

editorial
fontamara



LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LICENCIATURA EN MÉXICO: EVOLUCIÓN, NUEVOS HORIZONTES Y DESAFÍOS

Erik Márquez de León



**LA ACREDITACIÓN DE
PROGRAMAS EDUCATIVOS
DE LICENCIATURA EN MÉXICO:**
EVOLUCIÓN, NUEVOS HORIZONTES
Y DESAFÍOS

La acreditación de programas educativos de licenciatura en México: evolución, nuevos horizontes y desafíos / Erik Márquez de León, autor.—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas; Ciudad de México: Editorial Fontamara, 2026.

114 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Educación superior

LC: LB2331.6 M3.7 2026

DEWEY: 378.JNM

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2026

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905
cpublicaciones@uat.edu.mx • www.uat.edu.mx • https://libros.uat.edu.mx/

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-970-96178-8-7

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
contacto@fontamara.com.mx • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx
ISBN Fontamara: 978-968-9729-58-7

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.
Libro digital

Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Asimismo, fueron aprobados para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.



LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LICENCIATURA EN MÉXICO:

EVOLUCIÓN, NUEVOS HORIZONTES Y DESAFÍOS

Erik Márquez de León

AUTOR



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dra. Evelia Reséndiz Balderas
VICEPRESIDENTA

Dra. Dora María Lladó Lárraga
SECRETARIA TÉCNICA

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	15
1.1. Crisis económica, Consenso de Washington y Nueva Gestión Pública	21
1.2. El cambio en la concepción del Estado sobre la universidad	27
1.3. El surgimiento de la política de calidad educativa, los mecanismos aliados y el giro en la relación entre el Estado y las universidades	27
CAPÍTULO II	35
2.1. El discurso convincente, las prácticas justificadas y el periodo de esplendor de la acreditación nacional	35
2.2. Calidad igual a estándares e indicadores homogéneos en la realidad educativa de nivel superior en México	41
2.3. La saturación y la monotonía de la acreditación nacional	47

CAPÍTULO III	55
3.1. Crisis de la acreditación tradicional en México	
3.2. El Estado del bienestar toma el mando de la política de calidad y la acreditación nacional	59
3.3. El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)	65
3.4. Los organismos y los procesos de acreditación nacional entre lo tradicional y las promesas de ajustes acordes con el Estado benefactor. Una lucha en paralelo	69
 CAPÍTULO IV	 75
4.1. Concepción, comprensión y manejo del cambio provocado por la acreditación	
4.2. La construcción social de la realidad para lograr un cambio significativo a la mejora de la calidad educativa	81
4.3. Educación inclusiva y diversa como parte de la cultura acreditadora	87
 CONCLUSIONES	 97
 REFERENCIAS	 101

PRÓLOGO

La presente obra, titulada *La acreditación de programas educativos de licenciatura en México: evolución, nuevos horizontes y desafíos*, ha sido escrita por el Dr. Erik Márquez de León, reconocido como referente nacional en el ámbito de la evaluación y la acreditación de programas educativos. Lo anterior se refleja en sus diversas publicaciones científicas sobre la temática.

Asimismo, el autor ha participado como evaluador en distintos procesos de acreditación, así como en conferencias, cursos y otras actividades vinculadas a la mejora continua de la calidad de la educación superior. Esta sólida trayectoria académica y profesional se hace evidente a lo largo de la obra.

A partir de la trayectoria y el bagaje académico del Dr. Márquez, se comprende su interés y compromiso de continuar investigando y escribiendo sobre la acreditación de programas educativos de licenciatura como objeto de estudio en el campo de la política, la gestión y la evaluación de la calidad de la educación superior.

El libro tiene como objetivo analizar el devenir histórico, social y político de la acreditación nacional de programas educativos de licenciatura en el marco de la política de calidad de la educación superior. Este mecanismo ha permanecido durante más de 20 años entre las preferencias de las universidades, por lo que requiere repensarse en cuanto a la hegemonía del Estado, su proceso de adaptación a

las teorías que sustentan los fines políticos gubernamentales en diferentes momentos del país y los desafíos por atender para configurar una acreditación distinta de las exigencias de los tiempos actuales.

De ahí que el interés del autor en esta obra persista en profundizar en el estudio de la acreditación nacional, con el fin de aportar más elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que permitan comprender de manera más amplia y rigurosa este fenómeno, presente en la educación superior desde hace varias décadas.

La acreditación es un fenómeno estratégico en la educación superior contemporánea, capaz de transformar estructuras organizacionales, redefinir prácticas académicas e influir en las dinámicas institucionales orientadas a la calidad educativa. Por ello, a partir del análisis y la discusión académica de este fenómeno, se construyen nuevas perspectivas para comprender la realidad de la calidad en las universidades.

La obra está dirigida a los distintos actores de la educación superior, dado que resulta fundamental comprender el contexto y los escenarios en los que se desarrollan. Asimismo, se orienta a la comunidad científica interesada en el estudio y el fortalecimiento de la calidad en la educación superior.

En tiempos en que la educación superior enfrenta exigencias crecientes de pertinencia, transparencia y responsabilidad social, esta obra se convierte en una lectura necesaria para comprender críticamente los alcances, tensiones y horizontes de la acreditación en México.

Dr. Juan Oswaldo Martínez Sulvarán¹

¹ Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Investigador en el campo de la acreditación de programas de educación superior. Integrante del Comité Acreditador del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

INTRODUCCIÓN

El objetivo del libro es analizar el devenir histórico, social y político de la acreditación nacional de programas educativos de licenciatura en el marco de la política de calidad de la educación superior. Este mecanismo ha permanecido entre las preferencias de las universidades durante más de veinte años. Por ello, requiere repensarse, considerando la hegemonía del Estado, su proceso de adaptación a las teorías que sustentan los fines políticos gubernamentales y los desafíos para configurar una acreditación congruente con las exigencias de los tiempos actuales.

En el Capítulo I se analiza cómo la crisis económica de la década de 1980 en América Latina llevó a las autoridades del gobierno de México a firmar un acuerdo con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, conocido como el Consenso de Washington, para recibir la ayuda financiera que le permitiría sanar su déficit. A cambio, el gobierno en turno se comprometió a realizar reformas económicas neoliberales, en particular en el nivel superior del sector educativo, donde se promovía la Nueva Gestión Pública (NGP), que concebía a la universidad como una empresa en el marco de la política de calidad, basada en el cumplimiento de mecanismos de evaluación, acreditación y certificación de programas de licenciatura para recibir financiamiento. Este reconocimiento

pretendía orientar las actividades de las instituciones de educación superior (IES) hacia el punto en el que el Estado deseaba que estuvieran. Así, el control formaba parte de la política de calidad y la acreditación nacional aseguraría la atención de las universidades.

En el Capítulo II se aborda cómo la acreditación permeó entre las comunidades académicas a partir de la construcción de un discurso emanado del Estado neoliberal, ligado a la evaluación con estándares e indicadores homogéneos para asegurar la calidad de la educación superior, hasta el punto de convertirse en el mecanismo más utilizado por las universidades. Sin embargo, más que innovar las prácticas y contribuir a la formación de los futuros profesionales, fue bien recibida por las IES porque representaba una oportunidad para mostrar el trabajo que realizan en atención a las exigencias gubernamentales de transparencia y rendición de cuentas; además de otorgar una buena imagen ante la sociedad y contar con elementos para negociar el financiamiento. En este sentido, entre 2013 y 2022 se vivió el esplendor de esta estrategia, ya que se registró el mayor número de programas educativos de licenciatura acreditados. Sin embargo, la saturación y la monotonía del modelo tradicional de evaluación, así como la existencia de carreras que se reacreditarían más de una vez, generaron críticas a la estandarización de la calidad frente a la diversidad de la realidad universitaria en el país. La llegada al Poder Ejecutivo de un partido de izquierda, con posturas político-ideológicas de Estado del bienestar en sustitución del Estado neoliberal, provocó que la acreditación perdiera fuerza y seguidores.

En el Capítulo III se examinan los factores que llevaron a la acreditación nacional a una situación de crisis, principalmente por no lograr los aprendizajes y una buena formación profesional en las distintas disciplinas, lo cual se refleja en los resultados negativos de los últimos informes de EGEL obtenidos por los egresados de licenciaturas acreditadas, incluso reacreditadas. El Estado del bienestar, desde la idea de la inclusión y diversidad en la evaluación, considera que la acreditación basada en el manejo de estándares e indicadores iguales para valorar a todas las carreras de las distintas partes de la nación resulta una injusticia social, porque no todas las universidades tienen las mismas condiciones; solo las IES que cuentan con los recursos e infraestructura necesarias han podido contar con el sello que reconoce su calidad. Por lo tanto, desde 2018 la administración pública federal promovió el diseño del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, establecido formalmente en 2021, con la intención de dar un nuevo rostro a la evaluación y la acreditación de programas educativos, que está en un proceso de transformación para eliminar los estándares e indicadores homogéneos, y transitar, con ayuda de las agencias acreditadoras, a un modelo basado ejes transversales

que generen una reflexión colectiva para que las universidades reconozcan sus posibilidades de emprender una ruta de mejora continua de la calidad. En ese sentido, los organismos tradicionales requieren reestructurarse conforme al modelo de acreditación nacional, lo que deja abierta la posibilidad de avalar nuevas agencias que persigan esta lógica de evaluación.

En el capítulo IV se abordan los desafíos a los que se enfrenta la acreditación, entre los que destacan la concepción, comprensión y manejo del cambio; la construcción social de la realidad para lograr un cambio significativo; la educación inclusiva y diversa como parte de la cultura acreditadora; así como la perspectiva de género en los procesos de acreditación nacional. Se plantea la necesidad de que los integrantes de los programas educativos conciban el cambio como algo normal, natural y necesario en las IES, para que construyan los eventos derivados de este mecanismo e innoven en las prácticas de mejora de la calidad. Estos nuevos horizontes dejan entrever el interés que el Estado y las comunidades académicas tienen en la acreditación. El debate se centra en identificar la mejor manera de integrar la realidad de los distintos contextos educativos, priorizando los aprendizajes y la formación de los futuros profesionales.

CAPÍTULO I

El preámbulo de la política de calidad de la educación superior en México

1.1. Crisis económica, Consenso de Washington y Nueva Gestión Pública

La década de 1980 se convirtió en un punto de inflexión para repensar la concepción, el papel y la manera de actuar del Estado en América Latina, a fin de atender las necesidades de la sociedad en entornos complejos. La rectoría fragmentada de las estructuras gubernamentales ante momentos de crisis e incertidumbre y el desgaste de los modelos organizacionales de la administración pública basados en la burocracia tradicional, dieron paso a un esquema de Estado que cambia la manera de relacionarse e intervenir en los asuntos sociales, económicos, políticos y culturales, tomando como base los principios del liberalismo económico para impulsar un modelo “neoliberal” que integra prácticas en la administración pública para ofrecer un mejor servicio a los miembros de la comunidad.

México formó parte de este escenario caótico, que implicó una disputa entre los distintos sectores sociales para encontrar un sentido lógico a los acontecimientos que mantenían en jaque a la administración pública. A pesar del desconcierto de los ciudadanos respecto del futuro del Estado, se mantenía la búsqueda de un proyecto educativo nacional que revirtiera el panorama

desalentador. Ante este contexto, el Estado neoliberal encontró condiciones idóneas para construir un discurso convincente de salvación y prosperidad para la nación basado en la promoción y consolidación de una ideología política que permeó la administración pública, incluida la educación. La “calidad” sería un instrumento para consolidar un proyecto educativo eficiente. La educación superior fue objeto de una reestructuración orquestada desde la política de calidad en el nivel terciario, con la finalidad de mantener el orden, la supervisión y el control de las actividades universitarias sustantivas.

La crisis económica en México es parte de la “década perdida” en América Latina, considerada como un momento histórico de la vida independiente del país donde el manejo inapropiado de los recursos financieros que dispusieron durante varios sexenios presidenciales condujeron a la población a una recesión económica, en la cual las autoridades no disponían del capital suficiente para solventar los gastos públicos, en tanto disminuía el precio internacional del petróleo, siendo que la nación dependía de la venta de este recurso natural. El aumento de la tasa de intereses, la reducción de la inversión extranjera y la deuda externa insostenible, entre otros fenómenos, ocasionaron el colapso de la economía nacional, la desesperación de la población y el aumento de los suicidios (Camberos y Bracamontes, 2015; Rueda, 1998).

Más allá de la escasez de recursos en la administración pública, era claro que prevalecía una falta de madurez e incapacidad del Estado mexicano para gestionar los recursos, salir de la crisis y planificar la recuperación económica. Algunas limitaciones fueron la falta de liderazgo, una racionalidad limitada en la toma de decisiones y carencias en la gobernanza.

En cuanto al liderazgo, entendido como “la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos” (Chiavenato, 2009, p. 500), el entonces presidente de México, Miguel de la Madrid Hurtado, del Partido Revolucionario Institucional, no logró conducir al gobierno hacia el rescate económico del país. De hecho, contaba con poca credibilidad entre los ciudadanos y sus colaboradores, ya que la crisis debilitó su imagen como líder de la nación. La autoridad presidencial no fue suficiente para encontrar respuestas que contrarrestaran la recesión económica; se trataba de “poder más legitimidad y, en el caso opuesto, es necesaria una mayor aplicación de la fuerza para imponer la decisión” (Montbrun, 2010, p. 371).

En relación con la capacidad para tomar decisiones, entendida como “elegir según paradigmas predefinidos, con el objetivo de mantener o cambiar, mejorar o empeorar la situación” (Acevedo et al., 2010, p. 2), las decisiones estuvieron orientadas a emprender actividades para abordar los diferentes frentes que el fenómeno ameritaba.

De igual forma, se carecía de gobernabilidad y gobernanza: “la gobernabilidad remite a la capacidad del gobierno para procesar las demandas de la sociedad y darles respuesta oportuna, y la gobernanza requiere capacidad gubernativa, mediante la acción participativa y horizontal de actores políticos, económicos y sociales, en ámbitos público y privado” (López, 2013, p. 322). En este caso, la administración pública federal no atendió el evento ni generó condiciones para que las ideas de la ciudadanía fueran consideradas en la toma de decisiones.

La crisis económica es el resultado de malas administraciones públicas previas al periodo presidencial de 1982-1988, pero sí existe una gran parte de responsabilidad de las autoridades por no haber tratado de restablecer el orden y el progreso nacionales.

Las presiones de las fuerzas internas y externas llevaron al Estado a una crisis económica. La desesperación de la población creó un escenario propicio para los fines políticos de quienes defendían los ideales neoliberales. Estos actores se posicionaron en el gobierno federal, colocando a Carlos Salinas de Gortari al frente del país de 1988 a 1994. En dicha administración se dieron grandes pasos para el rescate de la economía nacional, pero, desde el discurso político-ideológico neoliberal, este proceso solo era posible con la ayuda de los organismos internacionales para financiar los programas y proyectos gubernamentales, así como otras áreas de atención que permitirían mejorar las condiciones de vida. Esta solución estuvo acompañada de la “calidad del servicio” que ofrece la administración pública, algo que en la educación superior cobró sentido con la política de calidad que adoctrinó a los universitarios bajo una visión de Estado basada en la evaluación para rendir cuentas y mejorar.

Salinas de Gortari firmó en 1989, en Estados Unidos, el Consenso de Washington. Este acuerdo reunió a representantes de gobiernos de América Latina que se encontraban en crisis económica, así como al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional, en el que cada país se comprometía a seguir reformas neoliberales de política económica que le permitirían salir de sus problemas financieros al reactivar las relaciones económicas internas y externas. De este modo, las empresas serían las promotoras del crecimiento económico y del desarrollo

social. Además, las familias dispondrían de capital para mejorar su calidad de vida. De acuerdo con Martínez y Soto (2012), entre las reformas se encontraban:

1. Disciplina fiscal: en la conferencia prevalecía la opinión de que los déficit fiscales grandes y sostenidos, constituyen una fuente primaria de dislocamiento macroeconómico que se presenta como inflación, déficit de pagos y fuga de capitales; además, un déficit presupuestario acompañado de altos niveles de inflación, socava la confianza de los inversionistas, por ello las exportaciones habían experimentado una contracción en la década de 1980, debido principalmente a los altos déficit presupuestarios derivados de la política proteccionista.
2. Reordenación de las prioridades del gasto público: dicha reordenación se llevaría a cabo mediante el recorte del gasto público para reducir el déficit presupuestario sin recurrir a impuestos. Los subsidios de la administración pública, principalmente a empresas paraestatales, serían los primeros perjudicados, ya que la asignación de esos recursos se consideraba un despilfarro; la eliminación paulatina de las subvenciones permitiría reasignarlos a áreas estratégicas de carácter social.
3. Reforma fiscal: según las condiciones económicas de la región, debía emprenderse una reforma fiscal para ampliar la recaudación tributaria, disminuir el gasto público y, en consecuencia, remediar el déficit presupuestario. De esta manera, contar con una amplia base tributaria era garantía de crecimiento.
4. Liberalización financiera: en la conferencia prevalecieron dos principios generales relativos al nivel de los tipos de interés: uno de ellos es que los tipos de interés deberían determinarse por el mercado. El objetivo de esto es evitar la asignación inadecuada de recursos que se deriva de la restricción del crédito por parte de los burócratas, según criterios arbitrarios.
5. Tipo de cambio competitivo: se consideraba un prerequisite para el crecimiento basado en las exportaciones. Un tipo de cambio competitivo brindaría seguridad a los negocios para invertir en las industrias de exportación. Según el Consenso de Washington, la política orientada al exterior y a la expansión de las exportaciones era necesaria para la recuperación de América Latina.
6. Liberalización del comercio: era el complemento del tipo de cambio competitivo en una política orientada al exterior. El Consenso de Washington considera que el sistema de permisos de importación es una forma de restricción particularmente contraproducente, que debería reemplazarse sin demora por aranceles. Asimismo, la importación de insumos necesarios para la producción de exportación debería liberalizarse de inmediato, reconociendo a los exportadores el derecho a obtener descuentos sobre cualquier arancel remanente aplicable a los insumos importados. También parecía ampliamente aceptado que los

aranceles deberían reducirse gradualmente. 7. Liberalización de la inversión extranjera directa: un complemento más de la política orientada al exterior. Se contemplaba que la inversión extranjera traería capital, conocimiento y experiencia, ya fuera para producir bienes necesarios para el mercado nacional o para contribuir a la expansión de las exportaciones. 8. Privatizaciones: lo que se pretendía con esta reforma era aliviar el presupuesto del gobierno mediante la privatización de empresas paraestatales; una vez iniciado este proceso, se liberaría una gran cantidad de recursos que, a su vez, se destinarían a áreas de carácter social. 9. Desregulación: se consideró aplicarla en América Latina, ya que las economías latinoamericanas cuentan con una serie de regulaciones que obstaculizan la entrada de empresas nacionales y extranjeras. El proceso de desregulación está vinculado a la privatización, pues la venta de entidades paraestatales requiere la modificación de leyes y reglamentos que permitan la entrada de nuevos inversionistas y de empresas nacionales y extranjeras, lo que, a su vez, beneficia a la inversión extranjera directa. 10. Derechos de propiedad: con esta política, el CW pretendía crear derechos de propiedad bien asegurados, pues constituyen un prerrequisito básico para la operación eficiente de un sistema capitalista. Además, se pretendía la creación de sistemas legales, contables y de regulación eficientes para estimular el desarrollo de un sector privado eficiente (pp. 46-47).

El reto del Estado mexicano consistía en adoptar las reformas neoliberales antes mencionadas para acceder a la ayuda internacional. Este condicionamiento persiste, aunque ha sido cuestionado, porque implica seguir las disposiciones de organismos internacionales que limitan la capacidad del Estado para elegir las reformas adecuadas a su entorno, lo que conlleva la pérdida de soberanía nacional (Castañeda y Díaz, 2017).

Las iniciativas neoliberales buscaban promover la calidad y la productividad del gobierno para mantener las finanzas sanas. Esto incluía la educación superior, que se buscaba reorganizar con el enfoque de la NGP, que es “un conjunto de decisiones y prácticas administrativas orientadas a flexibilizar estructuras y procesos y a introducir mayor competencia en el sector público, con el propósito de mejorar los resultados de la acción gubernativa” (Cejudo, 2013, p. 17). Su misión es cambiar la manera tradicional de hacer administración en el servicio público, ya que esta postura llevó al país a una crisis económica. En este sentido, la nueva propuesta tenía como objetivo modificar la forma de actuar de los integrantes de los gobiernos para transformar los procedimientos y los resultados.

El objetivo era establecer un orden en la administración pública basado en la planeación estratégica y en procesos de gestión orientados al cumplimiento de objetivos, en función de los recursos disponibles, así como rendir cuentas de la inversión y evaluar los resultados para la toma de decisiones. De esta manera, se buscaba mejorar la calidad de los servicios gubernamentales.

Para Adrianzén et al. (2022), la NGP “pretende construir las bases para un estado más inclusivo, de fácil acceso, orientado a la optimización del gasto público y calidad del servicio brindado a la ciudadanía; respaldado en la transparencia de los procesos con el involucramiento de los ciudadanos” (p. 5649). Mientras que para García (2007), se trata de una administración en el sector público “que satisfaga las necesidades reales de los ciudadanos al menor coste posible, favoreciendo para ello la introducción de mecanismos de competencia que permitan la elección de los usuarios y a su vez promuevan el desarrollo de servicios de mayor calidad” (p. 37). Por su parte, Martínez (2009) considera que “la modernización administrativa, entendida como la necesidad de nutrir a la administración de nuevos bríos, cobra sentido y se comienzan a favorecer nuevas técnicas” (p. 202).

El Estado mexicano se encontraba ante la modernización de la administración, en la que prevalecían la racionalidad, la planeación estratégica, la estandarización, el uso de indicadores y otros instrumentos de medición orientados a mejorar la calidad de los procesos administrativos. Esta concepción de modernidad, ligada a la necesidad de profesionalizar los puestos y perfiles de los servidores públicos, así como al manejo de las tecnologías, reproducía un discurso de innovación. Ahora bien, en la administración de la educación superior en México, la NGP deja atrás las estructuras tradicionales e introduce una manera de pensar, organizar y actuar como si la universidad fuera una empresa (Mejía y Contreras, 2017).

Uno de los primeros cambios fue la concepción de los fines que persiguen las universidades, entidades que forman capital humano para el mercado laboral. Los cambios están relacionados con la estructura organizacional, las jerarquías, las funciones, los perfiles de los puestos, la autoridad de los cargos, los planes estratégicos institucionales, los planes operativos por áreas, la eficiencia en el uso del recurso público y los estímulos económicos para los profesores, que los mantienen en competencia, entre otros.

Con estos cambios, el Estado trasladó los objetivos de las universidades al terreno de la NGP, donde seguir una política de calidad justificaba un buen servicio educativo para la sociedad. Dicha calidad debía demostrarse mediante el cumplimiento de estándares e indicadores de excelencia. Al lograrlo, se accedería a las fuentes de financiamiento del gobierno federal. Las universidades tendrían que

incorporarse a dicha dinámica; de lo contrario, no tendrían los recursos suficientes para desempeñar las funciones adjetivas y sustantivas.

En suma, la crisis económica de la década de 1980 en México generó desconfianza en la administración pública por el manejo de los recursos públicos, lo que llevó a que se adhiriera al Consenso de Washington para recibir financiamiento del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, a cambio de seguir recomendaciones de reformas económicas con una fuerte carga ideológica-política neoliberal. El Estado reformó la administración pública y adoptó el enfoque de la NGP para modernizar el aparato burocrático de gobierno, incorporando la planeación estratégica, la gestión, la evaluación y la racionalidad. Las universidades debían competir en el marco de estándares e indicadores de calidad para acceder al financiamiento de las funciones de docencia, investigación y extensión, lo que dio lugar a una nueva relación basada en los méritos académicos y en el uso eficiente de los recursos. La acreditación nacional de programas educativos de licenciatura generó una dinámica perversa en la que se controlaba el actuar de los actores educativos, relegando la autonomía a un mero distintivo histórico.

1.2. El cambio en la concepción del Estado sobre la universidad

En este apartado se describe cómo el Estado concibió la universidad desde finales de la década de 1980, a partir de la NGP. En la actualidad, las IES se conciben como entidades al servicio de las administraciones públicas federales, lo que las convierte en depositarias de pretensiones sobre la educación superior que determinan la formación en las diversas disciplinas. Según el Estado, la universidad es una empresa que debe ser eficiente, eficaz y legítima en su proceder. Históricamente, era un espacio de interacción social en el que las personas se introducían en las disciplinas científicas para encontrar respuestas a las demandas de la sociedad, procurando la especialización mediante la profesionalización, a fin de asegurar una intervención adecuada en los campos de acción.

Antes, la universidad estaba centrada en la generación de conocimiento, buscando nuevos métodos y técnicas científicas que impactaran en el desarrollo social. Esto implicaba que los profesores formaran a los alumnos en la investigación en sus respectivas disciplinas, además de participar en proyectos que solucionaran problemas comunes que aquejaban a la población, de esta manera, se generaba conocimiento con sentido social (Ferrer et al., 2001). También poseía autonomía organizativa y de recursos, en atención a sus funciones sustantivas cercanas a la sociedad. Esta idea surge del “movimiento de reforma universitaria de Córdoba de

1918, en el que apareció la autonomía universitaria como elemento de lucha contra una sociedad oligárquica, con el apoyo de un gobierno representante de las clases medias” (Marsiske, 2010, p. 15). Así, se había logrado una autonomía tanto interior como exterior.

La función social no era motivo de discusión; era una condición natural de las universidades. En muchas ocasiones, la relación con la comunidad se medía por la capacidad y el prestigio con los que se contaba. La ayuda social, o bien poner el conocimiento al servicio de la sociedad, fue primordial por encima de cualquier otra actividad, ya que los futuros profesionales se involucraban y ponían en juego los aprendizajes recibidos en el aula. Como menciona Villaseñor (2003), la función social de las entidades de educación superior se asocia “desde sus orígenes, a una sociedad entendida como totalidad de intereses ciudadanos, y no a una sociedad concebida desde el predominio de alguno de los conjuntos ciudadanos, aun cuando ese conjunto fuere considerado como muy relevante” (p. 83). Se trabajaba para todos sin distinción, porque la comunidad era una sola y no estaba segmentada en solo algunos, como se prioriza actualmente en la acción social universitaria.

El trabajo docente era fundamental en la universidad tradicional, porque se cuidaba la calidad en el claustro de profesores de un campo disciplinar, que valoraba la incorporación de un nuevo colega a la práctica docente. La docencia era una prioridad porque, sin ella, no había manera de formar a los estudiantes; por lo tanto, el esquema organizacional estaba diseñado para brindar el espacio y el tiempo requeridos para esta función clave de las organizaciones de educación superior (Cambours, 2008). Los profesores dedicaban el tiempo requerido a la planeación didáctica de las clases sin la presión abrumadora de los procesos administrativos, la supervisión y el control que caracterizan la educación superior vinculada a la NGP.

La participación democrática de los estudiantes era más frecuente porque las actividades estaban centradas en su formación, dado que no existían mecanismos que pretendieran descuidar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La planeación escolar estaba diseñada para que tanto profesores como alumnos se centraran en los contenidos, generando espacios de análisis y reflexión en las aulas e instalaciones de la institución, que contribuyeron a su formación, complementada con la colaboración de los educandos en actividades extracurriculares que incluían acciones hacia la comunidad y, de igual forma, forjaban su identidad con la profesión en la cual se preparaban (Tobón et al., 2021).

La generación del conocimiento mediante la investigación científica, la función social, la relación con la comunidad, la docencia y la participación estudiantil eran fundamentales antes de la llegada de la NGP a la educación superior en

México. Desde la disposición del gobierno federal de transformar la administración pública mediante la NGP, se incorporaron aspectos que fueron sustituyendo las maneras de ser y hacer de las universidades en México, estableciendo una nueva concepción industrial. A continuación, se describen algunas de las encomiendas dirigidas a las IES.

