

**CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E  
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (CNEIP)**

**LA ACREDITACIÓN DE  
PROGRAMAS EN PSICOLOGÍA.  
EXPERIENCIAS, AVANCES Y  
PROSPECTIVA.**

**Coordinadores:  
María Teresita Castillo León  
José Enrique Canto y Rodríguez**



**Acreditación de programas de  
Psicología. Experiencias, avances y  
prospectiva**

**María Teresita Castillo León  
José Enrique Canto y Rodríguez  
Coordinadores**



© **2019** Comité de Acreditación - Consejo Nacional  
para la Enseñanza e Investigación en Psicología

Prohibida la reproducción total o parcial de la obra sin  
permiso de los Editores.

Primera edición: 2019

Diseño de portada:

Los contenidos incluidos en los capítulos que integran  
este libro son responsabilidad exclusiva de los autores  
correspondientes.

ISBN: 978-607-8424-55-9

**CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E  
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA**

Mtro. Juan Grapain Contreras  
Presidente

Dra. Santa Magdalena Mercado Ibarra  
Secretaria de Enseñanza e Investigación

Mtra. Ana Patricia González Rodríguez  
Secretaria de Vinculación y Difusión

Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda  
Secretaria de Administración y Finanzas

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello  
Secretario de Planeación y Evaluación

**COMITÉ DE ACREDITACIÓN  
CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E  
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (CA-CNEIP)**

PhD Ed Martha Leticia Aldrete González  
Directora

Dr. Ezequiel Ramírez Lira  
Secretario Técnico

Mtra. Josefina Herrera Márquez  
Coordinadora de Evaluadores



## **COMITÉ REVISOR**

Mtro. José María López Landiribar  
Universidad Anáhuac, Campus México

Juan Oswaldo Martínez Sulvarán  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dr. Ezequiel Ramírez Lira  
Universidad de Guadalajara,  
Centro Universitario del Sur



# Índice

**Prólogo** 11

**PARTE 1.** 19

**La cultura de evaluación en la  
acreditación de programas de  
educación superior**

**CAPÍTULO 1** 21

**La evaluación educativa en el marco de la  
planeación estratégica en instituciones de  
educación superior**

*Enrique Navarrete Sánchez*

*Ma. del Carmen Farfán García*

Universidad Autónoma del Estado de México

*María Teresa Dávalos Romo*

Universidad Autónoma de Zacatecas

**CAPÍTULO 2** 39

**El impacto de la evaluación de la calidad en la  
gestión educativa**

*María Iliana Osorio Guzmán*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**CAPÍTULO 3** 57

**Cultura de evaluación: ¿Un largo camino por  
andar?**

*José Enrique Canto y Rodríguez*

*María Teresita Castillo León*

*Magdalena Escamilla Quintal*

Universidad Autónoma de Yucatán

<b>PARTE 2.</b>	<b>83</b>
<b>Experiencias de acreditación de programas de Psicología en universidades mexicanas</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>85</b>
<b>El plan de mejora como estrategia para asegurar la calidad y la acreditación del programa de psicología de la Universidad Veracruzana</b>	
<i>Francisco Bermúdez Jiménez</i>	
<i>Griselda García García</i>	
<i>Abril Fuertes García</i>	
Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>103</b>
<b>Experiencias en reacreditaciones de la licenciatura en psicología de la UJAT</b>	
<i>Patricia Carrera Fernández</i>	
<i>María Elena Rincón Aguirre</i>	
<i>Lenin Antonio Wade López</i>	
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>117</b>
<b>El proceso de acreditación como espacio de construcción y trabajo colectivo. Reflexiones sobre la autoevaluación</b>	
<i>Nelva Denise Flores Manzano</i>	
<i>Ana María Méndez Puga</i>	
<i>María de Lourdes Vargas Garduño</i>	
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	

<b>PARTE 3.</b>	<b>143</b>
<b>Avances y prospectiva en la acreditación de programas de Psicología</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>145</b>
<b>Acreditación internacional. Una mirada desde la perspectiva de un par académico</b>	
<i>María Elena Urdiales Ibarra</i> Universidad Autónoma de Nuevo León	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>161</b>
<b>Una organización que aprende</b>	
<i>Yolanda Irma Contreras Gastélum</i> Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - Campus Estado de México	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>185</b>
<b>A modo de conclusión</b>	
<i>Martha Leticia Aldrete González</i> <i>María Teresita Castillo León</i> <i>Ma. del Carmen Farfán García</i> <i>Ana María Méndez Puga</i> <i>María Iliana Osorio Guzmán</i>	



## **PRÓLOGO**



La formación de psicólogos es un compromiso asumido por una gran cantidad de instituciones en México, al grado que setecientas escuelas y facultades imparten programas de psicología en el nivel licenciatura. Sin embargo, la calidad de los programas desarrollados para dicha labor es muy diversa. Es por ello que contar con sistemas de evaluación y acreditación de programas en esta área constituye una herramienta fundamental para fortalecer la calidad de los mismos en diferentes instituciones de educación superior (IES) del país.

Actualmente, los procesos de acreditación se basan en la normativa propuesta por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) siendo el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) uno de los organismos que se han comprometido para realizar estos procesos, al ser su misión la acreditación de programas en psicología de los niveles educativos de Técnico Superior Universitario y Licenciatura que cumplan con altos estándares de calidad establecidos. Asimismo, tiene como visión ser un comité reconocido y con alto prestigio nacional e internacional por la calidad de sus procesos de acreditación de programas educativos en psicología del nivel Técnico Superior Universitario y Licenciatura en Psicología en un marco de responsabilidad gremial, social y humana que coadyuva al desarrollo de la profesión (*cfr.* [https://www.cneip.org/cneip\\_cacneip](https://www.cneip.org/cneip_cacneip)).

El cumplimiento de su misión y visión está orientado al propósito de que, de una manera válida y confiable, se evidencie con claridad la calidad de los programas en psicología en los niveles antes mencionados con el fin último de garantizar una formación óptima de profesionales en esta disciplina. Actualmente, existen en el país 110 programas de psicología con acreditación vigente por parte del CA-CNEIP.

Para contribuir a ello, el CA-CNEIP se apoya principalmente en psicólogos que son o han sido docentes en programas de psicología y que han pasado por una capacitación específica sobre el proceso de acreditación. A su vez, en años recientes, los evaluadores ya formados tienen oportunidad de compartir sus experiencias mediante los congresos nacionales que realiza el CA\_CNEIP anualmente. Es en el II Congreso Nacional de Acreditación, CA-CNEIP, realizado en febrero de 2018 en la ciudad de Mérida, Yucatán donde, a partir de la reflexión de los temas presentados por los participantes, surgió la idea de elaborar un texto que permitiese documentar las experiencias, los avances y perspectiva de los procesos de acreditación de los que han formado parte los evaluadores durante más de 15 años.

Fue entonces que se abrió la convocatoria para que, en los meses siguientes, los evaluadores interesados expusieran en diferentes capítulos sus experiencias y reflexiones con el fin de integrar un libro acerca de la acreditación de programas de psicología. Los evaluadores que aceptaron la invitación enviaron sus textos y estos fueron evaluados por un comité revisor que realizó sugerencias a los mismos y hoy se tiene como resultado un libro con nueve capítulos.

La contribución de los autores a este trabajo se centra en darnos a conocer diferentes aspectos de la acreditación y sus procesos inherentes, para lo cual este libro se divide en tres partes. La primera de ellas se relaciona con los procesos de evaluación en sí mismos y la importancia de desarrollar una cultura de evaluación dentro de las IES. La segunda parte se centra en experiencias de la autoevaluación por parte de las instituciones que deciden acreditar sus programas, así como de las visitas *in situ* a las mismas, que verifica los aspectos importantes de la realización del programa y que permiten, en su caso, realizar diversas acciones para mejorar su actividad formadora. Finalmente, la tercera parte se centra en uno de los principales y más recientes avances de

la acreditación en el país: la internacionalización, así como en los desafíos que tiene la acreditación de programas y el CA-CNEIP en el futuro próximo.

De manera más detallada, en la primera parte, denominada, *La cultura de evaluación en la acreditación de programas de educación superior* se incluyen los siguientes capítulos:

El capítulo uno *La evaluación educativa en el marco de la planeación estratégica en instituciones de educación superior* analiza la importancia de considerar a la evaluación como una estrategia para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y como elemento para la toma de decisiones que faciliten formación profesional. Asimismo, describe algunas fases de la evaluación de programas de acuerdo con algunos autores.

En el capítulo dos *El impacto de la evaluación de la calidad en la gestión educativa* la autora nos muestra la relación que consideran existe entre la evaluación de los programas de estudio y los procesos de gestión de las actividades académicas y administrativas. Se describe el concepto de calidad en la educación, así como lo que constituye la evaluación de la educación superior.

Profundizando un poco más con respecto a la evaluación, en el capítulo tres *Cultura de evaluación: ¿un largo camino por andar?* los autores realizan una reflexión acerca de lo que constituye una cultura de evaluación, su importancia y necesidad para realizar adecuadamente la evaluación de los programas y lograr la participación de todos los actores involucrados en el programa. Reconocen los esfuerzos realizados en las instituciones educativas para alcanzar dicha cultura y comparten algunas experiencias, algunos de los obstáculos que se presentan y lo que consideran son características de las instituciones que han logrado alcanzar una adecuada cultura de evaluación.

La segunda parte del libro, bajo el título de *Experiencias de acreditación de programas de psicología en universidades mexicanas*, presenta los casos de tres universidades relacionadas con los procesos de acreditación de programas de psicología a nivel licenciatura. De este modo, en el capítulo cuatro *El plan de mejora como estrategia para asegurar la calidad y la acreditación del programa de psicología de la Universidad Veracruzana* los autores describen la importancia del plan de mejora que surge del proceso de acreditación y cómo ésta es una estrategia válida y aceptada para mejorar la calidad de la educación impartida, así como el logro de las acreditaciones de los programas de estudio. Se discute el concepto de calidad educativa y su necesidad para el mejor desarrollo y formación de profesionales de la psicología.

Por su parte, en el capítulo cinco *Experiencias en reacreditaciones de la licenciatura en psicología de la UJAT*, se describe cómo se ha realizado la acreditación del programa de psicología de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se hace un recorrido histórico del desarrollo de dicho y se presentan algunos resultados que dieron lugar al mejoramiento de la licenciatura en psicología sin dejar a un lado la importancia que la acreditación proporciona para reconocer fortalezas y debilidades, con una actitud de mejora.

En el capítulo seis *El proceso de acreditación como espacio de construcción y trabajo colectivo. Reflexiones sobre la autoevaluación* las autoras analizan la importancia que tiene la evaluación de los programas de psicología como un proceso básico para la formación de psicólogos. Además, discuten acerca de cómo y quiénes analizan la evaluación y acreditación de programas en México para, finalmente, compartir su experiencia en los procesos de acreditación realizados en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de Morelia, Michoacán.

Por último, la tercera parte, bajo el nombre de *Avances y prospectiva en la acreditación de programas de*

*psicología*, presenta tres capítulos centrados en los nuevos desafíos que enfrenta el CA-CNEIP en su evolución como organismo acreditador, principalmente en cuanto a la internacionalización del proceso de acreditación. Así, en el capítulo 7 *Acreditación internacional. Una mirada desde la perspectiva de un par académico* la autora comparte su experiencia en acreditaciones internacionales, describe las implicaciones teóricas, metodológicas y éticas que se deben tener en cuenta cuando se realiza una acreditación internacional y nos muestra el ejemplo de una acreditación internacional realizada en una universidad de Panamá.

El capítulo ocho *Una organización que aprende* inicia con una descripción de lo que es una organización que aprende y hace una comparación de las experiencias que las autoras vivieron cuando realizaron diversas acreditaciones internacionales. Abordan las lecciones aprendidas como resultado de esas experiencias y comparten los obstáculos y las aportaciones de la acreditación internacional.

Finalmente, en un noveno capítulo, *A modo de conclusión* se presenta la reflexión de algunos de los autores respecto a las implicaciones, logros y retos que tiene el trabajo de acreditación realizado por CA-CNEIP en su contribución a la formación de profesionales de la psicología, ahora no solo en México sino en América Latina.

Una característica importante en cuanto al contenido del libro es que, si bien presenta la estructura y secuencia antes mencionada, no es estrictamente necesario leer los textos en ese orden. Incluso un capítulo puede leerse de manera independiente y entender de qué trata la acreditación, así como lo específico tratado en el capítulo. Esto es posible porque cada uno de ellos contiene al inicio un apartado de contextualización. Los diferentes autores aprovechan ese espacio para exponernos elementos sobre la evaluación, sobre la acreditación o el Comité de Acreditación, lo cual permite tener una idea general sobre el origen y evolución de este proceso aun leyendo un capítulo

en específico. Por supuesto, realizar una lectura completa de todo el libro permite tener un panorama mucho más amplio de lo que ha sucedido con los procesos de acreditación de programas de psicología en nuestro país e incluso ya, internacionalmente.

Sin duda alguna este libro representa un gran esfuerzo académico por parte de los evaluadores del CA-CNEIP, profesionales que están comprometidos con la calidad de la enseñanza de la psicología en nuestro país. Esperamos que la lectura de este trabajo contribuya al mejoramiento y consolidación de los procesos que realiza el CA-CNEIP en la responsabilidad que se le ha otorgado para asegurar la calidad de la formación de los psicólogos en México.

*María Teresita Castillo León  
José Enrique Canto y Rodríguez  
Coordinadores*

*Otoño de 2019*

**PARTE 1.**  
**La cultura de evaluación en  
la acreditación de programas  
de educación superior**



# 1

## **La evaluación educativa en el marco de la planeación estratégica de instituciones de educación superior**

*Enrique Navarrete Sánchez*  
*Ma. del Carmen Farfán García*  
Universidad Autónoma del Estado de México

*María Teresa Dávalos Romo*  
Universidad Autónoma de Zacatecas



Actualmente, hablar de educación implica hacer referencia a dos términos que la protagonizan: calidad y evaluación. Estos términos forman parte medular de las políticas y discursos relacionados con educación en el marco de la globalización. Cuando se habla de calidad, se estima observar el logro de objetivos, optimizar los recursos y tiempos, lo que determina la eficiencia y eficacia que se concretizan a partir de la evaluación. De esta manera, la evaluación se traduce en un elemento fundamental para detectar diferencias en relación con lo planeado, explicar avances o limitaciones y sustentar procesos de planeación y toma de decisiones en las instituciones educativas. En este sentido, la evaluación forma parte de un proceso que cuando se realiza no debe de considerarse de manera aislada.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la evaluación como parte de la planeación estratégica en las instituciones educativas. La planeación estratégica establece mecanismos para el seguimiento y desarrollo de objetivos específicos, líneas de actuación, así como la evaluación de su implementación, mediante el cumplimiento de indicadores cuantitativos y cualitativos que faculten la comprensión de resultados, identificando a la evaluación como un área crucial que posibilite la reorientación de la gestión institucional en búsqueda de la calidad en la educación.

Con base en lo anterior, se considera a la evaluación como una estrategia de trabajo de directivos y maestros, que puede ser entendida como la valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud de responsabilidad por los resultados propios y de apertura hacia juicios externos. Todos ellos son factores fundamentales para tomar decisiones orientadas a la mejora continua de los procesos. La evaluación en este campo, más que solo obtener una calificación, se dirige hacia un enfoque cualitativo que permita formular recomendaciones en la toma de decisiones al momento de revisar las acciones

presentes y mejorar las futuras, sentando precedentes para conformar la cultura de la evaluación en las instituciones educativas.

### **La evaluación en las instituciones de educación superior (IES)**

A partir de los cambios en los modelos educativos, y teniendo como punto de partida la globalización, en las últimas décadas se ha estado hablando constantemente de la evaluación en educación como un elemento que permite avanzar hacia la calidad educativa; se hace un alto en el camino para visualizar a la misma no solamente en el proceso de aprendizaje sino también como evaluación institucional, evaluación de programas y evaluación de los actores de la educación. De esta manera las instituciones educativas se han preocupado por incorporar a la evaluación en sus diferentes procesos, particularmente en las que se encuentran en el nivel de educación superior.

En este sentido, y de acuerdo con Alvarado, Morales, Lagunas y Aguayo (2016), las IES, a través de sus diversos programas, infraestructuras y modelos educativos, contribuyen a la formación de profesionales capaces de analizar y de proponer mejoras en diferentes entornos de la sociedad. Al respecto, en 1984, Scanlon (citado por Alvarado, et al., 2016) señala que en las IES no sólo se recibe información, sino que estas son espacios donde se desarrollan capacidades y se aprenden juicios valorativos esquematizados por quienes detentan el poder simbólico y moral. Es por ello, que la educación superior desempeña un papel estratégico en el desarrollo social, y para verificar que se cumple con los objetivos de este nivel educativo tan importante de nuestro país, se considera a la evaluación como el elemento que permite realizar tan valiosa tarea. De esta manera, ante la búsqueda de la calidad en educación se establece la política que seguirá el sistema educativo nacional a fin de asegurar que esta se alcance.

En relación con lo anterior, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece que el Gobierno debe conformar el Plan Nacional de Desarrollo (PND). En dicho documento del sexenio 2013-2018 se plantean metas y estrategias específicas. El Presidente de la República estableció cinco metas nacionales: 1. México en Paz, 2. México Incluyente, 3. México con Educación de Calidad, 4. México Próspero y 5. México con Responsabilidad Global. Y tres estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos, que son Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género.

La meta tres es la que compete al tema que nos ocupa. Y al respecto, a la Secretaría de Educación Pública (2013) le correspondió dirigir la elaboración del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), que es el instrumento de planeación de la gestión pública y de todas las líneas de acción transversales que le corresponden al dicho sector, a partir de la meta nacional México con Educación de Calidad. Este programa detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de educación (básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura), con una perspectiva de inclusión y equidad. Los objetivos planteados son los siguientes (Programa Sectorial de Educación [PSE] 2013-2018):

Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población

Objetivo 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Objetivo 5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

En el caso de los objetivos, y considerando el propósito de elevar la calidad de la educación con equidad, el PSE se fundamentó en el artículo 3º. constitucional y en la reforma educativa que modificó la Ley General de Educación, creando las leyes generales del servicio profesional docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (así como las leyes generales de Igualdad entre Mujeres y Hombres, y la de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia). Así también, el PND 2013-2018 menciona que el país requiere profesionales especializados que impulsen el desarrollo económico y social. De ahí establece que, para mejorar los resultados en este sentido, entre otros aspectos se impulsarán los mecanismos de aseguramiento de calidad de la educación superior; y en ello es importante resaltar que México cuenta con algunas IES, tanto públicas como privadas, con niveles de reconocimiento importantes.

De esta manera, es importante definir calidad en educación. En el año 2010, Scharager y Aravena (como se citó en Salas, 2013) señalaron que para unos implica empleabilidad, desarrollo de competencias o saberes; mientras que, para otros, se asocia al desarrollo humano y a las capacidades en ámbitos que van más allá del sector productivo. Paralelamente, en la literatura se aborda una vertiente complementaria que se enfoca en el análisis del proceso educativo. Implícitamente se parte de la idea de que un proceso controlado tendrá buenos resultados.

En 1998, Carr y Kemmis (como se citó en Salas, 2013) acotan la calidad educativa al proceso constante de optimización del docente para desarrollar las capacidades formativas del estudiante. Al respecto, Casanova (2012, como se citó en Salas, 2013) señala que la calidad se consigue a través del diseño curricular y potenciando la capacidad de sus profesores mediante la evaluación de cada una de las etapas que configuran la formación de los estudiantes. Además, enfatiza en que no es un proceso genérico, sino que se requiere entender el contexto escolar y regional.

Con base en lo anterior, y para fines de esta reflexión, referirse a la calidad significa lograr que los objetivos se cumplan, que se haga buen uso y se aprovechen al máximo los recursos, de modo que los procesos realizados alcancen la eficiencia y eficacia. Para ello resulta útil realizar procesos de evaluación dado que estos serán el medio que permita el aseguramiento de la calidad en el marco de la educación superior. De las diferentes aplicaciones de la evaluación en este nivel se considera que una de las más importantes es la que tiene la finalidad de acreditar los programas educativos.

Al respecto, Buendía Espinosa (como se cita en Rueda Beltrán y García, 2013) describe y compara diversos modelos de evaluación y acreditación institucional de organismos y programas, y a partir de ello discute el concepto de calidad que les subyace y da cuenta de los efectos producidos. En un balance, reconoce como efectos positivos la actualización de los planes de estudio, la movilidad estudiantil, la renovación de la infraestructura, la incorporación de tecnología, la colaboración interinstitucional y los sistemas de gestión para el manejo de recursos. En contraparte, identifica que dichos modelos propician la simulación institucional, así como el cumplimiento de criterios e indicadores para mejorar la imagen de la institución con el fin de obtener recursos y beneficios fiscales que no repercuten en modificaciones sustantivas del funcionamiento interno de las instituciones.

Con base en el cuestionamiento de la racionalidad técnica y política de los procesos de evaluación y acreditación institucional, Buendía Espinoza (como se citó en Rueda Beltrán y García, 2013) señala la necesidad de replantear su utilidad dado que favorece el burocratismo, el uso de indicadores cuantitativos, el descuido a la diversidad y al contexto, así como el énfasis en los productos. Propone un tránsito hacia un modelo que considere los procesos y las condiciones específicas de cada institución, y que promueva el mejoramiento genuino de la calidad de la educación superior

Por otra parte, De la Garza Aguilar (2013) analiza los avances logrados en la evaluación de programas de educación superior que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Así también enfatiza que la evaluación y la acreditación son parte fundamental de la planeación de las instituciones, la base para la rendición de cuentas y una vía para el incremento de su reconocimiento y prestigio social.

En contraste con las conclusiones a las que llega Buendía Espinoza, De la Garza Aguilar (2013) sugiere que, para dar continuidad a los avances hasta ahora logrados, habrá que generalizar la evaluación externa y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y particulares de todo el Sistema de Educación Superior Nacional. El autor reconoce que el camino recorrido en la evaluación de los programas ha sido el adecuado y que es necesario dar continuidad a las políticas públicas de evaluación externa interinstitucional y por pares académicos, así como fortalecer las capacidades de planeación y autoevaluación de las instituciones. Los esfuerzos futuros, según su perspectiva, deben fortalecer y actualizar los marcos de evaluación y acreditación, así como la coordinación entre el COPAES, los CIEES, los acreditadores y las instituciones y actores involucrados, para facilitar la supervisión y la retroalimentación.

## **La evaluación como proceso**

Desde una mirada funcional, la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientado a la mejora de la calidad de las acciones de las personas, de la intervención de los profesionales y del funcionamiento de las instituciones. Bajo esta perspectiva la evaluación requiere de un proceso complejo que incluye, a su vez, lo siguiente:

- Recoger información basada en indicadores fieles que reflejen el inicio, el proceso y el producto.
- Determinar la congruencia entre necesidades, acciones y objetivos.
- Elaborar juicios de valor a partir de criterios establecidos durante el curso de la evaluación.
- Tomar decisiones que conduzcan a elegir y aplicar la mejor alternativa a partir de la información generada por el proceso evaluativo.
- Seguir y controlar la alternativa elegida y la nueva evaluación de las consecuencias de esta.

