

# CULTURA DE EVALUACIÓN

**EN PRÁCTICAS INSTITUCIONALES  
DE ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Lucero Quetzalli Cruz Colín  
Maritza Librada Cáceres Mesa  
María Guadalupe Veytia Bucheli  
Jorge Hernández Márquez

Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González

Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 979-8-218-49636-4

© Lucero Quetzalli Cruz Colín, 2024. All rights reserved.

© Maritza Librada Cáceres Mesa, 2024. All rights reserved.

© María Guadalupe Veytia Bucheli, 2024. All rights reserved.

© Jorge Hernández Márquez, 2024. All rights reserved.

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).



**SOPHIA EDITIONS**

8404 N Rome Ave, Tampa,  
Florida, USA

Email: [contact@sophiaeditions.com](mailto:contact@sophiaeditions.com)

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

# CULTURA DE EVALUACIÓN

**EN PRÁCTICAS INSTITUCIONALES  
DE ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Lucero Quetzalli Cruz Colín  
Maritza Librada Cáceres Mesa  
María Guadalupe Veytia Bucheli  
Jorge Hernández Márquez

**Lázaro Salomón  
Dibut-Toledo,**

Universidad del Golfo  
de California, México

**Mikhail Benet-Rodríguez,**

Fundación Universitaria  
Cafam, Colombia

**Maritza Librada  
Cáceres-Mesa,**

Universidad Autónoma del  
Estado de Hidalgo, México

**Oscar Alberto Pérez-Peña,**

Universidad Internacional  
de La Rioja, España

**Yamilka Pino-Sera,**

Universidad de  
Holguín, Cuba

**Samuel Sánchez-Gálvez,**

Universidad de  
Guayaquil, Ecuador

**Nancy Malavé-Quintana,**

Universidad Rey Juan  
Carlos, España

**María  
Hernández-Hernández,**

Universidad de  
Alicante, España

**Farshid Hadi,**

Islamic Azad University, Irán

**Héctor  
Tecumshé-Mojica-Zárate,**

Universidad de La  
Sierra, México

**Yadir Torres-Hernández,**

Universidad de  
Sevilla, España

**Rodolfo Máximo  
Fernández-Romo,**

Universidad Autónoma  
de Chile, Chile

**Kenia Noguera-Nuñez,**

Universidad Católica  
Santo Domingo,  
República Dominicana

**Marilyn Rafaela  
Fuentes-Aguila,**

Universidad  
Metropolitana, Ecuador

**Luisa Morales-Maure,**

Universidad de  
Panamá, Panamá

## **01. La acreditación de programas educativos en Instituciones de Educación Superior**

1.1. Cultura de evaluación .....	15
1.2. Acreditación de programas educativos en las instituciones de educación superior y sus implicaciones .....	19
1.3. Políticas educativas para la rendición de cuentas .....	23
1.4. Acreditaciones nacionales e internacionales .....	27
1.5. Crítica a los procesos de acreditación .....	31
1.6. Perspectivas de los actores educativos sobre los procesos de acreditación .....	37



## **02. Cultura de evaluación en la acreditación de programas educativos en México**

2.1. Antecedentes históricos de una cultura de evaluación en las acreditaciones de programas educativos en México .....	47
2.2. Cultura de evaluación: perspectiva psicosocial .....	50
2.3. Modelos evaluativos para la acreditación de programas educativos ..	56
2.4. Principales organismos evaluadores y acreditadores en México .....	68
2.5. El Estatuto General de evaluación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo .....	72



# INTRODUCCIÓN



La acreditación es el resultado de un proceso evaluativo en el que un organismo externo analiza información de los programas educativos y las instituciones que los acogen con la finalidad de determinar si se cumplen los parámetros establecidos (Casas y Olivas, 2011). Este elemento se ha convertido en un eje de análisis para identificar la cultura de evaluación existente en las prácticas que el programa realiza en el marco de una evaluación con fines de acreditación, enfatizando en las percepciones que los estudiantes tienen respecto a estas acciones.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la Organización de las Naciones Unidas (2020), se encuentra aquel que refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos. Estas directrices son atendidas por los gobiernos mediante políticas y lineamientos que buscan asegurar la calidad de la educación que se imparte en las instituciones. En el caso del nivel superior, estos estándares deseables se visualizan a través de reconocimientos de calidad que son otorgados por organismos acreditadores externos, derivados de una evaluación que se realiza a distintos componentes de los programas educativos (Acosta, 2014; López, 2017).

Por consiguiente, estas regulaciones han dado como resultado que, en México, se cuente con 4,811 programas educativos reconocidos por su calidad en 510 instituciones, atendiendo así a 1,962,722 estudiantes, lo que corresponde al 55.62% de la matrícula total del país (Secretaría de Educación Pública, 2019), el interés por estas acciones ha ido incrementando, a tal grado que se ha instaurado un Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (México. Presidencia de la República, 2021).

Esta situación también se ve reflejada en el contexto local, en el que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuenta con el 96.96% de programas evaluables con reconocimiento de calidad a nivel nacional, este alto porcentaje representa los resultados de los esfuerzos que se derivan de las acciones encaminadas a mantener estos indicadores de calidad, mismas que están contenidas en el Plan de Desarrollo Institucional, buscando responder a las





tendencias y desafíos internacionales, nacionales y locales (UAEH, 2021; 2017).

Estas actividades de evaluación de programas educativos, implican una inversión considerable de tiempo, dinero y esfuerzo, lo que puede llevar a la comunidad educativa a cuestionarse si estas acciones penetran en los centros educativos de la forma esperada (Moreno, 2011b; Acosta 2014). De esta manera, se resalta a la evaluación como un medio para reflejar la existencia de mitos, creencias y prenociones dentro de la cultura escolar (Moreno, 2011b) pues ante la falta de información sobre los acontecimientos que rodean a los programas educativos durante las prácticas institucionales de acreditaciones, se cuestiona si estas acciones son temporales y no aseguran un proceso de mejora continua.

En palabras de Valenzuela et al. (2011), las evaluaciones generan miedos e incertidumbre en los actores educativos, pues se desconoce el impacto que causa el dictamen obtenido, la falta de control de estas emociones y la escasa información es determinante para la forma en que se construye la cultura de la evaluación en la institución. Este término es entendido como el conjunto de valores, acuerdos, creencias, pensamientos, sentimientos y convicciones que la comunidad educativa asigna a las actividades evaluativas (Santos Guerra, 2003; Valenzuela et al., 2011).

Por lo expuesto anteriormente, resulta relevante cuestionar la cultura de evaluación que tiene lugar en la comunidad educativa de los programas que son sometidos a procesos de acreditación, indagando sobre las ideas, formas de pensar y sentir, así como los valores que se encuentran involucrados de forma implícita y explícita, ya que, en palabras de Buendía et al. (2013); Ovando et al. (2015); y Martínez et al. (2017), estos ejercicios son abordados en su mayoría desde el ámbito administrativo, lo que resulta en el nulo involucramiento y participación de los estudiantes, lo que deriva en una escasa percepción de éstos respecto a las acreditaciones.

Por esta razón, es que se hace relevante el estudio de las percepciones que los alumnos poseen respecto a las

prácticas institucionales de acreditación de programas educativos, entendidas desde la perspectiva de Poveda et al. (2009); y Cordero et al. (2010), como aquellas que se encuentran en el ámbito escolar de forma implícita y que configuran las experiencias escolares de los estudiantes.

Se considera relevante fomentar en los alumnos percepciones informadas de los hechos que tienen lugar en su programa educativo, ya que, mediante estas acciones se impulsan procesos de participación que robustecen el rol de estudiante en la gobernanza universitaria, pues la promoción de una cultura estudiantil tiene implicaciones positivas para la formación de los futuros licenciados (Calduch et al., 2020).

De este modo, para propósitos de la contextualización del escenario de estudio, se menciona que la población de la investigación está conformada por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuya formación en las diversas disciplinas que alimentan al acto educativo permite tener una pauta para la cultura de la evaluación que atribuyen a los procesos de evaluaciones y acreditaciones de programas educativos por organismos externos.

Al respecto, es conveniente especificar que la Licenciatura ha sido evaluada de forma satisfactoria por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en cuatro ocasiones, en 2004, 2006, 2014 y 2021. Asimismo, ha sido acreditada en tres momentos por organismos del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en los años 2007, 2012 y 2018; lo anterior permite vislumbrar el interés de la comunidad educativa por obtener reconocimientos de calidad.

Como parte de la problematización, se realizó la aplicación de una encuesta exploratoria (López Romo, 1998) a 223 estudiantes, en el que se cuestionaban elementos como, por ejemplo, si sabían si su licenciatura iba a ser evaluada, si tenían información previa sobre el organismo, la metodología que éste ocupaba, si esta acción contribuía a la mejora del programa o bien, si estaban entusiasmados con esta actividad. Dicha encuesta permitió evidenciar las escasas nociones estudiantiles sobre la acreditación de su programa educativo, en la figura 1 se muestran algunos hallazgos.

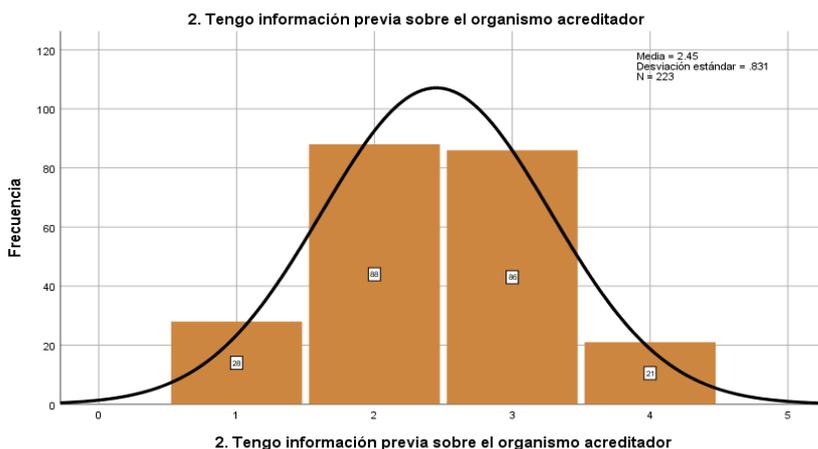


Figura 1. Gráfica derivada de la encuesta exploratoria.

De un total de 223 estudiantes participantes en la encuesta, se recupera que el 52.01% de los estudiantes refiere no tener nociones sobre el organismo acreditador, por el contrario, el 47.99% menciona contar con información previa. Esta información es relevante ya que permite identificar el desconocimiento de la mitad de los estudiantes respecto a las actividades de acreditación de su licenciatura.

El estudio planteado es necesario e importante, su realización está sustentada en las exigencias actuales de evaluación y acreditación de programas educativos como respuesta a parámetros emitidos por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (2020), en su objetivo de ofertar una educación de calidad. En este caso, la investigación adquiere relevancia porque la temática está asociada a la rendición de cuentas y a las políticas institucionales como medio para lograr credibilidad y reconocimiento, esto de acuerdo con Zacatenco (2016). Sin embargo, vale la pena resaltar que, al ser la UAEH una institución pública, se debe a la sociedad, es decir, sus productos y resultados deben estar encaminados al beneficio de la población mexicana. Por lo expuesto anteriormente, se destaca la pertinencia de esta investigación, en la que se brinde información sobre la percepción de las evaluaciones y acreditaciones en la comunidad universitaria.

Los beneficios que trae consigo el desarrollo de la presente investigación se verán reflejados en nociones positivas de los actores educativos respecto a evaluaciones y acreditaciones.

Actualmente, una buena parte del presupuesto de las universidades mexicanas públicas y privadas es destinado a procesos certificadores de la calidad educativa, por medio de evaluaciones y acreditaciones de programas educativos. De esta manera, algunos de los estudios realizados en el contexto nacional e internacional, han contribuido a la construcción del conocimiento sobre los efectos de dichos procesos en las IES, sin embargo, se destaca que en la mayoría de ellos se involucra la opinión de los directivos o los tomadores de decisiones, dejando de lado la percepción estudiantil derivada de estos procedimientos (Acosta, 2014; Buendía et al., 2013).

Es aquí donde la investigación pretende incursionar, en la recogida de nociones, pensamientos, sentimientos, percepciones, valores y significados que la comunidad escolar atribuye, entendiendo que la evaluación institucional es un proyecto transformador que incluye a seres humanos, con motivaciones, sueños, miedos y expectativas, y a través del estudio de la cultura de la evaluación se pretende aportar conocimiento acerca de las prácticas de acreditación de programas educativos en los que se ven involucrados los estudiantes, dando pie de esta forma, a nuevos estudios.

La realización de un estudio de caso obedece a la proximidad del espacio, y a que el programa educativo en el que se pretende realizar la investigación, históricamente ha manifestado en sus acciones, un interés constante por el reconocimiento de su calidad; pues fue valorado por los CIEES cuatro años después de su creación (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2020a), de tal forma que en el mes de diciembre de 2004 se obtuvo un dictamen de nivel 2 con recomendaciones que, entre otras, figuraban aspectos como la promoción justa para los docentes, el fortalecimiento del área administrativa, la ampliación de espacios para la docencia, necesidad de la difusión del perfil de ingreso y egreso.





En ese sentido, derivado de la segunda evaluación, en 2006, se reportó la totalidad de recomendaciones cumplidas, realizando una valoración integral del programa respecto a la aceptación de egresados en el campo laboral, adecuados índices de eficiencia terminal y titulación, carga diversificada de profesores, adecuación del plan de estudios, efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adecuación de instalaciones y eficiencia en los procesos administrativos y de gestión.

De forma reciente, es posible especificar que en 2018 la licenciatura fue acreditada por cinco años, por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE), uno de los treinta organismos con reconocimiento del COPAES, asimismo, cabe destacar que 2021, el programa fue acreditado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, por lo que vale la pena indagar cuál es la percepción que de estos esfuerzos institucionales tienen los estudiantes.

La investigación se ubica en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa, en virtud que compete a la necesidad del estudio y vinculación con las acciones de innovación y gestión de la calidad en el ámbito institucional, así como aquellos procesos de evaluación y planeación que buscan la construcción de escenarios deseables futuros, propósito que es compartido por la cultura de evaluación en prácticas institucionales de acreditación de programas educativos. De acuerdo con las características del objeto de estudio, la línea secundaria corresponde a la de Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional, pues las exigencias del aseguramiento de la calidad de los programas educativos, derivan de políticas a nivel nacional e internacional, que impactan de forma directa en el desarrollo de las instituciones de educación superior, aspectos que serán retomados en el estado del conocimiento.

Respecto a lo que confiere a la delimitación espacial, la población en estudio está conformada por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, cuya formación profesional posibilita un panorama para la cultura de la evaluación

que estos atribuyen a los procesos de acreditaciones de programas educativos por organismos externos.

En lo concerniente a la duración de la investigación, de forma indiscutible se llevó a cabo en los años 2020 y 2021, que comprenden a la Décimo Segunda Generación del Programa Educativo de Maestría en Ciencias de la Educación, utilizando los recursos económicos derivados de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Se pretende que a través de esta investigación se aporte información útil a la comunidad educativa respecto a la forma en que los estudiantes conciben a los procesos de acreditación de programas, y los beneficios que podrán ser percibidos en la institución, buscando el fortalecimiento de una cultura de evaluación auténtica, en la que se fomente la participación de los agentes educativos involucrados y comprometidos con la mejora de la licenciatura.

De acuerdo con lo planteado con anterioridad, es posible especificar que el problema se encuentra delimitado y al alcance del investigador, asimismo, se considera que es realizable en el tiempo dispuesto para este fin, por lo que los resultados obtenidos a través de la investigación serán valiosos para la toma de decisiones del programa educativo y la instauración de una cultura de evaluación en la que las acreditaciones se conviertan en una actividad constante y la calidad no solo sea mostrada en un dictamen, sino en las prácticas educativas cotidianas.