La planeación estratégica es una exigencia gubernamental para las organizaciones de educación superior; sirve como medio de supervisión y control tanto de los recursos asignados como de los resultados de las instituciones. Además, garantiza que los actores realicen lo que desde las instancias federales se desea para las universidades. Es decir, se convierte en un instrumento fundamental para el seguimiento de las pretensiones del Estado, especialmente en las universidades públicas. Para Huamán et al. (2023), la planeación estratégica adoptada consiste en “un proceso clave para definir la visión, la misión, los objetivos y las estrategias a largo plazo de la institución. Este proceso ayuda a la universidad a establecer un marco claro para tomar decisiones importantes y coordinar sus recursos y esfuerzos en torno a metas compartidas” (p. 2). La planeación se convirtió en una forma de reflexión del presente y futuro de las universidades, que incluye la misión (razón de ser de la institución, relacionada con las funciones sustantivas), los objetivos (finalidad de la universidad en cada área y espacio), las estrategias (acciones que realizarán los actores durante cierta temporalidad para cumplir los objetivos) y la visión (los miembros se cuestionan dónde debe estar la organización en un escenario futuro).

Antes de la NGP en la educación, la planeación se realizaba de manera indicativa, se concebía como una herramienta que daba orden y sentido a las actividades de las diferentes áreas de la institución educativa. Actualmente, se ha transformado en un instrumento de administración científica, en el que el capital humano debe cumplir, mediante diferentes estrategias de gestión, con los objetivos que abonan a las pretensiones de la universidad y a la imagen que se quiere proyectar (Ball, 2012).

La estructura organizacional de corte industrial se instauró como una forma apropiada de responder a las indicaciones de la NGP, que busca renovar la manera de hacer administración a partir de un esquema empresarial que dará resultados de calidad, bajo la idea de que las universidades pueden organizarse de la misma manera que en la industria para obtener resultados similares, en la que se priorice el servicio al cliente (Cadavid, 2009).

Bajo la lógica organizacional empresarial en las universidades, existe una jerarquía bien definida que se compone de diferentes áreas y niveles, asociados a las funciones sustantivas que desempeñan. Entre niveles debe existir coordinación del

personal; de lo contrario, se obstaculizaría el trabajo en otros niveles y departamentos y, a su vez, se pondrían en peligro los objetivos de la entidad académica (Osorio et al., 2013).

Asimismo, se presentan los grados de poder y autoridad otorgados por la normatividad de la universidad, lo cual permite orientar las prácticas de los integrantes de la organización hacia donde la institución define en su planeación estratégica (Ojeda, 2013). Precisamente, la normatividad establece los límites de acción de las personas para evitar la duplicación de funciones.

La adquisición y el manejo de los recursos, bajo los principios de eficiencia, eficacia, transparencia y rendición de cuentas, son otro aspecto que se introdujo en las universidades. Los recursos para las IES provenientes de la Federación son importantes para desarrollar cualquier tipo de actividad académica, investigativa, de difusión, deportiva, artística, entre otras; pero recibirlos implica una revisión detallada del financiamiento (Martínez, 2007).

Como menciona Carrasco (2020), “las reformas de la NGP, en el ámbito de la educación superior supone un giro de la responsabilidad del Estado con las instituciones de educación superior, el desarrollo de nuevas funciones, así como la introducción de políticas y mecanismos de rendición de cuentas” (p. 4) donde las universidades públicas gestionan su financiamiento mediante negociaciones con las autoridades federales y estatales. Este acercamiento ya evidencia un condicionamiento por parte del Estado, que dispone de los recursos, y de la universidad, en la búsqueda de dichos recursos, que ha debido ajustarse a las orientaciones político-ideológicas de corte neoliberal para mantener su vigencia en la comunidad (Ibarra, 1999).

La transparencia y rendición de cuentas implican comprobar el recurso mediante la generación de facturas impresas, digitales, fotos de su compra u aplicación, recabar firmas de los responsables de áreas contables o administrativas en el interior de las universidades, entregar informes acerca de la utilidad del recurso, entre otras cosas que van desgastando el trabajo que realizan directivos, maestros, personal de apoyo y administrativo con la intención de lograr la calidad de la educación que se ofrece a la sociedad (Ibarra, 2009).

Al respecto, Gaytán et al. (2018) mencionan que la transparencia y la rendición de cuentas no se refieren solamente a los recursos financieros, sino que también aluden a “los resultados en cuestiones académicas, tales como la ampliación de la matrícula, la mejora de los planes y programas de estudio, la movilidad de estudiantes y docentes” (p. 118). Se busca garantizar un uso adecuado de los recursos en el desarrollo de las acciones universitarias, las cuales también son

objeto de atención y supervisión, dado que la ciudadanía tiene derecho a conocer el destino de los recursos asignados.

Además de la comprobación de los recursos, la información se muestra para consulta de cualquier persona en los espacios establecidos. Es decir, el uso y manejo de los recursos requieren especial cuidado, ya que se muestran al público, lo que ha llevado a las universidades a priorizar las exigencias administrativas y de rendición de cuentas por encima del desarrollo de sus funciones sustantivas (DiMaggio y Powell, 2000).

Por otro lado, las universidades han adoptado un modelo gerencial acorde a la NGP, donde impera la administración científica, estableciendo una diferencia entre los gerentes de los obreros, se prioriza el uso y distribución de la información para la toma de decisiones en las diferentes áreas y niveles jerárquicos de la institución, así como el establecimiento de canales de comunicación y la incorporación de las tecnologías para la realización de las actividades (Berrios et al., 2009). Lo anterior, tomando como base las características únicas de las organizaciones de educación superior.

De acuerdo con Bergquist (1992), Birnbaum (1991), Burke (2018), Clark (1983) y Kezar (2001) proponen una serie de particularidades de las universidades que las hacen diferentes a otras organizaciones porque son: interdependientes, ya que las funciones sustantivas se llevan a cabo dependiendo de las presiones internas y la presión externa, por ejemplo, del Estado o de particulares que otorgan casi la totalidad de sus ingresos para operar; prevalece la cultura académica, en la que los subgrupos disciplinares actúan conforme a saberes, pensamientos y práctica de valores propios de los campos científicos; cuenta con el carácter institucional, porque desde su creación se ha desarrollado la docencia como la razón de ser de su origen, lo cual ha permitido que se sigan formando profesionales para el mercado y la sociedad en general.

De igual forma, la universidad trabaja teniendo en cuenta entre sus miembros la libertad y justicia porque se busca que vaya más allá del escenario institucional y se extienda a la sociedad en general para tener un impacto significativo en la comunidad; presenta los atributos de poder y autoridad en todos los espacios organizacionales, los cuales permiten establecer las pautas para realizar ciertas acciones en el marco de los límites de las áreas correspondientes de la institución educativa; poseen estructuras flojamente acopladas que permiten a los actores realizar las actividades de manera flexible, dejando a un lado la racionalidad tradicional porque encuentran mayor orden al realizarlo de manera espontánea; la manera en que se decide es anárquica, debido a que no hay una forma única de proceder a resolver los problemas de la organización, los integrantes actúan

conforme se presentan los eventos inesperados, atendiendo de manera sucesiva cada uno de los fenómenos sin necesidad de seguir un orden lógico, eso da resultados y se incorpora a la cultura.

También en la universidad habitan valores académicos y de apoyo administrativo, que son fundamentales para que se realicen las actividades que demanda la institución educativa por el bien de la comunidad; dispone de un sistema de gobernanza, con esta característica los integrantes de la institución educativa tienen la oportunidad de participar en las decisiones colectivas sobre algún aspecto en particular que aqueja a la academia o al personal administrativo; se distingue porque los empleados duran mucho tiempo haciendo lo mismo, no claudican en sus actividades hasta llegar la jubilación, dan su vida a dar clases o apoyar en la parte administrativa, los objetivos con los que se trabaja son confusos, pero no para los miembros de la universidad que les dan lecturas adecuadas para atenderlos y responder a los cambios organizacionales derivados de las fuerzas del entorno; y se procura estar al pendiente de la imagen que se está proyectando a la sociedad, ya que la confianza de la comunidad es vital para seguir teniendo prestigio y adquirir un valor agregado. De esta manera, la universidad se alimenta espiritualmente de la confianza proyectada a la población.

Las características antes mencionadas son compartidas por las organizaciones de educación superior; sin embargo, no puede considerarse que se manifiesten de la misma manera. Se presenta una variación dependiendo del carácter público o privado, de las fuentes de financiamiento, de los grupos disciplinares que coexisten y del grado de relación para negociar entre la universidad y el Estado, con matices distintos que configuran los comportamientos de los actores en un contexto determinado.

Distintos autores sostienen que el modelo gerencial de las IES no se ajusta a las características naturales de estas organizaciones, en las que predomina el pensamiento académico y no el empresarial. Por ejemplo, Flores et al. (2022) afirman que “estas tendencias gerenciales alejan a las organizaciones educativas de su propósito fundamental, la educación de calidad y con compromiso social, sustituyéndola por una instrucción técnica” (p. 801). El modelo gerencial que funciona en las empresas no se ajusta a las particularidades de las universidades porque su naturaleza es otra, en la industria se busca la perfección del servicio o producto que se genera al cliente, mientras que en las organizaciones de educación superior están formando a seres humanos para que se desempeñen como profesionales con conocimientos, actitudes y valores propicios para la sociedad. Estos usuarios presentan una diversidad en el aula que difícilmente puede ser atendida desde la

estandarización de los procesos como en los últimos años se pretende en la docencia y en los programas académicos de grado, por ejemplo, con la incorporación de la norma ISO, la misma acreditación y en general los mecanismos establecidos para gestionar la calidad (Marúm, 2012).

En este sentido, la universidad pública no ha logrado los resultados esperados en términos de las funciones sustantivas porque ha destinado su tiempo a demostrar resultados cuantitativos, como el número de carreras de licenciatura acreditadas a nivel nacional, pero no se conocen a profundidad los alcances de la acreditación y sus efectos en la vida profesional de los estudiantes y egresados de dichas carreras, consideradas de calidad por el cumplimiento de estándares e indicadores (Salas, 2013).

1.3. El surgimiento de la política de calidad educativa, los mecanismos aliados y el giro en la relación entre el Estado y las universidades

En este apartado se analiza la implementación de la política de calidad educativa en México, que empodera al Estado en su afán de tomar las riendas de la educación superior, al establecer mecanismos de evaluación, acreditación y certificación para controlar las actividades de las universidades públicas del país. El financiamiento estaba determinado por el grado de cumplimiento de estos; en la medida en que se cumplen los mecanismos, más cerca se está de alcanzar la calidad de la educación. Esto otorga prestigio y reconocimiento social.

A raíz del movimiento estudiantil y la masacre de Tlatelolco en 1968, durante el sexenio presidencial de Gustavo Díaz Ordaz, la imagen del Estado mexicano quedó marcada por profundas dudas, pues difícilmente se podría pensar que las fuerzas armadas estuvieran destinadas a ir en contra de los jóvenes que deseaban acceder a la educación media superior y superior.

En ese momento, la relación entre el Estado y las universidades públicas era delicada: existía una ruptura marcada por la restricción impuesta por el presidente en turno al acceso a la educación y por la falta de financiamiento de la educación superior. En muchas familias, los futuros profesionales serían los primeros en cursar una licenciatura. La escasez de recursos económicos impedía a las IES ofrecer una formación profesional de calidad. Las partidas económicas dependían de las negociaciones entre el Estado y las figuras políticas que controlaban cada una de las universidades del país, donde influía tanto el hecho de que simpatizaran con el partido en el poder federal como el de que compartieran la ideología del presidente, más que el marco jurídico.

En general, durante este sexenio y los anteriores, no se había incrementado el número de IES en el país; se restringió el acceso a la educación superior y se limitó el financiamiento por afinidad política. La presión interna de ciertos sectores de la nación y la ejercida por la población a nivel internacional, ya que la noticia del asesinato de los jóvenes causó revuelo en el mundo y cobró mayor importancia a los ojos de los espectadores porque se acercaban los Juegos Olímpicos, considerados un símbolo de paz y unión entre las naciones.

La crisis del Estado era evidente, con una administración gubernamental que no comprendía lo que ocurría en el nivel terciario. Por lo tanto, se volvió necesario cambiar la imagen y las posturas en la educación superior que permitieran vislumbrar una esperanza para la población joven que demandaba condiciones laborales dignas y universidades fortalecidas que respondieran a las demandas de los diferentes sectores para buscar una mejor calidad de vida en el marco de la democracia mexicana.

En este sentido, en las próximas elecciones federales, Luis Echeverría Álvarez asumió la Presidencia de la República de 1970 a 1976, y estaba decidido a intentar borrar de la memoria de la población los acontecimientos del sexenio anterior. Durante su administración, emprendió reformas proteccionistas, apoyadas en la teoría del Estado benefactor, que subsidiaba gran parte de las necesidades de la ciudadanía con la intención de cambiar el rostro del gobierno y generar un ambiente propicio para la gobernanza y la gobernabilidad.

En el caso particular de la educación superior, se implementaron reformas educativas “democratizadoras”, orientadas a fortalecer las IES existentes, mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y del personal administrativo, así como ampliar el acceso a la educación superior. Lo más relevante fue abrir más IES en todo el territorio nacional; por ejemplo, se crearon la Autónoma de Ciudad Juárez, la Autónoma de Aguascalientes, la Autónoma de Baja California Sur, entre otras. Se establecieron subsistemas de educación superior, como el tecnológico, y en 1970 se inició la administración científica con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). También se destaca el incremento notable en la matrícula, debido al ingreso masivo de mujeres, lo que constituye un hecho sin precedentes en la educación superior mexicana: “la matrícula total de educación superior pública se duplicará en el periodo: de 233,413 estudiantes al inicio del sexenio a 505 707 al final del mismo” (Pallán y Rodríguez, 2011, p. 27).

La relación del Estado con las universidades fue considerada benevolente, ya que las disposiciones y el apoyo fueron constantes, lo que propició buenas relaciones entre ambas partes. El Estado procuraba garantizar que los miembros

de las IES realizaran su trabajo de manera adecuada, en condiciones laborales apropiadas, antes negadas (Mendoza, 2002). Sin embargo, los gastos de la administración representaban un gran esfuerzo que, con el paso de los años, se volvieron difíciles de sostener, aunado al mal uso de los recursos por una deficiente planeación y evaluación que solo servían de manera indicativa, lo que derivó en la crisis económica orquestada desde el gobierno federal que heredarían los próximos presidentes (Luengo, 2003).

La crisis económica de los años ochenta trajo consigo reformas en los ámbitos económico y educativo. En el nivel terciario, cambiaron las estructuras organizacionales de las universidades públicas con la finalidad de dar respuesta a dichas políticas, para lo cual se adoptó la NGP, que ya se empleaba en diversas áreas de la administración pública, con un modelo gerencial similar al utilizado en las empresas. Las posibilidades de acceder a las fuentes de financiamiento dependían del esfuerzo cuantitativo evidenciado mediante los mecanismos de calidad. Esta concepción de la educación superior y de las universidades se basaba en la idea neoliberal de la competencia entre instituciones educativas por el financiamiento para alcanzar la calidad que el Estado deseaba.

La política de calidad instaurada a finales de los años ochenta e inicios de los noventa en México formó parte de la modernización de la educación superior que, desde la mirada de Buendía (2020), incluía prácticas evaluativas para profesores, estudiantes y programas educativos, con la intención de alcanzar la calidad que, a su vez, permitiría obtener financiamiento y propiciar cambios institucionales acordes con las pretensiones gubernamentales. Por su parte, Marúm y Muñoz (2008) señalan que durante varios sexenios esta política formó parte de la propuesta de un partido único en el poder, la cual siguió vigente cuando otros partidos llegaron al gobierno, ya que se ajustaba a la administración eficiente que se buscaba para controlar los recursos públicos. Mientras que Acosta (1995) afirma que esta política buscaba la competitividad entre las universidades para que demostraran su capacidad de servir a la sociedad.

La política de calidad transformó la relación entre el Estado y las universidades; se observaba desconfianza por parte de las autoridades gubernamentales federales respecto al uso del recurso por parte de las IES y de los resultados obtenidos. El discurso que justificaba dicha disposición era que no había logros significativos y que el papel de las universidades en las últimas décadas no había sido el esperado por la sociedad mexicana. En realidad, lo que estaba detrás del discurso político era que la reducción del presupuesto y las medidas correctivas para lograr el control de las organizaciones de educación superior eran prioritarias.

Con estas medidas, consideradas como *accountability* (rendición de cuentas) surge el “Estado neoliberal o evaluador” en la educación superior.

Dado que la calidad se lograba con la evaluación que promovía los cambios necesarios para alcanzarla, de acuerdo con Marúm y Muñoz (2008), dicha evaluación se empleaba en dos sentidos:

Como un instrumento correctivo que identifica las fallas, carencias y desvíos en el financiamiento de las instituciones de educación superior y sirve como base para la reestructuración de las instituciones y del sistema educativo en su conjunto; en otros casos, la evaluación también se utiliza como instrumento selectivo que identifica factores de eficiencia y el potencial de productividad académica de las instituciones de educación superior (p. 28).

Con base en las intenciones antes señaladas, se estableció un sistema nacional de evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos de licenciatura en la educación superior. En este sentido, en 1991 surgen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyo objetivo es trabajar en la autoevaluación y la evaluación externa de los programas académicos de licenciatura. Se trataba de una nueva experiencia para las comunidades académicas de diferentes áreas disciplinares de las universidades del país, porque por primera vez se realizaban ejercicios de reflexión institucional y de carreras de licenciatura para comprender lo que sucedía con el servicio educativo ofrecido, a partir de los ejercicios de opinión de los miembros de dichos programas académicos, que se contrastarían con los estándares e indicadores de calidad establecidos por los CIEES.

Al ser un ejercicio de evaluación novedoso, se presentaron resistencias por parte de profesores que veían en la evaluación una inmersión del Estado en asuntos académicos que poco le correspondían, dada su escasa experiencia en el tema. La resistencia al cambio fue algo que, desde entonces, iba marcando los procesos de evaluación en el país por “un desacuerdo por parte de los actores, causando desagrado, rechazo, poco entendimiento e incertidumbre” (Gómez, 2021, p. 214). La academia se sentía agredida, ya que el discurso presidencial sostenía que la educación ofrecida en las universidades públicas no era adecuada para contribuir a los asuntos e intereses de la comunidad; por lo tanto, era imperante intervenir en la educación superior para corregir y mejorar su calidad.

Sin embargo, más allá del rechazo de algunos académicos a este instrumento del Estado neoliberal, algunos actores vieron una oportunidad para mostrar avances en cuanto a la docencia, la investigación y la extensión en las carreras de grado, con el

fin de tener mayores elementos para gestionar recursos económicos que permitieran corregir aspectos de los programas académicos o de las IES; por ejemplo, recibir apoyo para infraestructura y equipamiento, capacitación docente, contratación de personal académico y administrativo, acervo bibliográfico, incorporar tecnologías para los aprendizajes, contar con laboratorios, entre otros.

En este sentido, los CIEES representaron el inicio de una secuencia de mecanismos para lograr la calidad de la educación superior en el país, aunque tendrían que afrontar la resistencia al cambio, la exposición pública del trabajo realizado en las carreras e integrar la evaluación como una práctica normal en la cultura organizacional de las universidades.

En 2026, siete comités realizan procesos de evaluación en el país: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales y Administrativas, Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Naturales y Exactas, Artes, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología, y Ciencias de la Salud. Posteriormente, en 1996, se funda el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), actualmente denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cuyo objetivo es contribuir a que los profesores de tiempo completo de las distintas IES del país consoliden su docencia e investigación mediante la creación de cuerpos académicos, en los que se genera conocimiento mediante el establecimiento de líneas de investigación. Así, están en condiciones de fortalecer el programa educativo de licenciatura, que, a su vez, es evaluado por los CIEES. Entonces, los mecanismos de evaluación estaban, hasta cierto punto, articulados para exigir determinados estándares de calidad.

Poco tiempo después, con la experiencia y los resultados de la evaluación realizada por los CIEES, se da el siguiente paso en la evaluación de las carreras de grado como parte de la política de calidad. En el año 2000 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que tiene la facultad, otorgada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de ceder la responsabilidad a los organismos acreditadores disciplinares para evaluar y acreditar programas educativos de licenciatura. El objetivo principal de la acreditación es certificar la calidad de una carrera para estudiantes y egresados. Es decir, se trata de un reconocimiento social de la calidad que le permite al programa seguir operando (Barragán y Contreras, 2020).

El proceso de acreditación empieza cuando una licenciatura solicita la acreditación ante uno de los 31 organismos acreditadores activos; enseguida, el organismo entrega a los miembros de la carrera a acreditar un marco de referencia para que todos los integrantes respondan a los indicadores y revisen si cumplen con los estándares de calidad solicitados. Posteriormente, se entrega el documento al

organismo y se establece una fecha en la que pares evaluadores revisarán el documento y realizarán una visita *in situ* para entrevistar a profesores, estudiantes, egresados, autoridades y empleadores, así como recorrer las instalaciones para corroborar lo manifestado por los miembros de la carrera, si los pares evaluadores consideran que cumplen con la mayoría de los indicadores emiten un dictamen como acreditado, pero también puede darse un dictamen no favorable. En ambos casos, se debe elaborar un plan de mejora que incluya las sugerencias de los pares evaluadores y atienda los indicadores no cumplidos, para su revisión durante la visita de seguimiento.

La acreditación fue bien recibida por las universidades del país, porque la política de calidad ya había generado una lógica basada en la evaluación, los resultados, el financiamiento y los cambios para mejorar la educación. Entonces, la acreditación, a diferencia de la evaluación por los CIEES, gozaba de mayor aceptación (De la Garza, 2013). Sin embargo, la realidad es que los mecanismos de evaluación y acreditación solo eran conocidos por quienes estaban en las universidades que participaban en la organización de estos procesos de valoración; la comunidad no estaba del todo enterada de la intencionalidad, de las formas de su realización y de los resultados que se obtendrían al reconocer la calidad de una carrera de grado, un problema que sigue presente. Tal parece que, como bien menciona De la Garza (2013), la acreditación solo se da en la burbuja universitaria, sin ser comprendida por todos los miembros ni por la mayoría de la ciudadanía.

Otro mecanismo orientado a la política de calidad fue la incorporación de la norma ISO 9001, considerada una certificación, cuyo objetivo era implementar un sistema de gestión de la calidad basado en la estandarización de los procedimientos de las distintas áreas y dependencias de educación superior (DES), como facultades, unidades académicas o escuelas de las universidades, con la finalidad de asegurar el servicio. Con la integración de la norma ISO, se hizo más evidente el modelo de gestión empresarial que se había contemplado desde los trabajos de transformación con la NGP en las organizaciones educativas (González et al., 2018).

En este punto existió un debate porque, por una parte, las universidades estaban de acuerdo en estandarizar procesos administrativos para hacer más eficiente el trabajo, pero no coincidían en estandarizar procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula u otros espacios de la escuela propicios para la formación profesional, ya que ello vulneraba la autonomía universitaria y la libertad de cátedra que tanto profesores como estudiantes habían defendido desde hace décadas en América Latina (Oyarzún y Soto, 2021).

Es así como el Estado fue cambiando la relación con las universidades, sobre todo con la implementación de la política de calidad, que encontró en los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación los aliados más importantes

para conseguir el objetivo de la calidad, pero sobre todo dejar claro que el Estado tiene la rectoría de la educación superior y que las IES deben seguir las decisiones que tome sobre el presente y futuro de las actividades sustantivas que le sean necesarias emprender (Márquez, 2024).

De todos los mecanismos, el que obtuvo mayor aceptación fue la acreditación. En este sentido, el libro se centrará, de ahora en adelante, únicamente en este proceso de evaluación, que fue ganando cada vez más simpatizantes y fue mejor recibido por las comunidades académicas, lo que marcó un antes y un después en la manera de concebir la calidad en la formación profesional. La acreditación en el Estado neoliberal se veía como un instrumento sólido, capaz de controlar y homogeneizar los pensamientos y las acciones de los universitarios, orientando su destino hacia el lugar deseado por el gobierno (Jiménez, 2019).

CAPÍTULO II

El preámbulo de la política de calidad de la educación superior en México

2.1. El discurso convincente, las prácticas justificadas y el periodo de esplendor de la acreditación nacional

A finales de la década de 1990, el Estado neoliberal había consolidado un discurso sobre la necesidad de que las IES sometieran sus programas educativos de licenciatura a procesos de evaluación mediante los CIEES. La calidad aparece en el discurso político de la educación y se asume como un objetivo al que las universidades deben llegar mediante mecanismos que les otorguen reconocimiento, prestigio y financiamiento para seguir trabajando de manera apropiada.

La calidad abarca aspectos que contribuyen a mantener el orden en la organización educativa y a lograr las pretensiones de los programas académicos; esto solo era posible mediante la evaluación de la que disponía el Estado, mientras que no era de calidad aquello que no tuviera el sello gubernamental (González, 2023). Dicho discurso convence a los directivos de las universidades en el país, esto se demuestra cuando un número considerable de programas educativos de nivel licenciatura en México habían sido evaluados por los CIEES; de acuerdo con De la Garza (2013), en el 2001 se evaluaron 1 071 programas, generando una dinámica interesante en la cual las carreras que no estaban evaluadas por esta instancia

estaban preocupadas por hacerlo lo más pronto posible porque los demás ya lo hicieron, una especie de competencia académica entre los que estaban evaluados y los que no, que tenía efectos en la predisposición de las universidades para el Estado neoliberal de que las cosas se estaban haciendo tal como lo planteaba desde la evaluación (Ball, 2003). Sin embargo, las licenciaturas que ya se habían sometido a procesos de evaluación por parte de los CIEES buscaban continuar avanzando en el fortalecimiento de la educación superior, en un escenario en el que la evaluación se consolidaba como un proceso irreversible y el Estado avanzaba en la implementación de nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad. En el año 2000 se creó el COPAES como una instancia avalada por el gobierno federal, autorizada para facultar a diferentes organismos acreditadores disciplinares para que emprendieran los trabajos de acreditación de programas académicos de licenciatura en el país. Su principal objetivo era coordinar los esfuerzos de acreditación nacional y rendir cuentas de la calidad de las carreras acreditadas (Zenteno et al., 2017).

La acreditación forma parte de las políticas nacionales de calidad educativa y se entiende como una evaluación externa convertida en una medida de control de calidad (McGinn, 2002). Para algunos autores, la acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público otorgado por un organismo acreditador no gubernamental, reconocido por el COPAES. En este sentido, se deben cumplir criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, financiamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social (COPAES, 2015). Para otros, la acreditación permite hacer frente a las transformaciones, los cambios acelerados y las necesidades del entorno (Van Ginkel y Rodríguez, 2006). La acreditación está dirigida a atender las necesidades sociales; es una forma de regularización que garantiza que las IES cumplen criterios vinculados a la mejora de la calidad y que adaptan sus servicios a las necesidades de la sociedad (López et al., 2006).

Porsu parte, Sánchez y Avelar (2006) definen la acreditación como un proceso mediante el cual una agencia legalmente establecida otorga reconocimiento a una institución o programa educativo que alcanza ciertos estándares y calificaciones, a través de una evaluación inicial, seguida de otras evaluaciones periódicas; esta acreditación está ligada a los continuos esfuerzos que realiza una institución para evaluar su eficiencia y el cumplimiento de metas. Sin embargo, no es la acreditación lo que mejora la calidad, sino la evaluación:

La acreditación no puede existir sin la evaluación. La acreditación debe partir de una evaluación de la institución o curso para, posteriormente, con bases y fundamentos, llegar a un juicio de pares académicos que nos lleva finalmente a la toma de un dictamen por parte del ministerio o alguna agencia oficial que pone una especie de certificación a un curso, un título o una institución. La acreditación tiene como objetivo principal un carácter de certificación y de regulación, pero es deseable que sea también un importante proceso de mejora de la calidad (UNESCO-IESALC, 2008, p. 1).

En términos de Días (2012), la evaluación se antepone a la acreditación; la primera constituye un ejercicio real y la segunda es la certificación. Por otra parte, la evaluación de la calidad y su reconocimiento público, mediante instrumentos como la acreditación, han penetrado en la cultura académica; sin embargo, la evaluación de la calidad ha ido transformándose en una herramienta de control más que de mejora, lo cual constituye un valor prioritario para los profesores.

En este documento, se entenderá la acreditación como un proceso evaluativo que otorga un reconocimiento público a una institución (Marúm, 1995), o bien como una rendición de cuentas de los resultados obtenidos con los recursos asignados a la educación superior (Marúm, 2011). La acreditación se ha utilizado como estrategia de planeación en las IES y se considera un medio para alcanzar la calidad educativa.

En el caso de la acreditación, se trata de un procedimiento cuyo objetivo es comparar el grado de adecuación del objeto analizado con un conjunto de normas previamente definidas y consideradas deseables. Al mismo tiempo, la acreditación implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumple determinados criterios de calidad y, por lo tanto, es confiable.