Con base en lo anterior, la evaluación se convierte en un mecanismo muy importante para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que intervienen en una realidad educativa particular. Ahora bien, el acto de evaluar tiene una estrecha relación axiológica; es decir, su finalidad es emitir un juicio o establecer el valor de algo. Por ello no basta recolectar información, sino que precisa interpretarla, ejercer una acción crítica sobre ella, buscar referentes, analizar alternativas y ofrecer distintas visiones globales de las realidades evaluadas (Mateo, 2000).

De esta manera se da oportunidad a que la evaluación no sea solamente el proceso de medición, sino que se pueda considerar el contexto de lo que se evalúa para comprender la situación y poder tomar las decisiones adecuadas para lograr la mejora continua. Pero, para que una evaluación tenga validez, debe asignar las valoraciones adecuadamente; es decir, debe ser real y objetiva al emitir sus juicios. Asimismo, para tener credibilidad deberá haber acciones de mejora derivadas de sus resultados.

### ***Fases de la evaluación como proceso.***

Como ya se señaló, al considerar la evaluación como proceso que permite comprender la información producto de esta, es necesario sistematizarlo y, en ese sentido Castellanos (2014) menciona las fases características de este proceso:

- Planificación y diseño de la evaluación: en la que se establece su propósito, finalidad y función; juicios que se han de emitir, decisiones que deberían tomarse; público al que se dirige; objeto de la evaluación y fuentes de información; delimitar procedimientos de evaluación; definir personas que la realizarán y el tiempo en el que se realizará.
- Desarrollo, recogida y tratamiento de la información: incluye las actividades que se obtendrán para reunir la información, codificación, registro, análisis y elaboración de los primeros resultados.
- Evaluación: comprende el análisis de los resultados y la formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación); información de los resultados a los interesados y seguimiento.
- Meta-evaluación: son las actividades orientadas a evaluar la propia evaluación efectuada.

### ***Componentes de un modelo evaluativo***

Cuando se establece una forma de evaluar conforme a las características de lo que se evalúa se establece un modelo de evaluación. Por lo tanto, un modelo evaluativo completo debe considerar una serie de componentes básicos para reflexionar la forma en la que se concretará la participación de cada uno de ellos. Entre los que son imprescindibles se pueden encontrar los siguientes:

- Objeto y fuentes de información: cualquier componente del sistema educativo puede ser objeto de evaluación. Sin embargo, para evaluarlo es necesario identificar los aspectos más relevantes que serán sometidos a evaluación; esto conlleva a que la acción siempre se

inicia con la recopilación de información. Las fuentes son todas las entidades, documentos o personas que puedan facilitar datos significativos para el proceso evaluativo.

- Estrategias e instrumentos: para la recopilación de la información es preciso determinar las técnicas, estrategias o instrumentos que se utilizarán. La elección dependerá de la finalidad y del contexto; asimismo, es aconsejable utilizar una amplia gama de procedimientos a fin de superar los posibles sesgos o limitaciones.
- Agentes y momentos de la evaluación: los agentes son las personas que realizan la evaluación. Generalmente, en el enfoque positivista, es el propio investigador mientras que en los enfoques cualitativos los participantes actúan como objeto y como agentes. Los momentos vienen condicionados por la finalidad y el objeto.

### **La planeación estratégica**

El mejoramiento constante de los diferentes aspectos que conforman una institución, tanto en el proceso como en el resultado, se desarrollan a través de ejercicios de planeación y evaluación. En este sentido, y considerando la evaluación con la finalidad de acreditar los programas educativos se tiene que establecer un modelo de evaluación que responda a las necesidades de las IES y, al mismo tiempo, sustentar una forma de evaluación que no solamente cuantifique, sino que pueda, desde la óptica cualitativa, coadyuvar a la mejora continua.

Con base en lo anterior y siendo el objetivo de este trabajo reflexionar sobre la evaluación como parte de la planeación estratégica en las instituciones educativas, es necesario hacer referencia a la misma ya que la planeación estratégica establece mecanismos para el seguimiento y desarrollo de objetivos específicos, líneas de actuación, así como la evaluación de su implementación. Lo anterior mediante el cumplimiento de indicadores cuantitativos y cualitativos que faciliten la comprensión de resultados, identificando a la evaluación como un área crucial que posibilita la reorientación de la gestión institucional. Por ello se considera que la planeación estratégica es una

herramienta que permite a las organizaciones prepararse para enfrentar las situaciones que se presentan en el futuro inmediato y a mediano plazo, ayudando con ello a orientar sus esfuerzos hacia metas realistas de desempeño, por lo cual es necesario conocer y aplicar los elementos que intervienen en el proceso de planeación.

Aun cuando la planeación estratégica no es un tema nuevo ya que surgió en el ámbito empresarial, en las instituciones educativas no se le ha dado la aplicabilidad que ésta tiene, a pesar de estar ligada de modo inseparable con el proceso completo de la dirección; por tanto, todo directivo debiera comprender su naturaleza y realización. Este tipo de planeación permite a las instituciones planear a largo plazo integrando todas las áreas que componen una institución, de manera que le permite visualizarla como un todo y no las diferentes áreas aisladas.

De acuerdo con Castellanos (2014), las principales características de la planeación estratégica, son:

- Se proyecta a varios años, con efectos y consecuencias previstos a varios años.
- Ampara a la organización como una totalidad, abarca todos los recursos y áreas de actividad; se preocupa por trazar los objetivos a nivel de la organización.
- Es definida por la cima de la organización y corresponde al plan mayor, al cual están subordinados todos los demás.
- Es de fácil aplicación, analítica, propositiva y se desarrolla a través de la integración de equipos de trabajo, donde participan los directivos de la organización.
- Persigue contar con información que permita determinar alternativas estratégicas viables para afrontar los diferentes cambios que el medio presenta de una manera racional y mejor planificada.
- Es una herramienta de ayuda para analizar a la organización y determinar las actividades necesarias para lograr los fines que se desean.

- Sus principales cuestionamientos son: dónde estamos, hacia dónde vamos, qué queremos, qué necesitamos hacer para conseguirlo, y cómo es el entorno, entre otros.
- Es útil cuando la organización se enfrenta a un periodo de cambios profundos y de largo plazo.

A su vez, Corona (2001) considera la planeación estratégica como un sistema conformado por diez módulos básicos, los cuales son:

- Definición de la misión.
- Definición de la visión.
- Planteamiento de los objetivos estratégicos.
- Identificación de las oportunidades y amenazas del entorno.
- Identificación de las fortalezas y debilidades de la organización.
- Planteamiento de la estrategia de negocios.
- Desarrollo de las estrategias operativas.
- Elaboración del plan estratégico y los programas operativos.
- Identificación de los proyectos específicos.
- Aplicación del proceso de evaluación estratégica.

### **La evaluación estratégica**

Dentro del sistema de planeación estratégica, como en cualquier sistema administrativo, la evaluación es un elemento fundamental como medio de control que permita constatar las desviaciones y/o el logro de los objetivos según su momento de aplicación. Uno de los elementos fundamentales de la planeación estratégica es el análisis del entorno de la organización, y según diversos autores (Chiavenato, 2003; Ponce Talancón, 2007), una forma muy acertada de llevarlo a cabo es mediante un análisis conocido como FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Desarrollar una matriz FODA permite a la organización tener una mejor orientación al momento de plasmar sus objetivos y planes de acción para que estos sean lo más cercanos a la realidad. Esto es posible ya que

más que una evaluación cuantitativa se busca entender los cambios del entorno.

Tratándose de organizaciones educativas, el análisis FODA es una herramienta que realiza una evaluación de las interacciones de los factores principales que influyen en el cumplimiento de sus objetivos. Así, las conclusiones de éste análisis proveen los insumos necesarios para el proceso de planeación estratégica pues presenta un cuadro de la situación actual obteniendo un diagnóstico para la implantación de acciones y medidas correctivas, generación de nuevos y mejores proyectos de mejora y tomar decisiones acordes con la misión y visión (Gamarra, 2005). Para que sea viable la aplicación de un análisis FODA se debe cumplir con lo siguiente:

- Tener un contenido relevante.
- Estar claramente identificado con la institución.
- Explicitar los beneficios para la misma.
- Quien lo realiza debe estar inmerso en la institución.

Con respecto a la evaluación externa en las IES para efectos de acreditación, al llevar a cabo el seguimiento y evaluación en el caso de los programas de psicología, estos se han organizado alrededor de un instrumento que contiene una serie de indicadores fundamentalmente cuantitativos. A la luz de la evaluación estratégica se sugiere incluir indicadores cualitativos que establezcan los plazos para verificar los resultados que constituyan la mejora en cada uno de los objetivos y de las líneas de actuación, considerando los elementos básicos recomendados en las evaluaciones antecedentes. Así también podría incluir el uso de otras técnicas.

En esta perspectiva, otra herramienta de utilidad para la evaluación en la planeación estratégica desde el enfoque cuantitativo es el "Cuadro de mando" desarrollada por Kaplan y Norton en 1992 (Kaplan y Norton, 2001), que permite implementar la estrategia y la misión de una empresa a partir de un conjunto de medidas de actuación.

Proporciona una estructura para transformar la estrategia en acción, permitiendo anticipar a futuro, creando un valor para los usuarios, desde la medición de perspectivas financiera, de clientes, proceso e innovación. A nivel práctico, todas las mediciones establecidas se colocan en un cuadro, en el cual se va monitoreando su progreso, a través de esquemas y tablas. Los beneficios que se pueden enumerar a partir del uso de esta técnica están: alinear los indicadores estratégicos a todos los empleados, facilitar la comunicación, generar indicadores de control, permitir tomar decisiones y aumentar la satisfacción de sus usuarios.

### **Reflexiones finales**

La evaluación como parte de la planeación estratégica permite verificar las acciones y los resultados que se han alcanzado en las diferentes áreas que conforman el objeto de evaluación. Es fundamental para afrontar los cambios dinámicos en los factores internos y externos. Para tal efecto la institución educativa debe establecer un sistema de seguimiento, control y evaluación interna para que la planeación estratégica forme parte de la cultura organizacional. Posteriormente, en la evaluación externa se medirán los resultados obtenidos.

Cabe hacer mención que cuando se realiza la evaluación externa con la finalidad de acreditación es importante reconocer el contexto institucional de la evaluación, analizar la misión y la visión así como los objetivos institucionales, de tal manera que al ir realizando la valoración con base en el instrumento, se tenga un marco de referencia que permita comprender la información recopilada con base en las condiciones institucionales. Esto posibilitará aportar a la institución una apreciación cualitativa por parte de los evaluadores que facilite la identificación de las áreas de oportunidad que deberán atenderse con la finalidad de la mejora continua. Si se realiza esta condición se estará apoyando al desarrollo institucional bajo un entorno de calidad.

## Referencias

- Alvarado, E., Morales, D. Lagunas, y Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 55–74. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n180/0185-2760-resu-45-180-00055.pdf>
- Castellanos, I. (2014). *La implementación de la tutoría en las escuelas del sector IV: una evaluación desde el modelo de gestión educativa estratégica*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Chiavenato, I. (2003). *Introducción a la Administración*. México, DF: Mc Graw Hill
- Corona, R. (2001). *Estrategia. El cambio en la proyección del pensamiento empresarial*. México. SICCO
- De la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, XXXV (número especial), 33-45. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es)
- Gamarra, F. (2005). *Análisis FODA y estrategias para instituciones educativas*. Perú: Tacna.
- Gobierno de la Republica (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx>
- Kaplan, R.S., & Norton, D.P. (2001). *The strategy-focused organization. How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Boston, MASS: Harvard Business School Press.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori,
- Ponce Talancón, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico Y determinación de estrategias De intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-

130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/292/29212108/>
- Rueda, M y García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos*, 35 número especial. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500002)
- 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. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art09.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.Wto8Ri5ubIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.Wto8Ri5ubIU)



# 2

## **El impacto de la evaluación de la calidad en la gestión educativa**

*María Iliana Osorio Guzmán*  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la influencia de la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior de México (IES) y su impacto en procesos de gestión cotidiana como las actividades académicas y administrativas. El argumento central es que la evaluación de la calidad está centrada más en la rendición de cuentas de manera administrativa, que como medio para lograr cambios y mejoras en las actividades antes mencionadas.

De ahí que en el trabajo se discute hasta qué punto un proceso de evaluación de la calidad se asume sólo como un mecanismo de rendición de cuentas, más que una oportunidad o medio para acortar brechas entre lo existente y lo deseable. Es decir, si sólo se está cumpliendo con lo que dicta una política pública más, con un proceso que de no cumplirse relega a las instituciones no sólo del reconocimiento social sino del otorgamiento de subsidios, en el caso de las IES públicas, sin considerar los beneficios que la evaluación puede traer para mejorar procesos y acciones dentro de la institución.

La intención de analizar el impacto de los procesos de evaluación de la calidad en la educación superior, radica en valorar si las prácticas de gestión como las administrativas y académicas reflejan una mejora en sí mismas, toda vez que alguna evaluación ha sido realizada. De inicio resulta importante aclarar lo que significa el término gestión; a ésta la Real Academia Española (RAE, 2019) la define como la "acción o efecto de administrar" (consulta en línea, Diccionario de la Lengua Española). En ámbitos más específicos, como la gestión educativa (p.ej. en el nivel superior) se entiende como "las maneras específicas en las que la universidad se organiza y conduce para lograr sus propósitos esenciales (...) Considerada erróneamente como una cuestión meramente instrumental" (De Vries e Ibarra, 2004, .575-576). En este sentido, De Vries e Ibarra (2004) apuntan:

Las políticas gubernamentales que se instrumentaron a partir de los años ochenta han tenido la clara intención de modificar la gestión del sistema y de las instituciones, al plantear nuevos objetivos y soluciones para mejorar el desempeño de las universidades. Tales políticas han impulsado dos procesos cruciales para pasar del mero gobierno a la gestión; nos referimos a los esfuerzos, cada vez más sistemáticos, de planeación y evaluación (p. 576).

Por lo tanto, si entre las intenciones de evaluar la educación se encuentra la modificación de la gestión para una mejora, entonces también es necesario revisar el nivel de logro de dicho cometido, después de que un programa educativo ha sido evaluado. Aquí resulta importante introducir la idea de que la gestión en toda unidad académica la llevan a cabo todos los actores de la vida universitaria, desde el personal de apoyo hasta los directivos. Ahora bien, justo aquí, es pertinente una pregunta: ¿hasta qué punto la conducción de cada uno de estos actores se ve modificada por un proceso, que podría tener implicaciones meramente administrativas? Esta es la interrogante que se pone al centro de la discusión, para alcanzar el análisis de hasta qué punto la calidad se está valorando sólo a nivel de "lápiz y papel", con la presentación de evidencias por escrito, como documentos administrativos; soslayando así las dinámicas relacionales y de servicios que ofertan los centros educativos.

De esta forma tenemos que, en la primera parte de este trabajo, se presenta un análisis del concepto calidad para hablar, más adelante, de las instancias que se dedican a evaluarla en la educación superior a partir de parámetros previamente establecidos y, por último, se aborda una de las maneras en las que se lleva a cabo esta práctica.

### **El concepto de calidad en la Educación Superior en México**

El concepto de calidad en educación ha ido evolucionando a través del tiempo para adaptarse a las necesidades que

ha tenido su empleo en la educación. Así se tiene que hace algunas décadas se hablaba de instituciones de calidad, refiriéndose básicamente al prestigio o la tradición que ésta tuviese en aspectos como la exclusividad de los profesores y alumnos, o en la infraestructura y recursos materiales con los que se contaba. Mientras que hoy en día, además de estos elementos, para hablar de calidad educativa los parámetros los marcan, en gran medida, los organismos que las evalúan.

En este sentido se exige, entre otras cosas, que lo que se enseña sea pertinente; esto es, que tenga utilidad práctica o se aplique en su entorno, provocando de alguna manera un impacto social. De esta forma, y parafraseando a Águila (2005), tenemos que el concepto de calidad ha sido vinculado a diferentes aspectos, tales como la excelencia, como respuesta a los requerimientos del medio, basada en la pertinencia, así como a la calidad como dependiente de los propósitos declarados.

Los dos últimos elementos son los considerados por organismos evaluadores de la educación superior en México, y se asumen como criterios de calidad. Así, por un lado, la calidad como respuesta a los requerimientos del medio, basada en la pertinencia, supone que exista como requisito necesario en las instituciones algún estudio de factibilidad que argumente las razones del por qué formar profesionistas en un área determinada. Además, debe valorar la cantidad de convenios de vinculación que se mantienen activos en diferentes sectores donde se vea la participación social o involucramiento de los futuros profesionistas en ámbitos para su desarrollo.

Por otro lado, es importante la calidad como dependiente de los propósitos declarados. Al igual que lo anterior, los organismos evaluadores revisan que exista congruencia entre las evidencias presentadas en el desarrollo de los diferentes procesos educativos y los elementos organizacionales tales como visión, misión, objetivos estratégicos y políticas.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) dice al respecto que la calidad de la educación no se nota solo por los fines que se persiguen sino también por los procedimientos y medios que se utilizan. Esta es una clara diferencia entre la calidad entendida como mero logro de resultados y la calidad como una serie de procesos, relaciones y fenómenos que se dan al interior de una entidad educativa.

Por otro lado, en 2014, la UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, dijo que "la educación superior desempeña una función importante no solo en la educación de una nueva generación de dirigentes, sino también en la producción de manera innovadora de nuevos conocimientos para el desarrollo sostenible" (UNESCO, 2014, p.9). Entendiendo de manera muy puntual que "la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es y debe ser un elemento esencial para el logro de una educación de calidad para todos" (UNESCO, 2014, p. 7).

Ahora bien, la EDS no sólo tiene una orientación para trabajar con y por el medio ambiente, sino que además la UNESCO propone analizar las estructuras de la educación superior para tender hacia enfoques transdisciplinarios que impliquen "al mundo académico, los sectores público y privado y a las comunidades. Además, el fortalecimiento de la formación de docentes es un elemento fundamental para lograr el cometido, así como poner a los estudiantes al centro del proceso, considerándolos como "agentes que encierran un potencial para cambiar las cosas" (UNESCO, 2014, p.9).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede apreciar que la conceptualización de la calidad tiene variadas acepciones, lo que nos lleva a afirmar que, así como se comprende el término, así es como se asume en las tareas de gestión de la calidad. Como se explica más adelante, esto lleva a los actores educativos a tener elementos diversos

de referencia sobre qué entender y cómo materializar la calidad en las instituciones.

### **Organismos que evalúan la calidad de programas de educación superior**

Ahora bien, ¿quién se encarga de evaluar la calidad de las IES en nuestro país? Existe una amplia tipología de organizaciones con funciones de certificación y acreditación de la educación superior, mediante las cuales se valora la calidad en las instituciones educativas. Algunas de ellas son gubernamentales, otras privadas, y también las hay autónomas pero todas con reconocimiento oficial. En su haber las hay con ingerencia sólo en lo nacional, pero otras llegan incluso a atender demandas internacionales. El gran interés por parte de estos organismos para avocarse a lo internacional, tiene como principal sustento adoptar procedimientos estandarizados, aumentar el reconocimiento externo y dar valor a la acreditación con el fin de atender el creciente fenómeno de la educación transnacional.

En México la evaluación de la educación superior se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) propuesto por el Gobierno Federal. En dicho programa se estableció como una acción prioritaria las evaluaciones interna y externa permanentes de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos, así como los servicios que ofrecían, resultando en la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior. En este sentido, el fomento de la calidad en este nivel educativo en México se da a través de evaluaciones externas realizadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que se encargan de realizar evaluaciones diagnósticas de la calidad de los programas educativos de Licenciatura, Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado. Además está el COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior), que tiene como función acreditar la calidad de los programas educativos a través de organismos

independientes especializados por disciplina o áreas de conocimiento.

En cuanto a la forma en que son evaluados los programas, tanto CIEES como COPAES hacen uso de instrumentos que, de manera general, deben considerar elementos tales como la pertinencia social, exigencias y normas internacionales, además de la comparación con estándares establecidos. Al respecto Águila (2005) detalla algunos aspectos:

- “La pertinencia social, relacionada con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no sólo a las del mercado” (p.4). Actualmente es indispensable que las IES justifiquen la razón de ser de una formación profesional determinada en el contexto en que se plantea, con información basada en estudios de factibilidad.
- “Las exigencias y normas internacionales más generalizadas, relacionadas con la necesidad de lograr una situación favorable para lograr el intercambio profesional, académico e investigativo en el ámbito de la competencia global” (p.4). Con mayor frecuencia es más común la práctica de intercambios tanto estudiantiles como de académicos en instituciones públicas, lo que obliga a cubrir con normas como los números de créditos, contenidos y líneas de investigación para poder lograr dichos intercambios. Lo que nos lleva a “homogeneizar” los elementos de la formación profesional de nuestros estudiantes o bien de procesos como la investigación para no perder la oportunidad de que puedan pasar periodos de la formación profesional en otras instituciones, o bien realizar intercambios de experiencias investigativas con colegas de diferentes latitudes.
- “La comparación con estándares establecidos (previo acuerdo) y que satisfacen diversas exigencias sociales y estatales, así como las propias de la institución” (p.4).

Este elemento se ve claramente en los instrumentos de autoevaluación que promueven los organismos certificadores y acreditadores de la calidad en nuestro país, los cuales han sido diseñados con patrones diseñados a criterio de lo considerado como “de calidad” y en apego a normas no sólo nacionales sino internacionales. No obstante, a partir de los porcentajes de exigencia que los instrumentos de evaluación piden como requisito en cuanto a los rubros aquí mencionados, resultaría muy sano hacer un balance entre las prácticas que las instituciones venían haciendo de manera histórica al respecto y si éstas se ven incrementadas o mejoradas dado el nivel de prioridad que se sugiere deben tener.

De manera general, el paradigma de un programa educativo (PE) de buena calidad, según los organismos ya descritos, deberá contener los siguientes elementos:

- Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados.
  - Altas tasas de titulación o graduación.
  - Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.
  - Currículum actualizado y pertinente.
  - Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes.
- 
- Servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes.
  - Infraestructura moderna y suficiente para apoyar e trabajo académico de profesores y alumnos.
  - Sistemas eficientes de gestión y administración.
  - Servicio social articulado con los objetivos del PE.