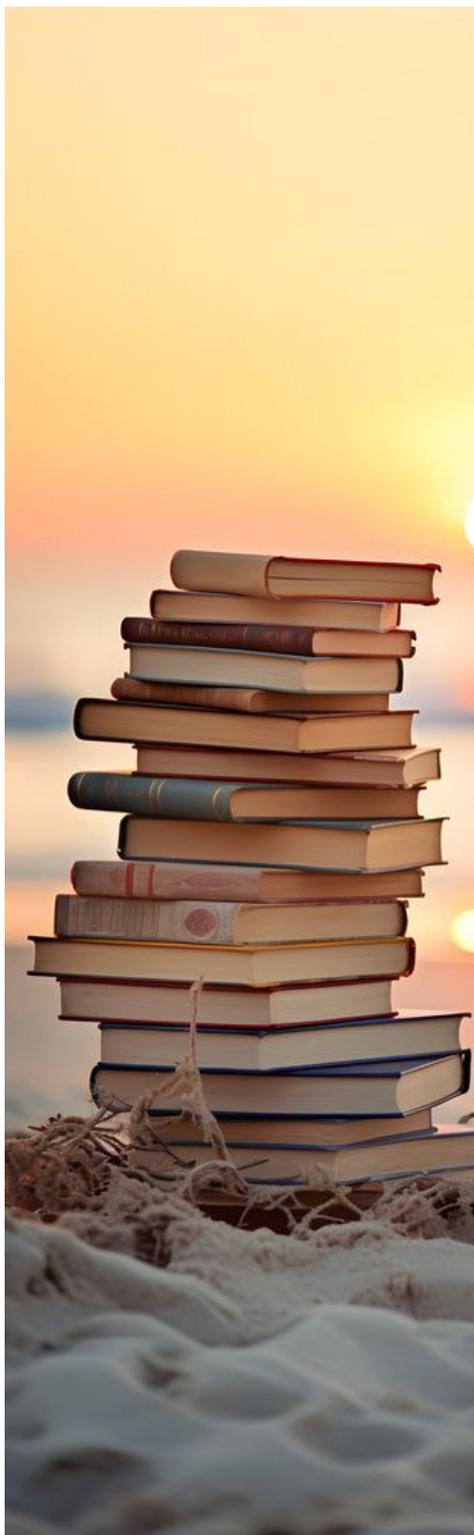


# 01.

## **LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **1.1. Cultura de evaluación**

Las organizaciones son sometidas de forma constante a fuertes presiones internas y externas, que comparten espacios con entornos cambiantes y competitivos que ponen a prueba su capacidad de supervivencia, por lo que se considera relevante rescatar la corriente denominada “cambio de cultura” en donde se pretende una modificación, referida a la personalidad de las organizaciones, las creencias, valores, ritos, estructuras, normas y procedimientos que giran en torno a ella. Esta investigación aporta elementos de análisis para la cultura de evaluación, en virtud que los primeros puntos indican que las escuelas son consideradas como organizaciones que se someten a presiones sociales y





políticas sobre la calidad de la educación que se imparte y que buscan dar respuesta a los compromisos que se han adquirido con la sociedad en la que están inmersas las instituciones educativas.

Pérez (1998), aborda la encrucijada de culturas que se llevan a cabo en los centros escolares, haciendo mención de las subdivisiones de la cultura: crítica, social, institucional, experiencial y académica; una de las mayores aportaciones que realiza el texto, consiste en la aceptación de las instituciones como instancias en donde interactúan individuos y culturas diferentes, y cómo atribuyen distintos significados a las acciones educativas. Estos planteamientos tributan a la comprensión de la cultura de evaluación, pues en ésta se involucran sentimientos, nociones y percepciones que se construyen de forma colectiva en las escuelas.

Por otro lado, Mateo (2001), plantea un cambio de paradigma referente a la organización de las Instituciones de Educación Superior con base en cuatro principios: la primacía de las finalidades, los principios de la imputabilidad, de subsidiariedad y el de auto-organización y de desarrollo continuo; este texto impacta de forma relevante en la percepción de una cultura de la evaluación transformativa, dando una orientación a la información derivada de los procesos para la mejora continua de la universidad, pues al igual que el texto anterior, se apuesta por una transformación en los paradigmas.

Asimismo, García (2001), realiza un estudio con el objetivo de establecer una cultura de evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos, así como facilitar materiales de apoyo que puedan ser utilizados para el diagnóstico y la evaluación interna de los puntos fuertes y débiles y de las áreas de mejora sobre los que centrar la concepción, el desarrollo y la aplicación del plan.

De este modo, se destaca que la cultura de calidad se ha convertido en un tema trascendental, en virtud que busca el aseguramiento de los estándares deseados de los productos y procesos, de tal forma que se satisfagan las necesidades de los clientes, así, las escuelas son organizaciones en las que se ha inculcado la cultura de la calidad-evaluación,

apostando por una mejora continua en los centros escolares, a través de la autoevaluación.

De la misma manera, Santos Guerra (2003), brinda un panorama amplio sobre la cultura que se desarrolla en los centros escolares, de esta forma, entre sus mayores aportaciones, se resalta a la evaluación como un medio transformador de las prácticas educativas y la forma en que la cultura escolar se genera a través de diversas influencias, entre las que destacan las presiones externas, las demandas sociales, las relaciones de poder existentes y la forma en que los individuos se vinculan al interior de las instituciones educativas de forma cotidiana.

Continuando en la línea de la relevancia de esta actividad, se analizan las aportaciones de Corti et al. (2011), quien aborda los desafíos actuales de la cultura de la evaluación que enfrentan las universidades, entre los que destacan el reto de calidad y de la necesidad de evaluarse, la de explotación de la capacidad de las Instituciones de Educación Superior de llevar a cabo procesos de autoevaluación y mejoramiento, tomando en cuenta las demandas requeridas de internacionalización y mercantilización.

Esta investigación hace uso de una metodología de estudios descriptivos de tipo teórico y arroja como principal resultado el análisis de las concepciones de calidad y sus implicaciones al interior de la comunidad universitaria, concluyendo así, que el mayor reto de las Instituciones de Educación Superior (IES) es ofertar una educación que obedezca a los estándares requerido en la sociedad.

De conformidad con los retos y perspectivas que se plantean para la evaluación, se destaca el estudio de Moreno (2011a), que tiene por objetivo definir a la evaluación formativa como método para lograr una mejora en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), aspecto que guarda relación con los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación que se imparte en las instituciones escolares, si bien los propósitos de la acreditación no consisten propiamente en la mejora del proceso.

También, Moreno (2011b), destaca el papel de la evaluación en los últimos 20 años como agente de cambio en la cultura





de la institución, modificaciones que han traído consigo consecuencias negativas y positivas, pues a pesar de la considerable inversión en las empresas evaluadoras no se percibe una mejora sustancial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, visualizando a las instituciones educativas como organismos reproductores de las desigualdades sociales.

Al final, el autor apuesta por una evaluación formativa como medio para lograr una mejora educativa en los programas educativos, sin embargo, la duda consiste en indagar si estas evaluaciones prometidas, efectivamente corresponden a una naturaleza formativa y continua.

A modo de recopilación de experiencias, Valenzuela et al. (2011), estudian a la cultura de evaluación en cinco instituciones de Educación Pública Media Superior y Superior ubicadas en Guanajuato, en cuatro localidades: Silao, León, Guanajuato y San Luis de la Paz, a través del proyecto “Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa”, mismo que fue financiado por el CONACyT.

De este modo, se entiende a la cultura de evaluación desde tres perspectivas: marco social, individual e institucional. Se concluye que la evaluación es una actividad que involucra a personas, con sus miedos, expectativas, motivaciones, y el estudio de la cultura de evaluación aporta conocimiento sobre la forma en la que los actores educativos viven los procesos de esta naturaleza.

Desde una perspectiva influenciada por las nuevas orientaciones de la educación, Calatayud (2018), analiza las percepciones de los estudiantes en el curso académico 2017-18 acerca de la forma en que se desarrolla la evaluación en las instituciones educativas, rescatando que las neurociencias aportan un cambio de paradigma en la educación y la evaluación, evidenciando la necesidad de proponer la potencialización de una cultura evaluativa asentada en los principios neurodidácticos, de tal forma que se potencialice la participación de los sujetos implicados.

Dentro de las investigaciones que se han realizado en el ámbito de la cultura de evaluación en las instituciones de

educación superior, es significativo para la construcción de la tesis reconocer la complejidad de la cultura, reflejada en la dualidad de los elementos externos e internos que influyen en la conformación de percepciones y significados respecto a un acto evaluativo. En concordancia con lo anterior, en los estudios analizados, se concibe a la cultura de evaluación desde un marco social, individual e institucional, reconociéndola como una herramienta que permite transformar las prácticas educativas y que involucra a personas con sus miedos, expectativas y motivaciones en una encrucijada de culturas en los centros escolares (Pérez, 1998; García, 2001; Santos Guerra, 2003; Valenzuela et al., 2011; Moreno, 2011b).

Además, se examina el reto de la calidad y evaluación al que se someten las Instituciones de Educación Superior, como respuesta a las necesidades de la sociedad actual, derivando en acciones de desarrollo y mejoras continuos en donde se potencialice la participación de todos los actores educativos involucrados (Blasco, 1992; Mateo, 2001; Corti et al., 2011; Calatayud, 2018). Una vez realizado el análisis de los temas referentes a cultura de evaluación, se procederá con lo correspondiente a acreditación de programas.

## **1.2. Acreditación de programas educativos en las instituciones de educación superior y sus implicaciones**

Para profundizar en el estado del conocimiento y aquellos estudios que se han efectuado sobre la evaluación con fines de acreditación de programas educativos, se han diseñado seis ejes principales, de forma que se dimensione el fenómeno desde una perspectiva multidimensional:

1. Implicaciones de la acreditación de programas educativos en las Instituciones de Educación Superior, agrupando aquellos estudios cuya principal finalidad es resaltar los aspectos positivos de las acreditaciones en la labor educativa.
2. Políticas educativas para la rendición de cuentas, en el reconocimiento de la relación que las acreditaciones guardan con las políticas impulsadas por los países que legitiman la transparencia de los recursos económicos y



esfuerzos sociales que son asignados a la evaluación de programas.

3. Acreditaciones nacionales, resaltando de forma específica algunos casos que se presentaron en México y que permiten identificar prácticas comunes en un contexto cercano.
4. Acreditaciones internacionales, identifica algunos estudios que se han llevado a cabo en instituciones en otros países, mismas que permiten reconocer objetivos, estrategias y su implementación en naciones con condiciones económicas, políticas, sociales y culturales diferentes.
5. Crítica a los procesos de acreditación, en la que se rescatan algunos estudios cuyos resultados se muestran a través de análisis reflexivos sobre estas actividades, destacando áreas de oportunidad en lo que respecta a los organismos que están encargados de las tareas acreditativas.
6. Perspectivas de los sujetos sobre procesos de acreditación, en la cual se da voz a aquellos actores que participan en estas actividades, ya sea de forma activa o pasiva y las repercusiones que esto puede tener en su práctica cotidiana.

Respecto a la acreditación de programas educativos, ha sido un buen número de investigaciones que aportan conceptos y ejes para la identificación de la relevancia que conlleva la realización de estos procesos, por lo cual, puede apreciarse la evolución histórica de las concepciones que giran en torno a esta actividad.

En primer momento, se retoma el artículo: La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, en el cual Pérez (2000), analiza la mejora de la acción educativa de profesores y educadores por medio del abordaje de tres términos: programa, educación y evaluación de programas, la metodología empleada está diseñada para la evaluación de programas académicos, se concluye con la reflexión del papel de los expertos en dichos procesos, la factibilidad de la educación y los aspectos éticos de la evaluación.



Adicionalmente, Santos Guerra y Moreno (2004), analizan la complejidad de los fenómenos educativos y los procesos que se llevan a cabo al interior de las IES. Al respecto, se rescata que la evaluación de los centros se ha realizado desde hace ya mucho tiempo. Sin embargo, se hace necesario cuestionar el discurso sobre la forma en la que se están llevando a cabo estas actividades y los efectos secundarios.

De este modo, la evaluación se convierte en una tarea de expertos y una actividad democrática de debate, de tal suerte que no es suficiente cuestionarse acerca de la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que se convierte en imprescindible preguntarse acerca de las finalidades del proceso, las reglas éticas que lo han impulsado y acompañado, así como las consecuencias que la evaluación ha dejado.

Asimismo, Rubio (2007), esboza un estado del arte del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México, lo cual sirve como referencia para la situación que guarda el objeto de estudio en la actualidad, pues se retoman algunos planteamientos sobre la expansión del sistema educativo y una búsqueda constante de la equidad garantizando que todos los alumnos tengan acceso a una educación con calidad certificada a través de los organismos acreditadores.

Igualmente, se plantean algunas recomendaciones para la mejora educativa, entre las que destaca difundir los resultados de evaluación y acreditación para informar a la sociedad y a los estudiantes sobre la importancia de éstos y su rol en el logro educativo.

Por su parte, Bezies (2008), compilando elementos básicos para comprender la evaluación institucional, presenta un breve repaso de las condiciones que fueron gestando la posibilidad de que en la escuela se desarrollaran las actividades educativas; estableciendo que el funcionamiento de las IES no se desliga de las evaluaciones, sino que están implicados con su historia, entorno, políticas, sociales y el tipo de institución, además, la trascendencia del cambio





educativo debe ser atribuido no solo a los momentos pedagógicos, también debe serlo a las corrientes que fundamentan los cambios que sufren las instituciones.

En este orden de ideas, Lara et al. (2008), proponen una estrategia de evaluación curricular, teniendo como punto de partida un plan de mejora para el desarrollo del proceso formativo de cualquier licenciatura, que posibilite identificar los logros y las insuficiencias presentes en el currículum en cuestión, así, se recupera a la evaluación curricular como una actividad social, con una base socioeconómica y cuyo análisis no puede delimitarse a las mediciones. Entre sus principales aportaciones se destaca que la evaluación de un currículum valora la respuesta de las necesidades del grupo y contexto a los que van dirigidos, así como a la realización correcta de su diseño, la pertinencia de su implementación, la resolución de los conflictos, el logro de los resultados y otros efectos secundarios presentes en los sujetos de la investigación.

Por su parte, De la Garza (2013), presenta una síntesis de los progresos de la evaluación de programas de formación profesional que realizan los CIEES y el COPAES, así como los resultados de estas actividades y las líneas de acción aplicadas por las universidades, en el desarrollo del texto, se resalta que en México y América Latina, en los últimos 60 años, la Educación Superior ha crecido, tan solo en el país, en 1959, había 29,892 alumnos en 39 Instituciones de Educación Superior y actualmente, más de 3,700,000 estudiantes realizan sus estudios en alrededor de 3,000 instituciones públicas y privadas distribuidas en el territorio nacional. De esta forma, se resalta que la evaluación externa y la acreditación de la educación superior han logrado superar inercias, inconformidades y obstáculos, avanzando en la cultura de evaluación, prevaleciendo las tensiones sobre la autonomía universitaria.

Asimismo, San Fabián (2014), refiere que toda evaluación necesita una base de información objetiva, en ese sentido, esta actividad lleva consigo la aplicación de métodos de investigación que permitan la valoración del diseño, implantación, así como la eficacia y eficiencia de un programa. La investigación concluye con la intención de expansión de la evaluación, misma que está acompañada de temporadas

de crisis e incertidumbre, en las que se cuestiona la utilidad de los procesos.

A partir de la revisión de la categoría, es posible recuperar la relevancia de la acreditación de programas educativos, pues ésta se refleja en la relación indisoluble entre los procesos de evaluación y las Instituciones de Educación Superior, al ser una actividad que se encuentra implicada con su historia, entorno y proyecciones institucionales y que proporciona una base de información respecto a la eficacia y eficiencia de un programa, que detona en la construcción de un plan de mejora para las actividades formativas de las licenciaturas que permitan garantizar la impartición de una educación de calidad (Santos Guerra y Moreno, 2004; Rubio, 2007; Bezies, 2008; Lara et al., 2008, De la Garza, 2013; San Fabián, 2014).

### **1.3. Políticas educativas para la rendición de cuentas**

La acreditación de programas es el resultado de las políticas públicas que pretenden el aseguramiento de la calidad educativa ofertada por las IES, a través de una actividad objetiva, con base en implicaciones históricas, sociales y fundamentada en corrientes educativas, de modo que sea posible identificar los logros e insuficiencias de los programas académicos, presentando la importancia de considerar a la evaluación como una actividad democrática de discusión, en la que se cuestionen las finalidades del proceso y las éticas que lo acompañan. A continuación, se rescatan algunos textos que han realizado el abordaje de las políticas educativas en materia de acreditación de programas educativos.

Marín (1996), estudia las condiciones en las que se desarrolla el Tratado de Libre Comercio (TLC) y el posible impacto que tendrá sobre la educación superior en el país, entre las aproximaciones analíticas diversas, aborda el tema de la acreditación de carreras profesionales, como uno de los vértices a considerar en el campo de la prestación de servicios formativos, con el propósito de contribuir a su análisis a partir del conocimiento de sus características básicas.





Estos cambios han representado un eje de análisis, al respecto, Glazman (2003b), sostiene que, con el apoyo de la evaluación, a manera de currículum oculto se han iniciado cambios jerárquicos en las universidades, así como el desplazamiento de la investigación universitaria a ciertas áreas, al respecto, también puntualiza que la politización de la evaluación implica un vínculo entre las políticas sociales y económicas, manifestadas en manejos ideológicos de la educación.

En el desarrollo de estas transformaciones, la evaluación ha jugado un papel relevante, De la Garza (2004), mostró el impulso creciente de las actividades de evaluación, derivadas de lineamientos gubernamentales que hacen eco a tendencias de orden internacional, a través de este estudio se reconoce que la evaluación es un concepto integrante de las políticas públicas, y que ha estado presente en el contexto educativo mexicano en los últimos veinte años, teniendo un vínculo especial con la calidad en la educación y concebida como una actividad indispensable para elevar el nivel, constituida por la planeación y las acciones dotadas de propósito.

Asimismo, Cruz (2009), realiza un análisis del contexto de las Instituciones de Educación Superior, los retos a los que se enfrentan ante una sociedad compleja y desequilibrada; ante la cual, es necesario redoblar los esfuerzos para ofertar una educación de calidad, mostrando a la acreditación como el mecanismo más utilizado para garantizar que la educación cumpla con los estándares deseados mediante la obtención de un reconocimiento.