En el ámbito de la educación superior, la acreditación es el acto legal que acredita una situación o un nivel de calidad. La acreditación de un programa educativo se sustenta en un proceso periódico de evaluación de sus distintos componentes, con el fin de lograr su mejoramiento. Este proceso verifica si un programa cumple con su misión, objetivo e ideal, y evidencia su respuesta a las categorías e indicadores del marco de referencia del organismo acreditador.

Una vez verificado lo anterior, se dan a conocer los resultados con base en los dictámenes emitidos por el organismo acreditador. En general, los principales componentes que figuran en un proceso de acreditación son: normatividad, planeación, modelo educativo, plan de estudios, personal académico, alumnado, infraestructura y equipamiento, investigación, vinculación, conducción académico-administrativa, finanzas y gestión administrativa.

El discurso de la calidad de la educación superior a través de la acreditación de programas educativos favoreció los intereses del Estado evaluador, al promover la idea de que las acreditaciones constituían un sello distintivo de calidad que incrementaría la atracción de estudiantes (que se evidenciaría en aumento de ingreso por pago de inscripción de la matrícula), contarían con prestigio nacional, los profesores de las carreras serían distinguidos por trabajar en carreras de alto nivel académico, se atendería las exigencias del mercado, se estaría en sintonía con las demandas de la globalización, se contarían con más elementos a favor para gestionar recursos económicos a nivel estatal y federal, entre otros (González, 2023).

Ese discurso se hizo evidente en la voluntad de las universidades para llevar a la práctica la acreditación haciéndola el mecanismo predilecto, incluso después que las carreras de licenciatura se acreditarán por primera vez, decidieron reacreditarse en varias ocasiones porque en parte tuvieron beneficios por atender esta disposición federal como mostrar la legitimidad de este tipo de evaluaciones nacionales, alinearse con las directrices del Estado rector de la educación superior y una manera de justificar el trabajo que realizaban los miembros de las organizaciones de educación superior (Medina, 2023).

Dicha práctica de acreditación entre las universidades se evidencia en las cifras proporcionadas por el COPAES (2014) en su informe institucional, donde se establece que en el 2002 existían 156 programas educativos de licenciatura acreditados, pero, de acuerdo con Hernández et al. (2023), quienes recuperan información de la misma instancia, en el 2022 había 4 176 carreras acreditadas por los distintos organismos acreditadores. Durante el periodo 2002-2022, se observó una adaptación y un crecimiento en la acreditación de la calidad en 4 020 licenciaturas. Con el paso del tiempo, se iba justificando en la medida en que cada vez más programas académicos participaban en este mecanismo de evaluación.

Del 2002 al 2012 se encuentra el periodo de asimilación y adaptación de las universidades al apostar por la acreditación nacional promovida por los organismos reconocidos por el COPAES. Durante estos años se registró un crecimiento exponencial de 2 267 programas de pregrado evaluados, dado que la cifra de participación fue en aumento considerable. En el 2002 había 156 carreras acreditadas; en 2003 fueron 277; en 2004 existían 476; en 2005 había 713; en 2006 fueron 1 065; en 2007 existían 1 414; en 2008 había 1 699, en 2009 había 1 986; en 2010 fueron 2 074; en 2011 existían 2 270; y en 2012 había 2 418 (COPAES, 2014).

Esta etapa está motivada por el “mimetismo”, en el que las universidades imitan a otras. Si una IES recibía el reconocimiento de la calidad de un programa educativo de licenciatura por haber sido acreditado, el resto de las instituciones

educativas que se encontraban en la misma ciudad o región también lo obtenían (Díaz, 2014).

Según Henríquez et al. (2026), se buscaba estar acreditado por el prestigio y la competencia que existía entre las universidades que ofrecían una misma carrera en la región; por ejemplo, si una universidad acreditaba el programa de enfermería en determinada ciudad y otra universidad también la ofertaba, esta última trataba de acreditarse para estar en las mismas condiciones de calidad, pero en especial para tener más alumnos, lo que aumentaría los ingresos por concepto de pago de matrícula; también se buscaba la consolidación de una carrera disciplinar en particular.

De 2013 a 2022, se pasó de 2 823 programas acreditados en 2013 a 4 176 en 2022 (Hernández et al., 2023). Prácticamente, existía cobertura en los subsistemas de nivel superior; cada uno contaba con casos sometidos a la acreditación. Esta apuesta por la acreditación no estaba respaldada solo por el número de carreras consideradas de calidad, sino también por una estructura basada en los organismos acreditadores del COPAES. De acuerdo con Barrón (2023), la formación de evaluadores fue fundamental para el éxito de este mecanismo; en este periodo, un número considerable de profesores de diferentes universidades tomaban cursos de capacitación para convertirse en evaluadores en los procesos de acreditación. Cuando tenían la experiencia de participar como evaluadores externos, a su regreso a las universidades de origen promovían la incorporación de las carreras donde se encontraban adscritos a este tipo de evaluación, y en parte así es como se siguió ganando adeptos.

Por otra parte, también se justifica el alza en la acreditación, porque las mismas autoridades universitarias vieron la oportunidad de dar a conocer el trabajo que se realizaba en las carreras de licenciatura que ofertaban por medio de la acreditación, servía como una forma de ampararse ante las auditorías federales y estatales sobre el uso de los recursos designados y para respaldar las decisiones que se tomaron durante las administraciones de las IES en turno, convirtiéndose en un mecanismo efectivo para la rendición de cuentas situada en la denominada “cultura de la auditoría” (Shore y Wright, 2015). Entre otras razones que llevaron a los organismos acreditadores avalados por el COPAES a afianzarse en el mercado de la evaluación externa.

El mercado de la acreditación ha sido un tema de análisis en la academia debido a que las instancias acreditadoras cobran por sus servicios a las universidades que solicitan la evaluación de las carreras. Entonces, en esta etapa de esplendor, los organismos lograron generar ingresos económicos que hicieron atractivo el mercado a cuenta de la calidad de la educación (Knight, 2007).

Movilizar a miles de universitarios y convencerlos en la iniciativa de acreditación nacional no fue una tarea sencilla, en especial a los profesores, porque al inicio hubo resistencia, “ya que no todos han adoptado por completo la forma de trabajo que supone una estandarización” (Salas, 2013, p. 321), pero debido a la presión del Estado las organizaciones de educación superior con el paso del tiempo terminaron accediendo. Por una parte, se fueron acostumbrando porque las nuevas generaciones de docentes que se incorporaban a la planta académica de las diferentes carreras en el país iban asimilando el entorno en el cual se desenvolvían; este contexto implicaba incorporar las carreras en las cuales trabajaban a procesos de evaluación, aunado a otros mecanismos de evaluación como el estímulo docente, perfil deseable docente PRODEP, el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), entre otros, que de cierta manera generaba un esquema mental colectivo en la educación superior de esfuerzo individual y en equipo condicionado a los resultados de los diversos procesos de evaluación antes mencionados, lo que daba como resultado cierta retribución económica. Los docentes con más años de experiencia, en los que se presentaba la mayor resistencia, se fueron jubilandos, dando paso precisamente a la nueva generación de profesores en una cultura de la evaluación a favor de la calidad (Clark, 2000).

La aceptación de la acreditación se dio por un discurso construido que cobró fuerza en la medida en que la planta académica se renovaba y se justificaba por la calidad de la educación, sosteniendo la idea de transparencia y rendición de cuentas para mostrar los resultados que se generan en los programas educativos iguales al financiamiento y, posiblemente, si los resultados son favorables, una buena imagen del trabajo realizado ante la sociedad en general (Burke, 2005).

Sin embargo, la calidad que asumen los organismos acreditadores se basa en el enfoque del aseguramiento de la calidad, donde se valora el programa educativo en función del cumplimiento de estándares mínimos de calidad a través de indicadores considerados homogéneos, por lo que todas las carreras se miden bajo los mismos criterios, dejando a un lado las particularidades del entorno escolar (Harvey y Williams, 2010).

Lo anterior abre el debate sobre la calidad que se ha venido promoviendo en la educación superior a través de la acreditación, ya que, de acuerdo con Pham et al. (2020), “la acreditación es uno de los mecanismos de aseguramiento de la calidad más utilizados” (p. 538), es decir, el mecanismo preferido, y si esta forma de concebir el servicio educativo es el más adecuado dada la diversidad de IES que coexisten en entornos marcados por diferencias económicas, sociales y culturales, donde se forman profesionales en distintas áreas disciplinares en todo el territorio nacional.

2.2. Calidad igual a estándares e indicadores homogéneos en la realidad educativa de nivel superior en México

Desde su origen, los organismos acreditadores han venido trabajando en la evaluación mediante estándares e indicadores establecidos en un marco de referencia rígido, aceptados por la comunidad universitaria hasta el punto de convertirse en el mecanismo número uno para evidenciar la calidad. Pero vale la pena reflexionar y distinguir que, por una parte, se ha aceptado dicha concepción de la calidad desde el enfoque del aseguramiento mediante el *check list* de indicadores debido a la presión que ha ejercido el Estado bajo el esquema administrativo-financiero y, por otro lado, que realmente estar acreditado bajo esta lógica garantice a los miembros de los programas educativos que se está contribuyendo al brindar una buena educación de acuerdo con el contexto en el cual se forma a los futuros profesionales.

En la literatura existen al menos dos enfoques considerados dominantes para gestionar la calidad en la educación superior: el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento de la calidad. Ambos presentan características distintivas que determinan cómo se implementan y los resultados que se obtienen. La elección de uno u otro depende del tipo de organización en la que se busca garantizar la calidad del servicio ofrecido a sus usuarios.

El enfoque del aseguramiento de la calidad tiene su origen en el sector empresarial. Como resultado de la Revolución Industrial a mediados del siglo XVIII en Europa, se destacó la importancia de las organizaciones industriales en la sociedad para el crecimiento económico, ya que representaban una oportunidad laboral para la población. De igual forma desde el punto de vista académico del campo de estudio de las organizaciones, las empresas se convirtieron en el sitio de encuentro de los individuos donde se desarrollaban una serie de fenómenos considerados como objetos de estudio; por ejemplo, la manera en que se organizaban en el interior de la entidad para sacar adelante las actividades y el servicio que se ofrecía a los destinatarios, demostrando que se requería establecer un modelo de gestión que permitiera mantener la eficiencia y eficacia como parte de la integración de los recursos en sintonía con los resultados.

Las aportaciones de Fayol (2013), Ford (2023) y Taylor (2024), por medio de la administración científica a finales del siglo XIX y principios del XX, fueron fundamentales para encausar la lógica de la gestión del aseguramiento de la calidad en el sector empresarial, porque las propiedades de dicha corriente basadas en los conceptos planeación rígida, normas, estandarización de las actividades y evaluación mediante indicadores, encaminaron la idea que se trataba de una forma de gestión apropiada para lo que representaba la empresa.

La justificación del enfoque se basa en las metáforas de la organización como máquina y burocracia, o bien en la burocracia maquinal, que plantean la idea de que la calidad es el resultado de asegurar cada uno de los procesos de fabricación de las mercancías o de los componentes del servicio al cliente, de tal manera que todos los elementos engranan perfectamente. Lo anterior hizo que, en el discurso y en la práctica, se sostuviera la idea de que la mejor forma de lograr la calidad en las empresas era mediante el aseguramiento de cada parte de la organización que afecta el resultado final. En este enfoque, los integrantes de las organizaciones llegan al punto de referencia de calidad. Al alcanzarlo, se procura asegurarlo para evitar que se escape de la entidad.

El enfoque de aseguramiento parece adecuado para las empresas, ya que se trata de una mercancía que el cliente utilizará. Por lo tanto, se requiere que la organización de las industrias estandarice las actividades y los indicadores de evaluación para controlar las etapas de producción, lo que da como resultado una mercancía de calidad.

La gestión de la calidad se concibe desde el enfoque del mejoramiento, que se entiende como la capacidad de respuesta de los miembros de una organización para atender e innovar sus prácticas o actividades cotidianas frente a los problemas que surgen en su día a día y afectan el logro de la calidad. Se parte de una visión filosófica de las organizaciones, en la que se plantea que, en la medida en que los sujetos trabajen sin detenerse en una organización compleja por las relaciones interpersonales, estarán cada vez más cerca del punto de referencia que es la calidad. Esta nunca se alcanzará porque es un ideal, pero si se mantiene la consistencia en el trabajo individual y cotidiano, se avanza en ese camino, cumpliendo los objetivos de la organización y brindando un servicio a los usuarios acorde con sus necesidades.

Desde el enfoque del mejoramiento, las organizaciones son libres de establecer sus objetivos e incluso modificarlos, porque se entiende que la dinámica de las organizaciones, tanto en el interior como en su interacción con el exterior, genera contracciones que exigen replantear los propósitos de la entidad y emprender distintas acciones para lograr la calidad. Se acepta que no hay manera de avanzar en la ruta de la calidad sin repensar y ajustar sobre la marcha la organización de la entidad, dado que los sujetos viven en un entorno complejo, dinámico y turbulento. A pesar de esto, trabajan para cumplir sus funciones de la mejor manera posible. Por lo tanto, la calidad se obtiene en el hacer continuo de las personas.

El enfoque del mejoramiento es apropiado para organizaciones de burocracia profesional, donde existe cierta autonomía en las decisiones de los integrantes, quienes cuentan con conocimientos especializados para ejecutar acciones del área o realizar actividades que se desarrollan en la entidad.

De acuerdo con diferentes autores, como Cardona (2011) y Mintzberg (1985), el enfoque más apropiado para gestionar la calidad en las organizaciones de educación superior es el mejoramiento de la calidad, porque sus características coinciden con la naturaleza de las universidades, donde no se producen mercancías, sino que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje que influyen en la formación de los alumnos que se convertirán en profesionales, para ello el modelo organizativo apropiado es la burocracia profesional.

A partir de los dos enfoques de la calidad, con la llegada del Estado neoliberal o evaluador en México en la década de 1980, se consideró que la manera en que se gestionaba la calidad en las empresas mediante el enfoque del aseguramiento podría aplicarse a las organizaciones de educación superior. El sistema de calidad nacional se instaura a partir de la participación de las universidades en los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación condicionada al financiamiento, tal como se hacía en el sector empresarial.

En especial, el mecanismo de acreditación se manifiesta al establecer un marco de referencia en el que se introducen estándares e indicadores de calidad que los miembros de los programas educativos de licenciatura deben atender y cumplir para acceder al reconocimiento social por la calidad de la formación de los estudiantes universitarios.

El marco de referencia es el documento principal de los organismos acreditadores, porque se les entrega a los integrantes de las carreras que desean acreditarse para que lo utilicen como una guía que encamina los esfuerzos sobre los aspectos a considerar en la evaluación. Este documento publica los procesos académicos, investigativos, de difusión y de vinculación, entre otros, conforme al manual. Sin embargo, la cotidianidad del programa académico se pierde al abordar ciertos aspectos con una redacción que, en la mayoría de los casos, oculta las carencias o las bondades del contexto para la formación de los estudiantes en las carreras objeto de acreditación.

Los estándares de calidad en la acreditación se refieren a los criterios o parámetros mínimos que debe cumplir un programa educativo, según un grupo de expertos que evalúa diferentes dimensiones o categorías que lo componen. Por ejemplo, personal académico, estudiantes, plan de estudios, evaluación de los aprendizajes, formación integral, investigación, infraestructura y gestión académica, entre otros. Dichas áreas integran una serie de indicadores que miden el nivel de cumplimiento; en conjunto, permiten emitir un dictamen sobre el nivel de calidad que posee.

Los indicadores son enunciados cuyo contenido se relaciona con lo que se hace para atender un componente del programa educativo. Con ellos, los

evaluadores pueden medir y emitir juicios de valor sobre el funcionamiento de una carrera; la suma de los indicadores genera una concepción de la calidad que se ajusta a los estándares de los organismos acreditadores.

De hecho, los estándares e indicadores han sido motivo de críticas en la comunidad académica por las características que mantienen, en particular porque están pensados y elaborados desde la homogeneidad de la calidad aplicados en contextos sin distinguir las diferentes realidades donde se ofrece el servicio educativo, dejando a un lado la influencia del entorno social, económico y cultural en el diseño curricular y en la manera de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que responde a un asunto de idiosincrasia en la relación licenciatura-sujetos-comunidad. En los procesos de acreditación se pierde el sentido de la calidad ante la heterogeneidad de las carreras. No se reconoce, como tal, la diversidad e inclusión de las licenciaturas en el país, aun cuando sean de la misma formación disciplinar (Stein & Andreotti, 2017).

Rojas (2021) afirma que los estándares e indicadores de la acreditación podrían “promover la homogeneización, desconociendo las realidades locales. En esas condiciones, generaría un escenario inequitativo donde las IES y programas podrían llegar en condición de desventaja” (p. 389) a la evaluación de la calidad a nivel nacional. La homogeneización en la acreditación impide que los miembros de las carreras incorporen evidencia concreta del programa educativo. Esto genera incertidumbre o dudas sobre qué incluir en los indicadores del marco de referencia, porque lo solicitado no corresponde a lo que se vive en la universidad.

De Vries (2015) señala que “muchas universidades o carreras consideran que los estándares –aun cuando sean nacionales– no reflejan su quehacer” (p. 164). Esto se relaciona con la visión del aseguramiento de la calidad, donde todas las carreras de licenciatura son iguales y deben medirse de la misma manera, porque no existen diferencias en la calidad del servicio educativo, que, bajo esta lógica, debe ser la misma. Así, se abre una importante brecha de desigualdad en los procesos de acreditación. Al no reconocerse la diversidad de formas de organizarse en las universidades y en los programas académicos para atender las realidades educativas particulares del contexto, muchas carreras que solicitan acreditarse se encuentran en desventaja frente a otras que cuentan con más recursos y están más cercanas al ideal de calidad planteado por los organismos acreditadores.

Por ejemplo, se genera una distinción entre los programas académicos que se ofertan en las universidades públicas y aquellos que se ofrecen en las universidades particulares, en ambos casos cuentan con realidades educativas distintivas por el entorno que están lejos de ser homogéneas a las exigencias de los organismos acreditadores, pero en relación con la visión institucional y el acceso a los recursos

financieros, algunas universidades privadas de prestigio nacional pueden alcanzar la calidad más cercana a la planteada en la acreditación desde el enfoque del aseguramiento por la disponibilidad de los recursos económicos para cumplir con los estándares establecidos (Hernández y Hernández, 2023).

Ante este escenario, Castillo et al. (2014) plantean que, debido a la homogeneidad de los estándares e indicadores que miden la calidad de las carreras, se genera una “simulación para cumplir solo con los indicadores establecidos, con lo cual no se tendrán los efectos deseados sobre el proceso educativo” (p. 13). La simulación en los procesos de acreditación es un fenómeno frecuente en las universidades del país, cuando no se dispone de lo requerido por el marco de referencia de los grupos encargados de responder al autoestudio. Las desigualdades con las que se miden las licenciaturas inducen prácticas no deseadas, como el “maquillaje de cifras o de resultados educativos”, para responder a lo que se pide en cada indicador.

La simulación deja entrever que, en la educación superior, la acreditación nacional exige, pero sin sentido de realidad. En cambio, desde la mejora continua, se deja abierta la posibilidad de gestionar la calidad de un programa educativo en la medida de sus posibilidades y en atención al contexto en el que habitan los actores involucrados.

Martínez et al. (2017) plantean que son varios los problemas relacionados con la manera de proceder de los organismos acreditadores, poniendo en duda la veracidad de dichos procesos de evaluación, por causas como procesos extensos y descontextualizados, sin evaluación, con falta de ética y transparencia, formatos inconclusos y evaluaciones complicadas.

Los procesos de acreditación se vuelven complejos para la mayoría de las carreras que los solicitan, sobre todo cuando lo hacen por primera vez, porque son desgastantes para la comunidad universitaria debido al llenado de los indicadores, la recuperación e integración de las evidencias solicitadas, la poca participación de los actores en la construcción del documento de autoestudio quedando solo la responsabilidad de evidencias el trabajo de todos en manos de unos cuantos, con lo cual se pierde el sentido de la evaluación, se descontextualizan las respuestas para cumplir con lo indicado, en muchas ocasiones se convierte en un proceso ajeno, viéndose más como un cumplimiento administrativo que como un proceso de mejora continua de la calidad (Harvey, 2024).

Buendía (2014) menciona que “al intentar dar respuesta a un esquema impuesto desde afuera y desde arriba, a partir de un conjunto de estándares, se generan una serie de tensiones que tienen implicaciones negativas para el desarrollo del programa académico” (p. 91). Esta aportación refleja la influencia

del Estado neoliberal en la promoción de la acreditación mediante el enfoque de aseguramiento de la calidad. El Estado es una fuerza externa que ejerce presión sobre las universidades, sobre todo las de carácter público, que tienen que acatar lo que disponga desde las políticas educativas. Un ejemplo claro es la acreditación, se trata de una disposición orquestada e impuesta por las autoridades gubernamentales para controlar a las organizaciones de educación superior y disponer de ellas para los fines que se deseen desde el gobierno federal, independientemente de los partidos políticos.

El control del Estado se ejerce porque la acreditación genera cambios organizacionales que moldean un ideal planeado desde la federación, caracterizado por el debilitamiento de la autonomía. En este escenario, la injerencia en las funciones sustantivas modifica el pensamiento de los integrantes de las IES para hacer lo que se les pide desde el gobierno y mostrar resultados esperados para seguir vigentes y acceder a estímulos económicos, entre otros.

No se trata de cualquier cosa, lo que ha estado en juego sí es la calidad, que pareciera una justificación para lograr algo más, que es el poder de la educación superior en México, los mecanismos que incluyen a la acreditación han sido impuestos desde afuera de las organizaciones educativas para hacer valer el peso del poder que azota en la mesa los gobiernos federales en turno.

De esta manera, el modelo organizativo de la acreditación más apropiado para los fines gubernamentales es el aseguramiento de la calidad de la educación, mientras que el enfoque del mejoramiento resulta menos conveniente, porque implica ceder poder a las universidades para establecer su propio ritmo de trabajo y sus actividades a corto, mediano y largo plazo, asumiendo un mayor protagonismo en la vida pública y social de las regiones del país donde tienen presencia.

Bajo esta lógica de acreditar carreras de licenciatura, ¿se puede garantizar la calidad educativa? La respuesta requiere retomar las preguntas básicas que se plantearon desde los años ochenta sobre la intencionalidad de movilizar esfuerzos y recursos para implementar procesos de valoración del trabajo de las universidades en el país: ¿quién evalúa?, ¿qué se evalúa? y ¿para qué?

En este sentido, la evaluación en el nivel terciario está en manos del Estado y difícilmente permitirá soltarla a las IES, dado que implica la capacidad de decidir sobre aspectos fundamentales como la docencia, la investigación y la extensión de las universidades, lo cual puede considerarse como asumir la rectoría de la educación superior, pero también representa una amenaza para el desarrollo de las universidades, la formación profesional y demás actividades de responsabilidad social, porque no existe la autonomía en la toma de decisiones acerca del rumbo que deben tomar los universitarios como parte de las lecturas que solo ellos conocen del

contexto inmediato donde se desenvuelven. Por lo tanto, la calidad que promueve la acreditación está en el dilema de servir a la naturaleza de las universidades en la diversidad o continuar siendo un requisito para mostrar una calidad idealizada que puede estar lejos de serlo en la realidad por la limitada confianza en el trabajo de las personas que hacen la universidad y que forman a los futuros profesionales del país (Harvey, 2024).

Aunque predomina el enfoque de aseguramiento en los procesos de acreditación nacional, existen algunos aspectos que intentan ubicarse dentro del enfoque del mejoramiento (Hernández et al., 2023). Por ejemplo, cuando se plantea que, a partir de que los miembros de una carrera reciben el dictamen final de acreditada, se adjunta una serie de recomendaciones que deben cumplir para el momento que les toque la reacreditación, dichas sugerencias siguen siendo establecidas por los evaluadores externos y deben incorporarse como acciones en planes de mejora. Aun así, esto no cambia la forma de operar la acreditación mediante características distintivas del aseguramiento basadas principalmente en marcos de referencia, estándares e indicadores que todas las carreras deben cumplir sin excepción.

2.3. La saturación y la monotonía de la acreditación nacional

Como era de esperarse, luego de un crecimiento considerable de carreras acreditadas a nivel nacional en la etapa de esplendor, la acreditación fue perdiendo interés entre las universidades. Esto se debe a que algunos programas educativos ya se habían acreditado en más de una ocasión, lo cual puede considerarse normal en el proceso de evaluación permanente, mientras que otros programas que nunca se habían acreditado se mantuvieron en esa posición. Entonces, se fue generando un ambiente en el que ya no causaba la misma sorpresa entre los miembros de los programas académicos al saber que se someterían a un proceso de evaluación externa; se veía como un mero trámite o requisito a cumplir por formalidad o por inercia institucional. Después de más de 20 años desde la creación del COPAES, la monotonía de la acreditación tradicional a nivel nacional ocasionó que las comunidades académicas mostraran menor interés y asumieran una postura distante ante este mecanismo de aseguramiento de la calidad (Martínez, et al., 2022).

En el año 2000, con la creación del COPAES y el surgimiento de los primeros organismos acreditadores, las universidades apuestan por la acreditación. Esta dinámica, en busca de la calidad, se va replicando en cada vez más carreras de licenciatura, convencidas de participar más que de manera voluntaria, para atender la demanda de la política de calidad como una disposición gubernamental (Morales,

2024). Para entonces se había creado un ambiente que motivaba a realizarlo, ya que el discurso de la acreditación se fortalecía con el apoyo de las autoridades educativas, de los directivos de las universidades, de la formación de evaluadores y de su participación como pares académicos en evaluaciones frecuentes en diversas zonas del país, entre otros aspectos interesantes.

De 2013 a 2022 se da la etapa de esplendor, en la que las universidades sometieron sus licenciaturas a un proceso de acreditación, especialmente las públicas federales y estatales, que llegaron a contar con la mayoría de su matrícula inscrita en programas académicos reconocidos por su calidad (Barrón, 2023). Las IES comenzaron a converger en torno a los procesos de acreditación como parte de las pretensiones gubernamentales.

Si bien los CIEES se dedicaron a promover la autoevaluación en el marco de la evaluación externa, a partir de 2014 los comités replantearon los servicios ofrecidos e incorporaron la acreditación de programas educativos e institucionales. Hasta 2025, cuentan con 2 095 carreras de licenciatura acreditadas (CIEES, 2025). Con la incorporación de los CIEES al mercado de la acreditación, las universidades encontraron opciones para acreditarse tanto ante organismos del COPAES como ante los comités disciplinarios de los CIEES.

A partir de 2023 y hasta la fecha, las universidades siguen acreditando sus programas educativos, pero el ambiente ya no es el mismo porque no se hace con un interés genuino. Actualmente se cuenta con una saturación de carreras que han sido acreditadas en varias ocasiones; los miembros de las universidades ya tienen experiencia al enfrentar procesos de acreditación (Martínez, et al., 2022), lo cual ha contribuido a generar patrones significativos vinculados con la necesidad de participar en la evaluación externa a nivel nacional.

En este sentido, actualmente se considera que existe una amplia concentración de carreras reacreditadas y acreditadas en el país. La comunidad universitaria conoce, participa y practica la acreditación nacional de manera reiterada, además de contar con profesores que tienen experiencia en procesos de evaluación externa organizados por los organismos del COPAES, incluso se han creado espacios administrativos en las DES que llevan exclusivamente a gestionar estos procesos (González, 2023). En general, se ha configurado una estructura organizacional capaz de atender las exigencias del Estado en materia de evaluación.

Ante este escenario de las IES en la acreditación, surge la interrogante: ¿qué ha pasado en términos de calidad de dichas carreras a lo largo de su participación constante en la evaluación externa? Para lo cual diversos autores han emitido sus respuestas.

Barragán y Contreras (2020) plantean que:

México aún no tiene un modelo que sienta que es propio y no es posible querer avanzar si se siguen usando métodos ajenos a nuestro país, pues no podemos comparar ni la cultura ni el nivel académico de México con países como Estados Unidos o España, ya que la orientación de estos países en cuanto a acreditación y evaluación académica difiere mucho de la nuestra (p. 153).