Éstas son categorías que traducidas a indicadores exigen básicamente niveles de cumplimiento cuantitativos, lo que no permite analizar significados, satisfacción de los usuarios o formas de proceder; enriqueciendo así la

valoración del “programa de calidad” más allá de reportes numéricos. En palabras de algunos autores la relevancia de las evaluaciones de la calidad cobran importancia, como lo expresa Caudillo Zambrano (2010) a continuación:

La acreditación es cada vez más un estándar desde el cual se determina lo que es excelencia en la educación superior. Por ello resulta útil hacer un ejercicio de valoración: la evaluación externa trae consigo importantes beneficios para las IES, sin embargo, puede ser abordada de manera formal e incluso llegar a generar una dinámica de simulación en la que solamente se busque cumplir con los indicadores establecidos sin impactar auténticamente el proceso educativo. Es necesario que los procesos de acreditación enfatizen la mejora de la calidad por encima de la sola rendición de cuentas, que favorezcan una evaluación crítica y reflexiva, con un enfoque educativo más que administrativo y que permitan a las IES apuntalar sus esfuerzos hacia el cumplimiento efectivo de sus misiones institucionales (p. 211).

Por lo tanto, parece que no basta con contar con paradigmas o parámetros que permitan una evaluación certera de la calidad en las instituciones, como afirma Caudillo Zambrano (2010), sino que hace falta pasar de la “rendición de cuentas”, que bien puede ser aprobatoria, a la revisión de procesos que van más allá de las evidencias que por escrito o administrativamente pueda presentar una institución de educación superior. Es decir; una vez analizadas las pruebas físicas que constatan la presencia de elementos de calidad, es necesario que se haga un análisis cualitativo, crítico y reflexivo de las dinámicas internas que cada proceso evaluado implica. Esto permitiría responder a la siguiente pregunta; ¿en qué medida la evaluación de una institución incide en la modificación de actitudes y conductas que tiendan a mejorar las tareas que cada uno de los actores educativos tiene que cumplir?

Se avista que la tendencia a pensar en evaluar y/o acreditar los programas de educación superior continuará por varios años más, en tanto las políticas educativas internacionales y nacionales consideren importante hacer valoraciones de la calidad en los centros educativos. El número de programas evaluados y valorados favorablemente podrá ir en aumento; no obstante cada vez más se irá marcando una brecha significativa entre todos aquellos que han sido evaluados y acreditados, con los que no. Por tanto, no será raro apreciar como un referente óptimo de elección educativa el que los centros cuenten con estos parámetros de calidad.

Sin embargo, ¿hasta qué punto se puede afirmar que una escuela certificada o acreditada asegura calidad en cada uno de los procesos en la que fue valorada? Por ello se juzga importante el análisis interno que pueden hacer alumnos, docentes, directivos e incluso el personal de apoyo en cuanto al logro de objetivos propuestos (si los hay y/o los conocen), si su trabajo se orienta en pro de la visión y la misión (si la conocen y se han identificado con ella), así como la satisfacción de los usuarios en cada uno de los servicios que la institución ofrece, entre otros.

Si bien es cierto que, tanto en las evaluaciones de CIEES como en las acreditaciones por los organismos propios de cada área de conocimiento se consideran las entrevistas con los actores educativos, éstas suelen ser poco profundas y poco reales por dos razones básicas. La primera debido al poco tiempo que se les dedica. Por otro lado, no es raro que se "prepare o condicione" a los participantes sobre lo que tienen o no tienen que decir sobre el programa y su implementación. La congruencia de lo anterior con los reconocimientos externos otorgados al centro educativo nos abre una gran puerta de oportunidad para investigar, proponer y actuar con respecto al impacto que está teniendo verdaderamente la medición de la calidad en nuestras IES.

### **Algunas formas de evaluar a la calidad educativa**

Otra variable más a considerar es la aceptación que cobra el término calidad no sólo en distintos contextos educativos sino, además, entre los miembros de una comunidad educativa, como es el caso de los docentes. Para ello se hace referencia a la investigación sobre las opiniones y actitudes de los académicos frente a la gestión de la calidad de Larrauri, Espinosa, Rosario, y Lechosa (2012) titulada "*Los académicos frente a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior. Percepción y valoración*". Este estudio reflejó, por un lado, la percepción que los académicos tienen de la evaluación de la calidad en sus instituciones educativas y, por otro, la organización jerárquica que le dan a la calidad de acuerdo con lo que consideran que ésta representa.

Los autores hallaron que no existía consenso con respecto al significado de calidad, pues ésta varía dependiendo de la institución a la que pertenecían los docentes; por ello los autores refieren cinco acepciones que se tiene sobre calidad de acuerdo con Harvey y Green (1993, como se cita en Larrauri *et al.*,2012) y que fueron identificadas de diversas maneras en los docentes estudiados. Éstas son las siguientes:

- La calidad como algo excepcional es la forma tradicional de entender la calidad en la universidad. Hay unas pocas instituciones universitarias que consiguen sobresalir sobre las demás por la vía de disponer de los mejores docentes, los mejores estudiantes, las mejores instalaciones y, en general, los mejores medios.
- La calidad como la perfección o la consistencia de los resultados de los procesos. Desde este punto de vista, la calidad consiste en reducir la variabilidad de los resultados de cualquiera de los procesos que se lleven a cabo en una organización. En el contexto educativo es más difícil encontrar procesos repetitivos y, por tanto, el propio concepto pierde aplicabilidad.

- La calidad como adecuación a una finalidad. Esta forma de entender la calidad resulta muy intuitiva; al fin y al cabo, la calidad es un atributo subjetivo de los productos y los servicios, que debería ser definida por quienes los adquieren y utilizan. La calidad de la enseñanza podría entenderse en función de su capacidad para satisfacer las expectativas de los estudiantes, pero también las de sus empleadores, o incluso las de otros agentes políticos y sociales.
- La calidad como eficiencia en la utilización de recursos es una idea tradicional de la doctrina administrativa. Toda gestión debe asegurar que los resultados se alcanzan sin un excesivo consumo de recursos. Se trata de una idea que se ha recuperado a partir de la extensión de la nueva administración pública y su defensa del principio de que toda iniciativa que reciba y utilice recursos públicos debe rendir cuentas por el empleo que hace de ellos

La calidad como transformación del estudiante. Es un concepto, acuñado por Harvey y Green (1993, como se cita en Larrauri *et al.*, 2012), que encaja a la perfección con los principios de la pedagogía moderna. La enseñanza, en particular la enseñanza superior, tiene como propósito último convertir al estudiante en dueño de su propio destino.

Larrauri y colaboradores (2012) exponen que Watty (2006, 2005) sometió los conceptos de Harvey y Green (1993) a la consideración de los docentes en el área de conocimiento de contabilidad en universidades australianas, "y encontraron que la noción preferida por un mayor porcentaje de docentes (77% de respuestas 'de acuerdo' o 'muy de acuerdo' en una escala típica de cinco categorías) fue la que asocia calidad y transformación del estudiante (pp. 693-694). Con respecto a estas acepciones de calidad, en su estudio (Larrauri *et al.*, 2012) resulta interesante que éstas variaron dependiendo de la institución universitaria a la que se pertenecía, aunque de alguna manera todas convergen en una preocupación por la mejora. Es importante señalar que

en los resultados coincidieron docentes de universidades de Argentina, Chile, España y México, al considerar en primer lugar a la calidad relacionada con la transformación (del estudiante básicamente), posteriormente se le da valor a ver la calidad como la adecuación a una finalidad (cumplimiento de visión y misión institucionales) y, finalmente, se habla de la calidad en función de los estándares académicos (mejora de los estándares establecidos) y la eficiencia en el empleo de los recursos.

De acuerdo con esto último, es interesante revisar que los encuestados consideraron que la calidad debe apuntar hacia la transformación del estudiante, el cumplimiento de metas institucionales o los estándares académicos. Si se toma en cuenta que los encuestados fueron académicos resulta relevante que no se hable, además, de la necesidad de transformar la práctica docente, o de la imperante necesidad de enriquecer las mallas curriculares a procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con esta sociedad de la información.

### **Reflexiones finales**

El estudio presentado en los párrafos inmediatos anteriores refleja un abanico de significados que los académicos le atribuyen a la calidad, nuevamente se apunta que la revisión de la connotación sobre calidad en alumnos y personal administrativo, como actores de una comunidad educativa, arrojaría información adicional que podría dar luz hacia dónde reorientar los intentos ya practicados de evaluar la calidad en educación. Este estudio nos permite confirmar que la meta a alcanzar no es la misma en todos los centros, ni se ve de manera similar por los actores educativos; Más bien existe una diversidad que lleva a repensar cuáles de los parámetros con los que se compara resultan más importantes para unos y para otros. Es decir, ¿qué tanto la evaluación como rendición de cuentas resulta el común denominador de todas?, ¿qué coincidencia hay?

No habría de olvidarse que, históricamente las universidades autónomas no solían rendir cuentas externas de ningún tipo, y el que hoy se haga resulta para muchas amenazador. Sin embargo, el sopesar desde diferentes perspectivas las ventajas de esto, así como también las desventajas, permitiría irse abriendo más a estos procesos, a la par de generar estrategias *ad hoc* para producir toda una cultura de aseguramiento de la calidad en las unidades académicas.

Finalmente, la necesidad de que toda la comunidad educativa conozca la importancia que está cobrando la evaluación educativa obliga a implicar a todo integrante de las instituciones en los procesos de autoevaluación institucional, certificación y, por supuesto, acreditación de la calidad de su centro educativo.

## Referencias

- Águila, C. V. (marzo de 2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 1-6. Recuperado: <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Aportaciones de ANUIES a la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/aportaciones-de-la-anuies-a-la-educacion-superior>
- Caudillo Zambrano, M. (2010). Riesgos y desafíos que plantea la acreditación de programas e instituciones: una valoración. *Memorias del Noveno Foro de Evaluación Educativa* (pp. 209-218). Huatulco, Oaxaca: COPAES. Recuperado de [http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/NovenoForo/panel\\_expertos\\_Copaes\\_Nove](http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/NovenoForo/panel_expertos_Copaes_Nove)
- Larrauri, J., Espinosa, E., Rosario, V.M. y Lechosa, D. (2012). Los académicos frente a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior: percepción y valoración. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17 (3), 689-712. dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300007.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Informe de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf>
- Real Academia Española (RAE). (2019). Diccionario de consulta en línea. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=JAOmd4s>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos*

*para después de 2015.* Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa)

De Vries, W. e Ibarra Colado, E. (2004). La gestión de la universidad: Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (022), 575-584. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28078238\\_La\\_gestion\\_de\\_la\\_universidad\\_Interrogantes\\_y\\_problemas\\_en\\_busca\\_de\\_respuestas](https://www.researchgate.net/publication/28078238_La_gestion_de_la_universidad_Interrogantes_y_problemas_en_busca_de_respuestas)

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34. doi. [org/10.1080/0260293930180102](https://doi.org/10.1080/0260293930180102).



# 3

## **Cultura de evaluación ¿Un largo camino por andar?**

*José Enrique Canto y Rodríguez*  
*María Teresita Castillo León*  
*Magdalena Escamilla Quintal*  
Universidad Autónoma de Yucatán



La evaluación es un elemento necesario e indispensable para el mejoramiento de todas las actividades que realizamos como seres humanos. Se presenta como una herramienta útil para conocer cómo se está realizando alguna actividad para, en su caso, tomar decisiones que se enfocan, sobre todo, a su mejoramiento. Puede ser aplicada a una gran variedad de actividades y contextos, como pueden ser la escuela, el aprendizaje, los programas, los proyectos educativos, la docencia, el currículo, etc. (Martínez, 2015).

De acuerdo con De la Garza Aguilar (2013), "el sistema de educación superior mexicano creció casi 120 veces, mientras que la población sólo se cuadruplicó en el mismo periodo" (p. 34). Esta situación obliga a las autoridades a hacer los esfuerzos que sean necesarios para que la educación superior que se imparta, dada la demanda que existe, tenga la calidad esperada cuando se trata de formar profesionales que entrarán al mundo laboral y que impactarán en la sociedad. Para lograrlo, es necesario que los programas sean evaluados y acreditados para asegurar que la calidad de la formación sea la misma en todos los programas, pues no es aceptable que algunos programas la tengan y otros carezcan de ella. Además, la evaluación servirá para lograr un prestigio social y ofrecerá información a los usuarios para que conozcan la calidad de los programas a los pretenden entrar.

Sin embargo, la evaluación no es un proceso neutral (Martínez, 2010), sino que existe dentro de un contexto que se manifiesta como una exigencia para conocer y tomar decisiones que justifican la existencia de una actividad, o que dan lugar a modificaciones pertinentes para hacer que esta se ejecute lo mejor posible. No hay sistema o práctica educativos que sea absolutamente neutra, por tanto, tampoco lo es su evaluación, dado que toda forma de educación implica una posición, una intencionalidad, así como un conjunto de valores e intereses que le dan dirección y la justifican: siempre responde a determinados propósitos, políticas e ideologías bien definidos.

Llevada al terreno de la educación la evaluación educativa es uno de los factores ineludibles y relevantes para el desarrollo de las actividades, procesos y programas académicos, ya que se enfoca al conocimiento y comprensión de nuestro quehacer en las instituciones educativas. Se espera que la evaluación permita cumplir con el rendimiento de cuentas, de manera que, con la información pertinente, los gastos que se realizan para que la educación se dé queden debidamente justificados por la calidad de la educación y los resultados que se obtengan. Asimismo, se espera que la evaluación sirva en el proceso de toma de decisiones para implementar mejoras en los programas académicos.

Aun cuando es evidente que, de manera general, todas las instituciones cuentan con sistemas de evaluación, no todas la valoran y la realizan de la misma manera, pues a lo largo de la experiencia en la evaluación, el uso de sus resultados ha sido puesto en entredicho, ya que en muchas ocasiones se ha empleado como un elemento punitivo y de sanción. Esta situación ha dado lugar a que muchas instituciones se resistan a ser evaluadas o, si lo hacen, su proceso no cumple con las normas de calidad que se supone debe tener para que sus resultados puedan ser utilizados adecuadamente por las autoridades correspondientes.

### **Evaluación de programas educativos**

La evaluación educativa no puede darse automáticamente, por decreto, y sin sentido, sino que requiere de una idea clara acerca de su propósito, intención y valor de lo que se espera obtener. Por un lado, la evaluación proporciona información que puede demostrar tanto interna como externamente la responsabilidad que se tiene cuando se emplean los recursos que permiten el funcionamiento de un programa. Es decir, la evaluación se considera un instrumento para el rendimiento de cuentas de las instituciones educativas, principalmente de las públicas, ya que éstas dependen del gasto social que las mantiene.

Además, las acreditaciones de los programas educativos consideran como indispensable la realización de una evaluación (autoevaluación, en su caso), ya que es esta actividad la que debe generar la información pertinente para realizar acciones posteriores que respondan a las necesidades de lo evaluado. Podemos decir que la evaluación educativa existe porque aceptamos que en el mundo no existe la perfección en los procesos educativos, sino que éstos requieren de estrategias que permitan conocer qué es lo que hacen, cómo lo hacen y con qué resultados, y con ello tomar decisiones pertinentes para mantener, hacer las modificaciones necesarias o, en el peor de los casos, eliminar el programa evaluado. Aun cuando existe una gran cantidad de definiciones de evaluación de programas, aquí retomamos la propuesta de Wholey, Hatry y Newcomer (2015) en la cual la definen como un "estudio sistemático que se realiza periódicamente para emitir juicios de valor acerca del funcionamiento del programa, así como de sus resultados" (p. 5).

La evaluación es uno de los procesos más importantes que toda organización, programa o sociedad requiere para conocer información pertinente, relevante y confiable que ha de servir para tomar decisiones que mantengan, desarrollen, modifiquen o eliminen las acciones que se realizan. No se pueden mejorar los programas si no se cuenta con información válida y confiable acerca de sus procesos, pues las decisiones, para ser útiles, deben ser realizadas considerando la información más veraz posible.

La evaluación de los programas se convierte de este modo en una ayuda para las autoridades, usuarios y público en general, pues les permite conocer cómo están funcionando, cómo y en qué medida se están logrando los resultados esperados, cuáles son las fortalezas y las debilidades de los programas, ya que la información que genera debe ser capaz de identificar la efectividad y eficiencia de estos. Sin embargo, para su puesta en práctica, consideramos que la evaluación debe ser un proceso

que involucre a todos los elementos que inciden en la ejecución de un programa pues, sin duda, sólo sabiendo cómo estamos llevando a la práctica lo que se ha declarado realizar en los programas será posible que se realicen acciones claras y fundamentadas para mejorar y asegurar su calidad. Los cambios, ajustes o modificaciones de los programas no deber realizar si no se conoce claramente cómo se está realizando.

Schmelkes (2015) considera que la evaluación de la educación tiene una función central en el cumplimiento de los principios de calidad y equidad de la educación a los que el Estado se ha comprometido; además, afirma que, la evaluación, en sí misma, no mejora la educación, sino que orienta las medidas para lograrlo. De aquí que lo que hace falta es promover en las instituciones educativas una verdadera cultura de la evaluación que asegure que los procesos que realizan se lleven a cabo de modo tal que sus resultados sean de calidad y puedan ser utilizados para tomar decisiones para mejorar los procesos educativos. Es muy importante, podría decirse hasta crucial, que las personas implicadas en la realización de los programas comprendan el verdadero papel de la evaluación ya que, de este modo, esta herramienta se convierte en una aliada para el mejoramiento de los procesos educativos al proporcionar información válida y confiable que sea capaz de retroalimentar el sistema y facilitar la toma de decisiones para lograr determinados propósitos.

En México, aun cuando se hacen esfuerzos para que las instituciones se evalúen y acrediten sus programas, todavía no se ha logrado establecer esto como una práctica común de las instituciones. De hecho, podríamos agregar, la evaluación de los programas para su acreditación es tan solo una opción para las instituciones, ya que no existe una ley que obligue a las mismas para su realización. Esto puede verse en el hecho de que, en el caso de los programas de psicología, apenas el 15% de los mismos se han acreditado. Esto evidencia la falta de convencimiento y acuerdo para

que la evaluación y la acreditación de los programas, como proceso de mejora, se convierta en una práctica aceptada por todos los miembros de la institución.

Mayne (2010) encontró, por ejemplo, una gran cantidad de investigadores interesados en el tema de la cultura de la evaluación, como Currístine (2005), Hernández & Visher (2001), Mayne (2010), Moynihan (2005), Nutley, Walter & Davies (2007), y Perrin (2006), lo que pone de manifiesto la importancia del estudio acerca de la cultura de la evaluación, ya que se considera necesario promover una cultura de evaluación capaz de facilitar los procesos de evaluación que se dirijan al logro de la calidad educativa.

A partir de las experiencias en la evaluación, algunas instituciones se han ocupado en desarrollar lo que podría ser definido como una cultura de evaluación que les permita enfrentarse a los procesos de evaluación de una manera más amable y adecuada. Esta cultura se da en las instituciones y la hacen ser lo que son, pues de ella depende en gran medida que los resultados sean de calidad, dada la importancia que tiene la educación en sistema educativo.

### **Características de una cultura de la evaluación**

En primer lugar, si vamos a considerar el desarrollo de una cultura de evaluación debemos comenzar con reconocer lo que entendemos por cultura. De acuerdo con Kwantes y Glazer (2017), es muy difícil tener una sola definición de esta, ya que es un término muy complejo y su dificultad se evidencia por "la gran cantidad de maneras en que la gente dentro y entre diferentes disciplinas (p. ej., Antropología, Sociología, Psicología,) se han esforzado por definirla y operacionalizarla" (p. 5). Así, Hofstede (1997) la definió como "el conjunto de creencias, conductas aprendidas, instituciones y todos los productos que se obtengan del trabajo humano que caracterizan el funcionamiento de una población, profesión, organización o comunidad" (p. 4). Es decir, la cultura es en realidad todo lo que el hombre hace, piensa y cree, así como los productos que desarrolla.

Posteriormente, el mismo Hofstede (2010) propone otra definición de cultura, y expresa que esta es "la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas en relación con los demás" (p. 6).

De acuerdo con lo anterior, cultura es un fenómeno colectivo por cuanto supone un conjunto de sentimientos, pensamientos y conductas que comparten las personas que viven en un mismo ambiente (Minsal Pérez y Pérez Rodríguez, 2007). En este sentido, retomando las ideas de Geertz (1973), podemos considerar que cultura es más que lo material, son los significados que los grupos, de manera colectiva, le dan a la experiencia, tanto material como inmaterial, de modo que la cultura termina siendo un entramado de significados, de concepciones expresadas en forma simbólica, que son compartidas intersubjetivamente y que permiten a la gente comunicarse, actuar y generar diversas actitudes hacia la vida. Tomando en cuenta lo anterior, la cultura no es algo que se trae de nacimiento, sino que es aprendido a partir de las experiencias que tenemos las personas con otras personas con las que compartimos el ambiente en algún tiempo y lugar determinados.

Si trasladamos este concepto a las organizaciones e instituciones, entendidas como una forma de grupo, podemos hablar de que éstas tienen que tener una cultura, es decir, una cultura organizacional. Esto es, "las organizaciones son como "pequeñas sociedades" con características culturales y con capacidad para crear valores y significados" (Rodríguez Garay, 2009, p.68) los cuales se cultivan para lograr los fines de la organización. De este modo, la cultura organizacional incluye un sistema de estrategias, políticas, normas, procedimientos creencias supuestos y valores compartidos. De acuerdo con Kim (2002), la cultura de una organización conlleva un sentido de identidad para los empleados y proporciona guías, muchas de ellas no escritas y no habladas, acerca de cómo funciona la institución. De aquí que la cultura importa porque es una fuerza latente, y a

menudo inconsciente, que determina la conducta tanto del individuo como la de la misma institución.

Dentro de la cultura de una organización podemos encontrar aspectos relacionados con la evaluación, de modo que cada organización e institución puede desarrollar su propia cultura de evaluación. Al respecto, Valenzuela González, Ramírez Montoya y Alfaro Rivera (2011) definen cultura de evaluación como “el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación” (p. 45). Mayne (2010) considera que una cultura de evaluación “denota una cultura organizacional que deliberadamente busca información empírica sobre su rendimiento para usar dicha información para aprender a manejar mejor sus programas y servicios y mejorar así su rendimiento” (p. 6). De acuerdo con esto, es precisamente la búsqueda de información sobre su quehacer lo que caracteriza a una organización con cultura de evaluación de aquellas que no lo tienen.

Sin duda, todas las personas que entran en contacto con la evaluación se forman diferentes ideas acerca de lo que es y no es la evaluación, así como de sus efectos sobre el desempeño de la organización, y se relacionan con aquellas que la propia organización propone, generándose así un conjunto de creencias que le dan un valor determinado a la evaluación como proceso positivo o negativo, a partir de las propias experiencias que se vayan teniendo. Entre el sistema de creencias sobre la evaluación que pueden desarrollarse como parte de la cultura organizacional encontramos algunas que se relacionan con cierto tipo de metas que las organizaciones desean alcanzar o que sus integrantes suponen que son metas que otros pretenden cubrir, como las siguientes:

- Meta existente: aquella que se persigue a pesar de que no siempre estén relacionadas con los valores de la institución.