Se visualiza a la calidad como una construcción social, en la cual, la responsabilidad y la pertinencia deben ser evaluadas tomando en cuenta las características específicas de la institución. Como parte final de la investigación, se elabora una propuesta de indicadores cualitativos sobre compromiso social que podrían ser tomados en cuenta para el desarrollo de procesos de acreditación.

Desde una nueva perspectiva, se identifica que hay un interés creciente a las consecuencias y efectos que conllevan las políticas educativas que están orientadas al aseguramiento

de la calidad de los programas educativos mediante la acreditación, como ejemplo se retoma a Buendía (2013), quien brinda elementos para la reflexión de algunos ejes de la política educativa en el nivel superior, de esta forma, se recupera que los sistemas de educación están ligados a las actividades de evaluación y acreditación, pues incorpora a los actores, funciones y procesos.

Asimismo, esta autora afirma que uno de los puntos clave para la modernización de la educación en el país es el interés y preocupación por la calidad, fungiendo la evaluación como el medio por el cual se asegura el cumplimiento de estándares y rendición de cuentas. Este estudio es enriquecedor, ya que plantea las consecuencias positivas, como la reformulación de planes y programas de estudio, estrategias para impulsar la movilidad estudiantil, seguimiento de egresados, renovación de infraestructura física, acervo bibliográfico y la incorporación de tecnologías; así como los efectos no deseados, por ejemplo, que a través de las acreditaciones se muestran realidades contrastantes que acumulan rezagos. Al respecto se especifica que las evaluaciones y acreditaciones institucionales no contribuyen a la valoración de aspectos complejos como la generación, transmisión y aplicación del conocimiento, más bien implican el desgaste de los agentes educativos involucrados, la intensificación de la burocratización y el desperdicio de recursos humanos y económicos.

Por su parte, Díaz Barriga (2013), analiza la evolución del conflicto existente entre el currículo, la conceptualización y la orientación de las prácticas educativas. Poniendo el énfasis en el sujeto, éste expresaba la importancia de la adecuación de los contenidos a las etapas de desarrollo y el uso social de los aprendizajes, la escuela como laboratorio de experimentación y análisis. Desde esta perspectiva, también se entiende a las políticas educativas neoconservadoras como aquellos elementos que están por encima de las definiciones ideológicas de los grupos de poder en turno, convirtiendo de esta forma a la educación como un espacio de tensión entre prácticas curriculares centradas en resultados medibles. En el reconocimiento que los sistemas educativos de actualidad son espacios complejos, en





función del número de instituciones, directivos, docentes y alumnos, conformando la dimensión del problema social, política educativa y conformación de un proyecto educativo.

En este orden de ideas, San Fabián (2014), analiza los propósitos a los que sirve la evaluación, así como su papel en la mejora de las instituciones educativas a partir de las reflexiones del capítulo de libro: Evaluación y mejora social. En éste, se señala que las iniciativas actuales de la evaluación de políticas públicas introducen el compromiso de los gestores públicos sobre la eficiencia y calidad con que se prestan los servicios y la eficacia en la contribución de los fines previstos. Asimismo, refieren que el uso de la evaluación para la responsabilidad, es una actividad clave en las agencias auditoras nacionales de los estados, contribuyendo al reconocimiento de la disciplina como área científica sustantiva para la promoción del bienestar social. La evaluación no escapa a las contradicciones y tensiones sociales, pues ha sido objeto de críticas, como que no siempre se ha puesto al servicio de los bienes sociales, siendo ésta utilizada para fines diversos y contradictorios. El texto también brinda herramientas para el análisis, al enfatizar que la evaluación podría ser un instrumento para analizar las políticas, buscar alternativas y facilitar el seguimiento de los programas por parte de los ciudadanos, sin embargo, esta puede ser usada como un arma en la guerra política de las naciones.

Algo semejante ocurre con Rodríguez (2015), quien estudia la reestructuración política de la conducción del sistema educativo como enfoque federalista de la educación, al respecto, afirma que la política regional del sistema de Educación Superior debe resultar de la negociación entre los actores federales y los estatales, mientras que es deseable que la política nacional se construya conciliando los objetivos macro del país con aquellos perseguidos por las comunidades de los estados, y también sistematizando los principios y compromisos que asumen las IES públicas en cada entorno territorial.

Esta categoría permite identificar las principales políticas en materia de evaluación y acreditación de programas educativos, tema que ha sido constante en la agenda del

contexto mexicano, pues éste se ha presentado desde la década de 1980, y en los últimos años se ha convertido en un eje para el desarrollo y modernización de la Educación Superior a modo de demostrar el compromiso social de las instituciones para formar a los profesionales con calidad, lo anterior, ha propiciado que los centros educativos se conviertan en un espacio de tensión en las prácticas educativas y han ocasionado cambios jerárquicos en las universidades enfocadas a la eficacia y eficiencia de la calidad. Asimismo, las políticas educativas tienen una doble función, pues éstas pueden regir las actividades de acreditación de programas y por otro lado, posibilitan la reestructuración de los lineamientos en virtud de los logros alcanzados (Glazman, 2003b; De la Garza, 2004; Cruz, 2009; Buendía, 2013; Díaz Barriga, 2013; San Fabián, 2014; Rodríguez, 2015).

Posterior al análisis de las intenciones políticas en materia de acreditación de programas académicos que han sido impulsadas en México y el mundo, en la siguiente categoría se rescatan algunos estudios que examinan la forma en que se llevan a cabo dichas acreditaciones desde la perspectiva nacional e internacional.

#### **1.4. Acreditaciones nacionales e internacionales**

El tema ha sido analizado en el ámbito nacional e internacional, de tal forma que se identifican algunas prácticas de acreditación en diversas áreas de conocimiento en las que se denotan las preocupaciones en torno a la calidad de la formación que reciben los profesionistas y el impacto en la visibilidad social de las instituciones de educación superior desde un enfoque de estudios de caso. Estos documentos son presentados en orden cronológico, privilegiando el estudio de la evolución en las experiencias evaluativas.

En relación con lo anterior Sosa (2004), plantea que la calidad educativa es entendida como la forma en que la educación reúne las características de integridad, coherencia y eficacia, entendiendo a la cultura de la calidad como el conjunto de valores, prácticas, hábitos, costumbres y formas de trabajo que tienen lugar en las escuelas. Esta investigación realizada en el contexto mexicano, señala que se ha impulsado una





cultura de la calidad en las instituciones educativas, lo que ha resultado en resistencias al cambio por parte de distintos actores, expresados actitudes en las que se evita la autocrítica de las prácticas educativas cotidianas.

Si bien en el documento mencionado se aborda un nivel educativo distinto al del interés de la investigación, es relevante destacar la cultura de calidad que se ha generado al interior de las instituciones y la forma en que estos elementos que buscan asegurar una educación que cumpla con estándares deseables se convierte en un ideal que los actores educativos persiguen, derivando esto en relaciones tensas.

En lo que refiere a la acreditación en el nivel licenciatura, se aprecia la indagación realizada por Rojas (2008), en la que se muestra el número de organismos acreditadores en relación con los programas acreditados durante el periodo 2003-2005, señalando a las Instituciones de Educación Superior que ofrecen una mayor calidad en sus respectivos programas educativos. En esta investigación se mostró a las universidades de México ante la problemática de la falta de recursos y el crecimiento acelerado de su matrícula, por lo que se ven obligadas a realizar autoevaluaciones y a enfocar sus esfuerzos económicos y humanos para el aseguramiento de la calidad de los programas educativos.

Asimismo, también se analizan las aportaciones de Ávila (2009), quien analizó los requisitos básicos que las instituciones de educación agrícola superior deben cumplir, a partir de una consulta a la comunidad académica de Sociología Rural y Planificación para el Desarrollo Agropecuario que culmine en la elaboración de un diagnóstico integral. Así también, documenta herramientas e instrumentos que auxilian en los procesos de autoevaluación, evaluación externa y calificación entre pares, además de otorgar un modelo para su acreditación. En general, el estudio busca fomentar la idea de la mejora mediante la evaluación constante, ofreciendo mayor calidad en sus programas educativos, coadyuvando a la visibilidad social.

Por su parte Ávalos (2009), resalta la preocupación existente en los gobiernos de cada país respecto a la calidad de

sus profesionistas, dando pie a una necesidad de recurrir a organismos e instituciones nacionales e internacionales para proveer de evaluaciones internas, externas y que estas resulten en acreditaciones mediante los estándares establecidos por las instancias encargadas de ello.

Torres (2015), señala que la evaluación educativa se ha convertido en una herramienta indispensable para la mejora en los procesos que emergen en los actos educativos, de tal forma que es uno de los pilares de las instituciones de educación superior, para la transformación constante.

Asimismo, se identifica un estudio en el contexto institucional (Zacatenco, 2016), que da cuenta de la especificidad e interés en el marco de las actividades de acreditación de programas, lo que permite que se brinde información relevante para conocer el panorama actual de las IES, derivadas de las reformas educativas orientadas a la calidad, asimismo permite identificar a los procesos de la evaluación en la Educación Superior en México. Entre sus principales resultados, se destaca la tendencia a la acreditación de programas educativos, los que son vistos como un requisito que hay que cumplir para obtener los estándares deseados y conseguir proyección y prestigio social, dejando de lado sus objetivos primordiales de ofertar educación de calidad.

En el mismo año, pero desde una perspectiva latinoamericana se rescatan las aportaciones de Pérez (2016), con su estudio en el que se elabora un modelo de autoevaluación conformado por cinco dimensiones que abarcan los elementos primordiales para la evaluación de los programas educativos de maestría, los cuales son: plan de estudios; metodologías de enseñanza y aprendizaje; recursos humanos, físicos y tecnológicos; resultados académicos; la investigación o la vinculación programa sociedad. Se identifican perspectivas intrínsecas y extrínsecas. Las primeras deben juzgarse desde lo interno de la propia universidad, mientras que las segundas abordan la calidad a partir de diversos puntos de vista emitidos por todos los actores que lo llevan a cabo.

Por otro lado, Campo (2017), realiza ejercicios comparativos de dos modelos de acreditación universitaria: la aplicabilidad de estándares y criterios, donde determina las principales





ventajas y desventajas comparativas de la aplicación de dos modelos de acreditación, de tal forma que funcionen como un elemento de referencia para los procesos de autoevaluación interna de dicha institución.

Al respecto, se rescata que los cambios en la Educación Superior llevan consigo una modificación en la dirección y gestión de los centros educativos, a causa de las exigencias sociales que buscan mejores prácticas docentes, así como la investigación, tecnología, los resultados y la formación de los estudiantes. En concordancia con lo anterior, el sistema universitario exhibe una demanda social creciente de información a lo concerniente a los servicios universitarios, rescatando a las familias y a los actores sociales como sujetos conscientes de la oferta educativa y sus frutos.

Acerca de este tema en el contexto nacional y en el auge de las sociedades del conocimiento y la información, en las que se privilegia la difusión y la comunicación entre expertos, también surgen ponencias que abordan a la acreditación de programas educativos, por ejemplo, Reyes y Rojas (2017), identifican aspectos relativos a la concepción, la influencia de los resultados en la toma de decisiones; así como la puesta en práctica de estrategias y acciones derivadas, demostrando las áreas de oportunidad de la evaluación institucional a través de la gestión educativa, señalando que la evaluación es el mejor camino para la obtención de estímulos a las escuelas y al personal docente, por lo que se concibe como el instrumento que posibilite la rendición de cuentas para la mejora objetiva, fortaleciendo la cultura de la evaluación.

Por su parte, Valadez (2019), analiza la implementación de los procesos de evaluación y acreditación en los programas de pregrado en la modalidad a distancia, así como los intereses institucionales en los que se llevan a cabo. El estudio pretende dilucidar cómo es el proceso de acreditación en estos programas, qué fines institucionales son atendidos a través de estas acreditaciones y qué resultados en términos de cambios afectan a los rubros académicos, financieros y de infraestructura, entre sus principales hallazgos se destaca el interés gubernamental y de organizaciones acreditadoras para la atención, desarrollo y aplicación de procesos e

instrumentos de evaluación; esta situación está ligada al desconocimiento de las dinámicas y productos obtenidos en los ámbitos administrativos, académicos, de infraestructura y financiamiento.

A partir de las investigaciones que conforman esta categoría, se rescatan los elementos más representativos de las acreditaciones que se llevan a cabo en el ámbito nacional e internacional, lo que permite identificarlas como una herramienta indispensable para el perfeccionamiento de la calidad de los programas educativos que permote la toma de decisiones para responder a las exigencias sociales que buscan garantiza la educación que se oferta, de modo que sea posible ajustar el plan de mejoramiento del programa para la obtención de certificaciones de calidad, lo que ha impulsado la conformación de una cultura de evaluación (Sosa, 2004; Rojas, 2008; Ávila, 2009; Ávalos, 2009; Torres, 2015; Pérez, 2016, Campo, 2017; Reyes y Rojas, 2017; Valadez, 2019).

Una vez que se recuperaron algunas perspectivas nacionales e internacionales respecto a la acreditación de programas educativos, en las siguientes reflexiones se muestran diversas críticas que los autores han realizado a estos procesos, procurando demostrar las áreas de oportunidad de la implementación de estas acciones.

### **1.5. Crítica a los procesos de acreditación**

La evaluación y acreditación de programas educativos se han convertido en un elemento fundamental de las políticas en materia educativa de la Educación Superior, derivado de esta situación, diversos autores han planteado críticas a estos procesos, por lo que a continuación se exponen algunos textos que han abordado esta situación.

Tomando una postura líder Aboites (2003), cuestiona la validez de los Comités como organismos que propicien evaluaciones estandarizadas y homogeneizantes de los programas educativos en el artículo: El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Asimismo, a través de sus argumentos señala que la importancia de las instancias de evaluación para la acreditación de planes y programas de





estudio de las instituciones educativas es innegable, por lo que es necesario estudiar los propósitos de las evaluaciones que se efectúan.

En este mismo año, Glazman (2003a), establece que las autoevaluaciones son ejemplos del carácter formativo de la evaluación, pues éstas tienen capacidad de retroalimentar nociones y prácticas para mejorar la educación. Lo anterior conlleva a la clasificación de sujetos, contenidos y programas según juicios de valor fundamentados en los resultados, jerarquizando las instituciones y programas que permitan integrar padrones de excelencia.

Al respecto, Díaz Barriga (2005a), señala que la sociedad actual se enfrenta a la era de la evaluación, pues los incentivos económicos impulsan la vinculación con los resultados, denotando la promoción en la publicación de resultados de evaluación referidos a individuos, pero se ocultan aquellos que se refieren al desempeño de las instituciones escolares. En lo que confiere a la evaluación de programas educativos, se considera que los ejercicios de autoevaluación y evaluación externa pueden enriquecer a la cultura evaluativa, o hasta donde se limita con cuestiones formales asignadas a un sistema de acreditación.

Mediante estas aportaciones, es posible visualizar la escasa delimitación práctica y conceptual en la que se ve involucrada la acreditación, pues sus objetivos y finalidades son confundidos o insuficientemente designados por los investigadores y miembros de la comunidad educativa, por lo que resulta relevante analizar los alcances de esta actividad en la actualidad.

En vista de lo anterior, Díaz Barriga (2005b), aborda otra perspectiva de la acreditación de programas, estableciendo el análisis del impacto generado en las IES como resultado de la era de la evaluación, ésta hace referencia a las consecuencias de las políticas educativas implementadas en la década de los 90, cuyo principal objetivo era mejorar la calidad de la educación.

Este autor realiza una crítica al expresar que en México las prácticas evaluativas son rígidas y las instituciones se convierten en universidades de papel, pues es en los

documentos donde se plasma una realidad diferente a la existente, de tal forma que los procesos no impactan de la forma esperada a los centros escolares ni a los sujetos involucrados. A modo de conclusión, señala algunos avances en el sistema de Educación Superior en la conformación de una cultura de la evaluación, para lo cual es necesario realizar un impulso a la evaluación a través de la difusión de los resultados.

La información expuesta con anterioridad expresa las dificultades a las que las Instituciones de Educación Superior se enfrentan de forma constante como parte de las prácticas evaluativas, por lo cual es conveniente retomar a Camargo et al. (2006), que identifican casos respecto a la producción y uso de la información, derivadas de las evaluaciones cuya finalidad es el mejoramiento de los sistemas educativos. En su estudio se muestra la influencia de los datos empíricos que ha tenido lugar como producto de las evaluaciones realizadas. Como resultado se muestran varias vulnerabilidades respecto a las valoraciones, entre las que destacan algunas visiones negativas, las críticas a la evaluación, así como las dificultades para establecer los nexos entre práctica educativa y pedagógica. Finalmente, se puntualiza en la importancia de la generación de cultura de evaluación en las instituciones educativas, a modo de una alternativa para la mejora de la calidad educativa.

Desde una perspectiva más filosófica respecto a la evaluación de programas, Martínez (2008), analiza la forma en la que actúan las lógicas de la razón filosófica del conocimiento, la figura del Estado y sus políticas educativas en la evaluación de programas de estudio, recuperando que la ciencia, el conocimiento, el estado y la evaluación desarrollan el mecanismo que constituye a las demandas socioculturales y su relación con los múltiples factores como la globalización, la sociedad del conocimiento, la mundialización y las políticas educativas.