El Estado evaluador retomó el modelo de acreditación de Estados Unidos de América, que ya contaba con varios años de experiencia antes de que México lo adoptara. Sin embargo, la configuración histórica, social, cultural, económica y educativa de ambos países difiere. Por lo tanto, no es extraño que la acreditación aún no se haya consolidado. Las carreras que cuentan con más de una reacreditación han entrado en un círculo vicioso: solo se dedican a atender los indicadores, sin mejorar sus entornos escolares. Esto ha saturado la acreditación, a la par que los miembros de los programas educativos dejan de lado sus procesos de docencia, investigación y extensión. El pensamiento está atento al indicador y no profundiza en el análisis de la construcción social de la realidad educativa que enfrentan en la cotidianidad, donde los procesos educativos son percibidos de manera diferente y su accionar se ha limitado por un esquema mental dedicado a los estándares mínimos de calidad, establecidos de manera homogénea por el gobierno federal.

Por su parte, Salazar et al. (2025) afirman que la calidad educativa no solo se mide a través de indicadores externos, también se considera la calidad de los procesos pedagógicos, el desarrollo profesional docente y la satisfacción de los estudiantes con su aprendizaje. Los programas educativos han buscado la calidad en la acreditación, sin embargo, han dejado de lado la dedicación de esfuerzos a las funciones sustantivas. La organización educativa se ha esforzado por contar con un modelo organizativo que permita recabar evidencias de todo tipo, necesarias para documentar el trabajo realizado para lograr la acreditación, la certificación o las auditorías externas.

Por ejemplo, la docencia es la razón de ser de las universidades, antes de la llegada de la acreditación a la vida de las IES, era el punto más importante de las universidades donde se centraban los esfuerzos de los directivos, profesores y personal de apoyo administrativo. Existía una preocupación real porque los alumnos pasaran el tiempo requerido en el aula o en espacios formativos de la escuela, para que desarrollarán los aprendizajes esperados porque había como tal un compromiso social en la consolidación de jóvenes estudiantes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores apropiados para un profesional de las diferentes

áreas disciplinares, de tal manera que se cumplirá el perfil de egreso establecido en el plan de estudio de la carrera.

Actualmente, se vive un escenario donde la comunidad universitaria está preocupada por la acreditación y por cumplir con las observaciones y sugerencias realizadas por los pares evaluadores, pero no tanto por procurar que vayan todos los profesores al salón de clases, del tiempo que se pasa con los alumnos en el aula sea efectivo, procurar realizar una buena tutoría, supervisar las prácticas profesionales y servicio social, entre otras acciones que fortalecen los aprendizajes de los estudiantes. En el contexto de la saturación de la acreditación nacional, se viven momentos de crisis en la dedicación de tiempo de calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la interacción entre el profesor y los estudiantes, lo que pone en duda el tipo de formación que reciben los alumnos en programas considerados de calidad por las agencias acreditadoras (Martínez, 2021).

Es necesario reflexionar sobre la concepción de calidad en la acreditación adoptada por el Estado evaluador, desde un enfoque de aseguramiento, en el que cada componente de la carrera es revisado para ofrecer un servicio educativo congruente con la dinámica global. Sin embargo, algo extraño sucede, pues si bien existe un número considerable de carreras que ya tienen años participando en este mecanismo, ¿por qué los resultados de los egresados en los exámenes para el egreso de licenciatura (EGEL) que aplica cada año el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) no son los más apropiados? (CENEVAL, 2025).

Por ejemplo, en los últimos informes disponibles por EGEL (CENEVAL, 2025) los egresados obtuvieron los siguientes resultados: en el área de pedagogías-ciencias de la educación, 63 % sin testimonio (ST), 30.9 % testimonio de desempeño satisfactorio (TDS) y 6.1 % testimonio de desempeño sobresaliente (TDSS); en el área Contaduría, 54.4 % ST, 36.2 % TDS y 9.4 % TDSS; en el área de Derecho, 52 % ST, 31.4 % TDS y 16.6 % TDSS; en el área de Enfermería, 41.2 % ST, 39.7 % TDS y 19.1 % TDSS. De esta forma, la tendencia negativa se mantiene en la mayoría de las áreas de formación disciplinar en México.

Por lo tanto, es necesario que la acreditación como proceso de evaluación externa revise sus objetivos, para lo cual Mejía y Mejía (2021) plantean que:

En la medida en que no se tienen claros los propósitos de una evaluación, se crean imprecisiones sobre las acciones que pueden generarse a partir de los resultados obtenidos con ellas. Este es uno de los factores que se constituye como un riesgo a la hora de utilizar el componente educativo como referente y punto de partida en la creación de condiciones para procesos de enseñanza-aprendizaje que sean

efectivos; que aporten a la calidad en la formación de su comunidad educativa, y a la calidad de la educación (p. 9).

Además de los objetivos, se requiere valorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y egresados de las carreras acreditadas (Testón, 2022), ya que, como se evidencia en el ejemplo mostrado anteriormente, los egresados presentan áreas de oportunidad en relación con el perfil de egreso adecuado para desempeñarse en el campo laboral.

Entonces, la calidad de la acreditación está en duda, porque presenta limitaciones para garantizar el propósito más importante que es asegurar la calidad en los aprendizajes de los estudiantes, lo cual permite advertir una consideración parcial de la realidad de los contextos escolares en los indicadores del marco de referencia (Martínez, et al., 2023). De ahí que se cuestionen los reconocimientos de calidad de los programas educativos, ¿qué sucede que no se termina por atender la formación profesional de los educandos?, es necesario replantear la acreditación que se necesita en el país, y dejar de imitar el sistema de acreditación de otros países que no tienen las mismas condiciones que las de la nación.

No obstante, cuando las evidencias disponibles (CENEVAL, 2025) parecen mostrar resultados distintos de los esperados, ¿qué es lo que aún mantiene la amplia expansión de la acreditación nacional? ¿Y por qué los actores educativos se mantienen en la idea de seguir confiando en el modelo de acreditación? Se trata de preguntas complejas; sin embargo, se cuenta con nociones cercanas a lo que está sucediendo actualmente.

En relación con la primera interrogante, existe una tendencia en cuanto a seguir acreditando carreras como parte de la cultura heredada por la acción gubernamental en el marco de la política de calidad para la educación superior, que hasta cierto punto es normal, dado que las organizaciones educativas están integradas por personas que fácilmente se acostumbran al cambio y pueden permanecer en una dinámica durante el tiempo que sea necesario o que en este caso sea ordenado por el Estado, como parte de una alineación institucional sustentada en intereses mutuos, de la cual será difícil desprenderse, aun cuando los resultados muestran áreas de oportunidad importantes (Kunstler, 2006 y Perkin, 2007).

En cuanto a la segunda pregunta, evidentemente el Estado neoliberal ha consolidado la idea de que el control de la educación superior y el manejo del trabajo de los universitarios se ejercen por medio de la acreditación (Baltodano y Leyva, 2024); lo anterior sugiere que el énfasis podría estar orientado más hacia la conducción y supervisión estatal de las IES que hacia los resultados de aprendizaje estudiantil. Podría considerarse que el modelo organizativo de la burocracia

maquinal contribuye a mantener ciertas dinámicas de *statu quo* en las universidades, limitando, en algunos casos, la posibilidad de cuestionar, replantear o proponer nuevas formas de evaluar sus funciones sustantivas (Muñoz, 2019). Así, la política de calidad se mantiene mediante los mecanismos que garantizan el sistema actual, aun cuando los resultados educativos no siempre reflejan mejoras significativas, situación que no parece generar cuestionamientos visibles dentro de la comunidad universitaria (Stone, 2012).

Vale la pena considerar también que los propios procesos de acreditación se encuentran en incertidumbre, dado que, al existir una saturación de carreras acreditadas, se pensaría que podría estar bajando la rigidez de las decisiones en el dictamen final que determina si está o no acreditada. No es un asunto menor; podría interpretarse que ciertos estándares de calidad tienden a flexibilizarse gradualmente, no por una atención diferenciada a las particularidades de cada contexto, sino también por la necesidad de mantener la participación de las instituciones interesadas en obtener el reconocimiento de calidad. En consecuencia, algunos sectores podrían percibir que la acreditación comienza a desenvolverse en dinámicas más próximas a una lógica de mercado, donde los procesos de financiamiento, evaluación y resolución favorable aparecen estrechamente vinculados (Silas, 2014).

Entonces, son varias las secuelas de la saturación y la monotonía de la acreditación, los resultados de los aprendizajes no coinciden con los objetivos del modelo de aseguramiento de la calidad, existe un mercado de acreditación que desea tener más clientes; por lo que otorga flexibilidades al valorar las respuestas y las evidencias en los indicadores, lo que reduce la rigidez de los estándares de calidad.

Para evitar la monotonía de la acreditación, es necesario reinventarla, ya que los sujetos y las organizaciones educativas se han familiarizado con este tipo de evaluación y han introducido pocos cambios significativos. Esto genera un escenario poco cambiante en la educación y, en particular, en los procesos formativos, que se mantienen como entes aislados de los procesos de evaluación externa. La monotonía ha ocultado esta parte que difícilmente se atiende.

En síntesis, la saturación puede ser considerada positivamente por las agencias acreditadoras y por las intenciones del Estado evaluador, porque va trazando el camino desde hace décadas, pero contrasta con la monotonía que debilita el interés de la comunidad universitaria por participar en estos procesos y que solo lo hace por costumbre. En este sentido, se prevén tiempos difíciles para el modelo actual de acreditación.

CAPÍTULO III

La acreditación bajo el Estado del bienestar

3.1. Crisis de la acreditación tradicional en México

Existen varias razones que han puesto en crisis la acreditación nacional tradicional, provenientes tanto del interior como del exterior del propio mecanismo de evaluación. En cuanto a los motivos internos, se encuentran: el rezago educativo, como resultado de malos resultados en los aprendizajes de los estudiantes y egresados de licenciatura; el conformismo de las agencias acreditadoras por no realizar ajustes al modelo; y la escasa participación de los integrantes de los programas académicos en los procesos de acreditación. Por su parte, entre las causas externas se encuentran: la pandemia de COVID-19, la falta de recursos asignados por las universidades para atender ciertas observaciones de los pares evaluadores, las prácticas inapropiadas en la competencia en el mercado de la acreditación, y la ideología política del Estado de bienestar respecto de una educación de excelencia. A continuación, se abordará cada una de ellas.

Se consideran razones internas aquellos motivos que provienen de la forma de concebir y llevar a cabo los procesos de acreditación, es decir, se originan en los miembros que desarrollan la propuesta tradicional, en la que participan el Estado evaluador y las agencias acreditadoras. El rezago educativo, entendido

como “la carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos” (Vergara y Hevia, 2018, p. 47), se ha evidenciado en los malos resultados en la evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos y en la aplicación de los instrumentos de valoración de los aprendizajes de los egresados de carreras de licenciatura. Estos resultados muestran las deficiencias de la acreditación en su afán de cumplir su objetivo de evaluar los programas de pregrado para emitir recomendaciones que contribuyan a elevar la calidad de los aprendizajes y la formación de los educandos, dado que se cuenta con el sello de calidad, sinónimo de aseguramiento de la formación profesional.

En este sentido, podría considerarse que la finalidad de la acreditación nacional no siempre se refleja plenamente en los resultados esperados, ya que, en los reportes enviados por las universidades a la Subsecretaría de Educación Superior, suele señalarse un rendimiento académico percibido como bajo (CENEVAL, 2025). Esto ocurre aun cuando un número importante de IES cuentan con programas acreditados y con una matrícula reconocida por su calidad mediante los organismos correspondientes. Desde esta perspectiva, cabría plantear que la existencia de una carrera acreditada no necesariamente se traduce, de manera directa, en mayores logros de aprendizaje por parte del alumnado (Martínez et al., 2017).

Asimismo, existen inconvenientes en la evaluación de los egresados. Las pruebas que aplica anualmente el EGEL indican una tendencia negativa en los resultados de los aprendizajes desarrollados durante la estancia de los egresados de las licenciaturas acreditadas. Una vez más, no se cumple la finalidad de la acreditación.

En cuanto a la conformidad de las agencias acreditadoras, mantener los procesos de evaluación mediante el mismo modelo tradicional, con mínimos ajustes, desde el año 2000 hasta la actualidad, se ha convertido en un factor en contra de la acreditación que la sitúa en una crisis difícil de superar. Mientras la sociedad transitaba por la globalización, el avance de las tecnologías y los pensamientos de las nuevas generaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación de los alumnos y la calidad de las universidades, las agencias acreditadoras mantenían cierta pasividad al no modificar la concepción, los procedimientos y las prácticas de la acreditación.

Es importante que las agencias acreditadoras continúen con las revisiones y actualizaciones permanentes de los modelos de acreditación empleados, así como de los marcos de referencia que orientan los estándares de calidad, tomando en cuenta que las universidades confían en el trabajo que realizan dichas instancias al solicitar su servicio para valorar los programas académicos de licenciatura en aras de fortalecer la correspondencia entre la concepción de calidad promovida, los

procedimientos implementados y la pertinencia de estos frente a las necesidades de las universidades y de la comunidad.

El tema de la desactualización del modelo, de los instrumentos y de la implementación de la acreditación también puede ocurrir por la falta de involucramiento de los profesionales o docentes de las universidades públicas o privadas del país, en correspondencia con el área disciplinar en la que acreditan las agencias. Lo anterior, ya que las agencias acreditadoras deben avanzar de la mano de los académicos que promueven cambios en la manera de concebir, ejecutar y retroalimentar los procesos de acreditación (Hernández et al., 2021).

De igual forma, el modelo siempre ha sido considerado un intervencionismo rígido, lo que no permite, a los directivos, profesores, estudiantes, personal administrativo y de apoyo, así como a los padres de familia, actuar con libertad para reorientar la acreditación a las necesidades de su entorno; en cambio, se ha hecho cumplir los fines de la evaluación conforme a las pretensiones del Estado neoliberal.

La acreditación, más que un beneficio, puede representar un problema; dado lo intervencionista del modelo, se corre el riesgo de que las universidades se focalicen en un largo, absorbente y ambicioso trabajo conducente a la acreditación, relegando a su vez los objetivos esenciales de la educación y que terminen sirviendo a intereses sobre un mayor control del mercado educativo, con efectos que favorecen a unos pocos (Guzmán y Guevara, 2022, p. 174).

En relación con la poca participación de los integrantes de los programas académicos en los procesos de acreditación, en la mayoría de los casos se conforma un grupo reducido de personas que coordina el proceso en su respectiva carrera, son los encargados de recabar la información y las evidencias solicitadas en el marco de referencia (Ovando et al., 2015; Zayas, 2020).

A pesar de que las agencias acreditadoras mantienen un discurso verbal y escrito en los documentos oficiales acerca de que la acreditación es un proceso participativo, inclusivo, democrático, comunicativo, entre otras propiedades, en la práctica estas dinámicas no siempre parecen desarrollarse plenamente, debido a que la participación de los integrantes de las DES suele concentrarse principalmente en la entrega de información para el cumplimiento de indicadores y en la integración de evidencias requeridas por los marcos de referencia de las agencias acreditadoras (Salinas, 2024).

En ocasiones, se excluye a los maestros de la posibilidad de intervenir con reflexiones colegiadas entre colegas para proporcionar un análisis más completo acerca de las ventajas y desventajas del programa académico, si no se toma en

cuenta a los profesores en este tipo de evaluaciones, pierde sentido la búsqueda de la calidad, porque esta solo puede ser contada desde las percepciones de los mismos integrantes, especialmente de la planta docente que vive en el aula la realidad de la calidad (Acosta, 2014).

Gregorutti y Bon (2013) afirman que la labor del maestro es indispensable en los procesos de acreditación, pero no siempre se da, porque la misma administración de la universidad no lo permite; participan poco, aportando algún comentario y datos, o bien son los mismos educadores los que se mantienen al margen de estos procesos, que consideran como un cumplimiento institucional con el gobierno:

Respecto a la participación docente en los procesos de acreditación, puede decirse que no se involucran demasiado, la mayoría se limitan a entregar los documentos que se les pide y a asistir a la reunión con los evaluadores cuando estos visitan las instalaciones universitarias. Son pocos profesores los que en realidad se empapan del proceso de autoevaluación, de completar requisitos y estándares, de comunicar si algo hace falta y de recibir la documentación que el resto de los profesores les envía (p. 126).

Al limitar la participación de los actores educativos, se pierde la intención y se deja de lado la forma de operar del proceso de evaluación, lo que se convierte en un trámite de índole administrativo-burocrática más que académico. Esta situación, que padecen muchas universidades, ha ido escalando hasta el punto de que los integrantes de las IES han construido un discurso y una concepción sobre cómo deben afrontar, en términos organizativos, la acreditación. Incluso estas malas prácticas se han incorporado a la cultura organizacional de la comunidad académica, entendida como “un patrón de supuestos básicos de un grupo que aprende a manejar lo suficientemente bien (forma correcta de percibir, pensar y sentir) sus problemas de adaptación (externa e interna), por lo que se considera valioso enseñarlo a nuevos miembros” (Siqueiros y Vera, 2022, p. 185).

Ahora bien, las razones externas ejercen presión sobre las universidades. La pandemia del COVID-19 trajo consigo un sinnúmero de cambios en la vida en sociedad de los ciudadanos, en especial en la educación superior, que tuvo que transitar de manera rápida y forzada por dejar la presencialidad y adoptar la modalidad a distancia. Además de cambios pedagógicos y didácticos, se presentaron otros cambios; por ejemplo, en los procesos de acreditación de los programas educativos a nivel nacional, que, en un inicio, se suspendieron, y luego de un tiempo, aun en confinamiento social, se desarrollaron en línea (Ramírez y Cázares, 2024).

Sin embargo, más allá de la continuidad de los actos de acreditación, lo que mantiene en crisis este tipo de evaluación es que, a raíz de la pandemia, se perdió el ritmo habitual de las comunidades académicas para participar en estos procesos. Esto no significa que desapareció el deseo de hacerlo, pero sí se redujo la importancia de realizarlo porque la atención de los actores educativos se centró en los procesos educativos, particularmente en la preocupación por brindar clases de calidad de manera virtual (Harvey, 2024).

Esta situación hizo reflexionar a los directivos y profesores sobre que, si bien es necesario participar en los mecanismos de aseguramiento de la calidad, es mucho más importante ofrecer un buen servicio educativo en la educación remota. Este evento inesperado permitió a los actores educativos darse cuenta de que era imperante deslindarse parcialmente de la acreditación impuesta por el Estado y concentrar su atención, esfuerzos y recursos en las clases, como función primordial de las universidades, como en antaño, cuando no se había instaurado el sistema de aseguramiento de la calidad en el país. Después de varias décadas del esquema mental de la burocracia maquinal, los profesores descansaron y se dieron el tiempo para hacer lo que más les gusta, que es dar clases con nuevos retos por tratarse de la educación en línea, en la cual no estaban del todo preparados, pero por vocación lo intentaron y lograron (Lloyd y Ordorika, 2021).

En 2018 se produjo un cambio en la administración pública federal, ya que el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), dio un giro en la concepción del papel del Estado, alejándose de la teoría del bienestar y dejando atrás los planteamientos neoliberales. En relación con las reformas educativas de AMLO, se redujo el presupuesto asignado por la Federación a las universidades públicas, lo que llevó a que los administradores de las organizaciones educativas evaluaran en qué canalizar el recurso económico. Asimismo, se puso en tela de juicio seguir destinando fondos a las acreditaciones, porque desde hace varios años ya se había comprobado el trabajo de las comunidades académicas. Además, varias carreras contaban con reacreditaciones; por lo tanto, se reconocía su calidad. Pero, sobre todo, las universidades pusieron en duda la continuidad del sistema de gestión de la calidad mediante diversos mecanismos, incluida la acreditación, dado que se trataba de otra administración federal que manejaba un discurso antagónico al neoliberal; por eso, surgió la necesidad de repensar si el dinero debería destinarse a las agencias o invertirse en otras áreas de la entidad educativa (Mendoza, 2019).

A pesar de ello, con el paso de los meses, las universidades notaron que las agencias acreditadoras permanecían, pero, según los discursos de la SEP y de la Subsecretaría de Educación Superior, se predecía que habría cambios

significativos en la forma de entender y ejecutar la acreditación de las carreras mediante los organismos disciplinares. Fue cuando las comunidades académicas detectaron señales del entorno que indicaban cambios en el sistema de gestión de la calidad. Solo hasta ese momento, los directivos de las universidades empezaron a disminuir el interés en la acreditación tradicional y reasignaron ciertos recursos etiquetados para esta evaluación, en especial para atender las observaciones de los pares evaluadores, hacia otras áreas prioritarias para el desarrollo de las funciones sustantivas.

Desde este momento se entendió que se terminaba la presión del Estado para acreditar obligatoriamente los programas de licenciatura. La acreditación perdió fuerza y presencia en las IES porque, aunque seguía operando de manera tradicional, paralelamente se estaba decidiendo su futuro. La acreditación no había desaparecido; solo se encontraba en un proceso de transformación de acuerdo con las nuevas pretensiones del gobierno federal, considerado de izquierda.

Otro punto interesante se relaciona con las prácticas no deseadas en la competencia en el mercado de la acreditación. En el ámbito nacional, las carreras que desean ser valoradas cuentan con dos opciones: los organismos acreditadores disciplinares avalados por el COPAES y los comités pertenecientes a los CIEES; ambos utilizan marcos de referencia, siguen el mismo procedimiento de evaluación externa y culminan con un dictamen final de acreditado o no acreditado.

A lo largo de los años, ambas instancias han mantenido una competencia por conseguir a los clientes que desean acreditarse para que lo hagan con ellos, han implementado estrategias de acercamiento a las universidades para comunicar los beneficios y desventajas de evaluarse con una u otra, e incluso han recurrido a relaciones sociales entre los presidentes de las instancias con los colegas profesores o conocidos en el ámbito de la educación superior para incrementar el número de clientes y con ello ganar presencia en el mercado.

Desde la creación del COPAES y sus organismos evaluadores, estos tuvieron la preferencia de las universidades, que los buscaban para acreditarse, mientras que los comités de CIEES se mantuvieron a la sombra de estas instancias. El mercado estaba dominado por las instancias avaladas por el COPAES: era una marca registrada, la de preferencia de las comunidades académicas (Espinosa y Laguna, 2023).

No obstante, con la llegada de la administración de AMLO, se pensó en reestructurar el sistema de evaluación de la educación superior y, en ese tenor, el COPAES perdió protagonismo con la creación en el 2021 del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), que sería la nueva manera de organizar la evaluación y acreditación de programas educativos en

el país. A partir de ese momento, los CIEES recuperan fuerza en los procesos de evaluación externa y se da una competencia más pareja con los organismos disciplinarios. Pero a raíz de este escenario se han presentado prácticas no deseadas entre las agencias acreditadoras para ganar adeptos entre las IES que demeritan el sentido de la acreditación, se requiere de una competencia sana que priorice el bien común de la evaluación, que es mejorar la calidad de la educación de las carreras que desean participar.

Asimismo, durante la administración federal de 2018-2024, se posicionó una ideología política distinta a la acostumbrada respecto del deber ser de la educación superior, la calidad y la evaluación externa. Esto puso en crisis la acreditación tradicional, porque las posturas de transformación cuestionaban el uso de estándares e indicadores homogéneos que favorecían a ciertos programas académicos que contaban con las condiciones y recursos para atenderlos, mientras que otras carreras, debido a su contexto, no lograban participar en este mecanismo y, si lo hacían, no obtenían los resultados esperados en el dictamen final.

Como se puede apreciar, son distintas las causas que fueron colocando a la acreditación tradicional en un entorno de crisis, debido a que la concepción y forma de proceder estaban sufriendo ajustes desde los planteamientos del gobierno en turno, pero más allá de los cambios en la administración pública federal, el resultado de la incertidumbre de la evaluación externa había sido causada por la saturación, monotonía y pasividad de las agencias acreditadoras que conducían los destinos de este tipo de mecanismos bajo un enfoque de aseguramiento de la calidad, porque ya no respondía a las necesidades de las comunidades académicas ni a los intereses de rendición de cuentas de los administradores de las IES, aunado a que sigue vigente y se recurre a esta como una forma de continuar con la preocupación de velar por la calidad en la formación profesional.

3.2. El Estado del bienestar toma el mando de la política de calidad y la acreditación nacional

El primero de septiembre de 2018, AMLO asumió la Presidencia de México en un escenario político colmado de incertidumbre, debido a que este sexenio significaba la llegada al poder federal de un partido político declarado de izquierda, algo que en la vida de la administración pública contemporánea del país no había ocurrido antes. Además, el país estaba diseñado en términos de políticas públicas, conforme a las características del Estado neoliberal, que durante varias décadas había impuesto su visión acerca del deber ser de las diferentes dimensiones de la sociedad, incluida la educación formal impartida a nivel nacional.

Por lo tanto, en esos momentos existían dudas acerca de lo que fuera a ocurrir con la educación mexicana, porque durante la campaña presidencial, AMLO hablaba de manera radical acerca de la necesidad de eliminar el pensamiento y las acciones gubernamentales basadas en el legado de la corriente neoliberal. Un ejemplo de ello fue quitar las políticas educativas establecidas durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, consideradas por diferentes académicos como acciones gubernamentales administrativas más que académicas o curriculares. Los actores educativos de todos los niveles. Con el pasar de los meses, se empezaron a vislumbrar los primeros discursos políticos que hacían mención del diseño e implementación de diferentes políticas, entre las cuales destacaban la política de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se aplicaría a todo el Sistema Educativo Nacional (SEN), y en particular, la política de excelencia educativa para la educación superior. Para implementar ambas políticas, se hicieron ajustes a la legislación educativa, principalmente al artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación.

De acuerdo con la SEP (2019), la política de la NEM tenía como objetivo generar las condiciones en materia educativa y responsabilizar al Estado de la:

realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la República (p. 3).

También se declaraban algunas características de la NEM, tales como:

La NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. Garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente (SEP, 2019, p. 3).

En este sentido, la política de la NEM pretendía que el Estado garantizara que todas las niñas, niños y jóvenes tuvieran el derecho a recibir educación básica, media superior y superior, garantizando las condiciones para lograr los aprendizajes

esperados y cumplir con el perfil de egreso de cada nivel educativo, con un enfoque inclusivo y diverso que prioriza la atención a los grupos vulnerables.

Dicha política convierte a la escuela en el punto de encuentro de los miembros de la comunidad, donde por medio de la generación del conocimiento se pueda dar atención y solución a los problemas que aquejan al lugar donde se ubica el centro educativo. De esta manera, se crea una interacción, comunicación y sinergia importante entre la escuela-comunidad. Se trata de contar con un enfoque humanista y social, al entender que los planteles educativos están integrados por personas que aprenden a base del error, visto como algo normal para acceder a conocimientos, habilidades, actitudes y valores idóneos, elegidos por la sociedad.

En la educación superior, esta política es complicada debido a los costos que implica generar profesionales en alguna disciplina. Es decir, el derecho a la educación estaba condicionado por los recursos económicos disponibles por el Estado para cubrir los gastos inherentes a los procesos educativos formales en las IES, sin embargo, los actores han tratado de implementarla en la medida de lo posible.

En educación superior, la política de la NEM va de la mano con la política de la excelencia educativa, y pretende modificar la concepción base de la política de calidad implementada desde finales de la década de 1980. No se trata de un cambio radical, pero sí se ajusta la cuestión ideológica y se modifican las instancias responsables, así como las formas de llevar a cabo la acreditación de los programas educativos de pregrado.

La política de calidad educativa recibe el nombre de excelencia educativa porque se consideraba que el término de calidad hacía referencia al uso de estándares e indicadores en los procesos de evaluación, los cuales no permitían generar condiciones igualitarias para demostrar el trabajo universitario. El concepto de excelencia rebasa aspectos homogéneos y prioriza el enfoque de la mejora continua de la educación, donde se da cierta autonomía y capacidad de reflexión a las comunidades académicas para trazar la ruta a una buena educación, a partir de los recursos disponibles, la capacidad de los actores y las particularidades del entorno inmediato.

El planteamiento de la mejora continua no es exclusivo de la educación superior, ya que permea en los otros niveles de educación básica y media superior, donde desapareció el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE) y se creó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUE), con atribuciones distintas centradas en la mejora continua del servicio educativo, mediante acciones o estrategias apropiadas a las condiciones permitidas por el contexto escolar. El alcance de esta instancia, con

autonomía propia, no llega a la educación superior, para la cual se crea el SEAES, que se abordará más adelante.

Para cumplir con dichas pretensiones en educación básica y media superior, la MEJOREDU diseñó lineamientos para orientar su trabajo:

MEJOREDU construyó en sus inicios un marco de referencia que guía su actuar y da contenido a la mejora, concibiéndola como un “proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país” (MEJOREDU, 2020, p. 16).