- Meta estereotipada: aquella que deben caracterizar a una organización por lo que todas las deben tener; al mismo tiempo revelan el grado de aprecio por sí misma.
- Meta honorífica: aquella que avalan a las organizaciones con cualidades que son muy deseadas.
- Meta tabú: aquella que son reales y deseadas, pero que ningún miembro de la organización habla de ella (Bolman y Deal, 1995).

La complejidad de lo que es la cultura de la evaluación en alguna institución (p. ej., de educación superior) se puede reconocer en que ésta supone metas y prácticas que, muchas veces, son compartidos por sus integrantes y, sin embargo, no son uniformes ni homogéneos; situación que puede deberse precisamente a que la cultura de la evaluación tiene un carácter dinámico, flexible, plural y subjetivo (Martínez, 2015).

Una cultura de la evaluación dentro de una cultura organizacional suele darse cuando se busca deliberadamente información acerca de su desempeño para usarla, para aprender cómo manejar y ofrecer sus servicios de la mejor manera posible. Es decir, por ejemplo, que una institución educativa con una cultura de evaluación presta mucha atención a la evidencia empírica de los resultados que pretende lograr en cuanto a la formación de sus estudiantes, pues sabe que sin este conocimiento acerca de sus procesos no podría obtener la información pertinente para mejorar o mantener la calidad de sus programas educativos.

Es importante aclarar que es imposible carecer de una cultura de evaluación, pues quiérase o no la evaluación es un proceso que se encuentra en la raíz de las organizaciones que pretenden realizar con calidad todos sus procesos. Lo importante aquí es considerar cómo debe darse una cultura de evaluación de manera consciente, sistematizada y estructurada que facilite el logro y mantenimiento de la calidad de los procesos.

### **Acreditación de programas educativos de nivel superior**

Partiendo de lo anteriormente expuesto, la evaluación suele ser aceptada como un proceso necesario y útil dentro de las instituciones educativas, y suelen someterse a ellos con cierta regularidad, dando las facilidades que sean necesarias para que se pueda obtener información pertinente y confiable a partir de la cual se podrían tomar decisiones que son vitales no sólo para su supervivencia, sino, mejor aún, para su desarrollo y mejoramiento. Uno de estos procesos evaluativos a los cuales puede someterse una institución de educación superior (IES) es la acreditación.

La acreditación de los programas educativos, es decir, el reconocimiento de su calidad, se ha convertido en una tarea ineludible para toda aquella institución educativa de nivel superior que realmente está interesada en que sus programas se realicen de la manera óptima y que aceptan que el rendimiento de cuentas y la calidad de la educación son dos dimensiones que contribuyen a la formación profesional y humana de sus estudiantes.

Particularmente, la acreditación de los programas de psicología en México se sustenta en la evaluación de los mismos a partir de un proceso definido y aceptado por las autoridades educativas (COPAES), y que se realiza por parte de integrantes del Comité de Acreditación del Consejo para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). Es importante reconocer que una característica ineludible de todo proceso de acreditación se observa en dos actividades que proporcionan a las autoridades correspondientes la información pertinente para, en su caso, acreditar a un programa de psicología que decide someterse a este proceso: la autoevaluación y la visita *in situ* de un comité de evaluación.

### **Reconstrucción de experiencias**

En este apartado nos centramos en la evaluación de programas educativos implementados por las IES mediante procesos de acreditación en los que hemos participado. El

foco es presentar una reconstrucción de nuestra experiencia como evaluadores en acreditaciones a lo largo de diez años realizadas a diversos programas implementados tanto en universidades públicas como privadas de nuestro país. En esta reconstrucción reflexionamos sobre cuáles son algunos de los diferentes elementos de la cultura de evaluación de algunas de las instituciones visitadas (lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace) y cómo estos influyen en los procesos de acreditación por los que deben pasar para contar con un programa de estudios avalado por el CNEIP; es decir, para que sea considerado como un programa académico de calidad en el país.

### **Las creencias sobre la evaluación**

A lo largo de nuestra experiencia como evaluadores en procesos de acreditación hemos podido identificar que entre las creencias sobre la evaluación que algunas de las IES tienen particularmente en lo referente a los procesos de acreditación se encuentran las relacionadas con que la evaluación se orienta a cierto tipo de metas, entre las cuales se encuentran las siguientes. Primeramente, en cuanto a *metas existentes*, identifican que los procesos evaluativos tienen metas existentes, ya establecidas, como, por ejemplo, que la acreditación es un proceso establecido por una autoridad externa, como una meta que las IES deben tener para sus planes de estudio, pero no un proceso decidido por la misma institución sino desde fuera. Por ello ocurre que, muchas veces, pasar por este proceso parece ser una imposición, un mandato externo, al que uno tiene que someterse para cumplir con una meta establecida por otros. Se considera un proceso oficial, que tiene normas predefinidas generalmente rígidas.

Esto da lugar a creencias en dos sentidos; por un lado, las instituciones ven a la acreditación como un proceso impuesto, innecesario, complejo, complicado, poco flexible al que hay que someterse inevitablemente en algún momento pues, de lo contrario, el programa educativo (PE) pierde competitividad; no es un proceso deseado que

termina siendo aceptado. Por el otro lado, está la posición de que la acreditación, aunque impuesta desde fuera, es un proceso del cual pueden obtenerse beneficios, ya que someterse a él permite conocer cómo se están dando los procesos propios del programa a acreditar y, con base en ello, tomar decisiones respecto de un plan de estudios; le da una competitividad deseada por la institución por la cual trabaja intensamente y de manera intencional.

En cuanto a creencias referentes a *metas estereotipadas*, hemos podido constatar que independientemente de las metas existentes, positivas o negativas, existe la creencia en algunos de que la acreditación es algo que finalmente una IES debe tener al darle un tipo de estatus (etiqueta), pues significa pertenecer a grupo élite dada la calidad que le acredita el proceso realizado. Pertenecer a este grupo le asigna de manera estereotipada características positivas que han sido asignadas al mismo como: ser capaces, competentes, organizados, con procesos de calidad y tener egresados bien formados, entre otros.

Esto se relaciona con las metas honoríficas, en el sentido de que se aspira, entonces, a pertenecer al grupo de programas acreditados. Y esto porque todos los que conforman este grupo "son maravillosos" y honorables, lo que significa tener atributos –positivos– que otros no tienen.

Finalmente, también nos hemos encontrado con *metas tabú*, que podríamos considerar como aquellas de las que todo el mundo piensa, pero no se hablan o no se expresan abiertamente, debido a que no son consideradas como social ni políticamente correctas. Entre ellas encontramos que la acreditación se mira como "una meta a alcanzar porque otorga dinero". Esto quiere decir que, por ser un PE de una universidad pública que obtiene la acreditación se tienen mayores posibilidades de recibir dinero de los programas federales de apoyo a los programas educativos de nivel superior. Entonces tener una acreditación se vuelve más importante por el dinero que otorga y no tanto por la

confirmación de que se está formando adecuadamente a los futuros profesionales. Esto es, no importa tanto la meta de tener calidad sino de estar en la posibilidad de recibir más dinero.

Otra las metas tabú se observa cuando se considera a la acreditación como punitiva; es decir, finalmente, aun cuando se reconozcan que las actividades y los procesos educativos están hechas adecuadamente, lo que termina evidenciándose con más fuerza son los errores cometidos, por los cuales siempre alguien tendrá que pagar de algún modo. Por lo que mucho de lo que se hace y se pretende alcanzar dentro un proceso de acreditación es lograr que los errores de un programa no logren verse. Finalmente, dentro del discurso tabú también está la creencia de que las acreditaciones implican dinero, tanto al interior de la institución para poder juntar todas las evidencias, como para pagar el proceso externamente. Se considera que los pagos a las instituciones acreditadoras son caros, creyendo entonces que la verdadera meta en un proceso de acreditación es que la agencia acreditadora se haga más rica, y no que la IES obtenga realmente un beneficio verdadero. Es decir, es negocio de alguien.

Como puede observarse, a partir de nuestra experiencia como evaluadores nos hemos topado con diversidad de creencias, positivas, negativas, ciertas o no, pero que, sin embargo, son las creencias que las personas que forman las diferentes instituciones sostienen sobre el proceso de acreditación de programas de estudio, y lo que determina, en gran medida, el tipo de relación que tienen con respecto a dichos procesos.

La pregunta lógica ahora es ¿de dónde surgen estas creencias? Responder a esta pregunta no es algo sencillo, pero creemos que pueden ser muchas las fuentes de su origen. Algunas vienen desde lo que la propia institución ha construido como cultura de evaluación. Por ejemplo, todavía existen instituciones que utilizan la evaluación

como forma de determinar la permanencia en un puesto, o se usa cuando se quiere despedir a alguien. Es en estos escenarios, por supuesto, en donde se termina permeando la idea de que la evaluación es algo punitivo. Otra fuente podría ser la que se presenta en lo que respecta a la necesidad de las evaluaciones; muchas instituciones no las consideran necesarias académicamente hablando, pero se permiten pasar por estos procesos porque pueden obtener otro tipo de beneficios económicos o el aumento de su prestigio social entre las IES. Finalmente, todas estas ideas compartidas en la cultura de evaluación institucional se dinamizan con las perspectivas y experiencias particulares de sus diferentes integrantes quienes van alimentando algunas ideas, incluyendo otros ejemplos, en un continuo sobre lo que es la evaluación, sus características, su valor, sus metas e impacto en la educación.

***Cómo influyen las creencias en lo que se siente y lo que se hace en los procesos de acreditación.***

Nuestra experiencia como evaluadores en procesos de acreditación nos ha permitido observar diversos comportamientos y conocer las principales emociones y sentimientos que este proceso genera en los docentes y administrativos de un programa académico. Desde nuestra perspectiva, consideramos que muchas de estas formas de sentir y actuar se basan en las creencias que se han formado del proceso y las metas que tienen, con lo que orientan las formas de enfrentarlo. Lamentablemente la mayoría de las emociones y sentimientos no son positivos. Podemos clasificarlos en cuatro tipos:

- Aquellos relacionados con apatía e indiferencia. Esto deriva en comportamientos como preferir no involucrarse, expresar comentarios como que no es algo que les interese, que no tienen nada que ver con ellos. Es muy común la procrastinación, al dejar al último las solicitudes que se les han hecho y entregar lo mínimo para cumplir con la tarea encomendada. Otra consecuencia lógica de

estos sentimientos es que una vez que concluye el proceso de evaluación se da poco seguimiento. Una práctica muy común, y que demuestra la poca importancia que le dan a la acreditación, así como el desinterés en establecer una cultura de evaluación transparente, seria y responsable se observa en el hecho de que los resultados del proceso de acreditación, es decir, las recomendaciones que los evaluadores hacen para la mejora del programa no se dan a conocer al personal docente de las instituciones. Se mantienen en secreto, como si fuera negativo considerar que las recomendaciones son propuestas que tienen como fin mejorar los procedimientos que las instituciones realizan en la ejecución de sus planes de estudio. Se esperaría que las autoridades socialicen entre el personal todas las recomendaciones que, incluso, podrían ser evaluadas por ellos mismos y discutidas para, en su caso, aplicarlas o no para el mejoramiento del PE.

- Nos hemos encontrado también con miedo e incertidumbre. Generalmente, estos estados anímicos se presentan en las autoridades o los grupos que se forman para realizar la autoevaluación del programa. No tienen certeza de qué es lo que “quieren” los evaluadores y, por consiguiente, no saben cómo “proporcionarles” la información que ellos quieren. Perciben que los lineamientos no son claros y esto les genera incertidumbre y confusión. No tener claro si cumplen o no los requisitos les genera miedo, pues saben que en ellos recae la responsabilidad de conseguir la acreditación, y el miedo aumenta cuando dimensionan las consecuencias de no conseguirla. Un comportamiento usual es hacer esfuerzos por enfocarse en los resultados, lo que da lugar a que presenten logros excesivos como forma de tratar de garantizar que se cumple con todo, por lo que no habría motivo para no lograr

la acreditación, disminuyendo con ello el miedo. Otro comportamiento común es la simulación. Esto es, aparentar que se cuenta con cosas que realmente no existen como parte de la ejecución del plan de estudios evaluado; por ejemplo, las autoevaluaciones dan cuenta de información de determinado indicador, pero cuando se revisa se observa que la información no tiene nada que ver con lo que se supone que deben mostrar como evidencia del cumplimiento de dicho indicador.

- Uno de los estados emocionales más frecuentes es la necesidad de resistirse al proceso evaluativo. Ante las creencias de que es algo punitivo e innecesario, las personas se resisten. No quieren formar parte del proceso. Este sentimiento es otra fuente de procrastinación, de evitar participar, de esforzarse lo menos posible.
- Finalmente, el personal académico y administrativo que participa en la acreditación se siente saturado, sobrepasado por la gran cantidad de información y datos que debe reunir. Algunos nos han comentado que las exigencias que se les han pedido para cumplir con la acreditación se vuelven una bola de nieve cada vez mayor, lo que llega a ser incontrolable, y no existe forma de poder cumplir con todo lo solicitado, además de lo que tradicionalmente se tiene que hacer como parte de sus actividades cotidianas. Hay un sentimiento de que quien logra sacar adecuadamente los pendientes de la acreditación es algo así como un *Superman* o una *Superwoman*: los seres normales no pueden con tanto trabajo. Por ello, cuando un proceso de acreditación termina, el primer sentimiento que aflora es el alivio por saber que ya se acabó y pasarán varios años antes de volverlo a vivir. Deja de mirarse a la evaluación como un proceso que necesita ser continuo y que se supone que es un proceso que sirve para colaborar con el mejoramiento del programa que se acredita.

### **Comentarios finales**

Algunos autores, como Mayne (2010) y Preskill y Boyle (2008), consideran que una característica muy importante de las instituciones educativas que tienen una adecuada cultura de la evaluación es que sus líderes creen en el valor de la evaluación y son capaces de demostrarlo porque hablan acerca de ella, hacen preguntas orientadas a la evaluación, recaban información para justificar la toma de decisiones y, con cierta regularidad, realizan evaluaciones formales del desempeño de su organización para mejorar su rendimiento y cumplir con sus metas. Además, no utilizan este proceso de manera punitiva. Al contrario, lo ven como una oportunidad para seguir mejorando.

### **Cómo construir una cultura de evaluación**

Cambiar la cultura de evaluación de una institución educativa es una tarea difícil de lograr, y que lleva mucho tiempo para consolidarla, ya que en la actualidad la cultura imperante en las organizaciones educativas, por lo general, no se orientan a considerar la evaluación como un eje importante para su desarrollo. Se ha escrito mucho acerca de cómo lograr que dichas organizaciones cambien su cultura. Por ejemplo, Schmelkes (2015) considera que la evaluación de la educación tiene una función central en el cumplimiento de los principios de calidad y equidad de la educación a los que el Estado se ha comprometido; en sí misma, y por sí sola, la evaluación no mejora la educación, sino que más bien orienta las medidas para lograrlo. De aquí que lo que hace falta es promover en las instituciones educativas una verdadera cultura de evaluación que asegure que los procesos que realizan se lleven a cabo de modo tal que garanticen que sus resultados sean de calidad.

Para Kim (2002), "cambiar la cultura organizacional es la clave del éxito en la implementación importantes estrategias de mejora" (p. 2), ya que, de seguir con los mismos procesos inefectivos, o que no han logrado mejoras, solo condenan a la organización a la obtención de resultados negativos o no deseados. Implementar cambios

en la cultura de una organización, específicamente, una cultura de evaluación, no es un proceso sencillo que pueda realizarse de la noche a la mañana, sino que es proceso muy complejo y lento ya que requiere de tiempo y un esfuerzo claro, sistemático y propositivo para realizarlo. Esta dificultad reside, principalmente, en que es muy común que los miembros de la organización manifiesten mucha resistencia para cambiar sus creencias e ideas que tienen acerca del papel de la evaluación en la propia organización ya que han tenido experiencias en evaluación que no la han llevado a su mejora. Como forma de contrarrestar estas dificultades, Nutley y colaboradores (2007) dan a conocer una lista de valores culturales que, de acuerdo con ellos, pueden facilitar el aprendizaje, en este caso, de una cultura de evaluación en la organización: (1) celebración del éxito, (2) ausencia de complacencia, (3) tolerancia de errores, (4) creencia en el potencial humano, (5) reconocimiento del conocimiento tácito, (6) apertura, y (7) confianza, entre otros.

De acuerdo con Runnels, Andrew y Rae (2017), una estrategia que ha funcionado para el mejoramiento de la cultura de evaluación consiste en establecer un comité de evaluación que promueve y estimule a los miembros de la organización a realizar o participar en actividades de evaluación que son realizadas para mejorar la calidad de las actividades propuestas por la misma. Además, hay que considerar que la evaluación no es un proceso inherente de la organización, sino que se ve incentivada por la necesidad de justificar lo que se hace debido a demandas internas y externas a la organización. Esta acción es precisamente la que, de acuerdo con los lineamientos de la acreditación de CNEIP, promueve la autoevaluación de los programas, que es un requisito fundamental y necesario para proceder a la visita *in situ* que sirve para constatar, en el ambiente y escenario real en donde se desarrolla programa, para conocer si se cumple o no con la realización de los procesos en los que se basa la calidad del programa a acreditar. Sin embargo, no siempre la autoevaluación es realizada de manera participativa por todos los miembros de la institución.

Para mejorar la cultura de la evaluación, el comité de evaluación deberá dar a conocer con claridad todas las actividades de evaluación que considera pertinentes para recoger información acerca de los avances, logros, dificultades u oportunidades que tiene la organización con el fin de lograr una organización capaz de desarrollar procesos de calidad. La realización de la evaluación deberá ser una experiencia que demuestre su utilidad; una forma de hacerlo es vincular los resultados de la evaluación a los procesos de toma de decisiones. Hacer lo anterior es una variable que facilita convencer a todos los miembros de la organización de que sí es posible alcanzar una cultura de evaluación que mantenga la calidad del PE. Con todo esto, es muy probable que los miembros de la organización logren un nivel de motivación suficiente que estimule una evaluación constante para obtener información que facilite el mejoramiento de la calidad de los procesos de la organización.

Como podemos ver, lograr una cultura de evaluación requiere de voluntad política y un auténtico liderazgo para realizarla en su sentido propositivo con el fin de generar un cambio de actitud en los integrantes de la institución, tener una nueva filosofía respecto de la evaluación, sobre todo en cuanto a los beneficios que puede tener, si el proceso se realiza adecuadamente y a conciencia. Hay que "vivir" el proceso para entenderlo cabalmente; vivirlo de manera libre, pues al hacerlo de manera impuesta se dificulta la "apropiación" del proceso. También es importante insistir en la evaluación como un proceso y no verla meramente como un resultado completo y definitivo. Por ello, ha de ser un proceso continuo, claro y consensuado por todos los miembros de la organización.

Para los profesionales de la evaluación, nuestro aprendizaje más útil ha sido reconocer que ciertas medidas concretas y el establecimiento de estructuras enfocadas en la evaluación están contribuyendo cada vez más a la formación de una cultura evaluativa y desarrollando una capacidad de

alianza para la evaluación. En este sentido, es importante contar con un sistema que posibilite generar información y se establezcan los medios para hacer accesible su análisis. Para ello, resulta fundamental el apoyo del personal técnico para el procesamiento de la información.

Asimismo, el apoyo o la falta de apoyo a los procesos de evaluación se fundamenta, de manera consciente o no, en las creencias y las experiencias que los docentes tienen acerca del valor, las metas, la eficacia y pertinencia de la evaluación como un proceso que se encuentra arraigado en la cultura educativa. Dado el peso de las creencias es importante que se generen espacios donde las personas involucradas puedan reflexionar sobre lo que se cree, sobre las tareas realizadas, en cuanto a cómo evaluar lo realizado y cómo la información generada podría enriquecer su quehacer cotidiano. Es decir, promover espacios colectivos de reflexión que permitan producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora mediante procesos evaluativos con el único fin de "conocer para mejorar".

Dentro de estos procesos colectivos es importante considerar, además de la reflexión, la participación activa. Esto es, la evaluación supone que la colaboración en equipo es necesaria y fundamental. El compromiso y la participación activa de todos los miembros de la institución durante todo el proceso permitirá tener más y mejores resultados, tanto en cuanto a lo logrado, como de los errores cometidos, y las agendas pendientes. Todo lo cual podrá ayudar a la toma de decisiones dentro de un plan de mejora definido y aceptado por todos los actores del proceso de evaluación.

En resumen, una organización con una cultura de evaluación fuerte, poderosa y que da resultados, es aquella que se compromete a la autorreflexión y autoevaluación, la que busca deliberadamente pruebas sobre lo logrado a través del monitoreo y la evaluación, que utiliza la información de resultados para apoyar lo que está haciendo, tiene valores claros, promueve un diálogo genuino entre

todos sus miembros, se involucra en un trabajo basado en la evidencia, dedica tiempo para aprender, aprende de los errores, fomenta la transferencia de conocimientos, soporta el riesgo y busca nuevas formas de hacer las cosas cuando así se requiere. Todo con el fin de mejorar los procesos que sirven para, en el caso de los programas educativos en Psicología, formar a los mejores profesionales de dicha área del conocimiento.

## Referencias

- Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1995). *Organización y liderazgo: el arte de la decisión*. Canadá: Pearson Education.
- Currístine, T. (2005). Government Performance: Lessons and Challenges. *OCDE Journal on Budgeting*, 5(1), 127-151. Recuperado de <https://www.oecd.org/gov/budgeting/43481160.pdf>
- De la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, XXXV (número especial), 33-45. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es)
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Hernández, G., & Visher, M. G. (2001). *Creating a Culture of Inquiry: Changing Methods -- and Minds -- on the Use of Evaluation in Nonprofit Organizations*. USA: The James Irvine Foundation.
- Hofstede, G. (1997). *Culture and Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. (3<sup>rd</sup>. ed.). New York, USA: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Reforma Educativa: marco normativo*. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Reforma\\_Educativa\\_Marco\\_normativo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)
- Kim, P. S. (2002). *Cultural change in government: Promoting a high-performance culture. A review of ten years of modernization: The HRM perspective*. Human Resources Management (HRM) Working Party Meeting. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oalis.oecd.org/olis/2002doc.nsf/LinkTo/PUMA-HRM>
- Kwantes, C., & Glazer, S. (2017). *Culture, organizations and work: clarifying concepts*. Suiza: Springer.