A partir de una postura crítica, Ibarra (2009), realiza una valoración crítica de los impactos de la evaluación, entre los que se destaca a la evaluación como un mecanismo en el que se cosifican las relaciones que tienen lugar entre los sujetos sin considerar sus cualidades específicas.





En esta línea de ideas, Moreno (2011a), reflexiona sobre el papel del docente como evaluador en la Educación Superior, analizando el funcionamiento del sistema en la evaluación de los alumnos. En el texto, se afirma que la evaluación ha adquirido relevancia a partir de la instauración del estado evaluador, modificando el discurso, pero no las prácticas en las aulas. Así también, que la evaluación establece una relación causal con el concepto de calidad, al considerar que si se evalúa de forma automática se elevará la calidad de la educación. Se concluye que la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje está ligada de forma indisoluble a la evaluación, para su renovación es preciso reconocer las acciones que ya se han implementado, lo que posibilite impulsar el sistema de evaluación. La revolución educativa lleva consigo exigencias, entre las que se destaca, visualizar a la evaluación como un proceso que involucra saberes desconectados, inertes e irrelevantes en la mente de los educandos.

De la misma forma, Alvarado (2011), analiza los avances en las prácticas actuales y los procesos que certifican la calidad de los programas, se enfatiza en el uso de indicadores y se determina el nivel de desarrollo de los que fueron expuestos en la evaluación de los CIEES y el COPAES. El autor realiza fuertes señalizaciones con relación a que estos organismos deben demostrar que con su trabajo se ha logrado avanzar en la calidad de los programas educativos, manifestar responsabilidad ante la sociedad, impulsar mejoras de calidad, emplear metodologías y procedimientos pertinentes y actualizados; revisar sus prácticas de evaluación y acreditación de manera continua, actuar con equidad y neutralidad. El ideal planteado es un sometimiento a una revisión clínica de procesos y actividades con recesos no mayores a 5 años para determinar si se cumple con las condiciones que permitirán llevar a cabo su función.

De la Herrán y Coro (2011), analizan la forma de entender la evaluación educativa al interior de la comunidad universitaria, pues se convierte en una actividad obligatoria y reglamentada, asimismo, se realiza una revisión histórica de las concepciones más importantes de la evaluación, y una reflexión crítica de la evaluación nomotética en las IES.

Por su lado, Mollis (2014), estudia la influencia internacional de expertos en el ámbito educativo, así como de las agencias internacionales durante las administraciones de los años noventa. Al respecto, se recupera la importancia de que las instituciones universitarias doten a los estudiantes de habilidades de aprendizaje, innovación, investigación para la producción del conocimiento; detonando todas ellas en el desarrollo de las capacidades institucionales para el mejoramiento de la organización educativa.

De la misma manera, se retoma a los estudios realizados por Martínez et al. (2017), que centran su atención en las problemáticas más importantes a las que se enfrentan las universidades en el contexto latinoamericano por medio de los procesos de acreditación de la calidad. El tipo de investigación realizada es documental, lo que permite resaltar siete problemas relacionados a la acreditación, entre los que se encuentran aquellos que refieren a la metodología, la simulación en los procesos, el incremento del aparato burocrático, el grado de participación de la comunidad educativa, la credibilidad de los organismos, la aplicación del currículo por competencias y en torno a la finalidad de las IES; como resultado se ha obtenido la percepción de que los modelos de acreditación están centrados en lo administrativo, dejando de lado el desempeño de los estudiantes.

Martínez et al. (2018), refieren algunos retos de los procesos de acreditación de la calidad en la educación superior. Entre sus principales hallazgos, se destaca que la acreditación de la calidad debe priorizar el desempeño de las universidades y no favorecer los procesos administrativos, fomentar la transformación de las prácticas cotidianas y atender a los problemas del contexto promoviendo la innovación de acuerdo con las necesidades de la sociedad del conocimiento.

Asimismo Jiménez (2019), abona a la comprensión del fenómeno de la evaluación y acreditación de programas de formación profesional en México, a través del análisis del estado actual de estos procesos en las Universidades Públicas Estatales. Al respecto, se destaca a la evaluación como una herramienta utilizada en actividades de aprendizaje





y docencia, pues se afirma que una de las acciones de mayor relación con las políticas de Educación Superior que se desarrollan en el ámbito internacional es la evaluación de programas educativos. La calidad es fundamentada desde una postura crítica y un contexto particular, formando una construcción social.

A modo de conclusión, el autor señala que la evaluación y acreditación de las universidades, trae consigo la actualización de los planes de estudios, se promueve a la movilidad estudiantil, la renovación de infraestructura, se busca actualizar constantemente el acervo bibliográfico y se fomenta a la investigación. Por otro lado, estos procesos dejan de lado la autonomía de las instituciones, pues sus políticas y acciones de mejora se orientan mediante lo definido por instancias externas.

Derivado de esta categoría del estado del conocimiento, que refiere a la crítica a los procesos de acreditación, se abona de forma considerable al objeto de estudio al cuestionar el papel que instituciones acreditadoras como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior llevan a cabo para garantizar la calidad educativa, mostrando sus vulnerabilidades, críticas y dificultades, resaltando a la cultura de evaluación como una opción para la mejora de la educación.

Los estudios rescatados, permiten reflexionar acerca de las actividades que se llevan a cabo como parte de la acreditación de programas educativos, señalando que éstas son obligatorias, reglamentadas y no tienen el impacto esperado en las instituciones, al centrar su modelo de acreditación en el ámbito administrativo, dejan de lado el desempeño de los estudiantes en el programa educativo, lo que da lugar a universidades de papel, pues su mayor interés consiste en la clasificación de sujetos e instituciones, de modo que sea posible conformar padrones de excelencia (Glazman, 2003a; Díaz Barriga, 2005; Ibarra, 2009; De la Herrán y Coro, 2011; Martínez et al., 2017).

La identificación de estas críticas que rodean a la cultura de evaluación de las instituciones, permite a la investigación contar con un panorama amplio respecto a la acreditación

de programas, asimismo, posibilita crear una estrategia en donde se vea a la acreditación no como un requisito a cumplir, sino que los actores educativos cuenten con información suficiente que permitan concientizarlos sobre la mejora continua. En ese sentido, en la siguiente categoría, se profundiza en las perspectivas de los sujetos sobre estos procesos.

## **1.6. Perspectivas de los actores educativos sobre los procesos de acreditación**

Moran (1985), en su estudio muestra el impulso de las actividades de evaluación derivadas de las políticas gubernamentales que resultan en las tendencias de orden internacional. En las líneas se comprende que la evaluación es una tarea primordial del quehacer pedagógico, así como un factor que permite identificar lo más significativo del acontecer colectivo, asimismo, es entendida como un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación a verificar y certificar los resultados de la empresa docente y educativa, así como a comprender y explicar el significado del proceso.

A partir de la información recolectada, se aprecia que, si bien en la década de los ochenta hubo un interés sobre la forma en que los sujetos concebían a los ejercicios de evaluación de programas, se contaba con una perspectiva empresarial en la que se visualizaba a las instituciones educativas como un medio de producción industrial de capital humano, por lo que el enfoque de esta investigación está asentado en este paradigma.

Casi dos décadas más tarde, Rueda (2004), señala las características de los procesos de evaluación de la docencia en universidades públicas y de los cuestionarios de opinión dirigidos a los estudiantes como una parte fundamental de la planeación educativa, mostrando la relevancia que este proceso adquirió a finales de los años ochenta, al ser visto a modo de un medio para acceder a los programas de compensación salarial para el personal académico y como condición para obtener recursos económicos en la institución. Asimismo, en las últimas décadas, las políticas del sector educativo han notado una tendencia a propiciar





la acreditación de los programas de formación profesional, derivada del escrutinio minucioso de pares académicos que cuentan con el reconocimiento del organismo oficial encargado de cumplir con esta función.

Por otro lado, Ceman (2009), aporta a la construcción de un marco de referencia adecuado para la toma de decisiones referentes a la enseñanza; abordando las concepciones y propuestas, así como las valoraciones y puntos de vista personales de acuerdo con su experiencia en el ámbito docente y de la investigación. Este autor afirma que las prácticas evaluativas muestran relaciones y articulaciones que se construyen en función de objetos y contextos que intentan dialogar y cimentar respuestas situadas a casos concretos de forma artesanal, sin perder la identidad epistemológica y teórico-metodológica. Este estudio arroja como resultado primordial que en la evaluación se apertura el juego y se posibilita la reflexión, el juicio crítico y la toma de decisiones.

Otro texto importante para considerar, es el de Díaz Barriga (2010), en el que se realiza una revisión de los retos que afronta el docente con respecto a la innovación del currículo y la enseñanza, procurando un avance en la comprensión de la forma en la que aprenden los profesores y sus cambios en las políticas educativas, al enfrentarse a las innovaciones y condiciones requeridas para un cambio real. Una de sus principales aportaciones, consiste en la afirmación de que la política competitiva del “individualismo corrosivo” enfrenta a actores y centros educativos en una lucha desigual desde el comienzo por alcanzar estándares de rendimiento por medio de mediciones estandarizadas que condicionan el financiamiento. El artículo plantea un esbozo de las exigencias que deben cumplir los docentes como resultado de los procesos de innovación educativa, pues se señala a éstos como los responsables de la implementación de las novedades derivadas de las políticas educativas.

Igualmente, Barragán y Montúfar (2011), analizan el alcance y los beneficios que resultan de la acreditación de programas académicos desde la perspectiva de los sujetos responsables de la organización de la comunidad educativa en la autoevaluación, sistematizando la

información y estructurando el informe final. Al respecto, puede especificarse que la acreditación de la calidad de los programas académicos está inmersa en las políticas públicas, de esta forma, las IES de índole público y privado han establecido los mecanismos que permiten evaluar el quehacer educativo en relación con los estándares de calidad diseñados para ese fin. La acreditación es un ejercicio que compromete el trabajo de todos los miembros de un centro educativo, pues ha sido interpretada, asimilada y articulada desde distintas perspectivas; los rectores la han considerado como un evento que se asocia con el cumplimiento de las políticas educativas.

Si bien las investigaciones anteriores retoman la perspectiva de los agentes involucrados en las labores de evaluación y acreditación, se identifica que existe un vacío considerable respecto a la forma en que los estudiantes conciben a estas actividades, pues es número escaso de investigaciones que los colocan como protagonistas en el círculo virtuoso del aseguramiento de la calidad. En el artículo: ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas, Buendía et al. (2013), valoran el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en México, haciendo énfasis en la evaluación y acreditación de programas en el nivel licenciatura por parte de los CIEES y el COPAES. El texto recoge las percepciones que los estudiantes tienen respecto a estas actividades y analiza el sistema de Educación Superior, la gestión docente y la docencia. Los hallazgos más representativos arrojan que los estudiantes tienen un escaso conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de las universidades, pues a pesar de que éstos conocen los sistemas de información, existe una opinión negativa del uso que se hace de los resultados de evaluaciones institucionales.

Gregorutti y Bon (2013), estudian la influencia de los procesos de acreditación y evaluación en la calidad educativa; así como la mejora de las instituciones educativas y de sus programas académicos. El propósito de su estudio fue determinar la forma en que la autoevaluación y la acreditación inciden en





la calidad educativa de los programas de nivel universitario. La investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa fenomenológica, en la que se recolectó información mediante docentes, estudiantes, directivos y empleadores.

Entre los resultados se señala que las prácticas de acreditación son visualizados por la comunidad educativa como un medio de control, en el que se refleja el cumplimiento de criterios externos que no permiten la participación efectiva de la comunidad educativa, lo que genera dudas sobre su credibilidad y el uso comercial de las acreditaciones ante una población que necesita crear cambios reales en los procesos, aspecto que también limita su comprensión.

Ovando et al. (2015), plantean los cimientos para conocer el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en las Instituciones de Educación Superior. La metodología empleada muestra un paradigma sociocrítico con un enfoque mixto, de tal forma que se recupera la opinión de los actores educativos, entre sus principales hallazgos se encuentra la importancia del concepto de calidad y la presencia en las agendas de trabajo de las IES, lo que deriva en disponibilidad de las autoridades universitarias y la asignación de labores a las unidades académicas y coordinaciones del programa educativo, sin tomar en cuenta la participación de profesores, alumnos y administrativos.

Ante esta nula participación, se destaca la posibilidad de conformar una comunidad de aprendizaje, propuesta elaborada por Del Pino (2016), al abordar el protagonismo de las personas en la evaluación comunicativa, la cual es representada como una alternativa en las evaluaciones que apoyen en la comprensión de las problemáticas educativas para sectores desfavorecidos. En su estudio se plantean algunos lineamientos que den pauta a la acción de profesores, estudiantes y participantes en la evaluación. Al mismo, se denota que en el escenario de la investigación educativa han surgido algunas demandas que promueven la reflexión sobre la actuación del estado en las acciones evaluativas, en donde se visualiza que la educación está ligada de forma indiscutible al aspecto económico.

Se hace uso del método de la investigación dialógica-Kishu kinkelay Ta Che, rescatando que el rol de los estudiantes en la evaluación comunicativa se entiende como un agente con participación en la toma de decisiones y la construcción de herramientas de evaluación, de tal forma que se adquiere autonomía y se autorregula el proceso colaborativo, fortaleciendo una cultura de la solidaridad, empática y del trabajo alegre mediante acciones dirigidas a alcanzar el entendimiento. Finalmente, se enuncia que la evaluación es una oportunidad que debe brindar herramientas a los sujetos insertos en espacios de diálogo, posibilitando la transformación para superar el fracaso escolar y otras carencias educativas.

En el estudio de Basantes-Ávalos et al. (2016), en las universidades públicas de Ecuador se muestra como el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) evalúa el impacto de la evaluación interna a docencia y servicios desde la percepción de los estudiantes. En el estudio en comento se recuperó información de 281 alumnos, analizando aspectos referentes a la institución, planes de estudio, docentes, recursos, desarrollo de habilidades y destrezas y el grado de satisfacción con la carrera estudiada. Entre sus hallazgos se resalta que, si bien el CEAACES solicita estrategias y acciones para asegurar la calidad, se deja de lado la retroalimentación de los efectos que producen en los miembros de la comunidad educativa las actividades de acreditación.

Por otro lado, Andrade y Valdez (2019), refieren que la evaluación curricular implica una actividad compleja y que examina los planes de estudio desde el interior y exterior, buscando responder a las recomendaciones que son emitidas por organismos acreditadores; asimismo, se reconoce a esta actividad como una oportunidad de fortalecer los procesos de gestión situacional y participativa de forma que se comprendan, organicen y conduzcan las tareas y relaciones educativas.

A esto se añaden las aportaciones de Figueroa et al. (2019), quienes comparan la percepción que tienen los alumnos respecto a la educación que se brinda en las instituciones.





Los autores exhiben tipos de perfiles de los estudiantes y sus características, para lo que realizaron preguntas acerca de la percepción estudiantil respecto a algunos elementos de la universidad y la satisfacción con respecto a la formación ofrecida. A modo de conclusión, los autores especifican que la Educación Superior desempeña un papel imprescindible para el desarrollo de las competencias y los conocimientos, fundamentales para las economías modernas, pues es en la Educación Superior, donde los estudiantes desarrollan habilidades profesionales, técnicas y disciplinares avanzadas.

Solís y Hernández (2019), miden en su investigación el grado de satisfacción que tienen los alumnos, haciendo uso del modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick para experiencias formativas y organizando la información por medio de FODA que consideran categorías de evaluación interna y externa. A modo de resultados, se afirma que la satisfacción de los estudiantes con respecto a estos indicadores fue favorable, lo que permite el mejoramiento de la calidad educativa de futuras generaciones.

En este mismo orden de ideas, Martínez y Vásquez (2019), en su estudio identifican la percepción que tienen los estudiantes, docentes, egresados y personal administrativo y de servicios respecto a los aportes de la Acreditación Institucional ante el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Entre los resultados más significativos se destaca la disposición de los formadores y del personal administrativo y de servicios para establecer una cultura autoevaluativa que permita el mejoramiento de la institución, lo que deriva en el aumento en el prestigio y la promoción de ésta. Por otro lado, los estudiantes percibieron a la acreditación como una herramienta procedimental que se refleja en docentes con una mejor preparación, de infraestructura y equipamiento y el progreso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en los egresados se visualiza la confianza para acceder en buenas condiciones al mercado laboral, luego de que su programa educativo obtuviera un dictamen de calidad.

Asimismo, Martínez y Tobón (2019), realizaron un estudio de validez de un instrumento para medir la forma en que

perciben estudiantes, docentes y directivos a los procesos de acreditación universitaria desde un enfoque socioformativo. En el cuestionario se miden cinco aspectos: la apropiación de la acreditación, su pertinencia, la puesta en marcha de los procesos de acreditación, el impacto en la formación integral de los estudiantes, la mejora continua y finalmente, la cultura de la calidad.