Esta concepción se vincula con un horizonte de mejora constituido por dos pilares: “una buena educación con justicia social y una educación al alcance de todas y todos, lo que permite garantizar de forma integral el derecho a una educación aceptable, común, equitativa, disponible y accesible” (Sandoval y Rangel, 2023, p. 1007).

En este sentido, la idea de la mejora continua está contemplada en todos los niveles del SEN, existe una concepción generalizada, y en el caso particular de la educación superior, la política de excelencia tiene como objetivo transformar la vida académica de las universidades a través de una visión humanista, inclusiva y equitativa, que privilegia la mejora de la educación por medio de la evaluación y acreditación nacional a favor de los aprendizajes y de la formación profesional de los alumnos (Didriksson, 2023; Gómez, 2021).

Dicha política resulta efectiva debido a los cambios en el artículo tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación Superior (LGES). En el caso del artículo tercero, se fundamenta al establecer que la educación “será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (CPEUM, 2022, p. 11).

Mientras que la Ley General de Educación Superior (2021) pretende, en su artículo primero, “establecer la coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua de la educación superior en el país” (p. 2). En el artículo quinto se menciona que: “Las políticas y acciones que se lleven a cabo en materia de educación superior formarán parte del Acuerdo Educativo Nacional establecido” (p. 3). El artículo diez expresa:

Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en la mejora continua de la educación superior para su excelencia, pertinencia y vanguardia. 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 (pp. 8-9).

Los aprendizajes deseados y la excelencia educativa solo pueden lograrse en la medida que se reconozca que existe una diversidad de IES que habitan un escenario complejo, como la educación superior, que están siendo influenciadas por los grupos disciplinares y el sector empresarial. Esta política de excelencia plantea una nueva relación entre el Estado y las universidades. Durante el periodo neoliberal, el Estado mantuvo una interacción restringida con las IES, mediada por la política de calidad, a través de mecanismos de aseguramiento en los que tenían que participar para recibir recursos públicos. Dichos eventos generaban cambios en las universidades que buscaban ser reconocidas por su calidad.

La política de excelencia empezó con una idea revolucionaria de la relación del Estado con las universidades, sin embargo, incluso en el sexenio de Claudia Sheinbaum Pardo, se aprecia la herencia de la política del Estado evaluador, que mantiene un poder hegemónico sobre las decisiones de las IES por medio de la evaluación, condicionando su labor mediante la asignación del presupuesto federal. Lo que sí ha cambiado, es la manera en que se implementa la evaluación, en especial la acreditación de los programas de licenciatura.

El Estado es el rector de la educación superior y de las políticas públicas en la materia, como la calidad educativa, en la que se consulta sobre los intereses y necesidades del sector; se reúnen las propuestas de política y se evalúa la viabilidad. Enseguida, se implementan y, finalmente, se evalúan indicadores oficiales de la administración federal o mediante sondeos de opinión para recuperar datos, historias de vida o percepciones de los actores involucrados.

Quien lleva todo el proceso de construcción de políticas educativas es el Estado, que no termina por ceder la iniciativa a las IES, se puede decir que se trata de un sistema de toma de decisiones centralizado. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) continua en su papel de “actor bisagra”, en el sentido de aterrizar y socializar con las IES las políticas gubernamentales para que sean analizadas y se tomen decisiones al respecto, aunque terminará por imponerse, de arriba hacia abajo, el Estado.

Con la creación en el 2021 de la Ley General de Educación Superior, empieza a operar la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). En ese mismo año se elaboró y aprobó el SEAES, y para el 2022, la CONACES aprobó la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

(PNEAES). En este nuevo esquema ideológico-político se encuentra posicionada la acreditación.

La política de excelencia en educación superior va de la mano de la PNEAES, ya que los resultados obtenidos en la política de acreditación de carreras de pregrado impactan en la política de excelencia. Actualmente, las instancias que conforman el mercado de la acreditación nacional son los CIEES y los organismos disciplinarios que en su momento fueron avalados por el COPAES. Los miembros de las carreras y directivos de las universidades deciden ante qué instancia recurrir para participar en el servicio de acreditación nacional.

Tanto los CIEES como los organismos disciplinarios deben atender lo que plantea la PNEAES:

Con el propósito de que estos ejercicios puedan coadyuvar efectivamente a la consolidación de la transformación de la educación superior prevista en la LGES y en la PNEAES, tal como lo prevé el Lineamiento Vigésimo Sexto del SEAES, se buscará mantener un proceso de diálogo permanente con las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación externa y acreditación de instituciones, programas y actores de la educación superior en México, con el propósito armonizar sus marcos de referencia e instrumentos de evaluación (SEP, 2023, p. 28).

En estos momentos, las instancias acreditadoras se encuentran en proceso de formalizar su incorporación al padrón de entidades acreditadoras que cuentan con el permiso de la CONACES, en atención al SEAES. Asimismo, la acreditación debe considerar los ejes transversales como orientadores de la PNEAES, en el replanteamiento de los aspectos a evaluar en el proceso acreditador. Estos son: “compromiso con la responsabilidad social, equidad social y de género, inclusión, excelencia, innovación social, vanguardia e interculturalidad” (SEP, 2023, p. 29).

El proyecto nacional de Claudia Sheinbaum continúa con la política de la NEM que contempla para la educación superior la política de excelencia educativa de la cual se desprende la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el marco del SEAES. En este contexto, se considera a la acreditación como un proceso de evaluación importante para la mejora continua de la calidad de los programas de licenciatura. Sin embargo, actualmente se encuentra en un proceso de transformación, lo que implica poner a prueba a los comités de los CIEES y a los organismos disciplinarios que fueron autorizados por el COPAES como responsables de la acreditación nacional, siempre y cuando continúen el proceso de ajustar los indicadores tradicionales, con los cuales han

estado acreditando carreras a los criterios transversales que plantea el SEAES para promover la calidad desde la reflexión de las comunidades académicas, priorizando sus necesidades específicas.

3.3. El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)

El SEAES se constituyó a partir de la aprobación de la Ley del Educación Superior en el 2021, y tiene como objetivo “impulsar políticas, programas y acciones que hagan de la evaluación una herramienta útil y pertinente para la mejora continua de los programas e instituciones de educación superior, con énfasis en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2023, p. 5). Además, integra todos los procesos de evaluación a nivel nacional, incluida la acreditación. El SEAES se basa en el enfoque de la mejora continua, que consiste en:

un proceso progresivo y gradual, porque implica avanzar de forma constante y paulatina hacia el horizonte de mejora trazado por los principios y disposiciones de la LGES; sistemática, porque se desarrolla de manera lógica y con estricto rigor técnico, y ofrece mecanismos de retroalimentación para los involucrados; diferenciada, porque debe atender las características particulares de cada subsistema e IES; contextualizada, porque sus propósitos y cualidades específicas dependerán de los contextos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales que caracterizan a las IES; y participativa, al involucrar a los distintos actores del SNES, y propiciar la colaboración y la participación social. La mejora continua es un proceso autorreferido, de manera que cada IES y cada actor estima sus avances, comparando sus indicadores con los valores de la línea base previamente establecidos en el diagnóstico inicial (SEP, 2023, p. 39).

El SEAES mantiene de forma permanente una articulación de los tipos y ámbitos de evaluación y mejora continua. El ámbito de la autoevaluación institucional, se compone de la formación profesional de los estudiantes, la profesionalización de la docencia, los programas educativos de Técnico Superior Universitario (TSU), Profesional Asociado (PA) y licenciatura, los programas de investigación y de posgrado, así como las IES. Contempla el ámbito de la evaluación institucional, el de la profesionalización de la docencia, el de los programas educativos de licenciatura, de TSU y PA, además de los programas educativos de investigación y posgrado. Asimismo, tiene a su cargo la coevaluación, una actividad complementaria que se hace al mismo tiempo de la autoevaluación institucional.

Funciona cuando los miembros de una universidad están elaborando su reporte institucional de autoevaluación y se les asigna un grupo de pares evaluadores de otras universidades del país. Dichos pares dialogan con la comunidad universitaria y ofrecen retroalimentación respecto a la información presentada en el reporte, tomando en cuenta los criterios de la IES autoevaluada como los que maneja el SEAES, que son orientadores y transversales.

De igual forma, el SEAES evalúa los sistemas estatales, los subsistemas y el sistema nacional de educación superior, cada uno con su propio procedimiento para realizar la evaluación y mejorar. Nunca se pretende desarrollar una evaluación punitiva que atente contra los actores educativos. Además, la metaevaluación del SEAES recae en el Comité Técnico del sistema, que valora el cumplimiento de las normas, los cursos de acción, los procedimientos, el logro de los objetivos, la adecuada ejecución de los procesos obligatorios, los resultados conseguidos, las repercusiones en la mejora de las IES y la revisión de los factores contextuales que influyeron en los aspectos anteriores. Dicha actividad permite recuperar información acerca del funcionamiento del SEAES y las medidas aplicables. Esta actividad promueve la retroalimentación del sistema y fortalecer la evaluación de la educación superior.

La evaluación externa y la acreditación se encuentran en proceso de reestructuración, en lo que respecta a las instancias encargadas, que en estos momentos siguen siendo los comités del CIEES y las agencias acreditadoras del COPAES, aunque se esperan cambios en el marco de referencia e indicadores, pasando a criterios transversales del SEAES, en correspondencia con el enfoque de mejora continua de la calidad en la educación superior.

En este tipo de evaluación se resalta la labor de los pares evaluadores, quienes provienen de universidades distintas a la IES que participa en la acreditación de un programa de pregrado, para contar con una mirada distinta y establecer planes de mejora que sean supervisados de manera constante por las instancias encargadas de acreditar.

En esta parte, no se deja de lado la posibilidad de que los programas educativos aspiren a participar en procesos de acreditación internacional, pero se sugiere iniciar con la nacional y, posteriormente, buscar nuevas percepciones acerca de la calidad que ofrecen mediante modelos y marcos de referencia distintos a los planteados por el SEAES. En última instancia, los resultados de la evaluación a nivel global pueden ser complementarios. El SEAES no cierra la posibilidad a la internacionalización de las carreras a partir de la acreditación por parte de agencias de otros países. Esto posiciona a los egresados de dichos programas en el mercado laboral y contribuye en su formación profesional al incluir aspectos propios de la globalización.

El SEAES cuenta con criterios orientadores y transversales que abarcan todos los ámbitos de la planeación. Aquellos se describen a continuación:

Compromiso con la responsabilidad social. Se refiere a la forma como la institución asume su responsabilidad y liderazgo social ante su propio contexto y las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas, con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad más justa, libre, incluyente y pacífica, así como al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional y nacional; y a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas y con la internacionalización solidaria.

Equidad social y de género. Se expresa en primera instancia en el incremento de las posibilidades de acceso a la educación superior, pero no se queda ahí. Requiere que se asuman las medidas necesarias para corregir los factores estructurales y de vulnerabilidad social que inciden en el aprovechamiento de las oportunidades educativas y establecer las medidas de mitigación o corrección necesarias para que este aprovechamiento pueda darse en condiciones óptimas. Inclusión. Este criterio exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de la institución, de tal forma que ninguna persona sea excluida de la educación superior por motivo de su ingreso económico, su género, su raza, sus creencias o su edad, entre otras causas.

Excelencia educativa. El criterio debe colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promover su mejoramiento integral constante y el máximo logro de su aprendizaje para desarrollar su pensamiento crítico, así como fortalecer los lazos entre escuela y comunidad.

Vanguardia educativa. Expresa la capacidad de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales.

Innovación educativa. Se refiere a la participación de la educación superior en los mecanismos de transformación de las relaciones sociales (instituciones, procesos, normas, etc.) a través de iniciativas concretas. Permite sinergizar las capacidades de las comunidades académicas con las de los actores, organizaciones y emprendimientos sociales externos en campos de interés común, a través de proyectos concretos.

Interculturalidad. Como ejercicio ético-político, parte del hecho de que la sociedad no sólo es diversa, sino desigual, por lo que no basta señalar y valorar la diversidad cultural, sino que se busca transformar las condiciones de subordinación y desigualdad social. (SEP, 2023, pp. 30-34).

El SEAES representa simbólicamente una reestructuración de la evaluación de la educación superior en el país; se asume con una fuerte carga de responsabilidad social y de compromiso con la excelencia educativa, asociada al logro de los aprendizajes esperados y al cumplimiento del perfil de egreso de los futuros profesionales. Las autoridades de la SEP mantienen un discurso y plantean ciertas pretensiones que se distinguen de las formas anteriores de evaluar las instituciones y los programas educativos en el nivel terciario en México. Con esta propuesta del Estado benefactor, da la impresión que atrás quedaron los tiempos neoliberales bajo el Estado evaluador, que se toman los estándares e indicadores como una medida única, básica y mínima para demostrar la calidad sin considerar la pertinencia de los enunciados con los aspectos culturales, sociales, económicos y políticos del entorno donde se ofrece la carrera; si los programas académicos de las universidades se diseñaron curricularmente por necesidades de la comunidad, no era congruente que se midiera de otra forma. La calidad se da cuando se cumplen las expectativas de los actores y de la sociedad, que se ve favorecida por los efectos de la carrera.

Otro aspecto que desaparece del SEAES es el carácter punitivo de la evaluación, especialmente en la acreditación, que fomentaba un sentido de competencia entre los programas educativos. La clave del éxito de la acreditación radicaba en la desigualdad de oportunidades para acceder a la calidad, porque si todos la lograban, no habría manera de que las carreras que sí podían tenerla por una cuestión de recursos sacaran ventaja. Su diferenciación se lograba mediante la redacción de estándares e indicadores homogéneos, que favorecían a las universidades con mayores recursos económicos para cumplir con cada exigencia de los indicadores y aportar las evidencias solicitadas.

Entonces, estar acreditado se convirtió en un distintivo de clase, donde las oportunidades de lograr la calidad eran difíciles para muchos programas educativos de diferentes regiones del país, la mayoría de quienes lo lograban correspondía a universidades privadas de prestigio y algunas universidades públicas federales y estatales que contaban con recursos de la Federación y de los gobierno locales, etiquetados para sacar adelante el pago por los servicios de la agencia acreditadora y los costos de los aspectos que requirieron la atención porque estaban establecidos en el indicador del marco de referencia.

Lo que estaba en competencia era conseguir el sello de calidad bajo una concepción limitada de la buena educación, que representaba imagen y prestigio ante el resto de las IES; no contemplaba el valor agregado del esfuerzo que hacían muchos programas educativos para alcanzar los estándares de calidad que se imponían en los marcos de referencia de las agencias acreditadoras; lo importante era si lograban cumplirlos. Por esta razón, algunas carreras no alcanzaban la calidad bajo el enfoque de aseguramiento, a pesar del gran esfuerzo invertido. Lo anterior refleja las injusticias en las prácticas de acreditación, lo que motivó la búsqueda de propuestas alternativas en el Estado benefactor, que mantiene la idea de la justicia, la equidad, la igualdad, la inclusión y la diversidad para lograr la excelencia educativa.

La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana requieren una transformación conceptual, metodológica y de gestión de resultados para trascender en las IES, en los aprendizajes de los estudiantes, en el trabajo de los docentes, en la participación de los padres de familia y en el involucramiento de las demás organizaciones sociales. Dado que el SEAES tiene poco tiempo de haberse creado y se está trabajando todavía en el desarrollo de la propuesta, será en el tiempo en marcha cuando los actores educativos irán emitiendo juicios de valor sobre si el Estado benefactor cumple con las expectativas trazadas para un nuevo giro en la relación entre gobierno y universidades que favorezca la realización efectiva de las funciones sustantivas.

3.4. Los organismos y los procesos de acreditación nacional entre lo tradicional y las promesas de ajustes acordes con el Estado benefactor. Una lucha en paralelo

El cambio del Estado neoliberal al benefactor no trajo consigo un abandono de la acreditación nacional; por el contrario, desde 2018 hasta la actualidad, que suma dos gobiernos federales, se apuesta por la acreditación para transformar las carreras de pregrado con atención a la excelencia educativa. Las agencias acreditadoras no sabían si, con la nueva ideología política del Estado del bienestar, la acreditación seguiría practicándose en la educación superior. En la precampaña, AMLO cuestionaba la evaluación en todos los ámbitos, especialmente en la educación terciaria. Además, hacía referencia a que las administraciones neoliberales, desde Carlos Salinas de Gortari hasta Enrique Peña Nieto, habían implementado un sistema de gestión de la calidad en la educación superior orientado a la eficiencia financiera mediante mecanismos de aseguramiento de la calidad, como la acreditación de programas educativos.

Este sistema mantenía atadas a las universidades, sin posibilidad de desarrollar su autonomía, porque sus funciones sustantivas estaban planeadas, dirigidas, organizadas y controladas por el sistema de gestión de la calidad mediante dichos mecanismos. Respecto a la acreditación, los personajes que serían los encargados de ocupar la SEP mencionaron que se trataba de un proceso de evaluación desigual, ya que solo privilegiaba a unas cuantas carreras de las IES que gozaban de condiciones y recursos económicos para cumplir con los estándares e indicadores establecidos como de calidad.

Eso hacía pensar que, si AMLO llegaba a ocupar el cargo del Ejecutivo federal, se vendría una serie de cambios radicales en el sistema de gestión de la calidad en educación superior en México, terminando con más de 30 años bajo este modelo del aseguramiento de la calidad. Pensar en un cambio radical de esta magnitud traería consecuencias significativas para todos los actores acostumbrados a concebir, trabajar y proceder de en el esquema mental dominante.

En particular, las agencias acreditadoras estaban atentas a qué ocurriría con las elecciones, dado que comprendían que un partido diferente al de entonces traería consigo una serie de cambios que pudieran modificar su modelo y procedimientos de acreditación. No había resistencia por parte de las instancias, pero estarían obligadas a ajustarse a nuevos lineamientos, lo que implicaría un trabajo colectivo entre los miembros de las agencias y los profesionales para acatar y cumplir con lo estipulado por la nueva administración pública.

Posiblemente les costaría mucho cambiar a las agencias acreditadoras, porque el tiempo en que realizaron la acreditación de carreras en el país estuvo bajo el mismo procedimiento; básicamente, los ajustes fueron menores; se conservó la esencia del modelo y la metodología de la evaluación por pares académicos.

Una razón importante de por qué las agencias acreditadoras no cambiaron su manera de acreditar era el hecho que fue justificado y sostenido por los mismos miembros de las universidades al aceptar las condiciones para ser acreditados y solicitar los servicios, no solo en una ocasión, sino varias veces para obtener la reacreditación, incluso las mismas IES aportaban a los organismos evaluadoras porque eran profesores de esas organizaciones educativas.

Se daba un mutuo acuerdo de convenio social entre las agencias acreditadoras y las comunidades académicas pertenecientes a programas educativos, donde las agencias ayudarían a que las carreras tuvieran la oportunidad de contar con el sello de calidad que solicita el Estado para seguir confiando en estas y no dejar de proporcionar los recursos económicos, mientras que los programas educativos promovían dicha práctica evaluativa para que los organismos permanecieran vigentes en el mercado, justificando su creación (Searle, 1997).

Pese a que el gobierno de AMLO ya contaba con el poder, la autoridad y los medios del Estado para realizar cambios en el sistema de gestión de la calidad, la pandemia de COVID-19 desató cambios y afectó las actividades de las universidades, ya que tuvieron que dar paso a la educación en línea para no detener los procesos formativos ni afectar los aprendizajes de los alumnos. La prioridad era atender la crisis sanitaria y rescatar la economía, que se había precipitado debido a la suspensión de múltiples actividades presenciales en la sociedad. Era de esperarse que la acreditación de la licenciatura se colocara en la agenda como asunto pendiente de abordar hasta que se mitiguen parcialmente o se erradiquen por completo los contagios del virus en la población.

En este periodo de la pandemia, los organismos acreditadores continuaron con las prácticas de evaluación en línea, incorporando tecnologías tanto para el llenado de los indicadores como para la visita *in situ* a las instituciones educativas, que se convirtieron en recorridos virtuales; las reuniones con estudiantes, profesores, egresados y empleadores se realizaron por videollamada. Estas instancias diseñaron estrategias para mantenerse vigentes y utilizaron herramientas digitales; los objetivos de la acreditación continuaron cumpliéndose mientras la sociedad y las autoridades gubernamentales combatían el virus de COVID-19.

A pesar de la llegada al Poder Ejecutivo de otro partido con ideas y planteamientos radicales en materia de calidad de la educación superior, y aunado a la crisis sanitaria, los organismos acreditadores no cambiaron su modelo de acreditación. En esencia, seguían siendo los mismos lineamientos, marco de referencia, indicadores y procesos con las comunidades de cada programa que solicitaba sus servicios. Entonces, la acreditación se mantenía en un modelo tradicional, tal como había funcionado desde sus orígenes en México. Quizás el cambio de partido en el gobierno federal y la inesperada pandemia hicieron que los dirigentes y equipos de trabajo de las agencias acreditadoras no supieran reaccionar ante la necesidad de ajustar el modelo de acreditación conforme a las nuevas pretensiones del gobierno entrante.

En 2021, la SEP anunció que se habían concluido los trabajos de elaboración y aprobación de la Ley General de Educación Superior, destinada a establecer las condiciones para hacer valer el derecho a la educación, así como las pautas para la formulación de políticas y los criterios de financiamiento de este nivel educativo. En 2022 se creó el SEAES y, con ello, se establecieron nuevos lineamientos para que las instancias acreditadoras, como los comités de CIEES y los organismos acreditadores de COPAES, modificaran el modelo tradicional con el que operaban. De hecho, se llevaron a cabo reuniones con los dirigentes de las agencias acreditadoras a nivel nacional antes mencionadas y se les invitó a adaptar

su marco de acreditación a los criterios orientadores y transversales que proponía el SEAES para los procesos de acreditación.

Este acercamiento del SEAES con los organismos acreditadores tradicionales que habían permanecido con autoridad y poder de acreditar, otorgados por gobiernos anteriores en el Estado neoliberal, se encontraba en un punto de reflexión trascendental para su sobrevivencia: cambiar para seguir vigentes. En este proceso de ajustes, el SEAES ha mantenido un diálogo abierto para ayudarles a organizarse y proponer una forma de acreditar que responda a los ideales que se persiguen en la administración federal actual. Han sido tres años de negociación y de ajustes en el modelo de las agencias acreditadoras, ya que el SEAES les ha pedido a estas y otras instancias interesadas en el país en participar en la acreditación que:

- Se constituyan como personas morales, legalmente establecidas con un órgano directivo colegiado y ordenamientos claramente definidos en sus estatutos o instrumento equivalente.
- Cuenten con lineamientos para su operación académica y administrativa que garanticen su calidad, probidad, transparencia y permanente actualización.
- Incorporen en forma prioritaria, clara y explícita entre sus categorías de evaluación, la existencia de estructuras, estrategias y mecanismos de evaluación y mejora continua sistemáticos, integrales, participativos y con énfasis formativo y diagnóstico, para los ámbitos que abarca la evaluación que realizan, conforme a la conceptualización planteada en las primeras secciones de este Marco General.
- Que de acuerdo con lo que corresponda, según el alcance de sus evaluaciones, incorporen explícitamente los ámbitos y criterios orientadores del SEAES.
- Que en congruencia con lo anterior, sean transparentes sobre su normativa, marcos y modelos conceptuales, criterios e indicadores de evaluación, así como sus procesos de toma de decisiones, resultados y en la definición de costos no onerosos.
- Que cuenten con procedimientos para la atención a inconformidades y con sistemas internos y externos de evaluación y mejora continua de la propia organización, entre otras cuestiones que forman parte de los requerimientos que deben reunir este tipo de entidades en el ámbito internacional (SEP, 2023, p. 29).

De acuerdo con los lineamientos del SEAES, se les solicita a las agencias que operen como personas morales ante el Servicio de Administración Tributaria para atender las cuestiones administrativas y académicas. Se requiere dar un tratamiento ordenado y sistemático a todos los procesos de acreditación a nivel nacional solicitados por las universidades, y cuidar la forma en que se maneja la información derivada de los procesos evaluativos, así como lo referente a los datos de pago por el

servicio prestado. En el procedimiento deben establecerse los ámbitos de acción y los criterios que constituyen los aspectos distintivos del SEAES, distintos del sistema de gestión de la calidad empleado en su momento por el Estado neoliberal.

Las agencias tienen que sustituir sus marcos de referencia tradicionales por criterios que no se establezcan ni se gestionen como estándares e indicadores, sino como enunciados que guían el trabajo de los miembros de los programas educativos hacia la reflexión integral sobre la realidad, reconociendo que cada contexto está marcado por sus particularidades socioeconómicas. Se trata de que los programas académicos evidencien su realidad y muestren los esfuerzos o estrategias que implementan para mejorar lo que tienen, con apoyo de datos cuantitativos y cualitativos.

La excelencia educativa en la acreditación se relaciona con la mejora constante de la organización a partir de los recursos disponibles, con la vinculación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el entorno inmediato de los alumnos y con el impacto entre lo que se hace en el programa académico y la sociedad, manteniendo los principios de equidad, igualdad, inclusión y justicia social. Asimismo, las agencias deben cumplir con la transparencia y rendición de cuentas en cuanto a describir el modelo, redactar el informe de reflexión acerca del programa académico, definir los criterios de evaluación, decidir los resultados del proceso acreditador y atender los recursos de inconformidad cuando los usuarios no estén de acuerdo con el proceso de evaluación ni con el dictamen final. Estos aspectos deben ser accesibles y comprensibles para el público en general.

Durante los últimos años, las acreditadoras nacionales han tenido que emprender un complejo proceso de trabajo. Las agencias que logren adaptarse más rápido terminarán por sobrevivir en el entorno del SEAES. Algunas instancias han estado trabajando más arduamente para demostrar que pueden rediseñar su estructura de evaluación. Para ello, han realizado reuniones a nivel directivo, juntas informativas dirigidas a los integrantes del padrón de evaluadores y foros para escuchar propuestas de mejora, tal como lo solicita el SEAES. Se han conformado equipos de trabajo entre los evaluadores para redactar documentos que encuadren las actividades de la organización conforme a las exigencias del entorno.

Desde la metáfora de Morgan (1991), puede interpretarse que las agencias acreditadoras son organismos vivos que desarrollan estrategias para sobrevivir a las reformas de la acreditación nacional; durante su ciclo de vida han evolucionado hasta ser consideradas en cada sexenio presidencial. Las agencias han desarrollado su capacidad de lectura del entorno político, en relación con las posturas asumidas por las distintas administraciones gubernamentales, y del contexto académico,

en relación con las demandas de las comunidades disciplinares que habitan y se desenvuelven en los programas educativos de las IES.

De cierta forma, han permanecido abiertas a realizar ajustes, pues pertenecen al sistema ecológico junto con el Estado, las universidades y la sociedad en general, de manera que han mantenido un equilibrio entre las fuerzas externas que han ejercido presión para que la acreditación adquiriera ciertas características conceptuales y procedimentales. Ser receptivas les ha permitido mantener una comunicación estrecha con el resto de las instancias del medio ambiente que comparten.

Los organismos tradicionales prometieron cambiar su estructura y los procedimientos de acreditación, pero no hay resultados claros sobre los avances. Esta actualización del modelo de acreditación nacional es paralelo a los procesos de acreditación que siguen realizándose con los estándares e indicadores de antes. Mientras se prometen cambios y ajustes a los nuevos criterios, se continúa evaluando carreras a nivel nacional. Se trata de un periodo de transición que se ha prolongado, ya sea por las condiciones del contexto o por el cual se está alargando o bien lo están alargando las agencias.

El SEAES ha permitido que, durante esta etapa de ajustes y de colocar las bases normativas de la acreditación, se sigan llevando a cabo los procesos de acreditación acostumbrados con los mismos marcos de referencia, estándares e indicadores, pero eso será solo por el momento, ya que incluso actualmente se está capacitando a los miembros de las universidades en la inducción al nuevo sistema de excelencia para dar a conocer las pretensiones de este.

La paciencia del SEAES será clave para saber si las agencias acreditadoras tradicionales continuarán operando bajo el nuevo sistema nacional de evaluación o desaparecerán, porque está abierta la oportunidad de que se postulen nuevas instancias de acreditación siempre y cuando respeten los ideales y propósitos de la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Sin embargo, la resiliencia de la agencia también será determinante para mantenerse en el mercado de la acreditación. Su capacidad de adaptación se pone a prueba en la prueba más complicada que han tenido desde su fundación, al lidiar con requisitos distintos a los a los que estaban acostumbrados durante décadas. Si en algunos sexenios se hicieron cambios moderados, ahora, desde la perspectiva del Estado del bienestar, se requieren cambios radicales (De Oliveira et al., 2021).