- Martínez, N. (2015). Una aproximación a la cultura de evaluación. *Revista Diálogos*, 6, 7-19. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265032.pdf>
- Mayne, J. (2010). Building an evaluative culture: The key to effective evaluation and results management. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 24(2), 1 – 30. Recuperado de <https://evaluationcanada.ca/secure/24-2-001.pdf>
- Minsal Pérez, D, y Pérez Rodríguez, Y. (2007). Hacia una cultura organizacional: la cultura del conocimiento. *Acimed*, 16(3), 50-54. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v16n3/aci08907.pdf>
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol, UK: Policy Press.
- Perrin, B. (2006). How evaluation can help make knowledge management real. En R.C. Ristan & N. Stame, *from studies of streams: managing evaluating* (pp. 23-45). Piscataway, N.J.: Transaction Publishers
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443 – 459. Recuperado de <https://actionevaluation.org/wp-content/uploads/A-Multidisciplinary-Model-of-Evaluation-Capacity-Building.pdf>
- Rodríguez Garay, R. (2009). La cultura organizacional un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *INVENIO*, 12(22), 67-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/877/87722106.pdf>
- Runnels, V., Andrew, C., & Rae, J. (2017). Building Evaluation Culture and Capacity in a Community-Level Program: Lessons Learned from Evaluating Youth Futures. *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue Canadienne d'évaluation de Programme*, 32, 122–130. doi: 10.3138/cjpe.30975
- Schmelkes, S. (2015, 6 de julio). *Palabras pronunciadas por la maestra Sylvia Schmelkes, consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la*

*Educación*. Conferencia de prensa. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/boletines/0607.pdf>

Valenzuela González, J. R., Ramírez Montoya, M. S. y Alfaro Rivera, J. A. (2011). Cultura de Evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33(131), 42-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531004>

Wholey, J. S., Hatry, H.P., & Newcomer, K. E. (2015). *Handbook of Practical Program Evaluation* (3<sup>rd</sup>. ed.). USA: Wiley.



**PARTE 2.**  
**Experiencias de acreditación  
de programas de psicología  
en universidades mexicanas**



# 4

## **El plan de mejora como estrategia para asegurar la calidad y la acreditación del programa de psicología de la Universidad Veracruzana**

*Francisco Bermúdez Jiménez*

*Griselda García García*

*Abril Fuertes García*

Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan



Sistematizar la acreditación es una oportunidad de mejoramiento de los programas de psicología en la república mexicana. Los procesos tanto de autoevaluación, evaluación externa y acreditación proporcionan autorregulación académica a los programas de educación superior en forma interna y propician que la evaluación externa realizada por pares académicos sirva de retroalimentación y elaboración de un plan de mejora sustentado en las recomendaciones y estrategias de la planeación estratégica para el aseguramiento de la calidad. Esta consiste en cumplir con ciertos requisitos establecidos (Crosby, 1998), y en el caso de la educación superior y la enseñanza de la psicología, es una forma de rendir cuentas a la sociedad que demanda calidad de la educación como un bien social.

En este capítulo se describen los procesos de acreditación que ha vivido la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV) en la región Poza Rica-Tuxpan desde una óptica organizacional e institucional considerando su plan de desarrollo institucional al 2030. El texto inicia a partir de los conceptos de calidad y calidad de la educación superior como concepto polisémico y multidimensional. Posteriormente se describen los antecedentes de la evaluación de la educación superior y la acreditación, siguiendo con el desarrollo que ha tenido el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) para propiciar la promoción de la calidad de los programas de psicología en México. Finalmente, se expone la importancia de un plan de mejora como una estrategia para asegurar la calidad de los planes de estudio, describiendo el proceso realizado en la UV para tal efecto.

### **Concepto de calidad y calidad educativa**

Dadas las demandas de la sociedad, se establece la importancia de implementar medidas de regulación para así poder asegurar una educación de calidad, pero ¿a qué se refiere con “calidad”? El concepto ha evolucionado y ha sido adoptado por la industria, considerándolo como una forma

de medir las características de un producto en relación con las funciones para las que fue fabricado. La Real Academia Española (RAE, 2019) define a la calidad como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, también la define como “superioridad, excelencia” (consulta en línea, Diccionario de la Lengua Española). En otras palabras, constituye un conjunto de características que distiguen, definen y representan a una persona o cosa de manera positiva.

Esta característica de calidad debe poder garantizarse y de ahí surgen mecanismos que giran alrededor del concepto de control de calidad. Ishikawa (1986) en su libro *¿Qué es el control total de calidad?* menciona que el control de calidad empieza y termina con la educación. Y, para aplicar el control de calidad, se debe ofrecer educación continuada para todos, desde el presidente hasta los obreros. Philip Crosby (1998) propone que en la búsqueda de la calidad se requiere de un enfoque orientado más hacia las relaciones humanas que hacia la técnica de fabricación, al que llama cero defectos. Dice que la calidad es una cuestión de actitud para hacerlo bien (Malagón, Galán y Portón, 2006). Y lo anterior puede darse en otro tipo de organizaciones como las Instituciones de Educación Superior (IES), cuando se presenta como el equivalente a la participación de toda la comunidad universitaria en los procesos de acreditación como forma de mostrar socialmente que se cuenta con la calidad requerida.

Entonces ¿qué es calidad en la educación superior? A nivel mundial los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica (Hativa & Goodyear, 2002). Una de las definiciones que sintetiza a otras, es la que surge de la UNESCO (1998) planteando a la “Calidad como la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser”. La calidad se define como “un concepto pluridimensional que debería comprender

todas sus funciones y actividades: enseñanza, programas académicos, investigación, becas, académicos, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Actualmente la UNESCO, en su agenda de educación al 2030 plantea en el punto 4.3 Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior: asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (UNESCO, 2017).

De acuerdo con Jiménez (2004), la calidad educativa es un concepto normativo integrado por, al menos, las siguientes dimensiones: filosófica, pedagógica, económica, cultural y social, por lo que un sistema educativo es de calidad cuando en la dimensión filosófica se considera que sus contenidos son relevantes al grupo social al que está destinado y, por lo tanto, responden a sus necesidades y aspiraciones. En la dimensión pedagógica, la calidad implica que se cubran eficazmente las metas propuestas en los planes y programas educativos; en la económica, que los recursos destinados al impartirla sean utilizados eficientemente; en la cultural, que los contenidos y métodos de la enseñanza resulten pertinentes a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que se dirige; y en lo social, la calidad se logra cuando están equitativa o igualitariamente distribuidas las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de los ciclos escolares, así como las de obtener resultados semejantes en los aprendizajes entre los individuos procedentes de los diversos estratos que integran la sociedad.

En síntesis, la preocupación por la calidad de la educación es universal. En este contexto surgen los procesos de acreditación académica en las IES y de su oferta educativa que constituyen el reconocimiento y aprobación, por escrito, de algún órgano evaluador (acreditador), de tipo nacional o internacional, que indica que la institución alcanza determinados estándares.

## **La evaluación y acreditación de la educación superior en México**

En la educación superior mexicana destacan algunos programas de carácter esencialmente evaluatorio; por ejemplo, la evaluación y acreditación de programas en México se dio en dos tiempos. Inicialmente a principios de la década de los años noventa se establecieron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) donde se buscó desarrollar un modelo de pares académicos y establecer la importante misión de comunicarle a la sociedad cuáles han sido evaluados y cuáles pueden ser considerados como programas de buena calidad. Siguiendo a Díaz Barriga, Barrón y Díaz-Barriga (2008) los CIEES inicialmente solo entregaban un informe de retroalimentación y, a partir del año 2001, se les pidió que clasificaran a cada programa educativo (PE) evaluado en algún nivel de acuerdo con su calidad educativa; los de nivel I eran los que obtenían la calificación de mejor calidad, ahora los que obtienen el I y II tienen derecho a presentar proyectos de trabajo para que mediante una evaluación puedan obtener recursos extraordinarios; mientras que los programas calificados en el nivel III están prácticamente desahuciados, puesto que no pueden participar para tales recursos.

Actualmente, hay dos sistemas paralelos en el proceso de evaluar los programas académicos de las IES. Por un lado, los CIEES, creados en 1990 y, por otro lado, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), establecido en el año 2000, cuya misión es asegurar la calidad educativa del tipo superior que ofrecen las instituciones públicas y particulares nacionales y extranjeras, mediante el reconocimiento formal de Organismos Acreditadores (OA) de programas académicos (COPAES, 2017). En ambos casos la evaluación tiene un carácter voluntario, esto es, se realiza por solicitud del programa académico que aspira a ser evaluado (Díaz Barriga et al., 2008).

Para evaluar la educación superior privada existe la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), un organismo constituido en 1982 y que se inició en los procesos de acreditación en 1994. Es una agrupación integrada por 109 instituciones de nivel superior mexicanas particulares, siendo una asociación civil sin fines de lucro y de libre afiliación. Tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de las instituciones entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación. De manera más específica, un objetivo es contribuir a elevar la calidad educativa de las instituciones afiliadas a través de un proceso de desarrollo continuo, que permita fortalecer los valores del ser humano y fomente el crecimiento institucional, cumpliendo con la responsabilidad social de servir y coadyuvar en el progreso de la educación superior. En este sentido, enfatiza la búsqueda permanente de la excelencia, que propicie la construcción en un ámbito de libertad, impulsando la participación plural, espontánea y creativa de la sociedad civil (FIMPES, 2018).

La educación superior se ha convertido en un elemento que marca los destinos de las personas y de los países. Para realizar sus propósitos, las universidades tienen que enfrentar enormes retos. Entre ellos se encuentra el de la cobertura, que es uno de los más importantes, sobre todo en países como México donde la mayoría de las y los jóvenes no tienen acceso a este nivel de estudio (Muñoz García y Suárez Zozaya, 2012), pese a que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 3º que toda persona tiene derecho a recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Llegar a este nivel debiera facilitar el ingreso al nivel superior de estudios.

Además, el Estado no solo debe proveer la educación, sino también garantizar su calidad. La idea rectora sigue siendo mantener a la educación como un bien social (que tiene una evidente expresión de beneficio para

cada individuo), lo cual deja de ser legítimo y auténtico cuando la capacitación, la instrucción o la educación toda no son de buena o excelente calidad (Gago Huguet & Mercado del Collado, 1995). Un sistema para evaluar la educación superior ha de comenzar estableciendo lo que se asume como criterios, indicadores y parámetros de buena calidad para esa tarea.

La última década registró un incremento evidente en las actividades de evaluación en los diversos ámbitos de la educación superior en México (Gago Huguet y Mercado del Collado, 1995). Las IES tienen la encomienda de formar profesionales capaces de enfrentarse, adaptarse e incidir eficazmente en la sociedad. En la constante búsqueda por mejorar la formación profesional de los estudiantes, asegurar la calidad de la oferta educativa desempeña un papel fundamental en la competitividad académica. Por ello, las universidades y los actores que participan en ella han adoptado la evaluación de programas educativos como un mecanismo de mejora (Zapata, 2018). Como mencionan Gago Huguet y Mercado del Collado (1995) se adopta la idea de que la calidad de un PE se establece en la medida que sea eficaz, eficiente, pertinente, trascendente y equitativo.

Por lo anterior, la acreditación se concibe como el proceso por el cual una institución o un PE proveen información sobre su actividad con la finalidad de que se pueda emitir un juicio público sobre el valor y la calidad de la institución o programa, a partir de criterios estandarizados (Díaz Barriga, et al. 2008). En el mismo sentido, para Pallán Figueroa (2010) la acreditación basada en la evaluación consiste en un procedimiento cuyo objetivo es comparar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de normas previamente definidas e implantadas como deseables. Implica el reconocimiento público de que un programa satisface determinados criterios de calidad y, por lo tanto, son confiables. Además, un PE acreditado representa un alto estándar de calidad e impulsa el desarrollo profesional.

Si bien relacionadas, se debe diferenciar la evaluación y acreditación dado que no son sinónimos: más bien una propicia a la otra porque considerar los procesos de evaluación obliga a pensar en mejora continua de la calidad en una IES, sin que ello signifique una acreditación. Sin embargo, no se puede pensar en la acreditación de carreras o de instituciones sin que previamente se hayan desarrollado procesos de evaluación.

Lo anterior nos lleva a la afirmación de que es necesaria una acreditación. Se requiere para el reconocimiento de programas de calidad en las IES, promover un progreso óptimo, al igual que una cultura de mejora continua, poder gestionar mayores recursos y mecanismos apropiados para el aseguramiento de las metas establecidas, generar cambios significativos acorde a necesidades sociales presentes y futuras, incentivar a las organizaciones, instituciones y entidades académicas a cumplir con sus objetivos y su misión, así como facilitar información a la sociedad sobre la calidad de los programas.

### **La acreditación de la psicología en México**

La calidad y excelencia en favor de la consolidación de una psicología mexicana inicia en 1971 con una convocatoria en la UV para constituir el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). El 11 de noviembre del mismo año se celebró la firma del Acta Constitutiva y el registro de Estatutos y Reglamentos ante la Notaría No. 27 de la Ciudad de México (CNEIP, 2018).

Dentro del CNEIP se encuentra el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) que cuenta con reconocimiento oficial por parte de COPAES. El CA-CNEIP es un organismo sin fines de lucro responsable de realizar la evaluación y emitir el dictamen de acreditación de los programas educativos de psicología, en los niveles de Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado (CA-CNEIP, 2014). A partir de ello, otorga un reconocimiento público a

los programas de licenciatura en psicología que cumplen con los criterios de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios, resultados y pertinencia social.

Las categorías e indicadores que el CA-CNEIP evalúa en cada uno de los programas de licenciatura en psicología son las siguientes: personal académico, estudiantes, plan de estudios, evaluación del aprendizaje, formación integral, servicios de apoyo para el aprendizaje, vinculación – extensión, investigación, infraestructura y equipamiento, gestión administrativa y financiera. En caso de que el programa haya sido acreditado previamente por el CA-CNEIP, la autoevaluación debe incluir el seguimiento de las recomendaciones emitidas en el proceso de acreditación transcribiéndolas y haciendo referencia a las acciones que se realizaron para atenderlas en cada caso.

### **Plan de mejora: una estrategia para asegurar la calidad y la acreditación**

En un mundo que se torna cada día más inestable, turbulento e incierto, y en el cual se observa que el cambio se ha convertido en una regularidad, se obliga a las organizaciones, incluyendo las universidades, a reaccionar ante los riesgos y oportunidades con nuevas formas de sustentar su gestión. Uno de los enfoques que ha ganado auge en las universidades latinoamericanas es la dirección estratégica, que presta especial atención a la planificación estratégica, como herramienta para orientar el rumbo institucional (Almuiñas Rivero y Galarza López, 2012).

De acuerdo con lo anterior, no es de sorprenderse que la educación haya mostrado interés por el tema de planeación debido a que la razón de ser y, a la vez, el efecto más importante del proceso de evaluación es el plan de mejora, ya que este es un medio para elevar la calidad de los programas educativos, una herramienta para mejorar la gestión educativa y un mecanismo para garantizar la mejora continua de la calidad del PE. Así se constituye en

un conjunto de estrategias indispensables para incrementar la calidad de los programas educativos en la educación superior (Barrera Bustillos, García Sosa, Vargas López, y Torres Bugdud, 2014).

Hay que subrayar que para planear es necesario analizar y comprender las necesidades y evolución de las IES para mantener su pertinencia y funcionalidad. No hacerlo puede tener múltiples consecuencias que pueden ir desde perder prestigio hasta no sobrevivir (ANUIES, 2016).

### **Plan de mejora al PE de la Facultad de Psicología de la UV en la región Poza Rica-Tuxpan**

Desde los años noventa, el tema sobre la calidad en la educación superior y la necesidad de evaluarla se ha convertido en uno de los asuntos prioritarios de las diferentes agendas educativas nacionales, regionales e internacionales. En este contexto, la UV cuenta con el Programa de Trabajo Estratégico (PTE) 2017 – 2021 de la rectora actual en donde se atienden estos aspectos al mencionar dentro del Eje estratégico I: Liderazgo académico, apartado uno: oferta educativa de calidad. Su objetivo es diversificar y actualizar la oferta educativa con calidad, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, para el desarrollo regional y nacional; garantizando el reconocimiento de calidad en todos sus programas educativos por organismos evaluadores y acreditadores nacionales y, en su caso, de alcance internacional. Sus líneas de acción impulsan a mantener el reconocimiento de la calidad de los programas educativos.

El apartado dos, Planta académica, tiene por objetivo: Contar con una planta académica con altos estándares profesionales y con formación pedagógica acorde al Modelo Educativo Institucional, que garantice la enseñanza en contextos reales, sea líder en producción académica, redes de colaboración, grupos colegiados y generación y aplicación del conocimiento. Sus líneas de acción impulsan una formación y una actualización permanentes de los académicos.

Siguiendo con la calidad, el apartado 3, Apoyo al estudiante, tiene por objetivo: Incrementar y fortalecer las estrategias de apoyo a los estudiantes, que aseguren un acompañamiento efectivo en atención a sus necesidades, desde su ingreso, durante su permanencia hasta su egreso-titulación, coadyuvando a la terminación oportuna de sus estudios para su inserción al mercado laboral. Incluye líneas de acción tales como apoyar durante su trayectoria escolar, mejorar el programa Conoce tu Universidad, ampliar el número de becas, establecer convenios con instancias externas a la Universidad.

Finaliza con el cuarto apartado Investigación, innovación y desarrollo tecnológico, donde su objetivo es Impulsar la innovación a través de formas de organización del quehacer institucional que optimicen la respuesta de la Universidad ante su compromiso social de generar conocimientos y tecnologías socialmente pertinentes, que favorezcan el desarrollo científico, tecnológico, económico, cultural y político de su entorno regional, estatal y nacional. Plantea como líneas de acción: Involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación, uso de las TIC y las TAC, e impulsar los procesos de innovación abierta, entre otras (Ladrón de Guevara, 2018).

De manera más específica, respecto de la licenciatura en psicología de la UV, como tal inició sus actividades basadas en el plan de estudios aprobado por Consejo Universitario en 1976, mismo que se impartía en las facultades de psicología ubicadas en la ciudad de Xalapa y Veracruz. Cabe destacar que la Facultad de Psicología región Poza Rica-Tuxpan se fundó el 20 de octubre de 1980. En 1986, la Facultad de Psicología de la UV ingresó como miembro institucional al CNEIP.

En noviembre de 1989 se constituyó una Comisión Estatal de Análisis y Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en psicología, integrada con miembros de las facultades de psicología ubicadas en Poza Rica, Veracruz y

Xalapa. El objetivo primordial de dicha comisión fue diseñar un plan de estudios único y general para las tres facultades de la UV,

En 1991 se realizó la XVIII Reunión Nacional del CNEIP, contando con la asistencia de representantes de diversas instituciones del país en donde se oferta la carrera de psicología (UV, 2018). Es apenas en abril del 2000 que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) evaluaron el programa académico de psicología otorgándole el nivel 2. Lo que nos ubicaba como un programa que requería atender algunos aspectos para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de calidad (UV, 2018). En abril del 2001, el CNEIP entrega la acreditación a este programa de licenciatura en psicología por el periodo 2001-2006 en virtud de que satisfacía los estándares de calidad académica y profesional (UV, 2018).

La Universidad Veracruzana (UV), Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan, se encuentra en un periodo como institución acreditada que concluye el 13 de junio de 2019, y tiene por objetivo gestionar nuevamente la acreditación para el periodo 2019 -2024. Aquí hay que resaltar que hasta la fecha se ha mantenido el estándar de calidad en la UV, puesto que se reacreditó por un tercer periodo 2014-2019.

Para dar continuidad a la acreditación deben ser atendidas las recomendaciones presentadas en el documento de resultados por el organismo acreditador para seguir con la evaluación de seguimiento y preparar la reacreditación para el periodo 2019- 2024. La importancia de este trabajo radica en analizar el proceso de autoevaluación, las recomendaciones realizadas por el CA-CNEIP y la elaboración de estrategias y acciones a seguir por medio de un plan de mejora con la intención de lograr una mayor calidad y reconocimiento de la licenciatura en psicología. Las siguientes etapas describen como se ha realizado todo el proceso.

La primera etapa consistió en tres fases:

Fase 1. La coordinadora de la acreditación, quien tiene como función gestionar la participación del personal académico, fue entrevistando a los responsables de área con la finalidad de identificar con claridad los objetivos establecidos para cada una de las categorías las cuales son: gestión administrativa y financiera, plan de estudios, personal académico, estudiantes, investigación, infraestructura y equipamiento y vinculación, para así determinar las áreas de mejora, considerando los estándares a cumplir para la acreditación considerando las recomendaciones realizadas por el CA-CNEIP.

Fase 2. Aquí se establecieron las estrategias y acciones que se implementarían y los resultados deseados, a partir del análisis realizado. Se estimaron los recursos necesarios y se asignaron responsables de tarea; dichos responsables entregaron todo el material (evidencia) a la coordinadora de la acreditación para ir elaborando el plan de mejora.

Fase 3. Se definieron los once apartados relevantes en el plan de mejora los cuales son: categorías, indicadores, recomendaciones, tipos de indicadores, estrategias y acciones implementadas, resultados, evidencias, responsables de tarea, responsables de seguimiento, así como el porcentaje de avance desde la perspectiva institucional, y el porcentaje de avance desde la perspectiva institucional sobre el tiempo requerido para el cumplimiento del 100% de la recomendación.

La segunda etapa consistió en apoyar al coordinador asignado por la facultad, quien aseguró la participación de la comunidad académica para la autoevaluación que debía incluir el seguimiento de las recomendaciones emitidas en el proceso de acreditación transcribiéndolas y haciendo referencia a las acciones que se realizaron en cada caso. Se facilitó el proceso gracias al Plan de mejora.

El 17 de octubre del 2017 comenzó la tercera etapa dado que se llevó a cabo la solicitud de visita de seguimiento de las recomendaciones, así como el pago de cuotas. Una vez que el PE de psicología completó las etapas anteriores, la Secretaría Técnica del CA-CNEIP constató las evidencias de los prerrequisitos y de los indicadores imprescindibles, al igual que la autoevaluación completa. La visita fue el 30 de noviembre del 2017, donde se estuvo presente en la verificación *in situ*, así como en el informe realizado por el CA-CNEIP.

### **Reflexiones finales**

Se elaboró un plan de mejora a partir de considerar las recomendaciones elaboradas por CA-CNEIP. Así también se hizo la gestión ante las instancias de la UV para la obtención de recursos financieros tanto ordinarios como extraordinarios, para generar resultados y productos que fueran la evidencia de los logros y de las nuevas formas de organización académica y de planeación que permitieran mantener el estándar de calidad del programa de la licenciatura en psicología de la UV en la región Poza Rica-Tuxpan. Se entiende que todo lo anterior fue mediante un trabajo colegiado, contando con la participación de toda la comunidad universitaria para el logro de las metas institucionales, convencidos que el trabajo y compromiso debe ser permanente y continuo para el logro de la calidad educativa.