Los estudios presentados posibilitan recuperar las perspectivas de los diferentes actores educativos respecto a los procesos de acreditación, destacando el escaso conocimiento que se tiene de estas actividades, lo que deriva en opiniones negativas de los resultados institucionales. Asimismo, se subraya la nula participación de estos sujetos en la toma de decisiones, así como la corta difusión de los dictámenes obtenidos por los programas educativos (Moran, 1985; Barragán y Montúfar, 2011; Buendía et al., 2013; Ovando et al., 2015; Del Pino, 2016; Solís y Hernández, 2019; Figueroa et al., 2019).

Derivado de la construcción del estado del conocimiento, es preciso rescatar algunos puntos que abonan a la comprensión del problema y tema de investigación. En primer momento, se destaca que se entiende por cultura de evaluación al conjunto de tradiciones, creencias, acciones, pensamientos, valores y procesos de participación que son fundamentales para la creación de significados, estilos de vida y costumbres; así como las formas de pensar y de sentir de los individuos que conforman al grupo, las relaciones que se revelan en el contexto, los acuerdos que se forman entre los integrantes, la identidad expresada a partir de la historia y el comportamiento individual y colectivo, de las interpretaciones y comportamientos que fueron forjados a través de presiones internas y externas. En este punto, vale la pena resaltar que la cultura es resultado del modo de entender la evaluación, no de la actividad en sí misma (Valenzuela et al., 2011; Moreno, 2011b; Santos Guerra, 2003).

Estos planteamientos son importantes para la construcción y esbozo de elementos como las preguntas y objetivos de investigación, ya que permiten realizar un acercamiento a la complejidad de la variable de cultura de evaluación en





su constitución como un aspecto inherente a la naturaleza de las instituciones educativas, en donde suceden cambios y transformaciones que influyen de forma directa en la conformación de significados.

Asimismo, mediante la búsqueda de información se identifica que las primeras investigaciones asumen una postura optimista sobre las acreditaciones, enfatizando en los beneficios y el deber ser de las mismas, sin embargo, en la década de 2010, las indagaciones evolucionan y los autores hacen hincapié en las críticas a estas actividades, los efectos esperados e inesperados, así como en las percepciones de los actores educativos respecto a estas actividades, centrando el interés investigativo en los sujetos.

De igual forma, se identifica la forma en que el interés, la pertinencia y el compromiso social que conllevan los procesos de acreditación han sido elementos presentes en los investigadores en materia de evaluación educativa, sin embargo, resulta relevante saber si estas intenciones han tenido los efectos deseados en la comunidad educativa, de forma específica en los estudiantes, que constituyen la razón de ser de las instituciones públicas y privadas.

La revisión de los estudios más representativos sobre el tema posibilita una primera aproximación a la construcción de las categorías de investigación, por lo que, hasta el momento se establecen las siguientes con respecto a la cultura de evaluación, cabe señalar que estas se reafirmaron en virtud del avance en el estudio y la inmersión al campo: 1) significados; 2) pensamientos; 3) sentimientos; 4) percepciones; 5) nociones; y 6) valores.

Con base en las investigaciones recuperadas en el área de cultura de evaluación, es preciso señalar los vacíos existentes sobre la forma en que se llevan a cabo las acreditaciones de programas educativos. Destacando que, si bien ha habido indagaciones que analizan la percepción de los sujetos participantes en las acreditaciones de programas, la mayoría se centra en la forma en que los docentes, directivos, administrativos y tomadores de decisiones participan en estos procesos. Asimismo, se aprecia un reciente incremento en los estudios sobre la participación

de los estudiantes, lo que permite confirmar la pertinencia e interés de la comunidad investigativa sobre el tema.

Un aspecto en el que la presente investigación puede destacarse respecto a los demás estudios refiere al análisis de las actividades de acreditación en un programa educativo cuyos estudiantes se están formando en las disciplinas que conforman a las ciencias de la educación, siendo la evaluación un posible campo de desarrollo profesional; ante lo cual, se indaga el conocimiento que los estudiantes tienen respecto a esta rama de conocimiento.



# CULTURA DE EVALUACIÓN

---

en la acreditación de programas educativos en México



# 02.

## **2.1. Antecedentes históricos de una cultura de evaluación en las acreditaciones de programas educativos en México**

Históricamente, la preocupación por la calidad de la educación en México data de la década de 1970, en el que la Secretaría de Educación Pública y distintas iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se dieron a la tarea de impulsar la elaboración de diagnósticos y programas de desarrollo institucional (Rubio, 2007). Estas iniciativas se vieron fortalecidas mediante las recomendaciones que los organismos internacionales plantearon a los gobiernos de Latinoamérica para incluir a la calidad en las agendas políticas educativas, lo que permitió consolidar a la evaluación del desempeño institucional como un eje primordial (Herrera y Aguilar, 2009; Zenteno et al., 2017).

Sin embargo, la acreditación de programas se institucionalizó en el país a partir de la consolidación del Programa para la





Modernización Educativa (1989-1994), proyecto impulsado por Carlos Salinas de Gortari, cuyo principal propósito consistía en propiciar una educación que coadyuvara al desarrollo social y económico de la nación.

De acuerdo con Arredondo (1991), una de las principales acciones que contenía el programa en mención, era la evaluación constante interna y externa, de manera que se buscaba ofertar una educación de calidad en los diversos programas educativos. Para este fin, en noviembre de 1989, se instauró la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), misma que implementó un Sistema Nacional de Evaluación, que establecía tres líneas de acción:

- Autoevaluación por las Instituciones de Educación Superior.
- Evaluación del sistema y de los subsistemas.
- Evaluación interinstitucional externa de programas educativos y funciones mediante pares académicos.

En el proyecto se contempló la creación de unidades de evaluación al interior de las Instituciones de Educación Superior, de forma que se sistematizaran las evaluaciones de los aprendizajes, así como las actividades que se llevaban a cabo por las agencias acreditadoras de programas. De este modo, se buscó consolidar la cultura de evaluación al interior de las Instituciones de Educación Superior, posicionando a esta actividad como un proceso constante, participativo e integral, que posibilitara la mejora educativa (Rubio, 2007).

De esta forma, la década de 1990 permitió el desarrollo de innovaciones como la reorientación de objetivos y metas institucionales, la conformación de modelos de formación universitaria en los que se impulsaron nuevos esquemas de gestión y organizacionales, destacando a los sistemas de acreditación de programas académicos en los que participaron sectores externos a las instituciones (Herrera y Aguilar, 2009).

Sin embargo, la implementación de estos primeros ejercicios de evaluaciones externas en 1990 estuvo caracterizada por una escasa participación de los docentes y académicos, así como un acopio constante de evidencias e información sin un análisis que sustentara la mejora continua en la

institución educativa, lo que permitió que se asociara a la acreditación con una política de control (Rubio, 2007; Herrera y Aguilar, 2009). En 1991, en el marco del CONAEVA, se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como un organismo de carácter no gubernamental, al que se asignaron las labores de evaluación diagnóstica, así como acreditación de programas y funciones, de conformidad con los criterios y estándares establecidos.

A partir de esta disposición, las acreditaciones han adquirido relevancia a través del tiempo, al considerarse como una práctica consolidada en las agendas de las instituciones educativas, pues se visualiza a la evaluación como un medio para controlar y regular a la educación de calidad, que se ha convertido en el medio para alcanzar el bienestar individual y colectivo de la sociedad (Gregorutti y Bon, 2013; Luna, 2014).

En este afán, la expansión de la Educación Superior se convirtió en el resultado de exigencias internacionales y políticas nacionales, posibilitando el alcance de las metas de acceso y cobertura (Rubio, 2007). Sin embargo, México se enfrenta de forma constante ante el reto de ofertar educación de calidad en todas las universidades, para lo cual, la evaluación y acreditación de programas educativos tienen un papel notable durante la identificación de desigualdades educativas y la promoción de la mejora continua.

En el caso de América Latina, un rasgo importante en estos procesos es su diversidad (Buendía, 2011), en virtud de que los países han respondido de forma distinta a las necesidades, de acuerdo con las características de los Sistemas de Educación Superior. En tanto en México, la puesta en marcha de estas actividades ha propiciado que las IES impulsen de manera interna a la cultura de evaluación (Rubio, 2007) dando como resultado que los responsables de los programas educativos tomen conciencia de la necesidad de estar siendo evaluados de forma constante.

Este aspecto es de suma relevancia para la investigación, pues permite reconocer las causas y acontecimientos que han propiciado la cultura de evaluación que tiene lugar en





las instituciones educativas durante las acreditaciones de programas educativos, al ser una actividad impuesta por instancias externas de índole internacional y nacional, en la que se postula que los sujetos deben llevarlas a cabo a modo de instrucción.

Una vez que se ofreció al lector un breve panorama sobre el surgimiento de las acreditaciones de programas en las IES como resultado de la revisión efectuada en el estado del conocimiento, en el siguiente apartado se rescatan dos vertientes a partir de las cuales ha sido estudiada la cultura de evaluación, desde la consideración social y psicológica.

## **2.2. Cultura de evaluación: perspectiva psicosocial**

En las líneas siguientes se rescata a la cultura de evaluación desde una doble perspectiva, propiciando la comprensión de este fenómeno desde el punto de vista individual y colectivo. Lo anterior, considerando la naturaleza de la cultura evaluativa, al señalarla como aquellos conocimientos y prácticas que son compartidos por los miembros de una comunidad en una institución educativa a través del grado de incorporación del proceso de evaluación en la cotidianeidad, de forma que se difunda y promueva la práctica de los valores predominantes (González, 2010).

Asimismo, se subraya que la evaluación no es neutral, ya que implica una intención, posición e interés, lo que permite responder a propósitos, ideologías y políticas plasmadas en el currículo escolar, esta práctica tampoco es democrática, ni tiene lugar en una relación dialógica y de igualdad, sino que es impuesta al evaluando por el evaluador (Martínez, 2015), ante esto, se vislumbra la necesidad de analizar la forma en que los integrantes de la comunidad educativa construyen la cultura de evaluación, a partir de los requerimientos y necesidades que implica la acreditación de su programa educativo.

La cultura de evaluación es retomada desde una perspectiva social, pues se considera como parte de una organización en la que se expresan aspectos nacionales y regionales, demostrados a través de acciones y significados construidos en el contexto organizacional (Alemán et al., 2001).

El interaccionismo simbólico es una postura teórica que tiene su origen en la década de 1960, siendo su primer exponente Herbert Blumer, en la que se pone el acento en la comprensión de la acción social desde la perspectiva de los sujetos involucrados en el estudio de la vida de los grupos humanos y el comportamiento individual, considerando que la realidad no existe fuera del mundo real, sino que corresponde a una creación activa por parte de los agentes (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978; Gadea, 2018).

Del mismo modo, Gadea (2018), plantea tres consideraciones acerca de la interacción en la construcción social:

- El individuo tiene capacidades de acción para interpretar el mundo, pues éste no está dado.
- El sujeto y el mundo son procesos dinámicos que se construyen de forma recíproca.
- El mecanismo de la acción humana e interacción tiene que ser definido de forma simbólica.

Desde esta postura, la cultura es concebida a manera de un sistema de signos y símbolos que los miembros utilizan para dotar de sentido a sus experiencias dentro de las instituciones (Geertz, 1973, como se citó en Alemán et al., 2001). Asimismo, Schultz y Hatch (1996, como se citó en Vázquez-Rivera, 2016) la posicionan a modo de una visión del mundo llena de significados que se constituyen por medio de la interacción entre las personas. Así, esta perspectiva permite comprender las dinámicas culturales al interior de las organizaciones, recuperando el significado que cada individuo demuestra a través de los procesos de socialización.

Se visualiza al individuo como un agente activo frente al ambiente, como resultado una relación de interacción e influencia mutua, en donde el mundo es construido a través de la percepción y acción del sujeto como dependiente del grupo social al que pertenece (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978).

A su vez, se concibe al acto social como una unidad de interpretación entre dos organismos, que comienza con un gesto y se convierte en estímulo para la reacción subsecuente





de otro individuo. Por lo que éste se convierte en un símbolo significativo que produce reacciones en los individuos, de la misma manera que las actitudes se demuestran de forma corporal a través de los gestos, aspectos que son interpretados por medio de los sujetos (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978).

En palabras de Lincoln y Guba (1985, como se citó en Vázquez-Rivera), la perspectiva interpretativa simbólica está conformada por cinco axiomas:

1. Naturaleza de la realidad, visualizada como múltiple, holística y construida.
2. Relación inseparable entre investigador-objeto.
3. Descripción del caso específico de indagación.
4. Influencia mutua en los fenómenos, imposibilidad de distinguir causas de efectos.
5. Actividad investigativa comprometida con los valores.

El interaccionismo simbólico guarda relación directa con el modelo de determinismo cultural de Parsons (1951 como se citó en Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978), cuyo punto de partida principal son los sistemas sociales de acción, en los que la interacción de los sujetos se ajusta a las expectativas del grupo, posibilitando el reforzamiento de las disposiciones colectivas.

Esta propuesta teórica para la realización del abordaje de la cultura de evaluación desde una perspectiva social, es una oportunidad de reconocer a los fenómenos educativos en su complejidad, descifrándola y comprendiendo los significados que se encuentran en la comunidad. En las siguientes líneas se muestra otra forma de recoger las percepciones, categoría que se incluye en el problema de investigación, de los sujetos involucrados en los actos evaluativos.

Es relevante rescatar a la cultura de evaluación desde un enfoque psicológico, en el que se reconoce que las percepciones, valores, actitudes, creencias, roles y prácticas sociales, elementos que, en palabras de Vargas (2014),

refiere a estructuras significantes que describen de forma cualitativa las vivencias del individuo.

Esta perspectiva es relevante para el abordaje de la investigación, de modo que se identifica a la Teoría de la Gestalt como una herramienta que permite la comprensión de los fenómenos evaluativos, aspecto que ha sido abordado en planteamientos de investigaciones realizadas con anterioridad.

La Teoría de la Gestalt muestra como los fenómenos de cultura de evaluación, ya que el término Gestalt se traduce como forma o contorno, a través de la visualización de los límites de un objeto como medio que permite recolectar información relevante en la creación de abstracciones. En palabras de Oviedo (2004), el primer supuesto de esta teoría implica que la actividad mental no es una copia fiel del mundo que se percibe, es decir, es un proceso de extracción y selección de información, en donde se genera un estado de claridad y lucidez, que posibilita el desempeño racional con el exterior.

La Gestalt plantea que, en la relación de conocimiento, sujeto y objeto, el primero es el encargado de extraer información del segundo. Esto en concordancia con el modelo de conocimiento idealista de Schaff (1983), que prioriza al sujeto antes que el objeto.

Un término fundamental para la comprensión de esta perspectiva teórica es la percepción, misma que es concebida como un proceso de construcción del sujeto de la actividad mental que involucra al aprendizaje, la memoria y el pensamiento, en otras palabras, es un estado subjetivo, en el que se realiza una abstracción del mundo externo y de sus hechos importantes, resultado de las vivencias presentes y pasadas, y que tiene una relación directa entre las habilidades y experiencias de los individuos (Oviedo, 2004; Neisser, 1976 como se citó en Bayo, 1987).

Por otro lado, Vargas (2014), define a la percepción como el proceso cognitivo y de conciencia, que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación de la emisión de juicios de valor, que se derivan de las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. En este orden de ideas,





Allport (1974, como se citó en Vargas, 2014), puntualiza que la percepción es un elemento que abarca la captación de las circunstancias ambientales y de los objetos.

En ese sentido, la percepción debe ser entendida como un aspecto inherente a la situación histórica y social, pues está ubicada en un espacio y tiempo, y guarda una estrecha relación con las circunstancias cambiantes y la adquisición de experiencias que permitan incorporar elementos a las estructuras previas y adecuarlas de acuerdo con las condiciones operantes.

Desde una perspectiva antropológica (Neisser, 1976 como se citó en Bayo, 1987), la percepción se visualiza como la forma de entender el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, y que encuentra sus límites en las capacidades biológicas humanas y en el desarrollo de habilidades para la producción de símbolos. Derivado de las vivencias, sus características se desprenden de sistemas culturales e ideológicos específicos, construidos por el grupo social.

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, es relevante rescatar la perspectiva de Santoro (2012), quien concibe a la percepción como el medio para identificar la influencia de los factores sociales y culturales, y la forma en que se configura una percepción. Es un término complejo que aborda los mecanismos de la formación de impresiones, emociones, así como la percepción que el individuo posee de su contexto físico y social.

Con apoyo de los planteamientos de Neisser (1976 como se citó en Bayo, 1987) es posible comprender que la percepción es un ciclo perceptivo, en el que se ven involucradas dos etapas que se llevan a cabo de forma sucesiva, rápida e inconsciente: La primera corresponde a la detección y análisis, mientras que la segunda refiere a la construcción perceptual que deriva en la identificación de un objeto.

De acuerdo con Guardiola (2001), la percepción de un individuo está compuesta por tres características primordiales:

- Subjetividad. En virtud que las reacciones a un mismo estímulo cambian de un individuo a otro.
- Selectividad. Es consecuencia del hecho que las personas no puedan percibir todo al mismo tiempo, seleccionando aquellos elementos que se deseen identificar.
- Temporalidad. Constituido por un fenómeno a corto plazo. Es reflejo de la forma en que los individuos reúnen experiencias, necesidades y motivaciones.