CAPÍTULO IV

Desafíos en los procesos de acreditación orientados a la mejora continua de los programas educativos de licenciatura

4.1. Concepción, comprensión y manejo del cambio provocado por la acreditación

La acreditación nacional genera cambios en los programas educativos de licenciatura, dado que ejerce presión para la autoevaluación y la atención de las observaciones emitidas por los pares evaluadores, incluidas en el plan de mejora. Esto sucede con cualquier carrera que se somete a este proceso; sin embargo, poco se discute sobre la concepción, la comprensión y el manejo del cambio en las universidades. En la medida en que se asuma el cambio derivado de la acreditación como algo normal, natural y necesario, se estará en condiciones de aprovechar la valoración en México.

La acreditación es un mecanismo que contribuye a la calidad de las carreras de licenciatura; es un proceso de evaluación que mantiene una lógica organizativa de los programas académicos, orientada al cumplimiento e integración de sus dimensiones que les permiten ofrecer una buena educación, proyectar una imagen adecuada y evidenciar el trabajo cotidiano ante la comunidad y las instancias gubernamentales (El-Khawas, 2001).

Existen autores que consideran que la acreditación es una carga burocrática, hasta el punto de ser “un control burocrático permanente” (Winter, 2009, p. 333) y una acumulación de requisitos que impide centrar la atención en cuestiones académicas, investigativas y de vinculación (Schwarz y Westerheijden, 2004). Pero hay quienes consideran que la acreditación contribuye a “mejorar la calidad de la educación superior” (Cheng, 2015, p. 1030), porque identifica las debilidades o áreas de oportunidad para enfocar el trabajo de los actores, plantear cambios integrales y resaltar el esfuerzo de las autoridades, los profesores, los estudiantes además del personal de apoyo administrativo.

La acreditación sí posee un componente burocrático, pero representa una alternativa para innovar en las actividades propias de las disciplinas formativas (Collins, 2015); es una herramienta para mejorar los aprendizajes y reflejar las experiencias de los actores en la acreditación, es decir, comprender la cultura organizacional, que es un “sistema de valores compartidos (lo que es importante para la organización) y creencias (cómo funcionan las cosas) que interactúan con la gente, estructuras y sistemas de control de una compañía para producir normas de comportamiento (cómo se hacen las cosas aquí)” (Yopan et al., 2020, p. 265).

La única manera en que la acreditación puede mejorar la calidad de las licenciaturas es mediante el cambio. Por esta razón, es fundamental que los miembros de las universidades asuman el desafío de concebir de manera apropiada lo que este representa en las organizaciones de educación superior, comprendan que el cambio es permanente, continuo, no estático sino dinámico, y mantengan en alerta a las personas para que puedan emprender acciones de respuesta que permitan innovar los espacios o componentes de un programa académico.

Existen diferentes definiciones del cambio organizacional. García y Forero (2016) consideran que se trata de la capacidad de acoplamiento y de respuesta de las entidades ante las modificaciones provenientes de las fuerzas externas e internas del contexto en el que se ubica la organización. Según Pérez et al. (2017), se trata de “un proceso que les permite a las organizaciones adaptarse al entorno y mejorar el desempeño” (p. 323).

En este sentido, el cambio en la acreditación es concebido como un evento “que debe ser visto y asumido como un estado perenne de la organización, más que como un problema o evento temporal o pasajero” (Coronilla y Del Castillo, 2003, p. 77), no hay manera que no se produzcan cambios en la organización, los cuales son continuos y permanentes, porque el proceso acreditador impulsa al exigir el cumplimiento de los criterios establecidos por los organismos acreditadores y resolver las recomendaciones de mejora.

El cambio en los procesos de evaluación se presenta ante los miembros de los programas académicos como una situación que requiere atención para entender lo que está pasando y comprender que se trata de algo fundamental para avanzar en la mejora de la calidad educativa. No es posible lograr la mejora si no se enfrentan a los cambios y actúan en favor de los aprendizajes de los estudiantes. Al final de cuentas, los cambios deben abordarse como retos que fortalecerán las estructuras y las dimensiones de las carreras.

Los cambios generados por el proceso de acreditación pueden darse en diferentes estructuras y dimensiones de los programas de licenciatura. En las estructuras de los sistemas políticos: autoridad y poder, marco normativo, gestión institucional, financiera-administrativa, comunicación, participación y toma de decisiones, entre otras. En las dimensiones de planes, programas de estudio, práctica docente, formación integral, movilidad académica, tutoría, investigación, infraestructura, equipamiento, inclusión y diversidad en los procesos formativos, vinculación, recursos, materiales didácticos, tecnologías para el aprendizaje, entre otras. Los cambios se manifiestan en cualquier parte de la institución educativa y están interrelacionados en la realidad escolar.

Es necesario que los actores comprendan que no existen cambios malos en la acreditación, pues los eventos suscitados en la organización educativa forman parte del conocimiento acumulado que se resguarda en la memoria de los integrantes de los programas académicos. Los significados de los cambios servirán de base para comprender transformaciones futuras. Los cambios derivados de la acreditación son importantes para la toma de decisiones en las IES.

Enseguida se presentan los tipos de cambio, de acuerdo con la integración de aportaciones realizadas por Burke (2018), Caicedo (2005), Fullan (2003) y Kezar (2001) al respecto: cambio dinámico o procesual y estático; tipo de alcance: primero y segundo orden; tipo de ritmo: revolucionario o evolutivo; escala o nivel del cambio: individual, grupales y organizacionales; cambio en la actitud; capacidad de contestación: adaptativo y generativo; y proactivo o reactivo; objetivo del cambio: de procesos y el de resultados.

Partiendo de que los cambios son normales y necesarios, las personas involucradas deben apreciarlos de manera dinámica y procesual. El cambio dinámico se refiere a que los eventos derivados de la acreditación pueden apreciarse desde el punto “A” hasta el punto “B”; por ello, se requiere comprender el cambio procesual y percibir lo que sucede en ese movimiento en las estructuras de las organizaciones educativas. No se recomienda analizar los cambios de manera estática, porque es como comparar una fotografía del antes y el después de la acreditación, mirando el

punto “A” y contrastarlo con el punto “B” no se percibe el desplazamiento, solo se revisa el antes y después de los eventos en el programa educativo.

Si los actores no dominan esta forma de comprender el cambio, les resultará difícil responder a las exigencias de calidad del marco de referencia o emprender estrategias de mejora continua. Es necesario capacitar a los sujetos de una carrera para que adquieran esquemas mentales propicios para detectar cambios e impulsar procesos de comprensión, tanto individuales como colectivos.

Entender el cambio estático es solo una forma previa de aproximarse al cambio en la organización, pero se requiere analizarlo durante el proceso en el que se mueven las personas, los recursos y las estructuras de la carrera. Esta mirada continua del cambio ayuda a ver con detalle todo lo que fue ocurriendo, como si se tratara de una película en la que se pueden ir haciendo interpretaciones que benefician el cambio del programa educativo durante el proceso acreditador.

Ahora bien, en los procesos de acreditación existen por lo menos, dos grados de cambio: los moderados o también llamados de primer orden y los radicales o de segundo orden. Los cambios moderados son fáciles de comprender; se realizan en cualquier estructura o dimensión del programa académico, como cuando se crea un área en la IES para atender un aspecto específico de la acreditación. Por su parte, los cambios radicales se realizan con la intención de transformar rotundamente las estructuras organizativas de un programa educativo, por ejemplo, la malla curricular del programa académico para atender las observaciones de la evaluación externa. Ambos alcances dependen de la operación del programa, de las necesidades, de las acciones de mejora y de los tiempos de actuación, ya sean moderados o radicales.

Normalmente, los ajustes moderados no requieren mucho tiempo y la respuesta de los participantes es rápida. Sin embargo, en los cambios radicales, el tiempo de implementación suele ser prolongado y los actores responden lentamente, porque primero entran en estado de incertidumbre, comprenden el evento y se adaptan. Cuesta más a las organizaciones educativas enfrentar cambios radicales. Sin embargo, si la situación así lo amerita, es una decisión institucional para mejorar la educación que se ofrece en la carrera.

En cuanto al ritmo del cambio en la acreditación nacional, este se clasifica como revolucionario o evolutivo. El cambio revolucionario se refiere a cambios repentinos e inesperados que implican ajustes mayores de los previstos, es decir, las decisiones de este tipo se toman cuando surgen necesidades en el programa educativo o en la IES; por ejemplo, cuando se requiere cambiar la misión de la carrera por cuestiones de pertinencia social. Mientras que el cambio evolutivo está relacionado con las variaciones naturales que se presentan a lo largo del

tiempo. Esto puede observarse en el proceso de revisión y actualización frecuente de los programas de estudio.

Suele suceder que, durante el proceso de acreditación, surjan situaciones de carácter revolucionario que no estaban contempladas, pero como las IES son complejas y cambiantes, no es de extrañar que en todo momento aparezcan este tipo de eventos; incluso puede suceder que exista una conexión entre dos o más cambios que requieran ser atendidos a mediano o largo plazo, gestionando los recursos y tomando decisiones para mejorar la calidad de la carrera.

Los cambios evolutivos no responden a situaciones imprevistas; por el contrario, se refieren a cambios esperados, pues forman parte de la naturaleza de ciertos procesos académicos y administrativos. En los procesos de acreditación, existen momentos definidos por las agencias acreditadoras que los directivos, profesores y estudiantes conocen. Esto se va a predeterminar con las herramientas necesarias para atenderlo lo antes posible.

También existe una clasificación del cambio organizacional en función de la escala o nivel del cambio individual, grupal y organizacional. El nivel individual consiste en que el cambio tiene afectaciones solo en las actividades más cercanas al entorno inmediato de las personas de la organización, por ejemplo, como parte del proceso de acreditación se exige que un profesor que imparte las materias de investigación se capacite en el área o campo de la enseñanza, en cuanto a métodos y técnicas de la investigación o dirija trabajos de tesis, lo que supone que el actor asuma una conducta diferente frente a una necesidad del proceso evaluativo.

El nivel de cambio grupal consiste en las formas de asimilación colectiva entre un número considerable de actores que comparten los efectos de un evento en particular en la organización educativa, por mencionar un caso, la elaboración de un programa de estudio para cumplir con un criterio de acreditación relacionado con el currículo. Los integrantes del grupo académico deben asumir una posición ante el cambio que les permita compartir y reconocer que existe un interés común en sacar adelante el programa de la materia, como profesores que comparten una responsabilidad dentro de la academia, para luego coordinar esfuerzos.

Los cambios de nivel organizacional se refieren a la capacidad de los miembros de una entidad educativa para sobrellevar una situación inesperada, negociando la mejor decisión que convenga a los intereses de los subgrupos, en atención al logro de los objetivos de la organización. Así, la decisión de acreditar una carrera debe ser analizada por los integrantes del programa y de la universidad para emitir una respuesta pensada y valorada en función de las ventajas y desventajas que asuma el colectivo, además de consensuar los intereses de los subgrupos de la entidad.

El cambio también cuenta con tres focos principales: estructura, procesos y actitud, asociados a los elementos de la organización que se ven afectados. El cambio en la estructura consiste en modificaciones al organigrama, a las políticas institucionales, a los procedimientos de cada área y a las funciones que desempeñan los individuos.

El centrado en el proceso consiste en la manera en que las personas socializan dentro de las estructuras predominantes de la organización educativa, lo cual no resulta sencillo, pues, al interactuar, surge la necesidad de negociar intereses vinculados al cambio. El procesal es una oportunidad para revisar los pormenores y ser más eficaces en las acciones institucionales.

El cambio en la actitud se refiere a la postura y la disposición de los integrantes del programa educativo o de la organización para afrontar los eventos. En este aspecto, suelen observarse posiciones distintas, desde quienes confían en participar y cumplir con la encomienda asignada para hacer su parte en la resolución del problema, hasta quienes omiten expresar su percepción e involucrarse en la toma de decisiones sobre el cambio. Por ejemplo, cuando se valora la posibilidad de acreditar el programa educativo ante una agencia determinada, se manifiestan diversos comentarios derivados de las experiencias vividas en los procesos de evaluación externa. Cada actor hace pública su actitud frente a dicha propuesta de cambio, lo que también influye en la comunidad académica y genera distintos comportamientos que deben ser gestionados por los dirigentes de las organizaciones, pues inciden en la construcción de una postura colectiva orientada a la actuación de la organización ante el cambio.

De igual forma, los cambios se clasifican, según su capacidad de contestación, en adaptativos y generativos. El cambio adaptativo es la capacidad de los sujetos para responder al entorno externo, ya que la organización se reconstruye ante la serie de cambios provenientes de las fuerzas externas; esta preparación les permite asimilar las situaciones y responder de manera más efectiva, sin afectar la estabilidad institucional. El generativo está asociado con las organizaciones que aprenden, es decir, que atienden los eventos que se les presentan; por lo tanto, existe en su memoria un conjunto de experiencias que se convierten en aprendizajes que sirven para abordar los cambios presentes y futuros, como la acreditación, tanto nacional como internacional; la reacreditación y la participación en otros mecanismos que permiten mejorar la calidad de los programas educativos de licenciatura.

Por otro lado, el cambio puede entenderse como proactivo o reactivo. El cambio proactivo se relaciona con los eventos que ocurren antes de la crisis en la organización; los actores empiezan a actuar, con intuición o experiencia, cuando se aproxima un cambio inesperado. Aunque haya preparativos organizacionales, el

cambio pone en jaque a la entidad, pero la forma y fuerza de impacto serán menores debido a que las personas estuvieron atentas a las señales del entorno y descifraron lo que sucedería, con altas probabilidades de que su actuación sea más efectiva.

En el cambio reactivo, las personas no tuvieron la capacidad ni la oportunidad de prepararse para el cambio mediante actividades que aminoraran sus efectos en la organización; por ende, cuando el cambio se manifiesta, puede desatar crisis entre las estructuras, provocar situaciones complejas en las emociones de los sujetos y afectar el funcionamiento de la entidad. Con el paso del tiempo, habrá que afrontar mejor los eventos y recuperar la estabilidad organizacional.

Los objetivos del cambio se realizan en los procesos y resultados. El primero consiste en la forma en que se da el evento, examinando los aspectos que, entrelazados, produjeron el cambio. Lo más relevante para las IES es medir los resultados obtenidos en dichos eventos, preferentemente de manera cuantitativa, para tomar decisiones estadísticamente justificadas, aunque también se acepta la información cualitativa.

Es importante que los tipos de cambio abordados sean comprendidos por los integrantes de los programas educativos que participan en los procesos de acreditación de las carreras de pregrado. Así, estarán en condiciones de identificar los eventos, analizarlos a detalle, interactuar con los demás sobre las situaciones inesperadas, tomar decisiones desde el colectivo, actuar de manera más efectiva y acumular experiencia para enfrentar los cambios a futuro.

La mejora continua de la calidad busca visualizar los cambios derivados de la acreditación y gestionarlos de manera apropiada para dar respuesta a los requerimientos de las agencias, pero también para propiciar la innovación que transforme la realidad de los actores en el entorno educativo en el que se desenvuelven cotidianamente, y que todo el proceso de afrontamiento del cambio sirva para integrarse a la cultura organizacional de las universidades.

4.2. La construcción social de la realidad para lograr un cambio significativo a la mejora de la calidad educativa

Una vez que se concibe y comprende el cambio, aparece otro desafío para las comunidades académicas en los procesos de acreditación nacional: abordar el cambio entre todos mediante la construcción social del sentido de la realidad, para que reaccionen a favor de la mejora continua de los aprendizajes, de la carrera, de la universidad y de la sociedad, al formar a los futuros profesionales. Para desarrollar este apartado, se recurrirá a la perspectiva teórica del *sensemaking*, que

permite dimensionar la manera en que los universitarios dan sentido a los eventos inesperados derivados de la evaluación externa.

Durante el proceso acreditador, los integrantes de la carrera objeto de valoración enfrentan una serie de cambios de todo tipo, de acuerdo con lo revisado en el apartado anterior, pero además de identificarlos, los sujetos entran en un proceso de construcción social de sentido que influye en lo significativo o no del cambio para la mejora continua de la calidad (Márquez, 2023).

La teoría del *sensemaking* fue desarrollada por el académico Karl Weick en el campo de la psicología social, y se entiende como la ciencia “que produce conocimientos y tecnologías mediante las cuales el ser humano se conoce a sí mismo para reinterpretarse como ser social y agente de transformación” (Salcedo, 2006, p. 69). De acuerdo con Rizo (2006) y Paraless (2019), la fundación de esta rama de la psicología se da en 1908, con la difusión de los libros *Social psychology: an outline and a source book*, de Edward Ross e *Introduction to social psychology*, de William McDougall. Esta disciplina buscaba comprender el comportamiento de las personas en el escenario y la complejidad de la sociedad. En este sentido, la psicología social es una disciplina que parte de la comprensión de los fenómenos desde la percepción de las personas, las cuales mantienen una relación constante con el entorno en el que habitan y lo modifican.

Ahora bien, la percepción es clave en los planteamientos teóricos de dicha propuesta, porque los sujetos dependen de la configuración de sus historias de vida y de las experiencias sociales que han tenido en su integración a las actividades de la comunidad. Por lo tanto, la visión de las personas está claramente delimitada para apreciar solo una parte de los objetos en cuestión y de ahí se pone en juego con las demás miradas hasta consolidar una explicación más amplia de la realidad.

Esta teoría tiene sus bases conceptuales y metodológicas en la Teoría de la Disonancia Cognitiva, elaborada por el psicólogo Leon Festinger, y en la escuela sociológica de la etnometodología, desarrollada por el sociólogo Harold Garfinkel. Ambos investigadores estadounidenses trabajaron para entender mejor los procesos cognitivos de las personas durante su interacción social, ya que los esquemas mentales configuran una diversidad de interpretaciones de la realidad percibida por los sujetos. De esta manera, la sociedad funciona como un reconocimiento constante de experiencias, pensamientos y acciones.

Weick et al. (2005) fueron los encargados de desarrollar la teoría del *sensemaking*, colocando los postulados en el escenario de las organizaciones, entendidas como Un sistema sociotécnico abierto que posee relaciones de entradas (insumos), salidas (productos) y retroalimentación o ciclos de retorno para modificar su estructura, operación, función o propósito, lo que permite su permanencia en el tiempo, además

de procesos internos de readaptación, construcción y autorreparación que le permiten interrelacionarse con su entorno (Velásquez, 2007, p. 132).

Efectivamente, la organización es un espacio social determinado por una serie de reglas y normas que marcan la manera en que sus integrantes se relacionan para lograr los objetivos institucionales compartidos por todos. Para el logro de estos propósitos, se implementan diferentes estructuras, se dota de autoridad y poder a algunas personas en el marco de jerarquización de puestos, se realiza una división del trabajo, se integran los recursos disponibles para hacer las tareas correspondientes, se dispone del tiempo de las personas, se practican ciertos valores de la entidad, se genera una identidad grupal, se procura proyectar una buena imagen, contribuir socialmente, entre otras acciones.

La organización es un artefacto humano para conducir y lograr objetivos, así como atender los intereses personales, profesionales y colectivos. Sin embargo, la articulación plena de los deseos, procesos y recursos no se da fácilmente, porque las relaciones humanas son complejas bajo las condiciones antes mencionadas; aun así, es posible mejorar.

Ahora bien, siguiendo con la perspectiva teórica del *sensemaking*, las personas dan sentido a los cambios en una entidad mediante la interacción social, que es la única forma de hacerlo, ya que sin la comunicación no es posible intercambiar ideas que puedan ser consultadas por los demás en la organización. Se crea el sentido de los eventos inesperados en los procesos de comunicación mediante el lenguaje verbal y no verbal, ya que los individuos interpretan los hechos que suceden a su alrededor a partir de lo que perciben con sus sentidos, especialmente al escuchar a sus compañeros (Berger y Luckman, 1995).

Durante la construcción social de sentido, los integrantes, a través de la interacción, buscan una explicación plausible y razonable del evento, es decir, el mismo colectivo trata de encontrar una respuesta diseñada con partes de los demás que describa y explique, de manera clara pertinente en el contexto, lo que significa el cambio, los motivos de este, las posibles consecuencias y demás detalles desde el escenario en el que se encuentran. Por lo tanto, este discurso les permite entender los cambios continuos de su entorno; esto les ayuda a sentirse un poco más tranquilos respecto de su situación durante el cambio y a desenvolverse para actuar ante él (Weick, 2001).

Otro aspecto importante que se debe considerar en la construcción de sentido es que, al ser un proceso comunicacional, existen diversos discursos, encontrados entre sí, que parten de distintas percepciones de las personas, configuradas por la posición laboral que ocupan en la organización, los intereses de los sujetos, las relaciones interpersonales y afectivas, entre otras. Al existir

diferentes interpretaciones y posiciones, algunos discursos buscan imponerse bajo el argumento de que su enunciado explica mejor el cambio en la organización; por lo tanto, debe ser así como está ocurriendo. Incluso en el discurso dominante se remarcan palabras que representan simbólicamente aspectos culturales de ese lugar y vincula a los intereses de los sujetos para asegurar el triunfo de la narrativa sobre los otros discursos (Weick et al., 2005).

En toda organización existen subgrupos asociados a una ideología política sobre cómo debe ser la entidad y cómo deben desarrollarse los procesos. La presencia de los subgrupos es algo normal; a pesar de ello, sus percepciones, cargadas de intereses propios, terminan por influir en la construcción del discurso que dará sentido a la organización.

Los subgrupos de la organización también influyen en el proceso de construcción social de sus miembros. Por lo tanto, la premisa es que no se puede subestimar el número de integrantes de un subgrupo, porque su discurso puede dominar al interactuar y convertirse en la explicación plausible que todos buscan para entender el cambio (Weick, 2001).

Los sentimientos de los sujetos también deben considerarse. Cuando los sujetos se enfrentan a un evento inesperado, surgen emociones propias de experiencias vividas que les evocan recuerdos. Dependiendo de lo que sienta la persona en ese momento del cambio, así se desarrollará su proceso de *sensemaking* (Weick, 1995).

De acuerdo con Jennings y Greenwood (2003), las etapas del proceso de *sensemaking* en las organizaciones son: cambio ecológico, promulgación, selección y retención. A continuación, se describe cada una de ellas. La primera es la etapa de cambio ecológico; en la organización está en proceso de manifestarse el evento inesperado que mantendrá ocupadas a las personas para tratar de deducir de qué se trata y de qué manera llegó a la organización. La segunda etapa es la promulgación, aquí el individuo se percata de que algo no está igual que antes o no es normal en el entorno organizacional, además, siente que la presión aumenta porque quiere conocer. En ese sentido, busca señales del entorno que le permitan ir relacionando pistas para armar su propia explicación del fenómeno. Normalmente, las señales provienen de lo que mencionan los compañeros de trabajo, de las actitudes o de los discursos de las autoridades, entre otros. Cada sujeto está recabando señales e interpretándolas de manera distinta porque influye la posición que ocupa en la organización; sus panoramas para percibir el evento son distintos.

Posteriormente, en la etapa de selección, las personas se enfocan en aclarar las señales que recuperaron del entorno y en explicar el hecho desde su propia percepción. Hacen uso de su memoria para recordar si antes vivieron

una situación parecida a la que están atravesando, porque esas experiencias les proporcionan elementos o herramientas para utilizarlos ante el nuevo cambio. Este ejercicio retrospectivo le ayuda a reducir los equívocos y a lograr mayor certeza en su interpretación del fenómeno, limitando al mínimo los posibles significados del hecho. Con ello, van descartando información y diseñando una explicación plausible hasta convencerse de ella.

Enseguida, viene la etapa de retención, en la cual el individuo es consciente de que la explicación con la que cuenta en ese momento será la única y definitiva; por eso decide compartirla en la interacción social con los demás miembros de la organización: empieza a dialogar y negociar sobre las posibles explicaciones de los demás. Como resultado de este ejercicio comunicacional, entre todos construyen y dan sentido al cambio a partir de la explicación plausible que han diseñado y comparten para descifrar el fenómeno, comprenderlo, adaptarse y actuar de la mejor manera. Todas las etapas del *sensemaking* son importantes. Además, con el paso del tiempo y la experiencia de atravesar estas etapas, las personas van afinando su construcción social de la realidad; así, aprenden de este proceso para adaptarse a los cambios de su entorno.

Sobre esta base teórica, resulta importante establecer qué se entiende por la universidad como organización y cuáles son las características de este tipo de entidades, dado que es el lugar donde se desarrollan los cambios en los programas educativos de licenciatura derivados de la acreditación nacional. La universidad es una organización porque está integrada por un conjunto de actores educativos que comparten un espacio de interacción social, regulado por normas que delimitan las actividades de cada uno de ellos, cuyas acciones, en conjunto, contribuyen a cumplir los intereses y objetivos generales relacionados con la docencia, la investigación y la extensión, en un entorno complejo.

Ahora bien, para continuar desarrollando este apartado, es necesario recordar lo ya mencionado sobre las características únicas de la universidad, que son diferentes a cualquier otro tipo de organización: no es del todo independiente, aunque tiene cierta autonomía; su cultura es académica; hay valores comunes entre todos los miembros; el poder y autoridad permean en todas las áreas de la entidad; combina la racionalidad y la irracionalidad; toma decisiones de manera desorganizada; conviven de manera apropiada valores profesionales y administrativos; existe una participación activa de los actores para la toma de decisiones; los docentes y administrativos realizan sus mismas actividades por muchos años; se manejan objetivos ambiguos y buscan proyectar una buena imagen a la sociedad (Bergquist, 1992; Birnbaum, 1991; Burke, 2018; Clark, 1983; Kezar, 2001).

Una vez analizada la universidad como organización, es necesario describir el proceso de *sensemaking* para comprender cualquier cambio derivado de la acreditación de los programas educativos en este tipo de entidades académicas y sociales. Solo de esta manera podría considerarse significativo, ya que en el proceso se toman decisiones que deberían orientarse a la mejora continua. Todo empieza con la decisión de las autoridades de la universidad y de la DES de establecer contacto con la agencia acreditadora correspondiente para iniciar el proceso de acreditación de una licenciatura específica. En este sentido, en la etapa de cambio ecológico, los directivos ya saben que buscarán la acreditación, aunque faltaría comunicarlo al resto de los miembros del programa educativo y de la facultad, unidad académica o escuela donde se ofrece el programa académico; por ejemplo, a los profesores, estudiantes, administrativos y personal de apoyo.

Posteriormente, en la etapa de promulgación, se difunden rumores de que la carrera participará en la acreditación nacional y de que se llevarán a cabo reuniones para organizar el trabajo solicitado por la agencia acreditadora. Desde ese momento, los miembros de la DES y las comunidades académicas buscan pistas en el entorno político y social que les permitan saber si los rumores son ciertos; también conversan con compañeros o autoridades, con la intención de elaborar una explicación propia, desde su percepción, acerca del fenómeno que acontece a su alrededor.

Enseguida, cada actor construye una interpretación porque responde algunas de las dudas que tenía al inicio; ya sabe que sí se acreditará la carrera; conoce algunas razones que llevaron a los directivos a buscar la acreditación; y sabe que habrá reuniones de trabajo para designar tareas y afrontar el reto de la evaluación externa.

Además, en esta parte, el actor recuerda procesos de evaluación o valoración anteriores, por ejemplo, la evaluación del desempeño docente, la valoración de su productividad en el SNII, la evaluación para obtener el perfil deseable docente PRODEP, entre otros, que le permiten reducir los significados del cambio relacionados con la decisión de acreditar la carrera, así como con lo que le tocará realizar, porque cuenta con experiencias previas. A partir de ello, logra construir una explicación propia del fenómeno de la acreditación. Con esto, intenta seguir adelante con las actividades cotidianas.

Posteriormente, el actor transita a la etapa de retención, en la que pretende poner a prueba su explicación ante los demás miembros de la organización y entra en negociaciones y acuerdos con otras personas que también tienen sus propias interpretaciones de lo ocurrido. Al final, entre todos los miembros de la carrera y de la DES, se explica lo que está pasando, se despejan sus dudas y se asume una

postura sobre las razones para participar en la acreditación, las acciones necesarias para cumplir con los requerimientos de la agencia y lo que cada uno realizará según sus posibilidades.