## Referencias

- Almuiñas Rivero, J., y Galarza López, J. (2012). El proceso de planeación estratégica en las universidades: Desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. *Gestão Universitária na América Latina GUAL*, 72-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327515006>
- ANUIES. (agosto de 2016). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de : [http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030\\_v2.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf)
- Barrera Bustillos, M., García Sosa, J., Vargas López, J., & Torres Bugdud, A. (2014). *Guía para elaborar un Plan de Mejora*. Recuperado de [http://www.cacei.org/nvfs/nvfsdocs/guia\\_plan\\_mejora.pdf](http://www.cacei.org/nvfs/nvfsdocs/guia_plan_mejora.pdf)
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). (2014). *Manual para la acreditación de programas de licenciatura en psicología 2014*. México, D.F.: CA-CNEIP.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2015). *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*. [En línea] Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/>
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). (2018). *CNEIP*. Recuperado de: <http://www.cneip.org/#>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (2017). ¿Qué es COPAES? Recuperado de <http://www.copaes.org/identidad.php>
- Crosby, P. B. (1998). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. México: Continental.
- Díaz Barriga, Á., Barrón Tirado, C., y Díaz Barriga, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE.

- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). (02 de abril de 2018). ¿Qué es FIMPES?. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>
- Gago Huguet, A., & Mercado del Collado, R. (1995). La evaluación en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, (96), 1-14. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista96\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista96_S2A1ES.pdf)
- Hativa, N., & Goodyear, P. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Bogotá: Norma.
- Jiménez, A. M. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002109>
- Ladrón de Guevara González, S. (marzo de 2018). *Programa de Trabajo Estratégico 2013 – 2017 de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <https://www.uv.mx/programa-trabajo/pte-2017-2021.pdf>
- Malagón Londoño, G., Galán Morera, R., & Portón Laverde, G. (2006). *Garantía de Calidad en Salud*. Colombia: Panamericana.
- Muñoz García, H., y Suárez Zozaya, M. (2012). *Retos de la Universidad Pública en México*. México: Porrúa.
- Pallán Figueroa, C. (4 de enero de 2010). *Calidad, Evaluación y Acreditación en México*. Recuperado de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/GestionCalidadEV13/materiales/Unidad%203/Lec4\\_CalidadEvalAcred\\_U3\\_MGIEV001.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/GestionCalidadEV13/materiales/Unidad%203/Lec4_CalidadEvalAcred_U3_MGIEV001.pdf)
- Real Academia Española. (2019). Calidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>

- UNESCO. (2017). *La educación transforma vidas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>.
- Universidad Veracruzana (28 de Febrero de 2018). *Historia de la UV*. Recuperado de <https://www.uv.mx/pozarica/psicologia/informacion-general/historia/>
- Zapata, J. A. (2018). Programas Educativos de Buena Calidad. Valoración de Estudiantes vs. Expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. *Portal de Revistas Académicas*, vol. 12(3). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16099/18102>

# 5

## **Experiencias en reacreditaciones de la licenciatura en psicología de la UJAT**

*Patricia Carrera Fernández  
María Elena Rincón Aguirre  
Lenin Antonio Wade López*  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco



En el Estado de Tabasco los antecedentes de la educación superior llevan al año 1861 cuando el entonces gobernador del estado don Victorio Victorino Dueñas, ante el Presidente de la República, Licenciado Benito Juárez García, gestionó la creación de un centro de enseñanza profesional en Tabasco. Así en 1879, fueron inaugurados los primeros cursos en el Instituto Juárez. Durante las dos últimas décadas del siglo XIX, la oferta educativa estuvo conformada por las carreras de Agricultura, Veterinaria, Agrimensura, Notariado, Abogacía, Comercio, Pedagogía, Jurisprudencia y Farmacia, así como estudios de secundaria y preparatoria.

En el transcurso de las primeras décadas del siglo XX se realizaron numerosas modificaciones a los Planes y Programas de Estudios; en 1917 se reiniciaron las Licenciaturas de Abogacía y Notariado, que habían sido suprimidas en 1912. En 1919 se cerró la carrera de Jurisprudencia y se dio inicio a las carreras de Ingeniería Topográfica, Contaduría de Comercio y Enseñanza Normal.

El 1 de agosto de 1947, el Instituto Juárez pasó a formar parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Ante el Presidente de la República, Licenciado Miguel Alemán Valdés, el 25 de abril de 1950 se le solicitó la fundación de la Universidad de Tabasco, misma que fue autorizada, y para tal fin se creó el Comité Pro Universidad de Tabasco. En 1954 se publicó la Ley Orgánica del Instituto Juárez. En 1958 se elaboró el proyecto de ley para transformar al Instituto en Universidad y el 20 de noviembre de ese mismo año se llevó a cabo el acto protocolario y se hizo oficial la creación de la Universidad Juárez de Tabasco. En diciembre de 1966 se le otorgó la autonomía a la Institución denominándose, a partir de entonces, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). En julio 1976 se publicó en el Periódico Oficial del estado la modificación a la Ley Orgánica Universitaria.

### **Historia de la licenciatura en psicología de la UJAT**

En 1990 el H. Consejo Universitario aprobó cinco nuevas licenciaturas: Arquitectura, Manejo de Recursos Naturales, Idiomas, *Psicología*, Nutrición y las especialidades en docencia, Administración Pública, Contribuciones Fiscales y Finanzas. El programa educativo (PE) de psicología se creó debido a la imperiosa necesidad de atender los problemas de salud mental de la población tabasqueña; así como el compromiso universitario de ofrecer diversas opciones de desarrollo profesional a la juventud que permitiera incidir en la resolución de problemáticas de salud de la región. El Plan de Estudios de la Licenciatura de 1990 tiene una duración de 10 semestres más un año de servicio social.

En 1991 se realizó la transición de escuelas, institutos y facultades a Divisiones Académicas por áreas del conocimiento, conformándose 9 divisiones académicas, entre ellas la División Académica de Ciencias de la Salud, a la cual pertenece el programa de psicología. En 1992 se creó el Centro de Salud Mental con el objetivo de brindar atención a la comunidad tabasqueña y a la población estudiantil, al mismo tiempo de fortalecer la formación del psicólogo, en el área Clínica y Educativa. En el 2000, este centro cambió su nombre a Centro de Psicología Aplicada, mismo que conserva en la actualidad.

En 1997 se reestructuró el plan de estudios, quedando con una duración de 5 años, más un año de servicio social. En el 2003, se realizó la segunda reestructuración, bajo un modelo flexible y centrado en el aprendizaje, en el que destaca la incorporación de áreas del conocimiento de la psicología (clínica, laboral, educativa y social), la integración del servicio social con créditos, y de materias como practica interdisciplinaria de psicología, proceso terapéutico individual, gerontología, así como asignaturas del área general como pensamiento matemático, habilidades cognitivas, derechos humanos y cultura ambiental entre otras. Además de la incorporación de asignaturas optativas.

En el año 2010, se trabajó y concluyó la tercera reestructuración del plan de estudios reduciendo el periodo de servicio social a 6 meses, excepto para quienes lo brindan en la Secretaría de Salud que por convenio siguen cumpliendo un año de Servicio Social. A partir de este año la licenciatura cuenta con su propio edificio, ubicado en las instalaciones de la DACS. En el Año 2017, se realizó la cuarta reestructuración del Plan de Estudios, bajo un Modelo basado Competencias, mismo que se implementa desde agosto de 2018. En 2017 se creó también la Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial, la cual pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

A 28 años de creación de la licenciatura, sin duda se han alcanzado muchos logros y beneficios tanto para los estudiantes como para la planta docente. Esto ha permitido establecer y construir retos para los procesos enseñanza-aprendizaje, así como para los docentes y demás actores participes en la formación integral del estudiante. Los próximos cinco años representan un gran compromiso en la consolidación del trabajo de investigación, y formación del recurso humano de reemplazo generacional, acorde a los desafíos que la ciencia y tecnología impone y las respuestas que demanda una sociedad cada vez más compleja.

La construcción del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior, se encuentra vinculado a los escenarios socioculturales donde conviven alumnos y docentes, por lo cual, es importante promover un estilo de intervención profesional responsable y participativo. En la licenciatura en psicología de la UJAT, el objetivo es formar Psicólogos con competencias profesionales y de investigación, un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, capaz de tomar decisiones oportunas y fundamentadas para la solución de las problemáticas que le planteen las necesidades del contexto y con conciencia de su función social, necesarias para un ejercicio de la profesión de calidad.

Hacia el año 2014, se inició el plan de desarrollo estratégico de la licenciatura en psicología de la División Académica de Ciencias de la Salud, con base al Plan de Desarrollo Institucional, apegándose a los valores de: compromiso, entusiasmo, humanismo, innovación, integridad, responsabilidad y respeto. Teniendo como misión formar licenciados en psicología con competencias teóricas, metodológicas, técnicas y éticas para atender las dimensiones psicológicas de los problemas humanos en diferentes ámbitos incidiendo en los cambios que la sociedad demanda, con un perfil personalizado gracias a un currículo flexible. Y una visión donde se requiere que el PE sea líder de calidad en la región, con reconocimiento a nivel nacional y un plan académico acreditado, actualizado, flexible y pertinente.

### **Evaluaciones externas del plan de estudios**

Dado estos requerimientos y a la necesidad de lograr el reconocimiento de la licenciatura para poder ofrecer una enseñanza de calidad certificada, se optó por la participación en los procesos de evaluación de los CIEES. En el año 2005 este plan de estudios participó en la evaluación diagnóstica realizada por dicho organismo que le otorgó el nivel uno. Por otra parte, también se decidió la participación en los procesos de acreditación a nivel nacional a través del organismo acreditador del área de conocimiento. Con la inscripción en el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en el año 1996 se inició la aventura de la acreditación, misma que se consiguió en el año de 1999 por un periodo de cinco años.

Debido a situaciones adversas y de administración en los organismos acreditadores ajenos al CNEIP, no se realizó la evaluación de acreditación al término del primer periodo, retomándose el proceso en el año 2009 en el cual se obtuvo la segunda acreditación de nuevo por cinco años, renovándose a su vez, en 2014. A lo largo de todos estos procesos de acreditación, la Comisión encargada ha batallado para la integración del documento de

auto evaluación con fines de acreditación, así como sus respectivas evidencias. Esta problemática se repite una y otra vez, por lo que en los últimos procesos se han realizado intentos de mejorar el método de recolección de evidencias.

Para tal efecto, se efectuaron análisis del proceso para encontrar las áreas de oportunidad y poder mejorar las acciones realizadas para la recolección de información, identificándose las siguientes:

- La recolección de evidencias se iniciaba entre ocho u doce meses antes de solicitar la evaluación con fines de acreditación.
- El nombramiento de la Comisión se efectuaba cada que se iniciaba el proceso.
- No se contaba con auxiliares para la digitalización y captura de las evidencias, realizando estas actividades los propios miembros de la Comisión.
- No se contaba con un plan de trabajo para el proceso.
- La participación del personal académico era insuficiente y generalmente costaba lograr que aportaran las evidencias de sus actividades.
- Era necesario solicitar información de los sistemas institucionales a las áreas centrales de la institución.
- No había concientización en los alumnos referente al proceso y a su importancia como reconocimiento de la licenciatura.

En cada uno de los procesos se ha procurado mejorar en los puntos señalados a la par de cumplir con las recomendaciones destacadas en la evaluación. Una de estas recomendaciones la constituía la necesidad de contar con un plan de desarrollo de la licenciatura, tarea que se llevó a cabo tomando como base las recomendaciones emitidas. Además, en dicho plan se establecieron una serie de estrategias donde, a partir de un análisis de las funciones sustantivas que marca el Plan de Desarrollo Institucional de la UJAT, se obtuvieron las fortalezas y debilidades del PE.

### ***Fortalezas de la Licenciatura.***

- El PE nivel 1 de CIEES, y fue acreditado en 1999 y reacreditado en los años 2009 y 2014 por el CA-CNEIP.
- El PE fue reestructurado en el año 2010 y se integraron asignaturas que buscan atender áreas emergentes de la psicología como la violencia, tanatología, adicciones, entre otras y el aprendizaje de un segundo idioma (inglés). Se realizó también una reestructuración en el año 2017 con un modelo basado en competencias, el cual entró en vigor en agosto de 2018.
- Se cuenta con programas de tutorías y de mentorías, en los cuales se ofrece atención óptima al estudiante.
- A partir del quinto ciclo escolar los estudiantes participan en el programa de movilidad estudiantil nacional e internacional y en el programa de verano científico. Así como en proyectos de los grupos de investigación de los docentes, en sus diferentes líneas de generación y aplicación del conocimiento.
- Los estudiantes de la licenciatura participan en actividades extracurriculares de manera obligatoria vinculadas con su proceso de titulación, sin valor crediticio pero indispensables para su formación integral.
- Existe un cuerpo académico en formación y 3 grupos de investigación. Asimismo, existen grupos colegiados de academias: clínica, educativa, social, organizacional y general. Y en comités de reestructuración, vinculación y acreditación.
- El programa de servicio social y la academia de prácticas profesionales tienen como objetivos complementar la formación del alumno, contribuir con la sociedad en las problemáticas actuales y al mismo tiempo promover la vinculación.
- Se cuenta con infraestructura y equipamiento de un edificio exclusivo para psicología que integra 2 niveles de aulas de clases, cubículo de docentes, cámara de Gessell, Centro de Psicología Aplicada, módulo de baños y bodega.
- Se ha incrementado de 13 a 22 docentes de Tiempo Completo. De los 47 que conforman la planta docente para

el PE de psicología, 12 cuentan con el grado de doctor, 32 de maestría, 1 de especialidad y 2 de licenciatura.

- Del total de los profesores de tiempo completo 12 cuentan con perfil PRODEP.
- El incremento de la planta docente en cuanto a tiempos completos permite la integración de los profesores de planta en proyectos de generación y/o aplicación del conocimiento (investigación), desarrollo o servicio.
- Un considerable número de estudiantes son beneficiados con becas PRONABES
- Se incrementaron las tasas de egreso, retención y titulación.
- Se imparten tres diplomados de manera semestral como parte de la actualización profesional de los egresados y con opción a titulación. Estos diplomados son impartidos por docentes de la licenciatura con respecto a temas de psicología organizacional, psicología humanista y corrientes modernas, así como en psicoterapia familiar y de pareja.

#### **Áreas de oportunidad de la Licenciatura.**

- Aunque hubo un aumento en el número del personal docente de tiempo completo todavía es insuficiente para atender la demanda estudiantil.
- El cuerpo académico existente, se encuentra en la fase de formación, es importante que reúna los requisitos para que pueda consolidarse. Así como que los grupos de investigación existentes se transformen en cuerpos académicos.
- Aunque existen academias que apoyan al PE (p.ej. general, clínica, educativa, social y organizacional), así como comités de aspectos propios de la licenciatura en psicología y otros comités divisionales, todos ellos integrados por profesores calificados y que presentan información organizada, se requiere que se realicen trabajos colegiados con base en resultados y se tomen decisiones importantes con respecto al PE.
- Los resultados del examen de admisión de los estudiantes a la licenciatura en psicología no son enviados para la

retroalimentación del PE ni son entregados a las áreas administrativas. De modo que no influyen en la toma de decisiones para la mejora del plan de estudios en general, ni de los programas de asignatura del PE.

- El sistema institucional no proporciona las estadísticas de manera instantánea con respecto al tiempo promedio en que los estudiantes cursan el plan de estudios, índices de titulación por generación, índices de deserción, rezago, aprovechamiento escolar, etc. Esto implica el aplazamiento de la toma de decisiones que impacten en la actualización del PE, así como en las estrategias de aprendizaje.
- Aunque existe un comité de reestructuración curricular, que elabora y aplica mecanismos de evaluación y colegiada del plan de estudios, no es de manera permanente, sino cuando lo requiere la institución.
- Los criterios de congruencia del perfil docente en relación a las asignaturas que se imparten son débiles, a pesar de que la planta docente ha incrementado su grado académico en diferentes áreas de la psicología.
- Aunque existen 22 profesores de tiempo completo, no se dan abasto para realizar las actividades de gestión, docencia, investigación y tutorías para la demanda estudiantil de la licenciatura en psicología.
- Se carece de un perfil docente del psicólogo para identificar las necesidades de desarrollo de habilidades del profesor en relación a la aplicación del modelo pedagógico.
- Se necesita sistematizar la información sobre los proyectos de investigación, desarrollo y de servicios.
- Es ineludible el incremento de publicaciones de difusión o generación y/o aplicación del conocimiento (investigación), del personal de Tiempo Completo.
- Es necesario que el total de profesores de Tiempo Completo obtengan perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la SEP).

El trabajo expuesto representa un ejercicio de reflexión y análisis acerca de las oportunidades de mejora de la licenciatura en psicología, alineadas, a su vez, a las necesidades y Plan de Trabajo de la División Académica

de Ciencias de la Salud, acordes a lo planteado en el Plan Institucional de Desarrollo 2012 – 2016.

### **Lecciones aprendidas**

¿Que se ha aprendido de los ejercicios de acreditación? La enseñanza es variada y constructiva, como debe ser la experiencia adquirida en la participación de todo desarrollo en la evaluación continua. Se han renovado acciones, tomado decisiones y cambiado procesos en busca de mejorar cada vez el PE de la licenciatura en psicología de la DACS/UJAT.

En este proceso es posible indicar algunos puntos a considerar:

- Procurar la permanencia de la mayoría de sus miembros en el Comité de Reacreditación, logrando con esto la continuidad en las actividades a través de la experiencia obtenida por los procesos concluidos.
- Establecer un plan de mejora continua con acciones que impacten en la calidad del PE.
- Socializar con la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, autoridades, empleadores, entre otros) la importancia y el impacto a nivel local, nacional y global que conllevan los procesos de evaluación y mejora continua.

Como se mencionó con anterioridad, la creación de un Plan de Desarrollo de la Licenciatura siguiendo los lineamientos institucionales a la vez que atendía las recomendaciones de la evaluación externa, permitió dar certeza a las acciones necesarias para la recolección de evidencias. Las recomendaciones emitidas por el organismo acreditador se han convertido en una fortaleza ya que ha concedido sustentar las solicitudes de cambio y/o apoyo a las autoridades universitarias, en cuanto a las necesidades y procesos, logrando la atención de las mismas a través de las gestiones correspondientes para que estas sean solventadas si no en su totalidad, sí en gran parte de la mismas.

Prueba de ello son aquellas recomendaciones referentes al personal académico que constituyen uno de los puntos medulares en los procesos de acreditación de las licenciaturas; a lo largo de los diversos procesos siempre se han reiterado de manera puntual distintos aspectos de la docencia, tales como la congruencia del perfil docente en relación con las asignaturas que imparten. La congruencia perfil docente–asignatura impartida en la institución, ha sido algo complejo de cumplir debido principalmente al proceso de contratación de docentes, ya que en un inicio no se tenía participación en dicho procedimiento; este se realizaba por medio de la coordinación de docencia y recursos humanos.

Esto conllevaba a que la coordinación de psicología programaba de acuerdo a los docentes que se le asignaran al PE. Poco a poco, con el transcurso de los años, desde la primera acreditación a la actual, se han efectuado ejercicios de reclutamiento y selección de docentes a través de una valoración de oposición. Por otra parte, en la actualidad, se ha procurado realizar la asignación de materias de la manera más congruente posible, es así que el 93.6% de los docentes adscritos al PE son licenciados en psicología y los tres restantes están a cargo de asignaturas de metodología las cuales se relacionan con su formación.

Con respecto a la recomendación de contar con el nivel académico de Doctor para los docentes del PE, se realizaron diversas acciones para estimular la obtención del grado de Doctor, tales como el otorgamiento de becas y/o permisos a profesores para realizar estudios de posgrado. Se condicionó la contratación de nuevo personal a que ya contara con el grado de Doctor o Maestro, o bien a la obtención del grado a la brevedad posible. Estas acciones lograron un incremento en el número de profesores con posgrado, ya que en la acreditación de 2014 se contaba con que solo el 11% de la planta docente tenía el grado de Doctor, pero actualmente el 32% posee dicho nivel académico y 60% cuenta con el de Maestría; el 8% restante presenta especialidad o licenciatura. El compromiso de

la planta docente en su superación académica se hace evidente en que actualmente 7 profesores han obtenido el grado de Doctor, 7 más han terminado sus estudios y 8 se encuentran cursándolo.

En relación al número de Profesores de Tiempo Completo por alumnos, para la acreditación de 2014 se tenía una relación 1 a 64 y para la visita de seguimiento con fines de acreditación se contaba con 22 PTC con lo cual se obtenía una relación de 1 a 41. Con este incremento se logró cubrir el 74.8% de las horas de docencia, apoyo académico, investigación y gestión académica, a diferencia de la anterior evaluación, donde el 62% eran cubiertas por profesores de tiempo completo y de medio tiempo. Con respecto a la investigación en el año 2009 se contaba solo con un docente con perfil PROMEP, en el 2014 con cinco y para la visita de seguimiento en 2017 se cuenta con 16 PTC con perfil PRODEP.

Otro aspecto a destacar en la mejora continua, requerida para un proceso de acreditación exitoso, lo ha constituido la inclusión de una visita de seguimiento a mitad del período de acreditación. Esto permite conocer el grado de avance en la atención a las recomendaciones del proceso de acreditación realizado con anterioridad; creando un entorno factible para la toma de decisiones en cuanto a continuar con la trayectoria planeada o realizar adecuaciones y tomar acciones para corregir el rumbo y poder alcanzar la meta planteada: la acreditación de la licenciatura en el año 2019.

En conclusión, los procesos de acreditación han aportado elementos que han fortalecido el PE y así lograr un acercamiento al objetivo de que la licenciatura llegue a ser líder de calidad en la región, con reconocimiento a nivel nacional y un plan de estudios acreditado, actualizado, flexible y pertinente.

## Referencias

- División Académica de Ciencias de la Salud / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2009). *Informe de autoevaluación del programa educativo de licenciatura en psicología* (No. 2).
- División Académica de Ciencias de la Salud / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2014). *Informe de autoevaluación del programa educativo de licenciatura en psicología* (No. 3).
- División Académica de Ciencias de la Salud / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2013). *Plan de desarrollo de la licenciatura en psicología 2012 - 2018*.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2010). *Historia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. Recuperado de <http://www.ujat.mx/45/7114>

# 6

## **El proceso de acreditación como espacio de construcción y trabajo colectivo. Reflexiones sobre la autoevaluación**

*Nelva Denise Flores Manzano*

*Ana María Méndez Puga*

*María de Lourdes Vargas Garduño*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



La acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas ha cobrado gran auge, dado el prestigio que aporta a los programas educativos (PE) que hoy en día deben evidenciar su calidad y mostrar lo realizado con recursos públicos, además de probar la eficiencia de sus resultados, permitiéndoles competir por más recursos y por un mayor número de usuarios. Este proceso no siempre es valorado desde esa perspectiva, en tanto que en algunas instituciones lo consideran únicamente, como respuesta a una política administrativa y no como el proceso de transparentar y permitir que sus pares les comenten y sugieran, posterior al importante ejercicio de reflexión que pueden emprender como comunidades educativas.