En ese sentido, Vargas (2014), enfatiza en que, la percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de categorías de estímulos que son recibidos por los sujetos. Por otro lado, en el proceso de percepción se involucran referentes ideológicos y culturales que explican la realidad y que permiten ordenar y transformar las experiencias cotidianas. Lo anterior, permite identificar que uno de los elementos que definen a la percepción, es el reconocimiento de las prácticas diarias, que, en este caso, corresponden al acto educativo.

Por otro lado, Neisser (1976 citado en Bayo, 1987), entiende a la percepción como un ciclo perceptivo, en el que se ven involucradas dos etapas: La primera corresponde a la detección y análisis, mientras que la segunda refiere a la construcción perceptual que deriva en la identificación de un objeto. Estas fases sucesivas y continuas de las percepciones, tienen lugar de forma rápida e inconsciente.

Las percepciones, al igual que los valores sociales, actitudes, creencias, roles y todos los elementos de las prácticas sociales, refieren a estructuras significantes que describen de forma cualitativa las vivencias del individuo, por lo que Guardiola (2001), concibe dos componentes primordiales respecto al modo en que se recibe la información para la conformación de la percepción.

1. Estímulo físico que proviene del exterior, a través de imágenes, sonidos, entre otros.
2. Inputs internos que se derivan del individuo, como las necesidades, motivaciones y experiencia previa que permiten elaborar representaciones psicológicas de los organismos externos.





En contraparte, Secord y Backman (1964, como se citó en Santoro, 2012), hacen referencia a tres elementos que se ven involucrados en el proceso de percepción de la persona, destacando el estímulo, las variables del perceptor y la impresión resultante.

Asimismo, estas percepciones son construidas también de forma colaborativa, para lo cual se retoma el concepto de percepción social, misma que ha sido abordada desde dos enfoques (Santoro, 2012): el primero corresponde a la influencia de los factores sociales y culturales de la percepción y la cognición; mientras que el segundo aborda la percepción de las personas, el conocimiento de otros y la conformación de impresiones y procesos de atribución.

Las perspectivas que fueron retomadas en torno al reconocimiento de la cultura de evaluación desde una perspectiva psicológica apoyada en las percepciones posibilitan dimensionarla como un fenómeno holístico, que se entiende como una actividad individual e institucional, pues la cultura clasifica y orienta las concepciones sobre los contenidos del programa educativo desde una postura compleja (Mateo, 2001; Stake, 2010; De la Herrán y Coro, 2011).

Una vez que se recuperaron las perspectivas que contribuyen a la comprensión de la cultura de evaluación, es preciso identificar algunos posicionamientos teóricos que han sido utilizados para el análisis de la acreditación de programas educativos.

### **2.3. Modelos evaluativos para la acreditación de programas educativos**

Para efectos de realizar el abordaje teórico de la acreditación de programas educativos, se hace necesario rescatar el concepto de acreditación y la forma en que éste ha ido evolucionando, así como los distintos modelos evaluativos de los que hacen uso los organismos encargados de estas tareas, así como la perspectiva autores que proponen modelos más participativos y que podrían ser una alternativa a los ya existentes. Asimismo, se recuperan las políticas educativas actuales que rigen a la evaluación y acreditación

de programas en la actualidad, de modo que sea posible visualizar las construcciones realizadas.

La conceptualización de la acreditación de programas ha sufrido transformaciones, en tanto el entorno social, económico y político en el que se utiliza se modifica, pues la acreditación sirve a distintos objetivos según el contexto en el que se encuentra inmersa. Un primer acercamiento, es el que presenta Arróniz (2005), pues concibe a la acreditación como la forma en que un organismo con autoridad y credibilidad profesional emite un dictamen de la buena calidad de un proceso o producto. A través de esta postura, es posible ver a la acreditación de programas desde una perspectiva mercantilizadora de la educación.

Asimismo, se rescata al término como una oportunidad para identificar fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar la educación impartida, ya que, en palabras de Casas y Olivas (2011), la acreditación es el resultado de un proceso de evaluación en el que se analiza información de los programas educativos y las instituciones que los albergan, con el propósito de identificar el grado de cumplimiento de los parámetros establecidos por el organismo acreditador, a partir de esta acción, se genera información que contribuye a la toma de decisiones y otorga un estatus de confiabilidad.

Ante estos posicionamientos conceptuales, también resulta relevante conocer el concepto que organismos con presencia en el ámbito internacional atribuyen a este término, de acuerdo con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (2021), la acreditación es el proceso que permite garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo, mediante un proceso que se lleva a cabo con una agencia u organismo externos a las IES, en el que se reconoce la calidad respecto a criterios establecidos previamente. Para dictaminar, es necesario que el programa elabore una autoevaluación, misma que será validada posteriormente por un grupo de expertos ajeno a la institución. Un aspecto relevante para señalar es que las acreditaciones tienen un carácter finito y temporal, es decir, deben ser acreditadas regularmente.





En el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2020), es posible apreciar en su metodología un enfoque Tyleriano de evaluación por objetivos, en virtud que el énfasis está centrado en los propósitos del programa, con atención a los resultados de los estudiantes y el programa educativo.

El modelo de evaluación orientada en objetivos tiene su origen en los años ochenta, su autor principal es Ralph Tyler, quien plantea la necesidad de un proceso científico que permita el perfeccionamiento de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, se visualiza a la evaluación como la herramienta para determinar el alcance de los objetivos (Tyler, 1950, como se citó en Pérez, 2007).

En palabras de Tyler (1986), se considera que una formulación correcta de los objetivos puede orientar de forma adecuada a las decisiones educativas que permitirán la mejora continua.

Esta evaluación tiene como características primordiales la comparación derivada de los resultados esperados y obtenidos, de tal forma que se verifique la congruencia entre los objetivos y logros. Asimismo, hace uso de una escala valorativa de índole cualitativo y cuantitativo, en el que se utilizan indicadores y criterios de evaluación (Vásquez, 2003, como se citó en Pérez, 2007; Guerrero et al., 2017).

Desde este punto de vista, las acreditaciones de programas educativos fungen como un medio para la regulación, que permite avalar que las universidades cumplen con una serie de criterios aplicables a distintos rubros y que son de utilidad para presentar resultados a la población a la que deben rendir cuentas, a modo de demostrar el compromiso social de las instituciones (Parra y Martínez, 2019).

A partir de los planteamientos expuestos con anterioridad, es posible visualizar la forma en que los organismos acreditadores, en un afán de estandarizar los criterios que deben definir a una institución de calidad, pierden la riqueza de aquellos factores que diferencian a los programas educativos, pues, en el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, al hacer uso de un mismo instrumento de autoevaluación para todos los programas académicos, indistintamente de su área de

conocimiento, no da cabida al reconocimiento de todos los elementos que distinguen a una licenciatura en su contexto.

Asimismo, la investigación brinda pautas importantes para la identificación de áreas de oportunidad en las prácticas institucionales de acreditación de programas educativos, al visualizar a una cultura de evaluación que no está centrada en los propósitos del programa, sino que abarca un conjunto más amplio de elementos que se encuentran inmersos en los centros escolares y que permiten dar el uso de la voz a aquellos actores que tienen una participación pasiva durante las acreditaciones.

De la misma manera, es conveniente recuperar algunas perspectivas teóricas que han sido visualizadas como alternativas para la acreditación de programas educativos, desde una evaluación respondiente, democrática y la centrada en el análisis del Contexto, Input, Proceso y Producto.

La evaluación respondiente, articula una concepción que refleja la complejidad y particularidad de los programas educativos, por lo que se considera una opción adecuada para el análisis de los elementos que confluyen en la cultura de evaluación. El modelo propuesto por Robert Stake, tiene como objetivo responder a los problemas y cuestiones reales que plantean alumnos y profesores durante el desarrollo de los programas académicos (Fonseca, 2007).

El evaluador responde a lo que distintas audiencias desean conocer, a partir de la negociación de las necesidades del cliente se describe y narra la situación del programa con base en la participación de varios agentes (Gimeno Sacristán y Pérez-Gómez, 1985).

En el modelo, se consideran dos matrices de datos que permiten la descripción y emisión de juicios de valor. Cada una contiene dos columnas, la primera corresponde a la parte descriptiva, en la que se incluyen las intenciones y observaciones, mientras que en la segunda se ubican los juicios y estándares. Éstas, proporcionan información respecto a los antecedentes, procesos y resultados y se esquematizan en la figura 2.



## Matrices propuestas por R. Stake en la Evaluación Respondiente

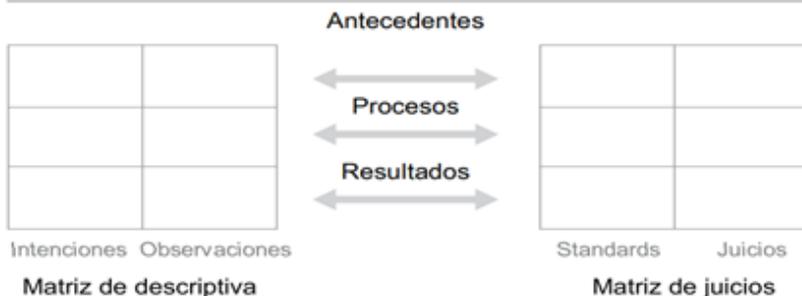


Figura 2. Matriz propuesta en la Evaluación Respondiente.

Fuente: Adaptado de Fonseca (2007).

De acuerdo con Fonseca (2007), una de las principales características del modelo de evaluación respondiente, es que está orientado a describir las actividades de un programa educativo y concede mayor importancia a los problemas que a las teorías. Asimismo, toma en cuenta todas las interpretaciones de los agentes educativos que están implicados en el programa, pues la evaluación debe responder a las necesidades de información y conocimiento de los sujetos interesados, proporcionando experiencias, implicadas en su análisis y valoración.

De la misma manera, en las líneas siguientes se rescatan los planteamientos de otro modelo alternativo para la acreditación de programas, que, al igual que la evaluación respondiente, busca impulsar la participación de los actores que intervienen en la búsqueda de la calidad educativa.

De acuerdo con Rivera de Mendoza y Piñero (2006), los principales exponentes de la evaluación democrática son MacDonald, Elliot y Stenhouse, mismos que precisan que es indispensable considerar a la realidad como un todo vivo, pues en esta dinámica la evaluación sirve para tomar decisiones en el ámbito educativo. En ese sentido, MacDonald (1976), establece que para reconocer los significados de la realidad es necesario involucrarse en los acontecimientos e identificar las interpretaciones de aquellos que las viven de forma directa, por lo que se entiende que todos los agentes que participan en los procesos pueden proporcionar información valiosa.

Por lo anterior, los procesos de acreditaciones se convierten en una negociación que busca respetar y garantizar los derechos de docentes y alumnos a participar de forma activa, expresando su opinión y accediendo a la información de los factores clave en las instituciones educativas (Rivera de Mendoza y Piñero, 2006). Como se resaltó en las líneas anteriores, este tipo de evaluación persigue la relevancia del poder y utilidad de la información, a través del fortalecimiento de iguales oportunidades de acceso al conocimiento, propiciando momentos para participar en las prácticas educativas (Sacristán y Pérez-Gómez, 1989).

Además, en palabras de Simons (1987), este enfoque permite reconocer el carácter político de la evaluación, en el entendimiento de las características pluralista de la sociedad, demostrando la necesidad de que los agentes evaluadores democratizan los conocimientos que se derivan de la acreditación de programas. Sin duda, este modelo democrático es una gran aportación para fomentar la participación de los sujetos, a pesar de las críticas que señalan que no puede existir el mismo nivel de colaboración por parte de los alumnos y docentes, en lo que respecta a la acreditación de programas educativos, ésta se constituye como una oportunidad para potencializar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes respecto a la calidad educativa que se imparte en sus instituciones. A continuación, se rescata un último modelo como propuesta alternativa para la acreditación de programas académicos.

El Modelo CIPP surge como una alternativa a los modelos tradicionales de evaluación con un enfoque centrado en objetivos, demostrando que el propósito de la evaluación no es probar, ni apreciar a este ejercicio como cacería de brujas o simples instrumento de rendición de cuentas, más bien, debe visualizarse a modo de una herramienta que ayuda a la mejora de los programas y como apoyo a las personas que colaboran (Stufflebeam, 1983).

Es así, que este modelo evaluativo proporciona información valiosa para la toma de decisiones, a través del reconocimiento de sus cuatro fases: Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto (Mora, 2004).





En lo correspondiente a la evaluación del contexto, se tiene por objetivo principal la valoración del estado global del objeto, en el reconocimiento de todos los elementos que lo integran, de tal forma que se identifique si las metas guardan relación con las necesidades que se deben satisfacer.

Asimismo, la evaluación de entrada permite determinar un programa, para poder realizar los cambios pertinentes. Durante su implementación, es preciso identificar el estado de satisfacción de las necesidades los agentes educativos.

Por otro lado, la evaluación del proceso consiste en la comprobación continua de la realización de un plan o proyecto, para el logro de este propósito, se hace uso de técnicas como la observación, reuniones periódicas, informes, entre otros.

Finalmente, la evaluación del producto permite interpretar, juzgar y valorar los efectos deseados y no logrados, así como los logros de la satisfacción de las necesidades del programa.

Owens (1973, como se citó en Escudero, 2006); y Wolf (1975, como se citó en Escudero, 2006), proponen un método de contraposición o discusión que dos grupos de evaluadores, partidarios y adversarios llevan a cabo sobre un programa, con el propósito de proporcionar información pertinente para la toma de decisiones.

En este modelo, es necesario investigar los pros y contras de un programa, con el propósito de clarificar sus problemas principales. En palabras de Stufflebeam y Shinkfield (1995, como se citó en Mora, 2004, p.13) esta evaluación simboliza *“un gran paso hacia el final de una etapa que empezó con el método orientado hacia los objetivos de Tyler”*. (p. 293)

A partir de la exposición teórica de los principales enfoques evaluativos, que son propuestos para el desarrollo de las acreditaciones de programas educativos, es posible especificar que las actividades en mención deben adquirir el compromiso de convertirse en un proceso transparente y útil para la mejora de la educación (De la Herrán y Coro, 2011) y para este propósito, se hace necesario considerar los múltiples modelos evaluativos que son utilizados en el

reconocimiento de las áreas de oportunidad de diversos elementos del programa académico.

Al respecto, se identifica la pertinencia de modelos que permitan recolectar y sistematizar información de forma más eficiente, posibilitando reconocer las particularidades de los programas, a partir de la participación, opinión e involucramiento de todos los agentes educativos.

Asimismo, el análisis de estos modelos evaluativos, brinda las herramientas necesarias para dar respuesta a las preguntas de investigación, de modo que se identifique la forma en que se construyen los conocimientos respecto a la organización y planificación de las prácticas institucionales de acreditación en la licenciatura.

### ***Políticas educativas actuales que rigen a la acreditación de programas educativos***

En este apartado, se presentan los planteamientos desde el contexto nacional, a partir del abordaje de la Ley General de Educación Superior (México. Presidencia de la República, 2021), en lo que refiere a la acreditación de programas educativos. Asimismo, se enuncian las normativas de índole institucional, mismas que se rescatan dado el carácter autónomo de la universidad en que se lleva a cabo el estudio. Se considera que estos elementos pueden tributar a la comprensión de una cultura de evaluación en las instituciones educativas, desde las disposiciones y normativas establecidas por los dirigentes y tomadores de decisiones.

### ***Ley General de Educación Superior***

En lo que respecta a la Ley General de Educación Superior (México. Presidencia de la República, 2021), misma que fue decretada el 20 de abril de 2021, se establece la conformación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en el que se conjuntan autoridades, de instituciones y organizaciones educativas y de instancias para la evaluación y acreditación, así como de mecanismos, instrumentos de evaluación del tipo de educación superior.

En dicha ley, se comprende por Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, al conjunto orgánico y



articulado de autoridades, de instituciones y organizaciones educativas y de instancias para la evaluación y acreditación, así como de mecanismos e instrumentos de evaluación del tipo de educación superior (México. Cámara de Diputados, 2021). En ese sentido, en las siguientes líneas se enuncian los artículos que refieren a la conformación de este sistema y sus elementos más representativos.

## ***Título Primero. Del derecho a la educación superior.***

Capítulo II. De los criterios, fines y políticas.

Artículo 10. Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en lo siguiente:

- XII. La evaluación de la Educación Superior como un proceso integral, sistemático y participativo para su mejora continua basada, entre otros aspectos, en evaluaciones diagnósticas, de programas y de gestión institucional, así como en la acreditación en los términos que se establezcan en las disposiciones derivadas de la presente Ley;

## ***Título Tercero. De la educación superior en el Sistema Educativo Nacional.***

Capítulo I. Del Sistema Nacional y los Sistemas Locales de Educación Superior.