Esta forma de construir el sentido entre los miembros del colectivo de la DES se empleará con frecuencia para seguir afrontando los cambios derivados del proceso acreditador, que van desde el cumplimiento de los criterios de evaluación hasta las acciones derivadas de atender las recomendaciones de los pares evaluadores. De igual forma, la experiencia de la construcción social de la realidad ante los cambios en la acreditación se irá acumulando en los actores como parte de los aprendizajes que tendrán para cuando toque la reacreditación del programa educativo y para actuar de mejor forma frente a otros cambios de la vida cotidiana a los que se enfrenta la universidad en su entorno complejo.

En general, es fundamental que los miembros de los programas educativos construyan socialmente el sentido de los cambios que ocasiona el proceso acreditador, porque, en la medida en que todos comprendan los cambios desde una visión humana, estarán en condiciones de asumirlos como significativos y actuarán de mejor manera al innovar en las prácticas a favor de la calidad educativa.

4.3. Educación inclusiva y diversa como parte de la cultura acreditadora

Como parte de los desafíos clave para transformar los procesos de acreditación nacional, se encuentra el reconocer la diversidad de las IES en cuanto a sus condiciones, formación de la planta docente, infraestructura, equipamiento, recursos económicos y herramientas tecnológicas disponibles, entre otros, pero también la cultura organizacional que prevalece en cada universidad, la cual se ha ido moldeando a partir de la relación entre la comunidad académica y la sociedad.

Esta cultura es la distinción preponderante que marca la oportunidad de comprender que la calidad, mediante la acreditación, está en el lugar desde donde se concibe y se procura una buena educación a semejanza de los intereses contextuales, sin dejar de lado el marco de la globalización. La inclusión y la diversidad se conciben de distintas maneras; para García et al. (2013), constituyen “el proceso de cambio en las escuelas que permita ofrecer una educación de calidad para todos” (p. 5). Mientras que Venegas y Sánchez (2024) señalan que “la inclusión se refiere tanto al sistema de relaciones y estructuras que posibilitan o inhabilitan la agencia como al marco normativo que permea las interacciones sociales” (p. 175).

A partir de estas definiciones, la educación inclusiva y diversa en la educación superior se entiende como la capacidad de las universidades para generar cambios

significativos en el esquema mental de las personas, en la interacción social en cualquier espacio educativo, en las formas organizativas que permitan cumplir con los objetivos y metas de la institución, en las estructuras que componen los procesos académicos y administrativos, en el marco jurídico que regula el quehacer de los miembros de la entidad, en las prácticas que sostienen las dinámicas institucionales, así como el acceso y la participación de los sujetos en las funciones sustantivas, entre otros, que permitan trascender hacia una educación de calidad para todos.

Lo anterior se puede lograr en el marco de la política de calidad para el nivel terciario, a través de la acreditación, la cual debe dejar atrás su lado tradicional de evaluación y procurar promover los cambios que terminen por reconocer la inclusión y la diversidad como fuente de riqueza, para contribuir a la mejora continua de la calidad.

Históricamente, la acreditación siempre ha servido como instrumento para llevar el contenido de la ideología-política e intencionalidad de los gobiernos federales, en su momento, se centró completamente en el control de las universidades mediante la transparencia y rendición de cuentas, dejando de lado la parte de mantener una visión más autónoma de las instituciones educativas que le ayudará a emprender la ruta de la retroalimentación basada en la reflexión colectiva de las actividades y logros obtenidos con base en una determinada cultura organizacional.

Cabe señalar que incluir a todas las universidades en los procesos de acreditación, sin distinción alguna, es reconocer la diversidad en la manera de llevar a cabo la formación profesional y de desarrollar las funciones sustantivas. En cada institución se procura mejorar la calidad, que depende de las propias comunidades académicas que la gestionan, a partir de su cultura organizacional y de sus intereses locales.

Se enfatiza que la cultura universitaria es un aspecto fundamental que no puede quedar fuera del esquema de acreditación de los programas educativos para la mejora continua de la calidad educativa. La cultura en las organizaciones de educación superior se entiende como “un patrón de supuestos básicos de un grupo que aprende a manejar lo suficientemente bien (forma correcta de percibir, pensar y sentir) sus problemas de adaptación (externa e interna), por lo que se considera valioso enseñarlo a nuevos miembros” (Siqueiros y Vera, 2022, p. 185). Dichos patrones están compuestos por valores, símbolos, rutinas, procedimientos, formas de pensar y actuar que permiten a los actores crear un entorno en el que pueden desenvolverse en la cotidianidad y, desde esas bases cognitivas, responden a las políticas federales, como la política de calidad. Por lo tanto, dichos patrones influyen en la calidad de la educación a lo largo de las generaciones en las IES.

La acreditación nacional debe generar cambios en las IES, no tanto para orientar la administración financiera, sino para llevar la cultura que prevalece en las universidades hacia la búsqueda de la mejora de la calidad, respetando los patrones significativos que unen a los miembros de los programas educativos, fijan el desarrollo de las actividades y guían la calidad educativa que ha sido construida socialmente, con las necesidades e intereses locales.

Para ello, se requiere modificar el modelo actual de acreditación, que incluye estándares e indicadores homogéneos, orientados a criterios que propicien la reflexión entre los integrantes de las carreras, con la finalidad de que consideren las acciones necesarias para mejorar. Cada programa educativo es diferente porque existe una historia que envuelve actores, tiempos, momentos y hechos que han marcado la evolución de las carreras. Estas diferencias hacen que las comunidades académicas otorguen sentido a cada programa, desde su propia forma colectiva de concebir la calidad, evidenciada en la interacción social y en las prácticas que corresponden a las funciones que desempeñan en la organización.

La acreditación no puede ir en contra de la configuración histórica, social y política de las licenciaturas, sobre todo en las universidades públicas, que han luchado durante mucho tiempo por tener autonomía y libertad de cátedra. Es difícil imaginar cómo fue posible buscar la calidad en algo que no correspondía a la esencia de las universidades, cuando la prioridad era avanzar de acuerdo con las posibilidades de cada institución educativa del país.

Desde hace varias décadas, la calidad se ha querido imponer mediante mecanismos, cuando la realidad es que no debe imponerse. Se pueden supervisar los avances de los programas educativos, pero no se pueden establecer de manera tajante parámetros que, para muchas carreras, significan una injusticia y una falta de oportunidades para demostrar lo que se realiza en materia educativa en la institución.

Imponer significa obligar e introducir estándares y criterios que no pertenecen a un programa, aunque se consideren el ideal que todos deben tener; no es el ideal de quienes comparten los espacios de una organización de educación superior. Existen aspectos generales que deben cumplirse para desarrollar los procesos educativos, pero la manera en que se llevan a cabo las funciones educativas nunca será la misma; por eso, la calidad se diferencia según las percepciones y prácticas de los actores de una institución dada.

Además de incorporar la inclusión y la diversidad en la concepción de calidad, desde las raíces culturales de cada programa académico, mediante criterios orientadores para medir los avances, es importante integrar procesos de participación y reflexión colectiva. Si algo caracteriza al modelo tradicional de acreditación nacional es que, cuando una carrera solicita ser acreditada, la agencia

proporciona un marco de referencia que sirve como documento de autoestudio para evaluar si cumple o no con los estándares e indicadores, los cuales son elaborados por un pequeño grupo de personas que completan los aspectos solicitados, pero no integran a la mayoría de los profesores, estudiantes y personal administrativo. Se considera que todos conocen las actividades escolares y, por lo tanto, están en condiciones de indicar las dimensiones o áreas del programa académico que requieren atención para mejorar el programa en su conjunto.

La exclusión en los procesos de acreditación es una realidad de la que poco se habla, pero existe y resulta más compleja de lo que se cree. Detrás de la poca participación está una serie de factores, por ejemplo: desconocimiento de los actores sobre los procesos de acreditación nacional generando temor y prefieren mantenerse la margen, falta de diálogo y negociaciones de los subgrupos del sistema político de la universidad o al interior del programa académico, escasa difusión de la acreditación de la carrera ante la comunidad universitaria o bien porque existe una actitud de indiferencia de los actores hacia este tipo de evaluación nacional, entre otros.

Esto quiere decir que la reflexión de todos los miembros de la carrera debe hacerse pensando en si todos los integrantes del programa se involucran en los ejercicios de autoevaluación para contar con información proveniente de la diversidad de actores educativos que sea de utilidad para ellos mismos en su ciclo de mejora continua y para contar con datos ajustados al contexto cuando se inicie un proceso de acreditación con alguna agencia acreditadora en particular.

Como mencionan Castillo et al. (2014), en la acreditación “es necesario impulsar el trabajo y la participación conjunta, evitando procesos cerrados y aislados que impiden el esfuerzo colectivo” (p. 8). Todos los actores tienen derecho a participar en las actividades evaluativas que se promueven en la universidad. Es la manera ideal de abordar la evaluación; sin embargo, como universitarios, en ocasiones se mezclan los aspectos políticos de los subgrupos con los ideales que persiguen las autoridades de las DES y los coordinadores de carrera, lo que da lugar a interpretaciones erróneas sobre la intencionalidad de la acreditación nacional. Los integrantes de las universidades deben distinguir entre lo político, en cuanto a los intereses de los subgrupos, y la acreditación en el deber ser; incluso, los procesos de evaluación se nutrirían de manera apropiada si los subgrupos trabajaran unidos en torno al sello de calidad.

También, la inclusión y la diversidad deben establecerse en los criterios orientadores de los documentos e instrumentos empleados para acreditar una carrera, con la finalidad de valorar si estos dos aspectos aparecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en el quehacer investigativo, en la formación de

estudiantes en investigación, así como en la extensión del programa y su vinculación con las diferentes instancias de la sociedad.

La inclusión y la diversidad se encuentran de manera transversal en las funciones sustantivas y actividades de los programas educativos; por esa razón, la prioridad para alcanzar la calidad se da mediante el ejercicio reflexivo de los miembros de la carrera, a fin de garantizar que exista conciencia de lo que se tiene (Gil y Morales, 2019).

La inclusión y la diversidad en los procesos de acreditación deben estar presentes en la libertad que tengan los integrantes de los programas educativos para construir su propia concepción de calidad, reflexionar sobre su situación y plantear mejoras; incluir a todos los actores en el proceso organizador para atender la acreditación sin distinción alguna, aunque otras personas piensen distinto a las autoridades; incluir a las comunidades para que analicen qué están dejando de hacer por el enfoque inclusivo y diverso, para actuar en busca de comprobar su calidad ante el Estado, pero sobre todo recibir el reconocimiento de la sociedad por el trabajo realizado.

4.4. Perspectiva de género en los procesos de acreditación nacional

A nivel nacional, se ha consolidado una estructura universitaria centrada en la acreditación de licenciaturas, lo cual ha facilitado la transición hacia una cultura de la evaluación académica, antes considerada una amenaza para el trabajo docente, pero que, con el paso del tiempo, se ha convertido en una costumbre entre el profesorado. Sin embargo, lo que resulta difícil de comprender es que en los términos de calidad y acreditación que maneja el Estado mexicano, se ha avanzado poco en la perspectiva de género, siendo que:

Las universidades y las instituciones de educación superior, consecuentes con los principios y normativas nacionales e internacionales, están comprometidas a promover, en sus reglas de operación internas, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como a impulsarla en la sociedad; en consecuencia, el conjunto de instituciones que imparten educación superior deben interesarse en transversalizar la perspectiva de género en los distintos organismos, proyectos y programas que la componen (Menéndez et al., 2017, p. 15).

En especial, sobre el tema de la violencia desde la perspectiva de género, que en los últimos años ha sido abordada o considerada por la SEP y la ANUIES, pues han solicitado a las universidades del país que elaboren protocolos y normas para

resolver situaciones que vulneren la participación de todos los universitarios en los espacios académicos, investigativos y de vinculación.

Si la acreditación ha logrado incorporarse a la cultura organizacional de las universidades, es necesario abordar la violencia de género de la misma forma en que se abordan la evaluación, la participación de los actores involucrados y las dimensiones e indicadores. Al no aparecer la violencia desde la perspectiva de género en los procesos de acreditación, se pierde la oportunidad de utilizar un instrumento potente en la educación superior para contribuir a la transformación de las relaciones sociales en las IES. Por lo tanto, el tema en cuestión se convierte en un reto para la acreditación nacional, que requiere una mirada crítica desde la academia para proponer soluciones que integren la perspectiva de género en los procesos de evaluación.

En el contexto actual, caracterizado por el rompimiento de las fronteras territoriales, la acreditación también se convierte en una forma de asegurar la calidad de la formación profesional de los alumnos, para que puedan desempeñarse en cualquier parte del mundo; de ahí su importancia. Sin embargo, poco ha cambiado el proceso de acreditación al que se someten las carreras profesionales de las IES públicas y privadas en el país; sigue siendo solo del alcance de algunas cuantas instituciones educativas, sobre todo de aquellas que tienen el dinero para pagar la evaluación y, por ende, el dictamen final de acreditación. Existe poca claridad en el proceso, ya que se basa en el cumplimiento de un marco de referencia con numerosos indicadores cuantitativos y presenta poca flexibilidad, considerando las características del contexto en el que se encuentra el programa educativo objeto de evaluación. Asimismo, se presta a malas interpretaciones en la valoración de los indicadores y genera dudas respecto de la forma de reclutar a los pares evaluadores, entre otros aspectos.

A pesar de los movimientos internacionales en favor de la perspectiva de género, de la igualdad de oportunidades y de los discursos de organismos internacionales orientados a procurar la integración de hombres y mujeres en todos los espacios universitarios, los organismos acreditadores en México no han dado pasos firmes en esta materia.

Hablar de perspectiva de género en la acreditación de programas educativos implica pensar que la evaluación valora aspectos de interés para los hombres y las mujeres que integran las carreras profesionales; comprender que existen diferencias de género en cada una de las licenciaturas que deben contemplarse, pero que son complementarias para alcanzar la calidad educativa que persiguen las agencias acreditadoras mediante los procesos de acreditación y evaluación universitaria.

Incluir la perspectiva de género en los procesos de acreditación implica no solo mencionarla en el discurso de los presidentes de las agencias acreditadoras nacionales, sino también que se vea reflejada en los marcos de referencia, los indicadores, los estándares de calidad y en cada una de las etapas del proceso de evaluación, incluyendo la selección de los pares evaluadores y la visita a las instalaciones de la carrera objeto de acreditación. Para lograrlo, se debe romper con el “patriarcado” y el “machismo” presentes en la cultura universitaria. Es tarea de todos los miembros de las IES dejar de menospreciar u obstaculizar el trabajo de las mujeres. Todos los universitarios, sin distinción alguna, tienen derecho a gozar de los beneficios de la educación superior y a participar con libertad en los procesos académicos, administrativos, investigativos y, por supuesto, en los de evaluación y acreditación.

Sucede que no se ha podido avanzar en el tema de la perspectiva de género en la evaluación, porque cuando se habla o trabaja sobre procesos de evaluación y acreditación, el discurso del “sexismo”, que “no es un hecho aislado ni excepcional en la vida de las personas, sino una práctica rutinaria, dirigida y llena de sentido social” (Mingo y Moreno, 2015, p. 141) y de la configuración cultural de las universidades, se expresa en la redacción de los documentos de las agencias acreditadoras, en los marcos de referencia y en los instrumentos utilizados para entrevistar a maestros, estudiantes, directivos, padres de familia, egresados y empresarios relacionados con el campo laboral de la carrera.

Esta masiva expresión del “sexismo” dificulta, en la práctica de la acreditación, la perspectiva de género; no hay manera de incluir este tema tan importante en la educación y la sociedad, en los procesos de evaluación orquestados por el Estado mexicano si no se realizan ajustes a la narrativa de los documentos oficiales, en las prácticas de las agencias y desde el quehacer universitario. Esta omisión puede considerarse una forma de violencia de género, ya que no se integra tanto a mujeres como a hombres como agentes activos de la participación.

La violencia es un fenómeno socioeducativo que está presente en la historia de la humanidad desde hace muchos años, incluso la violencia entre las personas ha generado cambios importantes en la organización de las sociedades; sin embargo, no por eso significa que debe ser asumido como algo “normal” o “natural”. Por el contrario, en la especie humana, que goza de raciocinio, no debe contemplarse la violencia, porque interrumpe los procesos de interacción social, dificulta la convivencia y, por ende, no se producen los aprendizajes sociales esperados para el desarrollo social y el crecimiento económico.

En el caso de la educación superior, y en particular de la evaluación de carreras profesionales, la violencia se trasladó a las universidades como entes que

forman parte de la sociedad; solo son una expresión de los problemas que aquejan a la comunidad. Entonces, la violencia de género es una constante en las IES. Como menciona Barreto (2017), “la violencia de género se ejerce como disciplinador social; su legitimación sucede a través de la ‘neutralidad de la institución escolar’” (p. 165).

Principalmente, “la violencia contra las mujeres por motivos de género adquiere una visibilidad preponderante y se erige en foco de conflicto dentro de las instituciones educativas” (di Napoli, 2021, p. 1). Se parte de la cultura “machista” para determinar las funciones de las mujeres según su sexo, lo cual cobra significado en la organización de ciertos roles que les corresponden debido a sus supuestos alcances cognitivos y capacidades físicas. Esto también ocurre en los procesos de evaluación nacionales, las mujeres son violentadas cuando no se les incluye en el discurso de las agencias acreditadoras, en los indicadores de calidad y en los espacios universitarios.

En el proceso de acreditación, la perspectiva de género también se refleja en la asignación equitativa de pares evaluadores, tanto hombres como mujeres, para analizar el documento de autoestudio y realizar la visita *in situ* a la escuela, en la que se verificará que lo expuesto en el marco de referencia coincida con la realidad de la IES. Además, la paridad de género se refleja en las entrevistas a actores clave de la carrera, como profesores, estudiantes y egresados. Sin embargo, en ocasiones no se alcanza la igualdad en el número de hombres y mujeres que participen como pares evaluadores, lo que puede sesgar o limitar las apreciaciones del comité evaluador (Sánchez, 2021).

Durante mucho tiempo, las mujeres no tuvieron presencia en este tipo de procesos de evaluación; era un espacio masculinizado. Incluso después de que lograron ingresar como evaluadoras, continúan esforzándose por superar los obstáculos que impone el “patriarcado” tanto en las agencias como en los procesos de acreditación universitaria. Dado que las académicas han tenido una gran participación en la docencia, la investigación y la extensión en diversas disciplinas, es fundamental que sus aportaciones y trayectorias se reflejen en su labor como evaluadoras, tanto a nivel nacional como internacional.

Es necesario que los directores de las agencias acreditadoras sigan incorporando a las mujeres a sus equipos de evaluación, porque deben ser justos y procurar el principio de igualdad, para que tanto hombres como mujeres se vean representados en estas entidades. Sin embargo, para que esto cambie, es importante que los grupos universitarios exijan la presencia de la mujer en la acreditación de programas de licenciatura y en cualquier proceso de evaluación, así como la igualdad entre hombres y mujeres en los equipos de pares evaluadores. Estas

acciones positivas pueden mejorar la evaluación y acreditación en el país, desde la percepción y valoración de la calidad de las carreras profesionales, aplicando, por supuesto, una perspectiva de género.

La perspectiva de género también se refleja en los indicadores de acreditación de las carreras profesionales, lo cual es motivo de discusión, pues evidencia la falta de incorporación de temas esenciales de la vida universitaria en los procesos de evaluación. Los indicadores que elaboran las agencias acreditadoras y que se encuentran en el marco de referencia sirven para comparar la realidad de las carreras en proceso de acreditación de calidad educativa. Aun así, en ocasiones, ese ideal no se refleja en el interés de la comunidad académica por solicitar acciones orientadas a promover la perspectiva de género en los programas académicos.

De hecho, la calidad es un concepto complejo de definir y explicar, que no puede reducirse al cumplimiento de indicadores. La calidad se construye por cada uno de los miembros de los programas educativos: profesores, estudiantes, administrativos, personal de apoyo, padres de familia y directivos de la carrera; pero no en términos discursivos, sino en la práctica, en un contexto determinado por ciertas características económicas, sociales y contextuales, así como por las particularidades de la universidad donde se encuentra el programa educativo y por las características de los alumnos. En esa construcción social de la calidad que se da en las prácticas, debe incorporarse la perspectiva de género y aprovechar la acreditación para lograr este propósito en las comunidades universitarias.

Los indicadores cuantitativos no pueden medir por completo el nivel de calidad de las carreras objeto de evaluación y acreditación. Existen tantas percepciones sobre la calidad educativa, como personas y roles que desempeñan en las IES. Dependiendo de la función de las personas en la organización, varían la visión y la percepción que tienen de la calidad. Por esa razón, entre todos los sujetos, construyen la calidad cumpliendo con el programa educativo.

Si no se consideran las necesidades educativas de los actores involucrados en las carreras, no se contribuye a la calidad educativa. Por eso, es necesaria la perspectiva de género, que integra a todos y todas para que participen en el llenado de los indicadores. Aquí entran en juego las percepciones masculinas y femeninas respecto a lo que se solicita responder en el marco de referencia. Cuando algunas IES promueven la escasa participación de las mujeres en la respuesta a los indicadores, no es posible alcanzar la calidad educativa; sus opiniones y discursos son importantes para la calidad del programa educativo, porque hablan desde una visión o mirada distinta a la de los hombres que participan en la carrera y en el proceso de acreditación.

Es importante agregar que, en el marco de referencia, no se encuentran indicadores dirigidos a las mujeres que forman parte de los programas educativos, como si en las carreras no existieran necesidades diferentes entre los sexos. Las mujeres han sufrido violencia de género durante muchos años en los diferentes espacios universitarios, lo que evidencia el escaso interés de las agencias acreditadoras por atender el tema. Se debe atender y, con ello, relacionar la calidad con la erradicación de la violencia en las carreras universitarias de cualquier disciplina.

En los procesos de acreditación de programas educativos también es necesario incluir la perspectiva de género en aspectos como elegir por igual el número de estudiantes, profesores y egresados para las entrevistas; que las agencias acreditadoras cambien el discurso haciéndolo más inclusivo para ambos sexos; además que procuren hacer recomendaciones dirigidas a promover la participación de las mujeres en la universidad, así como facilitar los movimientos sociales de los miembros de las carreras profesionales para acceder al derecho de manifestación libre y pacífica, entre otros puntos que deben estar en las agendas de los organismos acreditadores y de las universidades.

El proceso de cambio en la inclusión de la perspectiva de género en los procesos de acreditación va dándose de manera paulatina, sin embargo, es tarea de todos los universitarios hacer que esto pueda ir más rápido a favor de mejores espacios de convivencia, respeto a los derechos individuales y colectivos, justicia social, erradicación de la violencia de género y, por ende, una mejora en la calidad educativa.

Estas reflexiones nos llevan a considerar la importancia de incorporar la perspectiva de género en los procesos de acreditación nacional de los programas educativos de licenciatura de las universidades públicas y privadas de México.

Es urgente cambiar la forma en que se concibe la calidad educativa y la manera de proceder para lograrla mediante la acreditación. Existe un serio problema de sentido y significado de la calidad en educación superior, ya que se aleja de las personas que habitan en las organizaciones educativas y que no ven reflejados en los indicadores de calidad que manejan las agencias acreditadoras las necesidades de que las universidades atiendan los derechos de las mujeres, la igualdad de género, la violencia de género, la participación de las mujeres en todos los espacios universitarios, entre otros.

Conclusiones

En este trabajo se analizó el origen y la evolución de la acreditación nacional de programas académicos de licenciatura en el contexto de la política de calidad de la educación superior en México, poniendo a prueba su capacidad de adaptación frente a las teorías que sustentan las pretensiones político-ideológicas de las autoridades gubernamentales para sobrevivir y seguir vigentes ante los nuevos horizontes derivados de la presión que ejercen el Estado, las IES y la sociedad. Las IES públicas evidencian su labor cotidiana en favor de la transparencia y la rendición de cuentas.

La política de calidad de la educación superior que promueve el Estado es una fuerza externa que ejerce presión sobre las universidades, a las cuales se les exige atender una serie de mecanismos, como la acreditación de programas educativos, con la intención, en el discurso, de asegurar la calidad de la educación que ofrecen a la sociedad. Al dar respuesta a la política de calidad, se generan una serie de cambios organizacionales que favorecen las pretensiones gubernamentales y se tiene control sobre las orientaciones de las IES.

Atender la política de calidad es fundamental para las universidades, porque de esta forma se está en condiciones de llegar a acuerdos con las autoridades de gobierno en turno para gestionar recursos económicos, proyectos de investigación y de vinculación social, además de sumar al prestigio ante la comunidad. Esta dinámica ha propiciado una relación compleja entre el Estado y las IES, marcada por negociaciones e intereses que se adaptan a las circunstancias del entorno.

Por lo tanto, cuando las universidades participan en los procesos de acreditación, además de atender la política de calidad, se cede cierta autonomía para atender las pretensiones del Estado, a cambio de su respaldo para mantener el legado histórico-social de una organización académica que es motor de la transformación de las comunidades en las que tiene presencia.

En este sentido, se ofrece un panorama y un recorrido interesantes sobre los inicios, el desarrollo y la actualidad de la acreditación nacional, en los que se aprecian diferentes aspectos que evidencian la complejidad de este tipo de evaluación, la cual ha formado parte del debate académico por lo que representa para la educación superior. Por ejemplo, durante todo el periodo de vida de la acreditación de carreras de pregrado, la planeación, la gestión y la evaluación están diseñadas para responder a las exigencias establecidas en el contenido de este mecanismo.

Se ha discutido cómo, desde finales de los años ochenta, el Estado neoliberal montó un sistema de gestión de la calidad en la educación superior como respuesta a la crisis económica, con la finalidad de propiciar un uso adecuado de los recursos

públicos en sintonía con el quehacer universitario. Esto solo era posible mediante el discurso y la práctica de la evaluación, en particular en los programas educativos de licenciatura. Esta decisión marcó un antes y un después en las organizaciones de educación superior; sus prácticas no volverían a ser las mismas, pues ahora serían objeto de evaluación para demostrar resultados.

En el 2000, surge formalmente la acreditación nacional con los organismos acreditadores de COPAES; se construyó un discurso en el que se planteaba que, al acreditarse, se reconocía la calidad que poseía como programa educativo, pero esta calidad se basaba en estándares e indicadores homogéneos, que solo podían ser cumplidos por carreras de universidades que sí contaban con los recursos suficientes para ello.

Precisamente, se ha criticado la acreditación durante el periodo neoliberal por manejar estándares e indicadores homogéneos para elevar los aprendizajes y la calidad educativa, pero en los últimos años, en las evaluaciones de los aprendizajes de egresados de las carreras acreditadas que cuentan con el sello de calidad, incluso de las que se han reacreditado una o más veces, los resultados son negativos. La interpretación es que los alumnos no se están formando como se supone que deberían; la calidad no se ha reflejado en la formación de los futuros profesionales. Lograr los aprendizajes no era la finalidad de la acreditación; su objetivo ha sido ser un mecanismo de control y someter a las universidades a los deseos e intereses del Estado mediante la evaluación y, en consecuencia, la asignación del presupuesto.

Por esa razón, la concepción de calidad en la acreditación no tomaba en cuenta la diversidad de las instituciones de nivel terciario que desarrollan la docencia, la investigación y la vinculación de acuerdo con las particularidades del entorno; fue un diseño sencillo, redactar indicadores sin distinciones contextuales, para que todos respondieran y se decidiera si estaban o no acreditados bajo la práctica del *checklist*. Valorar la calidad es mucho más complejo que revisar el cumplimiento de los indicadores.

A pesar de ello, la acreditación se convirtió en la evaluación preferida por las universidades, no tanto por demostrar la calidad, sino por algunas razones: la primera, por obligación, porque tenían que demostrar que estaban a favor de lo que quería el Estado, reportando ante la SEP el porcentaje de matrícula que estudiaba en carreras de calidad, acreditadas para gestionar recursos económicos; la segunda, se convirtió en una moda, porque las universidades querían también acreditar sus carreras como lo hacían las demás; la tercera, se competía por aumentar la matrícula de estudiantes difundiendo que eran de calidad y, con ello, incrementar los ingresos por concepto de pago de colegiatura; cuarta, se proyectaba una imagen de excelencia ante la sociedad.