Es por lo anterior, que el propósito de este trabajo es mostrar a la autoevaluación para la acreditación, como proceso transformador y potencializador, en el que la participación activa de la comunidad sea el elemento fundamental. Así, se plantea la propuesta de que la autoevaluación no quede en manos de un solo actor o grupo de trabajo, sino que se involucren estudiantes, personal administrativo, profesores de asignatura e investigadores, egresados, empleadores y, sin duda, las autoridades universitarias; considerando las contribuciones de toda la comunidad, de manera que, en un marco de trabajo coordinado y colaborativo, en función de las características individuales de la IES, su contexto y necesidades, incorporen a la transformación y revisión permanente del modelo educativo, los planes y programas de estudio, las prácticas docentes, la evaluación, la extensión universitaria y los procesos de investigación. Asimismo, se apela a la participación de estudiantes, egresados y empleadores en la revisión de mecanismos de supervisión de prácticas profesionales, servicio social, titulación e inserción de los estudiantes en el campo laboral, sin cuya voz no se puede tener conocimiento de la manera en que los PE responden a las necesidades del entorno productivo y social que sostiene y da razón de ser a las IES.

La evaluación y acreditación hoy en día son importantes a nivel mundial en el ámbito educativo y productivo. Estos procesos cobran relevancia a finales de los años ochenta y principios de los noventa, momento en que las demandas planteadas por la globalización obligan a los gobiernos a enfocar su interés sobre la temática de la calidad educativa en el nivel superior y al mismo tiempo, a rendir cuentas sobre el ejercicio del gasto público asignado a las IES; esto en relación al desempeño académico y el impacto social de sus PE (Martínez, Tobón y Romero, 2017). Además de las evaluaciones con fines de acreditación, las IES públicas están obligadas a participar de otros procesos de evaluación.

La acreditación es definida como un “proceso voluntario por medio del cual una institución educativa se somete a la opinión de un organismo externo, con la intención de obtener un reconocimiento público de la calidad de su quehacer educativo” (Martínez, Tobón y Sandoval, 2017, p. 80). Para obtenerla, idealmente es preciso comenzar con procesos de autoevaluación que anteceden a la evaluación y opinión de pares académicos externos a la institución educativa, la cual finaliza con el informe de resultados sobre la acreditación de la calidad educativa (Cuevas, 2011; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

La evaluación y la acreditación de PE e IES se han convertido, hoy por hoy, en procesos que coadyuvan de manera efectiva en el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior. Esto se refleja en su capacidad para responder a las demandas de desarrollo social y económico de las naciones (Arriaga, 2013; De la Garza-Aguilar, 2013).

Actualmente en México, la evaluación y acreditación de programas educativos se lleva a cabo por diversos organismos e instancias especializadas, que han construido un vasto sistema de marcos de referencia, criterios, indicadores, estándares, instrumentos de medición y estrategias de promoción para contribuir a la mejora

continua, el aseguramiento de la calidad e impulsar la equidad educativa (Arriaga, 2013; De la Garza-Aguilar, 2013; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Dichos organismos están integrados por pares académicos, y se especializan en la evaluación de los programas educativos en sus distintos niveles. Ejemplos de estas agrupaciones son:

- Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), capacitados para atender programas de educación superior: técnico superior universitario, licenciatura y posgrado.
- Los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como lo es el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP).
- El Programa Nacional de Posgrados de Calidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

El proceso de evaluación se diseña y construye en conjunto con esos pares participantes, quienes serán los usuarios en ambos sentidos, como evaluadores y como parte de las instituciones evaluadas. En la evaluación, además de reconocer los logros, se hacen sugerencias de mejora, en aquellas áreas y procesos que requieren transformaciones (Cuevas, 2011; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

La participación en alguna de esas evaluaciones representa un gran logro para los PE; sin embargo, el mayor mérito se encuentra en todo lo que antecede a las evaluaciones y reconocimientos de calidad, dado que se requiere de autoevaluaciones previas, las cuales conducen a las IES a emprender ejercicios complejos que vuelven la mirada crítica hacia los procesos, servicios y recursos que sostienen a los PE.

Al respecto, De la Garza-Aguilar (2013) analiza información presentada por la Presidencia de la República en la que se asevera que, para septiembre de 2013, existían en México casi 4,000 programas reconocidos por su buena calidad, bien sea por localizarse en el nivel 1 de los CIEES y/o por haber sido acreditados a través de organismos reconocidos por el COPAES. De la Garza-Aguilar (2013) enfatiza la relevancia de estos indicadores al señalar que en 2001 se contaba apenas con 138,423 alumnos en programas acreditados, y que la cifra del ciclo lectivo 2012-2013 fue de 1,642,932, que corresponde a 61.7 por ciento de la matrícula evaluable nacional. Con esto, afirma la autora, se puede observar que la matrícula en programas de alta calidad incrementó doce veces, y que para entonces 6 de cada 10 alumnos de educación superior en México se estaban formando como profesionistas en programas de buena calidad. Estas cifras han cambiado en cinco años, y si bien no se tiene a ciencia cierta la matrícula inscrita en las distintas instituciones, los CIEES reportan en su padrón de programas reconocidos, un total de 980 programas con Nivel 1 (CIEES, 2018). De estos, 897 cuentan además con acreditación.

Pensando propiamente en la acreditación de PE, y al ser el COPAES, la única instancia en México autorizada por el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública (SEP) para reconocer a los organismos acreditadores de los distintos programas educativos a nivel superior en cualquiera de sus modalidades, resulta de gran relevancia recuperar algunas de sus estadísticas más actuales. En ellas es posible observar que, para noviembre de 2017, se registran 3192 programas educativos acreditados a nivel nacional (COPAES, 2018). De éstos, 2102 corresponden a programas impartidos por instituciones públicas, ya sea que se trate de universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales o cualquier otro tipo de institución educativa.

Ante este panorama, es importante destacar lo que señala De la Garza-Aguilar (2013) en relación a que se ubica

un mayor avance en términos de matrícula de calidad por área del conocimiento en programas relacionados con las ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud, ingeniería y tecnología, arquitectura, diseño y urbanismo. De allí que se deba promover la participación de las áreas de educación y humanidades -que incluyen educación normal, de la cual se cuenta solamente con un programa acreditado, según lo reportado por COPAES (2018), así como de las áreas de ciencias sociales y administrativas. Esto especialmente si se considera el carácter humano y formativo que tienen las carreras que corresponden a estas áreas, y la imperante necesidad de que estas aseguren la calidad que requieren; lo cual incluso, podría implicar volver a pensar los criterios que deben exigirse en función de sus características y necesidades.

Todo lo planteado hasta este momento coincide con lo señalado por Buendía (2011, 2014), quien afirma que cada vez más instituciones han pugnado por buscar la calidad educativa, y que la evaluación y la acreditación se han constituido como una política plenamente aceptada entre las IES, lo cual a su vez legitima y otorga el estatus de favorable a procesos y procedimientos de las instancias que los llevan a cabo. Este compromiso mostrado por las IES ha tenido tan buen efecto, que los avances en el país en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior han trascendido en el ámbito internacional (De la Garza-Aguilar, 2013), lo que ha motivado y permitido el intercambio y colaboración exitosos con países de América Latina y del Caribe, la Unión Europea y la región Asia Pacífico. Todo lo cual podría representar, de alguna manera, el logro de un gran avance en la "cultura de la evaluación" y que, en cierto modo, se van superando las tensiones observadas inicialmente sobre la autonomía universitaria en relación con la evaluación y acreditación (Buendía, 2013; De la Garza-Aguilar, 2013).

No obstante, lo fructífero de este creciente acceso a las evaluaciones y acreditaciones, es preciso considerar

que desde su origen fueron impulsadas como políticas dirigidas a la rendición de cuentas de las IES, a través de las cuales se exige el cumplimiento de resultados claramente delineados por diversos indicadores o estándares de desempeño. De esta manera, para cumplir los indicadores, las IES deben “demostrar” su calidad en espera de que los resultados de las evaluaciones sean favorables, dado que de ellos depende el acceso que puedan tener a recursos económicos extraordinarios (Acosta, 2014; Buendía, 2014; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Estas condiciones, sin embargo, han colocado a las instituciones en riesgo de caer en la burocratización y el “maquillado” de cifras y procesos pues, en el afán de acceder a los reconocimientos y recursos extraordinarios, las evaluaciones (Buendía, 2011, 2013) han sido tomadas más como método de sobrevivencia, que las obligan a asimilar la formas de “modelos exitosos”, emprendidos por instituciones ampliamente reconocidas. Así corren el riesgo de perder su esencia e identidad, toda vez que se apegan a parámetros deseables, tomados como modas o clichés institucionales.

De lo anterior es que se vuelve necesario cuestionar si se está evaluando para legitimar el acceso a recursos y el apego a políticas que tienden a la globalización, o para poner en marcha acciones que apunten a la mejora continua y sistemática de aspectos sustantivos de las IES y que esto, a su vez, represente beneficios para los profesores, los estudiantes, el aprendizaje, el desempeño escolar y la sociedad en que se insertan los PE (Acosta, 2014; Buendía, 2013; Martínez, Tobón y Romero, 2017). De manera que éstos impacten favorablemente al poner en marcha prácticas locales acordes a las realidades de cada una de las universidades del país (Buendía, 2014)

Por todo lo anterior, es relevante recuperar la propuesta de Buendía (2014) en el sentido de reflexionar acerca de los efectos reales que han tenido la autoevaluación

y la acreditación como mecanismos para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de los PE de las IES mexicanas. Particularmente, se recupera la experiencia de la licenciatura en psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), casa de estudios distinguida por su amplia cobertura y la inclusión de una comunidad signada por la diversidad y la riqueza cultural.

Este aspecto cobra relevancia para las autoras del presente trabajo, en virtud de que las reflexiones surgen de la experiencia en procesos de autoevaluación al formar parte de la comunidad de la licenciatura en psicología antes mencionada, que ha sido evaluada por los CIEES y el CA-CNEIP, y que desde su creación, el programa educativo (PE) participa activamente en SIFRHSP (Sub Comité Institucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud Psicología) y PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Integral) hoy PROFOCIE (Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas). Además de que las autoras han participado como evaluadoras del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP).

De allí que sea relevante llamar la atención en la calidad educativa de las licenciaturas en psicología y aportar con este trabajo a su seguimiento, dada la creciente aparición de PE en este campo, al punto que hoy en día se ofrecen más de 800 a nivel nacional, de los cuales solamente 721 cuentan con Registro de Validez Oficial (RVOE) (comunicación emitida por [contactosirvoes@nube.sep.gob.mx](mailto:contactosirvoes@nube.sep.gob.mx), 13 de febrero 2018). Los cuales se encuentran sostenidos, la mayoría de las veces, por instituciones que cuentan con recursos precarios en el más amplio sentido de la palabra, siendo apenas 107 programas los que cuentan actualmente con la acreditación del CA-CNEIP ([http://www.cneip.org/cneip\\_cacneip.php](http://www.cneip.org/cneip_cacneip.php), 20 de febrero de 2019).

## **Los procesos de evaluación y acreditación en la UMSNH**

La UMSNH fue la primera Universidad de la Nueva España y actualmente es la máxima casa de estudios del Estado de Michoacán de Ocampo (Mercado-Vargas, Mercado-Flores y Mercado-Flores, 2016). Tuvo como antecesor, al Colegio de San Nicolás Obispo, fundado por don Vasco de Quiroga, para años después aportar al movimiento de independencia mediante un selecto grupo de maestros y alumnos nicolaitas, entre los que destacan Miguel Hidalgo y Costilla, José Ma. Morelos, José Sixto Verduzco, José Ma. Izazaga e Ignacio López Rayón. Posterior al movimiento de independencia, el Colegio fue clausurado por el gobierno virreinal y fue después del triunfo de la Revolución Mexicana, cuando Pascual Ortiz Rubio logró establecer la ahora Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo el 15 de octubre de 1917.

La UMSNH tiene su principal sede en Morelia, Michoacán, atendiendo una amplia demanda de educación superior no sólo en el estado, sino en la región: contando con estudiantes de Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Ciudad de México y Estado de México. Como lo señalan Mercado-Vargas, Mercado-Flores y Mercado-Flores (2016), la UMSNH da clara muestra de su compromiso con la sociedad por el gran número de egresados, la calidad de los estudios que ofrece, así como su eficiencia terminal y la distribución de sus egresados en todo el país. Esta huella lleva el sello humanista de la filosofía nicolaita, que no solo se limita a dar una preparación profesional sólida a sus estudiantes, sino que se interesa en promover su desarrollo integral.

Como señalan los mismos autores, cerca de los 87,014 estudiantes en nivel superior y posgrado del estado de Michoacán, la UMSNH atiende más del 63.2%, ofreciendo 46 Licenciaturas y 68 programas educativos de posgrado (que incluyen 21 doctorados, 37 maestrías y 10 especialidades) en todas las áreas del conocimiento. Ahora

bien, desde su creación, la UMSNH ha tenido 46 rectores que han velado por la calidad de la oferta nicolaita. Sin embargo, fue a partir del Mtro. Jaime Hernández Díaz que inició el trabajo rumbo a las acreditaciones, siendo la Dra. Silvia Figueroa Zamudio quien impulsó con mayor tenacidad la cultura de la autoevaluación en pro de las acreditaciones, proporcionando más y mejores condiciones para que los programas educativos pudieran encarar procesos de evaluación ante los CIEES, de acreditación por los organismos autorizados por COPAES y el PNPC, así como de certificaciones ISO.

Este ejercicio de evaluación se ha convertido en parte de la filosofía institucional, que se ha extendido a gran parte de los PE, al punto que gracias al compromiso institucional y al quehacer diario de la comunidad nicolaita en pos de la calidad, hoy en día el 85% de sus programas de licenciatura están acreditados. Dichos programas son atendidos por profesores cuya calidad va siendo cada vez más alta, siendo que, de 875 profesores de tiempo completo, 585 cuentan con Perfil Deseable y están afiliados a 140 Cuerpos Académicos (UMSNH, 2017).

Además, hoy en día, la UMSNH tiene 51 de sus 58 programas de posgrado registrados en el PNPC, entre los que se encuentran: 20 doctorados, 30 maestrías y una especialidad, sostenidos por profesores e investigadores que, en su mayoría, cuentan con estudios de doctorado, y 362 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, reconocidos por su alto nivel de producción científica, tecnológica y humanística (Mercado-Vargas, Mercado-Flores y Mercado-Flores, 2016).

A fin de continuar con el cumplimiento de los criterios de calidad de los PE en la UMSNH, el actual rector, Dr. Medardo Serna González, ha establecido que el objetivo es lograr que la matrícula de calidad en la universidad alcance el 96 por ciento (Villalvaso, 2017). Aseverando que es por cumplir criterios de calidad en programas acreditados

que hoy en día la UMSNH percibe 120 mdp anuales por concepto de recursos extraordinarios.

Al igual que otras universidades, además de la evaluación para mostrar la calidad de los PE en licenciatura y posgrado, las competencias de egreso de los estudiantes, la productividad y calidad de los investigadores, el perfil de los profesores investigadores y los procesos de planeación y desarrollo, debe también ampliar su oferta y la matrícula. El reto es lograr que todo esto impacte realmente en una mejora de la calidad y, para todo ello, destaca la importancia de pasar por procesos de autoevaluación.

### **Autoevaluación y procesos de aseguramiento de la calidad**

Buendía (2014) afirma que, desde sus inicios, las políticas de evaluación y acreditación suponían procesos de cambio y organización institucional que si bien apuntaban al aseguramiento de la calidad educativa y la superación de problemáticas particulares de las IES, identificadas a partir de la autoevaluación, siempre ha quedado en manos de los PE la forma en que los parámetros son asumidos y a través de ellos asegurar un verdadero crecimiento en la calidad de la oferta o, por el contrario, caer en la burocratización, la simulación y los mimetismos institucionales. Es reciente la participación de las universidades en todos los procesos, siendo las universidades públicas las que más participan, como ya señalaba Estévez (2009), para el caso de Sonora.

La acreditación y la autoevaluación vinculada a ese proceso es una política pública que condiciona recursos, por lo que las universidades no pueden sustraerse a este proceso; no obstante, en algunos casos, el proceso resulta ineficaz y burocrático. El caso que aquí se reporta, puede ser considerado exitoso, en tanto que se generan las condiciones para la autoevaluación de una manera paulatina y colaborativa, a partir de la organización que se propicia y de los mecanismos de trabajo que se instauran. Este proceso se describe en los siguientes apartados.

## **El trabajo en comisiones como base para la colaboración y la autoevaluación**

En la Facultad de Psicología de la UMSNH, los procesos de autoevaluación se constituyeron desde el inicio como una oportunidad de organizar y dar forma a un programa educativo muy joven, que nació en el seno de una institución de gran tradición, compromiso y arraigo. Esto con todos los pros y contras que esto implica en términos de solidez educativa, pero también en cuanto a usos y costumbres desde los que se determina su dinámica diaria.

La licenciatura en psicología de la UMSNH inicia sus actividades en octubre del año 2000, y a partir de 2002 comienza a participar de forma muy activa y comprometida en proyectos del PIFI, perteneciendo a la dependencia de la salud. A partir de que las necesidades y demandas de los distintos actores se van complejizando, la organización de la entonces Escuela de Psicología se va transformando. Para ello se organizan más de diez comisiones (Titulación, Servicio Social, Academias, Vinculación con el sector social y productivo, Prácticas profesionales, Tutorías, Seguimiento de egresados, Vinculación con empleadores, Formación docente, Evaluación docente, Ingreso, entre otras). Este proceso hace posible la vida institucional y la generación de información.

Desde las diferentes comisiones de la Escuela de Psicología y el duro trabajo al interior de Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), poco a poco se fueron identificando necesidades importantes que apuntaban a la formación docente y la educación basada en competencias, mismas que se atendían de forma inmediata a través de diplomados, cursos y talleres dirigidos a profesores de tiempo completo de todas las dependencias del área de la salud (DES-Salud). Estos trabajos se fueron y se han ido transformando hasta la fecha, de manera que desde PIFI (luego PROFOCIE, hoy PFCE, Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa), se ha tenido como prioridad la acreditación de los programas educativos pertenecientes

a la DES. Para tal fin, se ha trabajado arduamente en la gestión de todo tipo de recursos, que van desde la capacitación del personal docente hasta el fortalecimiento de la infraestructura, equipamiento, entre otros.

### **Liderazgo y continuidad**

En cuanto a la acreditación, los trabajos iniciaron temprano, pues a solo cinco años de fundada la licenciatura, en 2005, se formalizó la creación de la Coordinación de Acreditación que, en estrecha colaboración con la Dirección de la Facultad, se propuso como primer objetivo la evaluación de los CIEES y la obtención del nivel 1. Así fue como la esta coordinación se dio a la tarea de revisar, uno a uno, los indicadores establecidos por los CIEES, buscando reconocer inicialmente si se contaba con lo requerido, y comenzando a crear y a imaginar cómo conseguirlo cuando aún no se tenía siquiera vislumbrado procesos específicos.

Así fue como la acreditación cimbró el espíritu de una comunidad joven, pequeña y muy unida. Esa comisión inició formalmente con las jornadas de acreditación con profesores de tiempo completo y personal administrativo, con el fin de hacerles saber qué era la acreditación, por qué era necesario comprometerse en obtenerla, qué beneficios podría traer al PE acceder a ella. Se identificaron necesidades pequeñas, que requerían apenas ajustes mínimos en lo que ya se hacía, y necesidades que representaban un gran reto, que demandaban crear nuevas comisiones, reorganizar las que ya se tenían, e incluso contratar nuevos profesores que perfilaran de mejor manera al PE y reforzaran aspectos curriculares que demandaban mayor atención.

Ese proceso facilitó la transformación de las mayores debilidades, en buenas aliadas para el fortalecimiento del PE. Había dos condiciones que afectaban importantemente varios de los indicadores: una matrícula muy alta y un proceso de ingreso que entonces era muy vulnerable por la presión estudiantil para contar con más espacios para los jóvenes vinculados a las Casas o Albergues estudiantiles

que la Universidad sostiene para que vivan ahí jóvenes de las comunidades más pobres del estado y de varios estados del país.

Esas condiciones generaron la necesidad de ampliar la plantilla docente y de buscar opciones para atender a los jóvenes que no cubrían con todas las condiciones del ingreso, generando cursos remediales y tutorías grupales, además de mejoras en el equipamiento y la infraestructura. Se incluyó también el examen EXHCOBA (Examen de habilidades y conocimientos básicos) para el ingreso, en convenio con la UABC (Universidad Autónoma de Baja California). Hoy se utiliza el EXANI-II de CENEVAL.

En intensas reuniones con encargados de las distintas comisiones administrativas, se revisaban a fondo los indicadores que competían a cada una, mismos que se les hacían llegar previamente para ya en la reunión, pensar juntos de la forma más creativa posible la forma de atenderlos, y así dar respuesta a los indicadores, aunque para ello se tuviera que esperar cierto tiempo, puesto que eso implicaba crear procesos que no existían y esperar sus resultados. Se analizaba a profundidad cada indicador y se intentaba relacionar con todo el trabajo de la comisión para que tuviera sentido, que fuera práctico y realmente enriqueciera y mejorara el trabajo que ya se realizaba, de manera que de a poco se iba asegurando información, mejoras en los procesos y con ello, se fue impactando en la calidad. Esto, siempre con profundo respeto a los expertos en cada proceso, en cada comisión, atendiendo a sus conocimientos y buscando preservar la identidad de la facultad y su comunidad y, por encima de todo, reconocer las condiciones específicas, aunque esto implicara redactar una autoevaluación que hablara directamente de las limitaciones.

Se trató de un trabajo comprometido de toda la comunidad, que en ocasiones generaba confrontaciones, al mismo tiempo que se tenían resultados, como suele suceder

cuando se decide genuinamente reconocer fortalezas y debilidades. En ocasiones el movimiento generado en la Facultad, desde el PE, propició movimientos importantes en cuanto a gestión administrativa de la UMSNH. Se encontró que la Universidad no contaba con una Misión y Visión actualizada, ni con un Modelo Educativo explícito, y que el sistema de planeación universitaria no necesariamente era compartido por los PE. Asimismo, se hizo cada vez más evidente que los mecanismos de ingreso incidían gravemente en el cumplimiento del perfil de ingreso, y desde luego en todos los indicadores de trayectoria escolar, eficiencia terminal y suficiencia de recursos. A partir de esas puntualizaciones, la UMSNH se iba transformando junto con los PE que estaban en proceso de autoevaluación y el cambio se extendía entonces a todos los demás PE de la institución.

No obstante, todas las debilidades que se iban reconociendo, la comunidad encaminaba todos sus esfuerzos por mejorar las condiciones y los procesos. Se realizaron reuniones de trabajo muy enriquecedoras con empleadores y egresados, quienes hablaban de las fortalezas del PE y sugerían puntos a fortalecer y mejorar. Había reuniones con administrativos para saber de sus necesidades y limitaciones, con el fin de mejorar en la medida de lo posible, las condiciones que señalaban los distintos actores. Asimismo, se realizaron jornadas de trabajo muy interesantes con los estudiantes quienes, al conocer los propósitos de la acreditación, se congregaron de manera importante al punto que se comprometieron profundamente y comenzaron a crear asociaciones, grupos deportivos, culturales, carreras atléticas, mostrando además una amplia participación en eventos y actividades académicas organizadas por la Facultad, por ellos mismos o por otras instituciones.