Artículo 22. En el Sistema Nacional de Educación Superior participarán con sentido de responsabilidad social los actores, instituciones y procesos que lo componen y estará integrado por:

- XVI. El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

Artículo 23. Los sistemas locales de Educación Superior se integrarán y tendrán las atribuciones establecidas en las leyes de las entidades federativas, atendiendo lo previsto en esta Ley y en las demás disposiciones aplicables y tendrán los propósitos siguientes:



- I. Contribuir a la consolidación de estructuras, sistemas y procesos orientados a la mejora continua e innovadora de las instituciones y programas de Educación Superior;
- V. Consolidar los procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de Educación Superior;

## **Título Cuarto. De las acciones, concurrencia y competencias del Estado.**

### Capítulo I De las acciones para el ejercicio del derecho a la Educación Superior

Artículo 37. Las autoridades educativas y las instituciones de Educación Superior, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones de manera coordinada:

- XII. Prácticas rigurosas y adecuadas de evaluación y acreditación de programas, procesos e Instituciones de Educación Superior;

### Capítulo II. De la distribución de competencias

Artículo 47. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

- V. Supervisar el sistema de evaluación y acreditación de la Educación Superior;

Artículo 48. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas de las entidades federativas, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

- X. Ejecutar acciones para fomentar la cultura de la evaluación y acreditación entre las Instituciones de Educación Superior de la entidad federativa;

Artículo 49. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 47 y 48 de esta Ley, corresponden a las autoridades educativas federal y de las entidades federativas, de manera concurrente, las atribuciones siguientes:



- XXIV. Coordinar las acciones para la implementación del sistema de evaluación y acreditación en programas, procesos e Instituciones de Educación Superior;

## ***Título Quinto. De la coordinación, la planeación y la evaluación***

Capítulo II. De la mejora continua, la evaluación y la información de la Educación Superior

Artículo 58. El sistema de evaluación y acreditación de la Educación Superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua.

En dicho sistema participarán, conforme a la normatividad que se expida al respecto, las autoridades educativas de la Federación y las entidades federativas, representantes de las autoridades institucionales de los subsistemas de Educación Superior del país, así como representantes de las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e Instituciones de Educación Superior.

En el sistema de evaluación y acreditación las instituciones públicas de Educación Superior con autonomía constitucional y legal tendrán una participación compatible con el contenido de los principios de la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus leyes orgánicas y demás normas aplicables.

Artículo 59. En el marco de la evaluación del Sistema Nacional de Educación Superior, se respetará el carácter de las universidades e instituciones a las que la ley otorga autonomía, la diversidad de los subsistemas bajo los cuales se imparta Educación Superior y la soberanía de las entidades federativas.

El sistema de evaluación y acreditación de la Educación Superior observará, entre otros, los siguientes criterios:



I. La detección de aspectos a corregir, mejorar o consolidar mediante políticas, estrategias y acciones enfocadas al logro de la excelencia en Educación Superior;

II. El seguimiento y evaluación de las políticas, estrategias y acciones establecidas en materia de Educación Superior y el planteamiento de recomendaciones de mejora continua;

III. La participación de los actores, instituciones y procesos que componen el Sistema Nacional de Educación Superior en los procesos de evaluación y acreditación para su retroalimentación permanente;

IV. El fomento de la evaluación, la formación y capacitación permanente de los actores, instituciones y procesos que componen el Sistema Nacional de Educación Superior;

V. El rigor metodológico y el apego estricto a criterios académicos en los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior;

VI. La aplicación de objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia y el sentido ético en los procesos de evaluación y acreditación;

VII. El impulso de prácticas de evaluación que atiendan a marcos de referencia y criterios aceptados a nivel nacional e internacional, para que contribuyan al logro académico de las y los estudiantes;

VIII. La difusión de los procedimientos, mecanismos e instrumentos empleados en los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior, en términos de la normatividad aplicable;

IX. La revalorización del personal académico de las Instituciones de Educación Superior como elemento para fortalecer la docencia y el desarrollo de la investigación científica, humanística, el desarrollo tecnológico y la innovación;



X. La interrelación entre el Sistema Nacional de Educación Superior, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en sus respectivos procesos de evaluación y acreditación, y

XI. Los demás necesarios para que la evaluación del tipo de Educación Superior contribuya a los principios, fines y criterios establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 60. Las Instituciones de Educación Superior deberán desarrollar procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación de carácter interno y externo de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, incluidas las condiciones de operación de sus programas académicos, para la mejora continua de la educación y el máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes. Para tal efecto, podrán apoyarse en las mejores prácticas instrumentadas por otras instituciones de Educación Superior, así como de las organizaciones e instancias nacionales e internacionales, dedicadas a la evaluación y acreditación de programas académicos y de gestión institucional.

Los resultados de procesos de evaluación y acreditación deberán estar disponibles a consulta. Serán con fines diagnósticos para contribuir al proceso de mejora continua de la educación y no tendrán carácter punitivo.

Ahora bien, una vez que se recuperaron estos elementos normativos acerca de las evaluaciones y acreditaciones de programas educativos en el ámbito nacional a partir de lo establecido por el gobierno actual, es relevante continuar con el análisis de la posterior implementación de estas acciones.

## **2.4. Principales organismos evaluadores y acreditadores en México**

A partir de los planteamientos previos, es posible visualizar a la evaluación y acreditación de programas académicos como una estrategia dirigida al mejoramiento de la calidad del sistema de Educación Superior. Son dos los organismos



responsables de esta labor: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), mismos que son abordados en las líneas siguientes.

### ***Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)***

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) fueron creados en 1991 por la CONPES (Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior) (Aboites, 2003) como resultado del acuerdo de la ANUIES, y parte de la estrategia de Carlos Salinas de Gortari, que buscaba la modernización, evaluación y búsqueda de la calidad educativa.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior son el organismo más grande en México dedicado al aseguramiento de la calidad de los programas académicos, y de las Instituciones de Educación Superior. Evalúa cualquier programa de Educación Superior, sin importar su nivel, área de conocimiento, el régimen de la institución, o la región en la que se imparte (México. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2020).

Están conformados por nueve comités interinstitucionales, organizados de acuerdo con las áreas de especialidad, cuya principal función consiste en dictaminar la calidad de los programas educativos de las instituciones.

1. Comité de Ciencias Agropecuarias
2. Comité de Ciencias Naturales y Exactas
3. Comité de Ciencias Sociales y Administrativas
4. Comité de Administración y Gestión Institucional
5. Comité de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura
6. Comité de Ingeniería y Tecnología
7. Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
8. Comité de Ciencias de la Salud
9. Comité de Artes, Educación y Humanidades



Para la evaluación de un programa educativo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior ponderan indicadores comunes a cualquier programa de Educación Superior, contenidos en 5 ejes, 12 categorías y 49 indicadores (México. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2020).

Para llevar a cabo esta diligencia, un equipo de personas que colaboran en el programa educativo debe realizar el llenado de un instrumento de autoevaluación, conocido como Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES), a través del cual, se refleja la situación en la que se encuentra el programa. Posteriormente, una Comisión de Pares Académicos Externos (CPAE) realiza una visita in situ para corroborar lo asentado en el instrumento de autoevaluación y realizar entrevistas a distintos actores educativos: docentes, encargados de función, estudiantes, egresados y empleadores.

Con base en los criterios mencionados anteriormente, el Comité Institucional correspondiente, dictamina la calidad del PE. Si un programa cumple con los estándares establecidos, recibe una acreditación con vigencia de 3 o 5 años.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en México (2018), han establecido un Padrón de Programas Acreditados (México. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2020), el cual se integra con la información de los programas evaluados que han cumplido con los estándares de calidad (Figura 3).



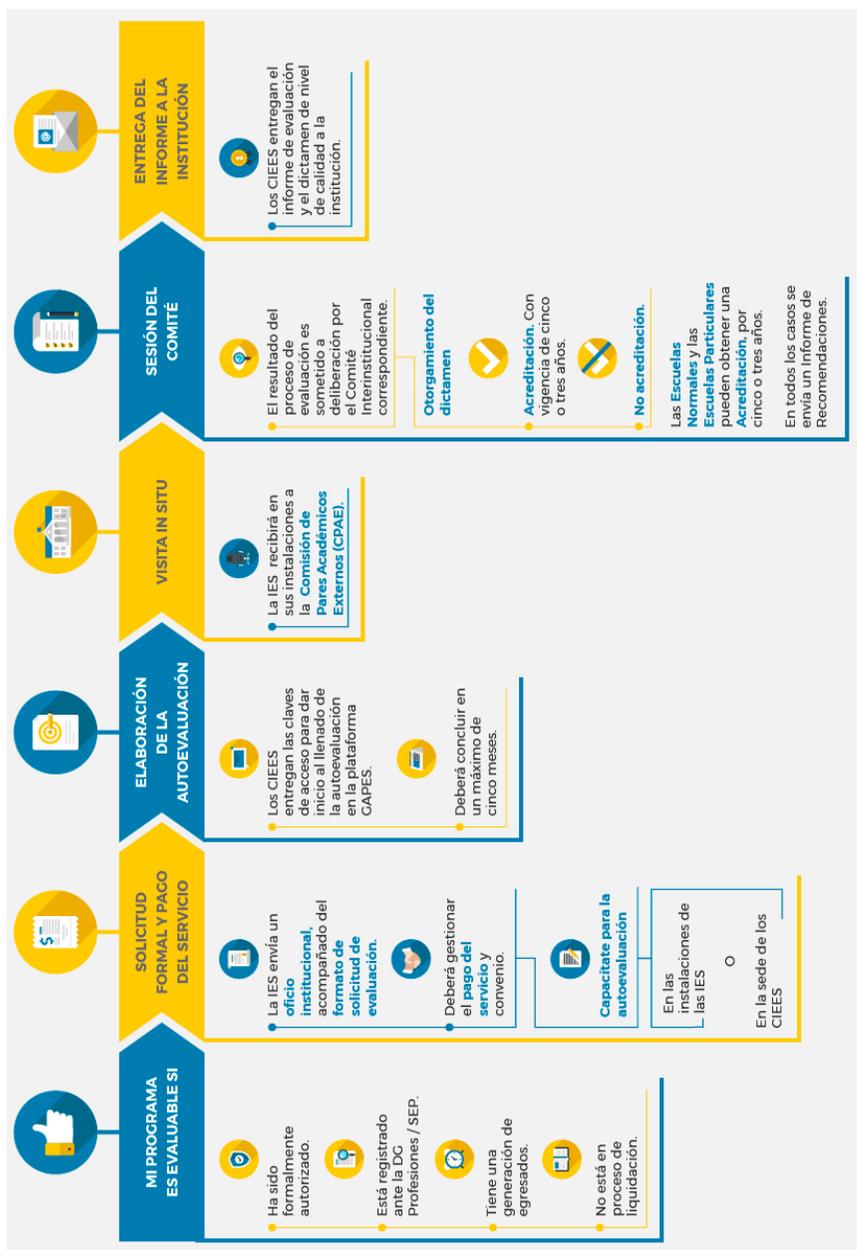


Figura 3. Proceso de Acreditación de Programas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en México.

Fuente: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en México (2018).



## **Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)**

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2020), surge como parte de los acuerdos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que actualmente agrupa a 187 Instituciones de Educación Superior (IES), para la creación de un organismo no gubernamental que regulara los procesos de acreditación y a las organizaciones especializadas que realizaran esta labor. Dicha propuesta fue cristalizada en el año 2000 con el surgimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Actualmente, COPAES cuenta con 30 organismos acreditadores, en distintas áreas de conocimiento, reconocidos para efectuar el proceso de acreditación de los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior.

### **2.5. El Estatuto General de evaluación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México, es la institución con mayor antigüedad en el estado, pues fue fundada en 1869 bajo el nombre de Instituto Literario de Artes y Oficios. Adoptando su reglamento interno y lema en 1872, inspirados en las ideas de la filosofía positivista de “Amor, Orden y Progreso. (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2020b).

De acuerdo con el Anuario Estadístico 2020 (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2021a), la universidad imparte 121 programas educativos, entre los que se encuentra 1 de bachillerato, 62 de licenciatura, 14 especialidades, 29 maestrías y 15 doctorados, ofertados en 21 escuelas superiores, preparatorias e institutos en 17 municipios del estado de Hidalgo. Dando como resultado que la población escolar ascienda a un total de 64,490 alumnos.

A partir de ese documento, se recupera que, del total de matrícula universitaria, pertenecen a 64 programas educativos de licenciatura que se presumen de calidad. Es decir, que son evaluables y se encuentran acreditados por



organismos pertenecientes al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) o bien, tienen asignado el nivel 1 o un dictamen de acreditación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Todas estas actividades, están planteadas en el Estatuto General (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2019), de forma específica en los artículos 103 y 104, en donde se confiere a la Dirección General de Evaluación, la coordinación de las acciones de evaluación y acreditación, que permitan el alcance de niveles de calidad certificada.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México, al constituirse como una institución autónoma cuenta además con sus propias normativas, disposiciones y una estructura en lo que confiere a estas acciones que buscan establecer pautas para el mejoramiento continuo, en el Estatuto General (UAEH, 2019), se alude a estas actividades, de forma específica en los artículos 103 y 104, en donde se confiere a la Dirección General de Evaluación, la coordinación de las acciones de evaluación y acreditación, que permitan el alcance de niveles de calidad certificada, tal y como se enuncia a continuación.

### ***Sección Tercera. De la Dirección General de Evaluación***

Artículo 103. La Dirección General de Evaluación tiene como objetivo planear, dirigir, coordinar y evaluar los procesos de evaluación institucional para el aseguramiento de la calidad de las funciones sustantivas y de la eficiencia de la gestión administrativa.

Artículo 104. Corresponde a la Dirección General de Evaluación:

- I. Ejecutar, coordinar y supervisar las políticas y procesos institucionales que permitan evaluar los programas educativos y la gestión universitaria;



- II. Elaborar y aplicar, conjuntamente con las instancias correspondientes, los instrumentos que permitan la evaluación del quehacer universitario.
- IV. Coordinar, con las instancias externas, nacionales o internacionales, las acciones de evaluación que se realicen conjuntamente en la UAEH, con el propósito de alcanzar los mayores niveles de calidad certificada;
- V. Organizar, coordinar y difundir los resultados de los ejercicios institucionales de evaluación;
- VI. Analizar la información que resulte de los procesos de evaluación, en coordinación con las escuelas, escuelas superiores e institutos y las dependencias universitarias correspondientes para orientar su mejora;
- VII. Generar los instrumentos y procesos para llevar a cabo la evaluación de organizaciones externas, según se requiera;

A partir de la información mostrada, es relevante recuperar que la institución cuenta con una base sólida en lo que refiere a las evaluaciones con fines de acreditación, desde enero de 2003, cuando se instauró en la Universidad, la Dirección General de Evaluación, como un compromiso para generar un Sistema Institucional de Evaluación, buscando la generación de una cultura de evaluación en los integrantes de la comunidad universitaria (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2021b).

Por lo expuesto anteriormente, es adecuado especificar que la universidad ha emitido varias directrices para la instauración de una cultura de evaluación en los diversos agentes educativos, razones por las cuales, el estudio cobra relevancia al analizar la CE existente en los estudiantes, de modo que incluso sea posible reflexionar la distancia existente entre la norma y la realidad que se vive en un programa educativo de la institución.