Con el paso del tiempo, la práctica de la acreditación se volvió monótona porque no hubo cambios significativos y se llegó a una saturación de programas acreditados en México, sobre todo entre universidades públicas federales y estatales, que eran las más obligadas por el Estado a acreditarse. La crisis de la acreditación vino con el Estado del bienestar a partir de 2018, con el cambio en el Poder Ejecutivo a un partido declarado de izquierda, porque las agencias acreditadoras y el modelo tradicional ya no respondían a los intereses del gobierno federal en turno. Así, en el 2021 se implementó el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en el cual la acreditación se concibe de manera diferente al Estado neoliberal, como una oportunidad de trabajar con criterios orientadores que ayuden a reflexionar sobre cómo mejorar lo realizado hasta ahora por los miembros de los programas educativos para buscar la calidad. Se han estado renovando las agencias y el modelo para evaluar los programas de licenciatura en México. Actualmente, la acreditación está en un proceso de transición, cuyos resultados se irán discutiendo con el paso de los próximos años.

Tomando en cuenta el camino que ha recorrido la acreditación y su actual transformación, dadas las circunstancias políticas, económicas, sociales y educativas, se emite una serie de recomendaciones con la intención de que transite hacia el deseo de las academias universitarias y de la sociedad de mejorar la calidad de los programas educativos de licenciatura.

Se recomienda seguir adelante con la decisión de eliminar los estándares e indicadores de calidad y establecer criterios orientadores transversales, para que los miembros de los programas educativos tengan la oportunidad de realizar ejercicios de reflexión colectiva para repensar el servicio educativo desde la carrera, los aprendizajes, la formación, los recursos y el contexto. A partir de este reconocimiento grupal del programa educativo, se diseñan estrategias para mejorar su calidad.

También se sugiere centrar el proceso de acreditación en la planta de profesores de las carreras, más que en las autoridades universitarias, los directivos de las facultades, los coordinadores de carrera y el personal administrativo y de apoyo. Esto daría un giro interesante a la forma tradicional de implementar el proceso acreditador, ya que la confianza estaría depositada en la cultura académica, es decir, en los valores de los docentes, quienes, a diferencia de los demás actores, muestran mayor preocupación por la educación que ofrecen y por la formación que reciben los alumnos. Los maestros conocen en profundidad el programa en el que trabajan, por lo que deben participar en los procesos de acreditación.

Está demostrado que, en parte, la acreditación no ha tenido los resultados esperados porque quienes llevan los procesos son autoridades o coordinadores de

carrera; en ambos casos, están sujetos a una posición en la estructura organizacional en la que, por su cargo, están comprometidos a emitir buenos resultados, aunque en la práctica no sea así. Con las malas prácticas, se ha caído en el maquillaje de la información y en la simulación. Esto se podría evitar si las agencias acreditadoras designan a los profesores como quienes realicen las actividades a cumplir en el proceso de acreditación nacional, que incluya ejercicios de retroalimentación.

Se sugiere que la acreditación se enfoque en valorar los avances que van teniendo los miembros de los programas educativos para cumplir con los criterios orientadores o aspectos que se valoran en el proceso acreditador, más que en alcanzar una meta numérica; es decir, priorizar los esfuerzos considerando los recursos de los que disponen y las limitaciones contextuales a las que se enfrentan. La mejora de la calidad educativa debe percibirse en función del grado de esfuerzo colectivo y de los recursos disponibles; resalta la actitud, la innovación y el deseo de hacer las cosas cada vez mejor.

El trabajo abona al campo de estudio de la política, la gestión, la evaluación y la calidad educativa en la educación superior, porque ofrece el contexto en el que se ha venido realizando la acreditación nacional, en el que se analizan los momentos a lo largo de su vida, tomando en cuenta su concepción, manejo y aplicación durante el Estado neoliberal y el Estado del bienestar. Asimismo, se proponen distintos desafíos que deberá asumir la acreditación para estar acorde con las pretensiones políticas vigentes en el país y con las exigencias de la sociedad respecto de lo que se espera de este tipo de mecanismos en su presente y futuro inmediatos.

Lo anterior sirve como marco de referencia para el desarrollo de estudios que aborden la acreditación desde diferentes aproximaciones teóricas o metodológicas, pero que tengan la intención de considerarla un fenómeno educativo en constante transformación; por lo tanto, requiere un abordaje de acuerdo con la realidad actual del mecanismo. De ahí que sea necesario conocer el tránsito, las dificultades y los retos de la acreditación que se presentan en esta obra.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., Linares, C. y Cachay, O. (2010). Herramienta para superar el dilema gerencial: Toma de decisiones o resolución de problemas. *Industrial Data*, 13(1), 18-27. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81619989003.pdf>
- Acosta, A. (1995). Políticas públicas de educación superior y universidades en México, 1982-1992. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 13(38), 371-399. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/763/763>
- _____. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 151-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a9.pdf>
- Adrianzén, R., Carranza, B., Barrantes, J. y Bravo, K. (2022). La nueva gestión pública: la respuesta para un estado eficiente y eficaz. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 5648-5658. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3724/5617>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065>
- _____. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28, DOI:

- https://www.morrissey.ch/language-realities/11_Ball_2012_Performativity_Commodification_&_Commitment.pdf
- Baltodano, G. y Leyva, O. (2024). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, 10, 200-230. <https://www.journalacademy.net/index.php/revista/article/view/190/195>
- Barragán, C. y Contreras, B. (2020). La acreditación educativa en México: orígenes, evolución y contribución a la mejora de la educación. Aproximación conceptual. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 142-158. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A9.15\(1\)142-158.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A9.15(1)142-158.pdf)
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la Universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion8/Barreto2017_ViolenciaDeGeneroYDenunciaPublica.pdf
- Barrón, M. (2023). Evaluación y acreditación de la educación superior en México. *Acción y Reflexión Educativa*, (33), 149-169. https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/379
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bergquist, W. (1992). *The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations*. Jossey-Bass.
- Berrios, O., Castillo, M. y Castro, E. (2009). Modelo gerencial en el marco de la transformación universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(3), 519-528. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28014489013.pdf>
- Birnbaum, R. (1991). The latent organizational functions of the academic senate: why senates do not work but will not go away. *New Directions for Higher Education*, (75), 7-25.
- Buendía, A. (2014). La UAM y la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas: cambio y ¿efectos en un programa académico consolidado? En A. Buendía. (Coord.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos* (pp. 71-101). ANUIES. https://puees.unam.mx/curso2024/materiales/Sesion14/Buendia2014_EvaluacionAcreditacionDeProgramasAcademicos.pdf
- _____. (2020). Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades*, 71(86), 35-52. <https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/404/407>
- Burke, J. C. (2005). The many faces of accountability. En J. C. Burke. (Ed.), *Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic, and market demands* (pp. 1-24). Jossey-Bass.
- Burke, W. (2018). *Organization Change. Theory and Practice*. SAGE.
- Cadavid, T. (2009). Sobre la universidad-empresa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-4. <https://rieoei.org/historico/jano/3162Cadavid.pdf>

- Caicedo, C. (2005). *Cambio organizacional en la universidad: El proceso de refundación de la Universidad del Magdalena, 1997-2004* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio UniAndes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/758d7cb9-234c-4ec8-b02e-c1e8a46870bd/content>
- Camberos, M. y Bracamontes, J. (2015). Las crisis económicas y sus efectos en el mercado de trabajo, en la desigualdad y en la pobreza de México. *Contaduría y Administración*, 60(2), 219-249. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v60s2/0186-1042-cya-60-s2-00219.pdf>
- Cambours, A. (2008). La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 38-46.
- Cardona, A. (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones?: la opinión del profesorado de Argentina, España y México*. Universitaria.
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49, 1-19. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1403/444>
- Castañeda, V. y Díaz, O. (2017). El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina. *Apuntes del CENES*, 36(63), 15-41. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/4425/4729>
- Castillo, J., Aragón, M. y Hernández, J. (2014). Los procesos de acreditación: desafíos para la Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 13-21. <https://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/118/165>
- Cejudo, G. (2013). *Nueva Gestión Pública*. Siglo XXI. <https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2022/1/28/6276/049a5d7a-9dc2-4449-9e4e-66ab94ae6e6b.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2025). *Informes anuales de resultados EGEL*. <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>
- Cheng, N. (2015). A comparison of compliance and aspirational accreditation models: Recounting a university's experience with both a Taiwanese and an American accreditation body. *Higher Education*, 70(6), 1017-1032. https://www.jstor-org.wdg.biblio.udg.mx:8443/stable/pdf/43648922.pdf?ab_segments=0%252Ftbsub-1%252F relevance_config_with_tbsub&refreqid=excelsior%3A366ad50d03555c2d5e56050af6948807
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. McGraw Hill. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/335680/Comportamiento_organizacional._La_dina_mica_en_las_organizaciones..pdf
- Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior: Una visión comparativa de la organización académica*. UAM-Azcapotzalco/ Nueva Imagen/ Universidad Futura.

- _____. (2000). *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizacionales para la transformación*. Porrúa.
- Collins, I. (2015). Using international accreditation in higher education to effect changes in organisational culture: A case study from a Turkish university. *Journal of Research in International Education*, 14(2), 141-154. <https://journals-sagepub-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/doi/pdf/10.1177/1475240915592589>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marcos de referencia y ejes de actuación*.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2025). *Padrón de acreditaciones*. <https://www.ciees.edu.mx/transparencia/padron?lang=es>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES]. (2014). *Informe institucional*. <https://www.slideserve.com/harper/qu-es-el-copaes>
- _____. (2015). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.* https://www.concapren.org.mx/recursos/Marco_de_Referencia_Copaes_v3.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). [Reformada]. Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo de 2019, (México).
- Coronilla, R. y Del Castillo, A. (2003). El cambio organizacional: enfoques, conceptos y controversias. En D. Arellano, E. Cabrero y A. Del Castillo. (Coords.), *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental*. Miguel Ángel Porrúa.
- De Oliveira, S., Afonso, L. y Beltman, S. (2021). Resiliencia en la educación superior: Un modelo conceptual y su análisis empírico. *Education Policy Analysis Archives*, 29(156), 1-21. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6054/2738>
- De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35, 33-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004
- De Vries, W. (2015). Cuestiones críticas para la acreditación de la calidad en México. En E. Marúm y V. Rosario. (Coords.), *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana* (pp. 157-170). Universidad de Guadalajara-CONACYT. https://www.researchgate.net/publication/313193990_Cuestiones_criticas_para_la_acreditacion_de_la_calidad_en_Mexico
- DiMaggio, P. y Powell, W. (2000). The Iron Cage Revisited: Isomorphism in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160. <https://www.jstor.org/stable/2095101?origin=crossref>
- di Napoli, P. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-27. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion8/diNapoli2019_JovenesActivismosFeministas.pdf

- Días, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 601-618. <https://www.scielo.br/j/aval/a/J8rt6VtS8MMC TdTfVTTfCP/?format=pdf&lang=es>
- Díaz, C. (2014). La UNAM y la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas: cambio y efectos en un programa académico consolidado? En A. Buendía. (Coord.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (pp. 29-70). ANUIES. https://puees.unam.mx/curso2024/materiales/Sesion14/Buendia2014_EvaluacionAcreditacionDe-ProgramasAcademicos.pdf
- Didriksson, A. (2023). El proceso de transformación del sistema educativo en México: una experiencia en América Latina. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), 1-18. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v31n120/1809-4465-ensaio-31-120-e0234044.pdf>
- Examen General para el Egreso de la Licenciatura [EGEL]. (2021). *Informes Anuales de Resultados EGEL*. <https://ceneval.edu.mx/informes-anuales-de-resultados-egel/>
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. International Institute for Educational Planning.
- Espinosa, R. y Laguna, M. (2023). Comparación de dos organismos internacionales de evaluación y acreditación de programas de pregrado. *RIIED*, (7), 1-15. <https://riied.org/index.php/v1/article/view/84/136>
- Fayol, H. (2013). *General and industrial management*. Martino Fine Books.
- Ferrer, J., Clemenza, C. y Rivera, A. (2001). Generación del conocimiento y transformación universitaria. *Multiciencias*, 1(1), 17-23. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90411003.pdf>
- Flores, F., López, M., Jacoba, L. y Flores, L. (2022). Gerencia educativa y visión empresarial: una mirada crítica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 801-814. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/37848/41702>
- Ford, H. (2023). *My life and work: The rise and success of one of the greatest American entrepreneurs and businessmen*. Intel Premium Book.
- Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Akal.
- García, I. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, (47), 37-64.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>
- García, M. y Forero, C. (2016). Calidad de vida laboral y la disposición al cambio organizacional en funcionarios de empresas de la ciudad de Bogotá – Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 79-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79845405005>

- Gaytán, L., Olivia, E. y González, V. (2018). Transparencia y rendición de cuentas en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. *Los Desafíos de la Educación*, 14, 133-148. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/724/1342>
- Gil, J. y Morales, M. (2019). Diversidad y educación inclusiva en las universidades: cambiar estigmas y ordenar conceptos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 160-165. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778098022.pdf>
- Gómez, P. (2021). El cambio y su impacto en las organizaciones. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(2), 213-220. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/562>
- Gómez, U. (2021). Reseña de *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* *Reencuentro - Análisis de Problemas Universitarios*, 33(81), 157-168. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1109/1048>
- González, A. (2023). Evaluación de la educación superior: Entre el discurso y una cultura de la calidad. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 10(19), 13-19. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepxi/article/view/9730/9776>
- González, J., Abreu, J. y Araiza, M. (2018). ISO 9001: 2015 en universidades públicas en México; La calidad de información y el compromiso de la dirección. *Daena. International Journal of Good Conscience*, 13(1), 49-69. [http://www.spentamexico.org/v13-n1/A5.13\(1\)49-69.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A5.13(1)49-69.pdf)
- Gregorutti, G. y Bon, M. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665009.pdf>
- Guzmán, S. y Guevara, R. (2022). Configuración de la acreditación de la calidad como campo de estudio (1998-2016). *Una Revisión Sistemática de la Investigación Internacional*, 36(13), 160-180. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v13n36/2007-2872-ries-13-36-160.pdf>
- Harvey, L. (2024). What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: Academics' views of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 30(3), 360-375. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13538322.2024.2385793?needAccess=true>
- Harvey, L. y Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538321003679457>
- Henríquez, P., Del Cid, C. y Contreras, I. (2026). Efectos de la acreditación en la calidad del programa educativo: Perspectiva de estudiantes y docentes universitarios del área de educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(34), 1-19. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8684/3649>
- Hernández, A., Cancino, V., Tamez, G. y Leyva, O. (2023). Evaluación y acreditación para

- el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 693-712. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/39880/45130>
- Hernández, J., Pérez, I. y Portugal, B. (2021). Regulation and quality assurance agencies of higher education in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 518-533.
- Hernández, P. y Hernández, L. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados. *Revista de la Educación Superior*, 52(207), 101-130. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v52n207/0185-2760-resu-52-207-00001.pdf>
- Huamán, L., Huamán, N. y Valladolid, M. (2023). El planeamiento estratégico en las instituciones universitarias: Una revisión bibliográfica de literatura. *EduSol*, 23(83), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000200028
- Ibarra, E. (1999). *La Universidad en Mexico hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/263351ca-f1ea-4f00-bb01-2a76578bb4b7/content>
- _____. (2009). Exigencias de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter. (Coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (pp. 1-39). UNAM. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0058.pdf
- Jennings, P. y Greenwood, R. (2003). Constructing the iron cage: Institutional theory and enactment. En R. Westwood y S. Clegg. (Eds.), *Debating Organization: Point-Counterpoint in Organization Studies* (pp. 195-207). Blackwell.
- Jiménez, J. (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/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-55.pdf>
- Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st Century. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4), 1-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457711.pdf>
- Knight, J. (2007). Cross-border higher education: Issues and implications for quality assurance and accreditation. En *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (pp. 134-146). Global University Network for Innovation (GUNI) / Palgrave MacMillan. <https://upcommons.upc.edu/server/api/core/bitstreams/4dbf8b0a-f21f-4c08-b1fb-812a2aeede59/content>
- Kunstler, B. (2006). The millennial university, then and now: from late medieval origins to

- radical transformation. *On the Horizon*, 14(2), 62-69. <https://www-emeraldinsight-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/doi/pdfplus/10.1108/10748120610674021>
- Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Lloyd, M. y Ordorika, I. (2021). *La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pospandemia*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd-Ordorika_2021_LaESEnTiemposDeCovid.pdf
- López, F., Cruz, Y., Escrigas, C., Sanyal, B. y Tres, J. (2006). La acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades ¿qué está en juego? En Global University Network for Innovation. *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 35-57). Mundi Prensa Libros. <https://upcommons.upc.edu/server/api/core/bitstreams/862bf376-0b29-4220-a633-af641ba7cfe7/content>
- López, M. (2013). Reseña [del libro *Gobernabilidad y gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre el México contemporáneo*, por B. Lerner, R. Uvalle y R. Moreno]. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(2), 313-325. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v75n2/v75n2a8.pdf>
- Luengo, E. (2003, del 5 al 6 de junio). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Colombia. https://cbibliotecavirtual.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/luengo_-_educ_sup_mex.pdf
- Márquez, E. (2023). *Acreditación internacional de programas educativos: el sensemaking como teoría del cambio universitario*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____. (2024). La universidad pública ante el escenario de las políticas educativas en México. *Vínculos Sociología, Análisis y Opinión*, 5(10), 11-45. <https://www.revistavinculos.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7712/6723>
- Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria: Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, 32, 9-26. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229958003.pdf>
- Martínez, A., Rodríguez, J. y García, B. (2023). Evaluación del Impacto de los Sistemas de Acreditación de Educación Superior en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 22(1), 45-64. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2024_22_1_003/16766
- Martínez, E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación

- de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Martínez, J. (2007). Financiamiento y relación de la universidad pública con los congresos de la Unión y estatales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(199), 15-33. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42119902.pdf>
- _____. (2009). La nueva gerencia pública en México. Una medición de su intensidad e impactos en las entidades del país. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (49), 199-227. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v16n49/v16n49a8.pdf>
- _____. (2021). *Evaluación y acreditación de programas educativos: Percepciones de profesores universitarios*. Qartuppi.
- Martínez, J., Ponce, S., Moreno, I. y Zamora, L. (2022). Evaluación y acreditación en una universidad pública de México: Experiencias docentes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 443-459. <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/38074/42055>
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf>
- Marúm, E. (1995). Avances en el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, (96), 1-6. http://publicaciones.anuiex.mx/pdfs/revista/Revista96_S1A3ES.pdf
- _____. (2011). Calidad educativa. Un concepto multidimensional. En E. Marúm y V. Rosario. (Comps.), *Calidad educativa. Concepto, contexto y percepción del profesorado*. UdeG.
- _____. (2012). Actores de la calidad de la educación superior en América Latina y España: acuerdos y desacuerdos. En V. Rosario, A. Didriksson, E. Marúm, J. Dias Sobrinho, N. Fernández, F. López, et al. (Coords.), *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (pp. 36-57). Palibrio.
- Marúm, E. y Muñoz, R. (2008). *Actores y procesos de calidad e innovación educativas*. Universidad de Guadalajara.
- McGinn, N. (2002). *¿Reformas o mejoramiento continuo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Medina, M. (2023). *La evaluación de la calidad educativa en las instituciones de educación superior públicas de México: Un estudio de caso con enfoque de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas*. Atena Editora.
- Mejía, D. y Mejía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos

- actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3) 702-715. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-702.pdf>
- Mejía, P. y Contreras, J. (2017). La nueva gerencia pública y la burocracia en la educación superior. *Reencuentro: Burocratización de la Educación Superior Pública*, (73), 31-43. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/915/910>
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. Porrúa/CESU/UNAM.
- _____. (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 51-82. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-51.pdf>
- Menéndez, J., Venegas, L., Bermeo, F. y Peñafiel, F. (2017). Perspectivas de género en la educación superior: políticas y lineamientos a partir de un enfoque académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 2(3), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171016002.pdf>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155. https://www.puees.unam.mx/cursos2021/materiales/Sesion8/Mingo2015_ElOciosoIntento.pdf
- Mintzberg, H. (1985). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.
- Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de “poder”. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 367-389. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art22.pdf>
- Morales, J. (2024). La acreditación de la calidad de los programas de formación docente, educación y pedagogía. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10047213>
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. Alfaomega.
- Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 73-96. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-73.pdf>
- Ojeda, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (16), 119-129. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283128328007.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2008). *Entrevista a José Dias Sobrinho: La acreditación tiene como objetivo principal la certificación del sistema educativo* (Boletín No. 185). IESALC informa.
- Osorio, H., Parra, R. y Tarapuez, E. (2013). Burton Clark y su concepción acerca de la

- universidad emprendedora. *Tendencias*, 13(2), 103-118. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/474>
- Ovando, M., Elizondo, M. y Grajales, O. (2015). La evaluación y la acreditación desde la perspectiva de los universitarios: una experiencia educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 936-944. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/24.pdf
- Oyarzún, C. y Soto, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 105-116. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2021.08/7111>
- Pallán, C. y Rodríguez, R. (2011). *La SEP en el desarrollo de la educación superior*. Fondo de Cultura Económica. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/12/3.Rodriguez-Gomez_2012_IntroLaEducacionSuperiorEnLaHistoria.pdf
- Parales, C. (2019). *Psicología social. Un acercamiento histórico al estudio de las relaciones sociales*. Gedisa.
- Pérez, L., Vilariño, C. y Ronda, G. (2017). El cambio organizacional como herramienta para coadyuvar con la implementación de la estrategia. *Ingeniería Industrial*, 38(3), 323-332. <https://www.redalyc.org/pdf/3604/360453131009.pdf>
- Perkin, H. (2007). History of Universities. En J. Forest y P. G. Altbach. (Eds), *Springer International Handbooks of Education* (pp. 159-205). Springer, Dordrecht. <https://link-springer-com.wdg.biblio.udg.mx:8443/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-4012-2.pdf>
- Pham, P., Nguyen, T. y Duong, M. (2020). Impact of the self-assessment process on quality enhancement of higher education institutions: A case study of Vietnam. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 538-551.
- Ramírez, L. y Cázares, R. (2024). Impacto en la educación superior en México debido a la pandemia de Covid-19. *Innovación Educativa*, 24(95), 34-46. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v24n95/1665-2673-ie-24-95-34.pdf>
- Rizo, M. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicología. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 3(5), 163-184. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a9.pdf>
- Rojas, C. (2021). *Acreditación de calidad internacional en instituciones y programas de educación superior* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio ApidSpaceJaveriana. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/2baf4521-87c9-4f94-b825-344dbcb476a/content>
- Rueda, I. (1998). *México: crisis, restructuración económica, social y política 1982-1996*. Siglo XXI. <https://ru.iiic.unam.mx/1464/1/MexicoCrisisReestruc.pdf>
- Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, (38), 305-333. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/>

n38/art09.pdf

- Salazar, I., Iparraguirre, J. y Gómez, N. (2025). Acreditación en la calidad de la educación: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 414-429. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1876/3067>
- Salcedo, E. (2006). La psicología social: fundamentos del orden y cambio social. *Psicogente*, 9(16), 68-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552138006.pdf>
- Salinas, L. (2024). Análisis de los procesos de evaluación institucional y de acreditación en la educación superior de Argentina. *Debate Universitario*, 16(25), 46-60. <https://debate.revistasuai.ar/index.php/debate/article/view/306/152>
- Sánchez, H. y Avelar, E. (2006). La acreditación y certificación del posgrado: Una propuesta metodológica. En V. Rosario, E. Marún. (Coords.), *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES* (pp. 87-100). Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, S. (2021). La evaluación de los planes de igualdad en la Universidad de las Illes Balears: una propuesta para la inclusión de un sistema de indicadores sensibles al género. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 439-448. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion10/Sanchez2021_SistemaDeIndicadoresGenero.pdf
- Sandoval, E. y Rangel, K. (2023). La mejora continua de la educación eje de una propuesta de cambio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 1001-1017. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n103/1405-6666-rmie-29-103-1001.pdf>
- Schwarz, S. y Westerheijden, F. (2004). Accreditation in the framework of evaluation activities: a comparative study in the european higher education area. En S. Schwartz y F. Westerheijden. (Eds.), *Accreditation and evaluation in the european higher education area* (pp. 1-41). Springer.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- _____. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Shore, C. y Wright, S. (2015). Audit Culture Revisited. Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444.
- Silas, J. (2014). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 17-25. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/834/834>
- Siqueiros, M. y Vera, J. (2022). Cultura organizacional en instituciones de educación superior:

- conceptualización, medidas y variables asociadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 36(13), 181-199. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v13n36/2007-2872-ries-13-36-181.pdf>
- Stein, S. y Andreotti, V. (2017). Higher education and the modern/colonial global imaginary. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 17(3), 173-181.
- Stone, D. (2012). *Policy Paradox. The Art at Political Decision Making*. W.E. Norton & Company.
- Taylor, F. W. (2024). *The principles of scientific management*. Alpha Edition.
- Testón, N. (2022). Factores asociados al rendimiento en el examen general de egreso de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Visión Gerencial*, (2), 295-303. <https://www.redalyc.org/journal/4655/465582611007/465582611007.pdf>
- Tobón, F., López, L. y Montoya, R. (2021). Percepciones sobre la participación activa y la convivencia en una comunidad universitaria. *Revista de Estudios Socio Jurídicos*, 23(2), 221-241. <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v23n2/0124-0579-esju-23-02-221.pdf>
- Van Ginkel, H. y Rodríguez, M. (2006). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En Global University Network for Innovation. *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 35-57). Mundi Prensa Libros. <https://upcommons.upc.edu/server/api/core/bitstreams/0b2430c1-d79b-47e2-9726-6bd5d20cab87/content>
- Velásquez, A. (2007). La organización, el sistema y su dinámica: una versión desde Niklas Luhmann. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (61), 129-155. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20611495014.pdf>
- Venegas, L. y Sánchez, R. (2024). Inclusión de las diversidades en educación superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-193. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v18n1/0718-7378-rlei-18-01-175.pdf>
- Vergara, S. y Hevia, F. (2018). Rezago de aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la reforma educativa. En A. Martínez y A. Navarro. (Coords.), *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024* (pp. 45-66). Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México: la que es y la que queremos que sea*. UNAM. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20170524030753/pdf_676.pdf
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- _____. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell publishing.
- Weick, K., Sutcliffe, K. y Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Winter, R. (2009). Accreditation of study programs in business and information systems

- engineering: towards more competitiveness or towards more bureaucracy? *Business & Information Systems Engineering*, 1(4), 331-338.
- Yopan, J., Palmero, N. y Santos, J. (2020). Cultura Organizacional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 263-281. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787016/588663787016.pdf>
- Zayas, I. (2020). Evaluación de la licenciatura en Administración y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas por CIEES: gestión de innovación en la UPVE. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-27. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/791/2681>
- Zenteno, B., Osorno, A. y López, 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>

Consulta este y otros títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:



<https://libros.uat.edu.mx>

 <https://publicaciones.uat.edu.mx>

Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez

La acreditación de programas educativos de licenciatura en México: evolución, nuevos horizontes y desafíos de Erik Márquez de León, autor, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Editorial Fontamara en agosto de 2026. La revisión y diseño editorial correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

Este libro ofrece una mirada crítica sobre la acreditación nacional de los programas educativos de licenciatura en México. A lo largo de sus capítulos, la obra analiza cómo este mecanismo de regulación y legitimación institucional se ha posicionado en la agenda de las universidades. Desde sus orígenes vinculados a las reformas neoliberales latinoamericanas de los años ochenta, se examina el papel del Estado en la configuración de un modelo de evaluación centrado en estándares, indicadores y mecanismos de control.

El lector encontrará una revisión detallada del tránsito de la universidad pública hacia esquemas inspirados en la Nueva Gestión Pública. Asimismo, se expone cómo la acreditación fue adoptada por las instituciones de educación superior como una estrategia de legitimación, visibilidad y acceso a recursos.

La obra documenta el auge de este modelo, pero también problematiza las tensiones derivadas de la estandarización de la calidad. En este sentido, se examina la crisis del modelo tradicional de acreditación, reflejada en la insuficiencia de los aprendizajes y en las limitaciones de los enfoques homogéneos para evaluar realidades diversas. Se analiza, además, la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que busca transitar hacia modelos más contextualizados.

La obra incorpora temas como la inclusión, la diversidad y la perspectiva de género en los procesos de acreditación contemporáneos. Está dirigida a investigadores, académicos, gestores educativos y tomadores de decisiones interesados en comprender las transformaciones de la política educativa en México.

ISBN UAT: 978-970-96178-8-7

ISBN Fontamara: 978-968-9729-58-7