- Aboites, H. (2003). El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (36), 30-43. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003604.pdf>
- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. Revista de la educación superior, 43(4), 151-157. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602014000400009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400009)
- Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. (Ponencia). Conferencia "El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasil, Brasilia.
- Alemán, S. P., Garizábalo, L., Puentes, S., & Santis, L. (2001). Estado del arte cultura organizacional. Posmodernismo. Universidad de la Sabana.
- Alvarado, P. (2011). Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de los programas académicos. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Andrade, A., & Valdez, L. (2019). Evaluación curricular como ejercicio de gestión educativa situacional y participativa. El caso de la Facultad de Medicina de la UNAM. (Ponencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México.
- Arredondo, V. (1991). La evaluación, planeación y presupuestación como procesos básicos para el control de calidad en la educación superior. Revista de la Educación Superior, 79, 159- 172. [http://ual.dyndns.org/biblioteca/planeacion%20estrategica%20educativa/Pdf/Unidad\\_15.pdf](http://ual.dyndns.org/biblioteca/planeacion%20estrategica%20educativa/Pdf/Unidad_15.pdf)





- Arróniz, S. (2005). La importancia de la acreditación de programas académicos de licenciatura en odontología. *Revista Odontológica Mexicana*, 9(3), 152-154. <https://www.medigraphic.com/pdfs/odon/uo-2005/uo053h.pdf>
- Ávalos, E. (2009). Gestión de un modelo de acreditación en las instituciones de educación superior. Caso: Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA). (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional.
- Ávila, S. (2009). La acreditación de los programas académicos en el medio rural: los casos de la Especialidad de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo y la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario de la UNAM. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barragán, F. C., & Montúfar, M. C. (2011). Análisis de la percepción de los resultados de la acreditación de la calidad educativa en los programas académicos de licenciatura. (Ponencia). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (págs. 1-9). México, D.F., México.
- Basantes, R., Coronel, J., & Vinueza, A. (2016). Impacto de la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(21), 36-47. <http://201.159.223.128/index.php/cienciaunemi/article/view/378/312>
- Bayo, J. (1987). Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales. Anthropos Editorial del Hombre.
- Bezies, P. (2008). Compilando elementos básicos para comprender la evaluación institucional. En, C. Pérez, & M. Navales, *La evaluación educativa. Sus fundamentos y retos.* (pp. 7- 32). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Blasco, B. (1992). Auditoría de la cultura organizacional. En B. Blasco, M. R. Cabo, J. L. San Fabián, & P. Santiago, *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo.* (pp. 55-82). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- 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>
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*, 35(Número Especial), 17-32. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003)

- Buendía, A., Sampedro, J. L., & Acosta, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, (68), 58-68. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34030524008.pdf>
- Calatayud, M. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 67-85. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3212>
- Calduch, I., Llanes, J., Montané, A., & Méndez-Ulrich, J. L. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 187-209. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/162869/1/701210.pdf>
- México. Cámara de Diputados. (2021). Boletines. La Cámara de Diputados aprobó, en lo general, el dictamen que expide la Ley General de Educación Superior: <https://comunicacionnoticias.diputados.gob.mx/comunicacion/index.php/boletines/lacamara-de-diputados-aprobo-en-lo-general-el-dictamen-que-expide-la-ley-general-deeducacion-superior#gsc.tab=0>
- Camargo, M., Gutiérrez, M., & Pedraza, A. (2006). Obstáculos para el uso institucional de la evaluación. *Educación y Educadores*, 9(2), 23-32. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490207.pdf>
- Campo, M. (2017). Estudio comparativo de dos modelos de acreditación universitaria: la aplicabilidad de estándares y criterios a la Universidad Mayor de Chile. (Tesis de doctorado). Escuela Internacional de Doctorado.
- Carabaña, J., & Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 1(78), 159-203. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/666889.pdf>
- Casas, E. V., & Olivas, E. (2011). El proceso de acreditación en programas de Educación Superior: un estudio de caso. *Omnia*, 17(2), 53-70. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73719138005.pdf>





- Ceman, S. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, 13(46), 777-783. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/08\\_nociones\\_ge\\_nerales\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_ge_nerales_introduccion.htm)
- México. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). Metodología 2018 para la evaluación y acreditación de programas educativos. <https://www.ciees.edu.mx/descargables/>
- México. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2020). Evaluación y Acreditación de Programas. Recuperado el 20 de Abril de 2020, de [https://www.ciees.edu.mx/evaluacion\\_de\\_programas/](https://www.ciees.edu.mx/evaluacion_de_programas/)
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (2020). Organismos Acreditadores. [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7540/18\\_295-298.pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7540/18_295-298.pdf)
- Cordero, F., Cen, C., & Suárez, L. (2010). Los funcionamientos y formas de las gráficas en los libros de texto: una práctica institucional en el bachillerato. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(2), 187-214. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362010000200004&script=sci\\_abstract&lng=fr](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362010000200004&script=sci_abstract&lng=fr)
- Cruz, Y. (2009). La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos. (Tesis de doctorado). Universitat Politècnica de Catalunya.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>
- De la Herrán, A., & Coro, G. (2011). Análisis crítico sobre algunos efectos de la cultura de la evaluación nomotética en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (57), 217-231. <https://rieoei.org/RIE/article/view/494>
- Del Pino, M. (2016). Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas. *Educere*, 20(65), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35646429007.pdf>

- Díaz Barriga, Á. (2005a). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. (Ponencia). Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, México.
- Díaz Barriga, Á. (2005b). Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Díaz Barriga, Á. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos . Currículo sem Fronteiras, 346-360.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana en Educación Superior, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. Contextos educativos, 179-199. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091397.pdf>
- Figueroa, G., Encinas, D., & Félix, P. (2019). Evaluación de la calidad en Educación Superior: México y Colombia, desde la mirada estudiantil. (Ponencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México.
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. Educere, 11(38), 427-432. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603807.pdf>
- Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. Sociológica, 33(95), 39-64. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732018000300039](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000300039)
- García, B. (2001). La cultura de la evaluación como proceso de mejora de un centro educativo. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez-Gómez, Á. (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal Universitaria.





- Glazman, R. (2003a). Crítica a la noción de evaluación y a sus aplicaciones en las universidades. En, R. Glazman, Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. (pp. 51-84). Paidós Educador.
- Glazman, R. (2003b). Política y evaluación en la enseñanza superior. En. R. Glazman, Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. (pp. 21-50). Paidós Educador.
- González, G. (2010). Cultura de evaluación: una ruta hacia la calidad de la educación. (Ponencia). XXIII Convención Nacional de Educación Católica. Arequipa, Perú.
- Gregorutti, G. J., & Bon, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad? Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(1), 123-139. <https://revistas.uam.es/reice/article/download/2918/3134/5748>
- Guardiola, P. (2001). La percepción. Universidad de Murcia.
- Guerrero, J. R., Novillo, E. F., Feijoo, J. M., & Cortez, L. A. (2017). Evaluación con rubricas, aprendizaje basado por objetivos en la educación superior. (Ponencia). Tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos. Guayaquil, Ecuador.
- Herrera, A., & Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. Universidades, (40), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37313028004.pdf>
- Ibarra, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y debates. Revista de la Educación Superior, 38(149), 173-182. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000100009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100009)
- Jiménez, J. A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? Revista de la Educación Superior, 48(189), 55-72. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602019000100055&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100055&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Lara, M., Pérez, C., & Navales, M. (2008). Una propuesta de estrategia de evaluación curricular. En, C. Pérez, & M. Navales, La evaluación educativa. Sus fundamentos y retos. (pp. 33-47). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- México. Presidencia de la República. (2021). Ley General de Educación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021)
- López Romo, H. (1998). La metodología de encuesta. En, L. J. Galindo, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. (pp. 33-74). Pearson Educación.
- López, V. (2017). Educación superior de calidad y acreditación en México. El caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Educación Superior y Sociedad, 22(25), 65-86. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/33/33>
- Luna, E. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. Revista Argentina de Educación Superior, 6(9), 91- 109. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6526906.pdf>
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. Curriculum Evaluation Today: trends and implications. Scholl Council.
- Marín, D. (1996). La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios. Perfiles Educativos, 71, 30-41. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207104.pdf>
- Martínez, A. (2008). La modernidad y sus lógicas racionales en la evaluación de programas de la licenciatura en comunicación. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Martínez, E. V., & Vásquez, E. (2019). Percepción de los aportes de la acreditación institucional a la calidad educativa del Instituto Superior de educación público “Nuestra Señora de Chota”, 2017. (Tesis de maestría). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.





- Martínez, J. E., & Tobón, S. (2019). Cuestionario de percepción sobre el impacto de los procesos de acreditación de la calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Conrado*, 15(70), 242-247. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc15-70-242.pdf>
- Martínez, J. E., Tobón, S., & López, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-19. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/162/447>
- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079)
- Martínez, N. (2015). Una aproximación a la cultura de evaluación. *Diálogos*, 6(4), 7-19. <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2042/1/1.%20%20Una%20aproximacion%20a%20la%20cultura%20de%20evaluacion.pdf>
- Mateo, J. (2001). La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 641-647. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/98588/1/S8\\_02\\_LA%20EVALUACI%C3%93N%20INSTITUCIONAL%20UNIVERSITARIA.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/98588/1/S8_02_LA%20EVALUACI%C3%93N%20INSTITUCIONAL%20UNIVERSITARIA.pdf)
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25-45. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60430753003.pdf>
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- Moran, P. (1985). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva grupal. *Perfiles Educativos*, (27-28), 9-25.

- Moreno, T. (2011a). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 119-131. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000400006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400006)
- Moreno, T. (2011b). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a8.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- 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.
- Oviedo, G. (2004). La Definición del Concepto de Percepción en Psicología con Base en la Teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 18, 89-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>
- 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.
- Pérez, Á. (1998). La escuela como encrucijada de culturas. En Á. Pérez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (pp. 11-18). Morata.
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950). *Relieve, Revista Electrónica en Investigación y Evaluación Educativa*, 1-10.
- Pérez, M. (2016). Modelo de autoevaluación para la mejora continua de los programas de posgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala: Estudio de caso. (Tesis de doctorado). Universidad de Deusto.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>





- Poveda, D., Jociles, M. I., & Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(3), 1-42. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674792/diversidad\\_poveda\\_ptcedh\\_20\\_09.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674792/diversidad_poveda_ptcedh_20_09.pdf?sequence=1)
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. (2021). Glosario. Acreditación. <http://riaces.org/glosario/>
- Reyes, N. M., & Rojas, C. A. (2017). Concepción, papel y áreas de oportunidad de la evaluación institucional en universidades tecnológicas. (Ponencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Rivera de Mendoza, M. E., & Piñero, M. L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. *Laurus*, 12(22), 26-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102203>
- Rodríguez, R. (2015). Educación superior y desarrollo. La importancia del contexto local. En, R. Cordera, M. Flores, & M. L. Fuentes, *México Social: Regresar a lo fundamental*. (pp. 199-213). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, M. (2008). La acreditación de programas académicos como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior en México. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, (50), 35-44.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-10. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/106>
- San Fabián, J. L. (2014a). Evaluación y mejora social. En J. L. San Fabián, *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis*. (pp. 157-174). Trabe.

- San Fabián, J. L. (2014b). La evaluación de programas y servicios sociales. En J. L. San Fabián, *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis. Un enfoque organizacional.* (pp. 43-64). Uviéu: Trabe.
- Santoro, E. (2012). Percepción Social. En, J. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro, & J. Villegas, *Psicología Social.* (pp. 77-109). Trillas.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Santos Guerra, M. Á., & Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913-931. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002307.pdf>
- Schaff, A. (1983). *Historia y verdad.* Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad. <https://www.uan.edu.mx/comunicados/padron-nacional-de-programas-educativos-de-calidad-una-herramienta-para-decidir>
- Simons, H. (1987). *La evaluación democrática de instituciones escolares.* Ediciones Morata.
- Solís, S., & Hernández, D. (2019). Evaluación de la Maestría en Dirección y Supervisión Escolar de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana: Desde la percepción de los estudiantes. (Ponencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México.
- Sosa, R. (2004). Factores que favorecen la calidad educativa en el bachillerato universitario. Reflexiones para la construcción de una propuesta. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Stake, R. (2010). Nuevas perspectivas de la evaluación. *Evaluación y Calidad en la Universidad.* Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad de la Enseñanza Superior. Universidad de Huelva.





- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. En, G. Madaus, M. Scriven, & L. S. Daniel, Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. (pp. 117-141). Springer.
- Torres, J. A. (2015). Evaluación del programa de ingeniería de sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Bogotá mediante el modelo de evaluación CIPP. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Tyler, R. (1986). Principios básicos del currículo. Editorial Troquel, S.A. de C.V.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). Estatuto General. Dirección General Jurídica. UAEH.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2020a). Historia. Breve bosquejo histórico de la UAEH: <https://www.uaeh.edu.mx/excelencia/historia.html>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2020b). Licenciatura en Ciencias de la Educación. Historia y Antecedentes: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/ciencias-educacion/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2021a). Anuario Estadístico 2020. Pachuca de Soto, Hidalgo: Dirección General de Planeación. 221 <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario%202020.p df>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2021b). Dirección General de Evaluación. Antecedentes de la dependencia: [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/evaluacion/antecedentes.html](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/antecedentes.html)
- Valadez, C. (2019). Evaluación y acreditación de programas de pregrado a distancia en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. (Ponencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México.
- Valenzuela, J., Ramírez, M., & Alfaro, J. (2011). Cultura de la evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. Perfiles educativos, 33(131), 42-63. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004)

Vargas Melgarejo, L. M. (2014). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47–53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>

Zacatenco, M. (2016). El impacto de la evaluación de los CIEES a programas educativos de licenciatura en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el caso de la 222. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Zenteno, B. Y., Osorno, A., & López Portillo, V. (2017). El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior “COPAES” en México: Retos y reflexiones. *Revista de Educación y Derecho*, (15), 1-18. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/18319/20949>





### ***Lucero Quetzalli Cruz Colín***

Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Jefe de Planeación Curricular en la Universidad La Salle Pachuca, Docente en línea en la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Exdirectora de Planeación y Desarrollo Académico en el Instituto Universitario de las Naciones Hispánicas, Exdocente frente a grupo en la Secretaría de Educación Pública, Exdiseñadora curricular de programas educativos de posgrado en el Instituto Universitario de las Naciones Hispánicas, Expersonal académico para la evaluación y acreditación de programas educativos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Extrabajadora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), participando en operativos como EVOE-ECEA Secundaria 2018, ERCE piloto 2018, Pisa 2018; Autora de artículos publicados en revistas educativas; ponente y asistente a cursos, talleres y seminarios sobre evaluación, diseño curricular, tecnología educativa, gestión y administración de instituciones educativas. Mención honorífica en la elaboración de tesis de licenciatura y maestría. Galardonada por Mérito académico 2018 en el nivel Licenciatura en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.



### ***Maritza Librada Cáceres Mesa***

Doctora en Ciencias Pedagógicas, por la Universidad de Oviedo, España. Profesora Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es miembro del Cuerpo Académico; Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular del Área Académica de Ciencias de la Educación donde trabaja las líneas de investigación de pedagogía, didáctica, currículo y evaluación educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología, México) CVU 905279. Ha asesorado el diseño y rediseño curricular de diversos programas educativos de bachillerato, licenciatura y posgrado y ha participado en la capacitación didáctico-pedagógica de profesores de los diferentes niveles educativos en Cuba, México, Ecuador y España. Ha dirigido tesis de Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado, a la vez ha publicado libros y artículos sobre metodología de la investigación, evaluación educativa, currículo, práctica docente, etc; en revistas en Scopus (20), indexadas en el ámbito nacional e internacional (48), Capítulos de libros (7), artículos de divulgación (21), libros (4). Así mismo ha realizado estancias internacionales en universidad de reconocido prestigio, como la Universidad de Oviedo y Universidad Autónoma de Barcelona, España, Universidad de Cienfuegos, Cuba. Es miembros de diferentes redes y grupos de investigación, tanto nacionales como internacionales: la Red Educación para la Paz, Red de Investigación Cualitativa, Red de estudios de la Infancia, Red académica internacional para la innovación de las actividades docentes, Red de Ciudadanía, etc. Ha impartido asignaturas en pregrado y posgrado sobre; Didáctica, Currículo, Evaluación Educativa y Metodología de la Investigación, entre otras. En la actualidad es la Jefa del Área Académica de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.



### ***María Guadalupe Veytia Bucheli***

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara (UdG). Doctora en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Maestra en Educación por la Universidad del Centro de México (UCEM); Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Licenciada en Educación Primaria por el Colegio Minerva. Profesora Investigadora Titular B de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Coordinadora de la Maestría en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) Nivel 1. Perfil PRODEP. Integrante de distintas redes de investigación nacionales e internacionales entre las que destacan el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Red Temática para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa (RedLaTE), la Red para la enseñanza y la formación en Investigación (RedEFI). Actualmente Coordina el Proyecto Desarrollo del Portafolio Electrónico como herramienta reflexiva de la práctica docente en colaboración con la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo (SEPH). Trabaja las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: TIC en Educación, Procesos de Formación, Prácticas de Innovación Educativa e Investigación Educativa. Autora y coautora de más de 200 artículos científicos.



### ***Jorge Hernández Márquez***

Master en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Maestría en Planeación Educativa por el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE) y Doctorado en Ciencias de la Educación por UAEH. Se ha desempeñado como Director de Educación Normal en El Instituto Hidalguense de Educación en el estado de Hidalgo, Fue Coordinador Estatal Académico de Programa Nacional Actualización del Magisterios (ProNAP), Fungió como Director General de Desarrollado Curricular en la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, recientemente participó como director de área en la Comisión Nacional de Mejora Educativa (MEJOREDU). Ha sido Profesor de Educación Primaria en escuelas rurales del estado de Hidalgo, Trabajó como docente en Educación Media Superior y Superior, Laboró como Profesor Investigador en programas de especialidad, maestría y doctorado en universidades públicas del estado de Hidalgo. Tiene experiencia en el diseño curricular de programas de licenciatura, maestría y doctorado. Actualmente es líder del cuerpo académico en formación: Estudios en y para la Formación Docente, es Perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), y actualmente es Profesor Investigador en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo.

Ha publicado en revistas nacionales e internacionales; escribió capítulos de libros estatales, nacionales e internacionales; tiene publicados dos libros, editados por la Secretaría de Educación Pública. Cultiva las líneas de investigación: Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación básica, Evaluación del y para el aprendizaje, y Dispositivos para la formación docente.

La acreditación de programas educativos se deriva de las demandas emitidas por organismos internacionales y el interés creciente de las Instituciones de Educación Superior (IES) de contar con programas con reconocimiento de calidad. Sin embargo, el problema con estos procesos es que se realizan desde el ámbito administrativo, lo que implica que no se involucre la participación ni la percepción de los estudiantes. El objetivo del presente libro es fundamentar desde las percepciones de los estudiantes la cultura de la evaluación que se atribuye a las prácticas institucionales de acreditación de programas educativos coadyuvando a proponer acciones que contribuyan a la mejora de estos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.



**SOPHIA**  
EDITIONS