Poco a poco se fueron generando las condiciones para la visita de los CIEES, y con la intención sólo de obtener la retroalimentación al programa, se solicitó la primera

evaluación. La expectativa fue grande y representó una verdadera fiesta al interior de la comunidad: profesores y administrativos preparando evidencias, empleados aseando y organizando, estudiantes solicitando participar en las entrevistas. El resultado fue más que enriquecedor, pues además del Nivel 1 obtenido, que fue un gran aliciente e impulsor para la comunidad, habló ampliamente de la comunidad y del proceso de construcción y de evaluación continua.

Al recibir las recomendaciones y observaciones, de inmediato se convirtieron en parte de los objetivos del PE, tomándolos ahora de la mano de los indicadores del comité acreditador: el CA-CNEIP. Así, después de las buenas noticias para la comunidad, la Coordinación de Acreditación se dio nuevamente a la tarea de revisar recomendaciones, de valorar su pertinencia y su apego al tipo de PE, condiciones contextuales e institucionales.

A partir de ello se iba decidiendo si se asumía como propia la recomendación, se transformaba, o sólo correspondía seguir reconociendo que desde el PE no se tenían elementos para atenderla, tal como sucedía con parte de los mecanismos de ingreso y con todos los procesos que estaban centralizados y eran poco útiles o imposibles de obtener en ese momento. Nuevamente se trabajó con la comunidad, haciendo recomendaciones a los procesos realizados por sus comisiones, al tiempo que se les hacía saber lo que se esperaba de ellos, ahora a la luz de los indicadores del CA-CNEIP. Una vez más, se trabajó considerando la pregunta ¿Cómo atender a lo que esperaban de nosotros, reconociendo nuestra realidad, respetando nuestra identidad y procesos?

### **Los logros en diversas áreas y la acreditación**

Así, se comenzó otro proceso, el camino que conduciría a la acreditación por el CA-CNEIP. En esta ocasión se tenían mejores condiciones para comprender hacia dónde apuntaban los indicadores de calidad, además de contar con

más y mejores argumentos para interpelarlos, analizarlos y a partir de ello seguir apuntado, por encima de todo, al crecimiento y la calidad del PE. A medida que se avanzaba en el proceso de autoevaluación, se evidenciaba la imperante necesidad de descentralizar procesos administrativos y financieros, se urgía a las autoridades universitarias a asignar un techo financiero más acorde a las necesidades del PE.

Entre tanto, la comunidad seguía manteniéndose activa y comprometida, de manera que desde el Centro Integral de Intervención Psicológica (CIIP), se comenzó a diversificar la oferta de servicios: otras modalidades de intervención psicoterapéutica, estudios psico-diagnósticos, talleres, intervenciones en comunidades, todo lo cual se convirtió en fuente extraordinaria de recursos propios, al tiempo que diversificó espacios académicos, de extensión universitaria y de aplicación y generación del conocimiento. Se puso en marcha, además un programa de Educación Continua.

Con la autoevaluación para la acreditación se evidenció, una vez más, el grave impacto de los mecanismos de ingreso que entonces prevalecía: altos índices de reprobación, de rezago, de deserción, de baja titulación y, en general, una baja eficiencia terminal. Estos indicadores representaban un crudo golpe, pero también reflejaban la realidad, misma que obligó a pensar formas de sanear un mecanismo cuya resolución no solo dependía del PE.

Entonces comenzaron a surgir nuevas propuestas: una Comisión de Orientación Educativa que diera seguimiento cercano a los estudiantes, a quienes se les conocía ampliamente a través de un curso propedéutico y una serie de evaluaciones iniciales. Se implementaron nuevas modalidades de Tutoría: la primera de ellas, la Tutoría Grupal con la que se asigna un profesor tutor a cada grupo de nuevo ingreso, mismo que da seguimiento cercano a los estudiantes durante su primer año de la licenciatura, con el fin de acompañarlos en el proceso de adaptación a

las nuevas demandas a las que son sometidos. Esta labor estaba dirigida especialmente a aquellos estudiantes cuyas familias de origen no residen en Morelia, y deben salir de sus casas para acceder a modos de vida muy distintos que les desestabilizan afectivamente. Asimismo, se comenzaron a identificar unidades de aprendizaje con altos índices de reprobación o con promedios bajos, y se pusieron en marcha Tutorías entre pares, cursos remediales y asesorías a grupos.

Como un beneficio adicional al nivel 1 de los CIEES, la universidad apoyó con un recurso extraordinario destinado a la construcción y equipamiento de una nueva biblioteca, misma que de inmediato se perfiló para la obtención de la Certificación ISO:9001. Se trataba de uno de los beneficios más palpables de la acreditación, motivando ampliamente a la comunidad educativa del PE.

Las recomendaciones de los CIEES y la autoevaluación para la acreditación representaron también una sacudida fuerte al mapa curricular. Para entonces, la formación hasta séptimo semestre culminaba con un Año modular. En él, los estudiantes elegían un área de la psicología y se insertaban en un proyecto de investigación y muchas veces de intervención, que se perfilaba como anteproyecto de tesis. Se trataba de una propuesta por demás interesante, dado que estaba comandada por profesores investigadores expertos en cada área: se impartían seminarios especializados y se daba seguimiento cercano a los proyectos.

Sin embargo, la realidad nos rebasó una vez más. La matrícula era alta, los profesores investigadores insuficientes, y el costo era alto. Finalmente, pese al gran esfuerzo de profesores y estudiantes, las tesis no conseguían concretarse al ritmo que iniciaban los nuevos proyectos. En virtud de la demanda que tenía cada módulo, cada profesor investigador asesoraba por año al menos cuatro investigaciones -llevadas a cabo por cuatro estudiantes-, cuya temática estaba a libre elección, pudiendo alejar por

mucho a los asesores de sus líneas de investigación. Además de que no siempre los estudiantes lograban escribir su tesis. El cambio curricular resultaba cada vez más necesario, pero había que esperar pues el PE era aún muy joven y no se tenía el tiempo que se requería para ponerlo en marcha. Sin embargo, se tenían ya claras las ideas de hacia dónde se debía encaminar. Entre tanto, se ajustó el trabajo en academias y se perfiló el nuevo rumbo.

Finalmente llegó la visita para la acreditación por parte del CA-CNEIP. Nerviosismo, entusiasmo, optimismo, era el ambiente que prevalecía. Una vez más, la comunidad en su totalidad estaba comprometida con el proceso. Todos los estudiantes, profesores, empleados, directivos, empleadores, egresados, autoridades universitarias, estuvieron atentos a lo que se requiriera, dispuestos a participar generando evidencias, acudiendo a entrevistas, dando testimonios.

Una verdadera fiesta de unidad y trabajo conjunto, que dio resultados excelentes. Uno de los programas más jóvenes de la UMSNH había sido acreditado, y desde allí nada lo ha detenido. Cada recomendación, cada observación y nueva necesidad se toma y se analiza profundamente: se confronta, invita al diálogo, se interpela y se vuelve a re-crear.

Las recomendaciones de CIEES y el CA-CNEIP siguieron incidiendo por mucho tiempo más no solo como PE sino como universidad. Los mecanismos de ingreso finalmente han cambiado y hoy el EXANI-2 y el EGEL (Examen General de Egreso de la Licenciatura) son métodos inapelables. Los procesos administrativos que entonces se identificaron como fuerte debilidad, dado que no se contaba con sistematización de información se volvió otra prioridad institucional y, hoy en día, el Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) permite tener acceso a gran número de indicadores de la eficiencia del PE, tanto en lo que compete a estudiantes como a profesores investigadores.

Sigue faltando trabajo en muchos aspectos; sin embargo, la licenciatura en psicología se ha caracterizado siempre por su alto compromiso y por ser pionera en procesos de calidad educativa al interior de la UMSNH. Hoy en día, la Comisión de Mejora Continua y la representación ante la DES, trabajan permanentemente en pro de la calidad de la licenciatura: en breve se recibirá la visita de los CIEES y se está preparando para la visita de seguimiento del CA-CNEIP. Se camina hoy de la mano con la Coordinación para la Evaluación y Acreditación de PE de la UMSNH, contribuyendo unos con otros y haciendo transformaciones como PE y como universidad, y apuntando como siempre a la calidad educativa. Hasta ahora, las autoevaluaciones han incidido en dos procesos de acreditación y el nivel I de los CIEES, además del liderazgo en dos proyectos PIFI y PROFOCIE.

Gran parte del proceso recayó en los profesores investigadores que han formado parte de las distintas comisiones, en particular de la Comisión de Mejora Continua. De igual modo, varios de ellos buscaron mejorar sus propios indicadores en términos de la obtención del Reconocimiento al Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional del Docente), del ingreso al Sistema Nacional de Investigadores y de la obtención de grados, para lo cual, 17 PTC (Profesores de Tiempo Completo) recibieron apoyo para cursar estudios de doctorado, situación que redundó en beneficios personales, pero que también debe incidir en el incremento de indicadores para el PE. No obstante, no en todos los casos incide de manera clara e inmediata en la mejora del PE en términos de sus objetivos de formación, como lo ha señalado (Covarrubias-Papahiu, 2017). Ese es un proceso pendiente de estudiar y de reflexionar.

### **Comentarios finales**

Falta una visión compartida en torno a la acreditación como proceso de innovación y de transformación de las personas y comunidades acorde con los retos de la sociedad del

conocimiento (Martínez, Tobón y Romero, 2017). Ante todo, dado el paso continuo de estudiantes, se requiere que esa idea pueda también partir de los jóvenes y de sus demandas, en tanto destinatarios de casi todo lo que la universidad construye.

La comunidad de la Facultad de Psicología ha estado y estará comprometida con la calidad educativa y con la sociedad a la que se debe. Es claro que, como lo señalan Martínez, Tobón y Romero (2017), no es suficiente lograr la acreditación, pues el reto mayor consiste en generar una verdadera transformación de la educación superior y tener impacto en investigación, tecnología y resolución de los problemas sociales. Se apuntan los esfuerzos a la innovación y a la transformación de las personas con las que se entra en contacto: estudiantes, administrativos, profesores, empleadores, comunidad a la que se atiende y a los fenómenos que se estudian y para los que se produce conocimiento.

La Facultad de Psicología pertenece a una universidad que se caracteriza por su apuesta por la equidad educativa, y que pugna en la medida de lo posible, por sostener y beneficiar de igual manera a los estudiantes provenientes de los diferentes estratos sociales, y de muy diversos contextos socioculturales. El acceso a las evaluaciones y a la acreditación, obliga como lo señala De la Garza-Aguilar (2013), a apegarse a estándares de calidad, pero también a preservar la equidad educativa, a seguir ofreciendo igualdad de oportunidades educativas, de buena calidad para la comunidad. Asegurar el mejor desempeño sin perder la identidad ni perder, en pro de la acreditación, la mayor riqueza que es la diversidad cultural.

El proceso de mantenimiento de la calidad tiene como principal elemento el trabajo colaborativo y comprometido. Esta es la base de un PE con casi 18 años, en una universidad centenaria y con una historia y vocación por una educación para el pueblo y por el pueblo. No obstante,

ese énfasis por mantener una identidad, también se requiere de la mirada del otro. De ahí que la autoevaluación no estaría completa sin la mirada de los pares. De igual modo, la participación de varios profesores investigadores como evaluadores genera otras miradas, que reafirman o cuestionan el quehacer diario. Finalmente, es importante destacar cómo la autoevaluación y el cumplimiento de varios indicadores no necesariamente logra una mejora sustancial en los financiamientos para las universidades públicas, de ahí que será relevante redefinir parte del rol de varias de las evaluaciones externas y transformar las autoevaluaciones para que incidan de manera más decisiva en la mejora continua.

## Referencias

- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la Educación Superior* (4), 151-157. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a9.pdf>
- Arriaga, N. (2013). Instituciones de Educación Superior, beneficios de la certificación y acreditación. *COEPES*, (8). Recuperado de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes8/instituciones-de-educacion-superior-beneficios-de-la-certificacion-y-acreditacion>
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas académicos en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación Educativa*, 3, 1-19. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DialogosRespaldo/article/view/3530/3312>
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, número especial, 35, 17-32. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-e-genealogia-de-la-evaluacion-y-acreditacion-de-instituciones-en-mexico.pdf>
- Buendía, A. (2014). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*. México: ANUIES.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2018). *Padrón de programas reconocidos por los CIEES*. Recuperado de <https://www.ciees.edu.mx/index.php/programas/programas>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (2018). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. Recuperado de <https://www.copaes.org/consulta.php>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2017). Situación Actual de los Programas de Evaluación Académica de la Educación Superior Mexicana: Sus Efectos en el

- Trabajo Académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 187-209. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010>
- Cuevas, Y. (2011). Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México. *Calidad en la Educación*, (35), 235-254. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art10.pdf>
- De la Garza-Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles educativos*, 35, 33-45. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es)
- Estévez, E., Ramos, J. y Vera, J. (2009). *La evaluación educativa en las instituciones de Educación Superior de Sonora*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Xalapa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/0442-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0442-F.pdf)
- 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), 79-96.
- Mercado-Vargas, H., Mercado-Flores, E. y Mercado-Flores, C. (2016). *Cien años de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, educando y formando profesionistas y ciudadanos*. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, octubre-diciembre. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/michoacan.html>
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) (2017). *Autoevaluación, PROFOCIE, 2017*. Documento de trabajo, UMSNH
- Villalvaso, M. (26 de junio de 2017). *UMSNH percibe 120 mdp anuales por cumplir criterios de calidad en programas acreditados*. CB Televisión. Recuperado de <https://www.cbtelevision.com.mx/umsnh-percibe-120-mdp-anuales-cumplir-criterios-calidad-programas-acreditados/>



**PARTE 3.**  
**Avances y prospectiva en la  
acreditación de programas  
de psicología**



# 7

## **Accreditación internacional. Una mirada desde la perspectiva de un par académico**

*María Elena Urdiales Ibarra*  
Universidad Autónoma de Nuevo León



Emprender la ruta de la mejora continua en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido un reto latente desde hace algunos años. Términos como calidad, certificación, evaluación, registros, evidencias, indicadores y autoevaluación, entre otros, son parte de un lenguaje cada vez más común entre quienes han establecido como parte de sus metas institucionales la acreditación nacional y/o internacional. Definitivamente el desafío es mayúsculo dados los escenarios para el aseguramiento de mecanismos de monitoreo, control y verificación que se deben emprender.

Cuando una IES se está preparando para la acreditación pasa por un proceso paulatino en donde, en primera instancia, de manera ideal, se espera que cada institución elija libremente este proceso (COPAES, 2016; CNA, 2006); aunque habría que mencionar que en algunos países no ocurre así; sino más bien se define en términos de obligatoriedad (CEAACES, 2014; CONEAU, 2009). Amén de esto último, se ubica este primer momento como una decisión abierta que acciona engranes que buscan la autoconciencia y la autoevaluación en términos del ejercicio de la psicología que se ha venido realizado a lo largo del tiempo. Posterior a esta decisión, se define un equipo de trabajo, se establece un plan de calidad, se informa y difunde entre los diferentes subsistemas implicados y se realiza la autoevaluación.

Cabe puntualizar que para que todas estas etapas ocurran favorablemente se requiere de un enorme compromiso institucional por parte del personal administrativo y/o alta dirección con miras hacia la mejora continua que permita alcanzar niveles de satisfacción eficientes y eficaces entre los diferentes usuarios de los servicios educativos; y, a su vez, todo esto devendrá en tomas de decisiones oportunas basadas en evidencias y hechos verídicos (Pereira, 2011; Maderuelo, 2002; Campo y Ortega, 2017). Por tanto, la acreditación necesita de una mirada interna de la propia institución que la haga reconocer la punta del *iceberg* hacia la planeación estratégica de

programas de mejora continua que asuman de forma creativa las áreas de crecimiento detectadas (Salazar, 2006; París y Vallín, 2017).

Una vez que la institución educativa ha permeado por cada uno de los momentos descritos anteriormente aparece en el escenario una figura ajena a la institución, pero afín al compromiso de contribuir en el plan de mejora continua que se haya fijado; hacemos alusión al papel del “par evaluador”. Moreno (2015) identifica la compleja tarea que tiene el evaluador externo para manifestar su credibilidad, ser responsable de sus decisiones y autoridad, además de hacer valer su experiencia y profesionalismo en pro de abonar a la calidad del programa evaluado. Precisamente el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre las implicaciones teóricas, metodológicas y éticas que el par evaluador tiene en un proceso de acreditación internacional dada una experiencia obtenida en una visita de acreditación en una IES de Panamá.

Asumir una reflexión de esta naturaleza tiene como fundamento principal orientar a otros profesionales de la psicología que sean evaluadores y no hayan tenido la experiencia en acreditación internacional, además de identificar posibles áreas formativas en materia de evaluación que le den mayor solidez e integridad al campo. Por otro lado, este escrito no pretende categorizar las competencias y habilidades del par evaluador; sin embargo, de manera indirecta se tocan algunos elementos sobre aquellos recursos teóricos, procedimentales y actitudinales del evaluador externo en el ámbito de la acreditación en general y, de manera particular, la acreditación internacional.

### **Conceptos clave sobre acreditación internacional**

La acreditación institucional puede definirse como una acción que busca el reconocimiento público en sus niveles de calidad educativa a partir de un proceso de autoevaluación y de evaluación externa. Lo que se busca es, en esencia, definir una ruta de mejora continua para el aseguramiento

de la formación de profesionistas que puedan insertarse con éxito en el campo laboral (Díaz, 2001).

Cada país cuenta con su propio modelo o modelos de evaluación. De acuerdo con el organismo acreditador se pueden identificar distintos modelos; variando en el número de dimensiones, factores, criterios, indicadores y/o estándares y en el nombre que reciben. Acosta y Acosta (2016) realizaron un análisis de 67 programas en diversos países encontrando que el común denominador está enmarcado en seis dimensiones: (1) gestión de la carrera; (2) gestión académica; (3) infraestructura y servicios; (4) comunidad universitaria; (5) bienestar universitario y (6) resultados de la enseñanza-aprendizaje. Dichas dimensiones están nombradas dependiendo del país; están o no integradas dentro de una dimensión o componentes, además de tener determinado peso cuantitativo y descripción cualitativa dentro de cada dimensión.

Por lo tanto, un primer reto para el par evaluador internacional es comprender cuál es el modelo de valuación que tiene el país al que se visita, reconocer sus denominaciones y sus características particulares; interpretar de acuerdo con la naturaleza de su propio programa la definición que tienen de calidad educativa propio de su modelo. No existe un modelo único de evaluación y el par evaluador debe entender dicha heterogeneidad de cada programa educativo y posicionarse de manera firme sobre la forma en que se realizará el proceso de acreditación.

Ahora bien, en algunos países, la evaluación de la calidad educativa no es una opción; es decir, existen políticas definidas para las instituciones que señalan la obligatoriedad para que los programas sean evaluados y acreditados; tal es el caso de Ecuador (CEAACES, 2014); Argentina (CONEAU, 2009) y Panamá (CONEAUPA, 2012). En cambio, en otros países la acreditación de carreras es completamente voluntaria como es el caso de Colombia y México, por citar algunos (COPAES, 2016).

En este sentido, cuando se visita un país extranjero está implícito el hecho que la acreditación o no de los programas pudieran tener implicaciones para los estudiantes; inclusive en algunos casos pueden quedar anulados los títulos universitarios si no se alcanza la meta de la acreditación o llegar al punto que el programa cierre sus puertas. Se entendería entonces porqué algunos organismos se pueden llegar a sentir fiscalizados (Tiscornia, 2009) y/o presionados por el logro de la acreditación; aquí el nivel de autoridad, madurez y responsabilidad del par evaluador juega un papel esencial dados todos estos bemoles de gran valor y alcance. No se olvide que el proceso de acreditación siempre busca establecer un proceso de mejora y aseguramiento de la calidad educativa y no la fiscalización de los agentes comprometidos.

### **Sobre la metodología y técnicas de evaluación**

La metodología de evaluación en casi todos los países consideran como prioritario una mirada interna de autoevaluación como una forma inicial de identificación de las fortalezas, debilidades y procesos de mejora en las IES, y aunque en algunas instituciones, sobre todo las no gubernamentales, reportan modelos de gestión de la calidad total (Maderuelo, 2002; Campo y Ortega, 2017; Lazo, De la Cruz y Hernández, 2009) agregados a los procedimientos de autoevaluación, todos requieren del apoyo de los diferentes actores del sistema educativo, como son docentes, egresados, empleadores, sociedad, administrativos y, obviamente, los alumnos.

París y Vallín (2017) reportaron un sistema decimal de evaluación (modelo GRANA) empleado en la Universidad de Guadalajara, que es tanto cuantitativo como cualitativo y que utiliza el recurso de los evaluadores internacionales para conocer el impacto que los programas de psicología tienen en la sociedad. Por otro lado, un ejercicio similar fue empleado en Colombia, en donde pares internacionales fungen como evaluadores profesionales, encontrando sesgos y/o dificultades en las competencias que dichos

personajes tienen sobre los paradigmas propios de la institución evaluada (Urbano, 2007). En general, lo que se ha detectado es un desequilibrio entre la información generada por la misma institución y los informes que emanan de los pares evaluadores.

Los modelos de evaluación y/o acreditación han generado desafíos para las IES. Debe haber mayor equilibrio entre el compromiso de los diferentes actores de la institución evaluada para adherirse a sus propios procesos de mejora y mecanismos de evaluación y lo propuesto por los pares académicos internacionales; siempre contemplando el lazo en la comunicación de manera directa y eficaz.

Finalmente, un rubro adicional de los sistemas de acreditación tanto nacional como internacionales es el modelo de evaluación en tres etapas básicas (autoevaluación, evaluación *in situ* por pares evaluadores y decisión final por el organismo acreditador para darle o no el reconocimiento público de calidad). Precisamente es en el segundo momento en donde entra la función del par evaluador, quien dispone de diferentes sistemas de información para validar sus observaciones, entre ellas el análisis de información presentada por el programa educativo y/o las diferentes fuentes de verificación que el evaluador solicite. Por ejemplo, resúmenes de resultados de evaluaciones periódicas de los distintos departamentos y/o programas de estudio; además del *feedback* de estudiantes, personal administrativo, docentes, graduados y mercado laboral a través de entrevistas que se realizan durante la visita (Scheele y Bruner, 2009).

Obviamente, el grado de experiencia del evaluador y las competencias de éste permitirán realizar la tarea de evaluación con mayor confiabilidad; sin embargo, para que esto ocurra no solo se necesita entusiasmo o experiencia acumulada por experiencias similares, sino que hace falta un proceso de acompañamiento orientado hacia la formación de las capacidades del evaluador (Moreno, 2015).

## **Experiencia de evaluación de un programa de psicología de Panamá**

Se realizó una visita de evaluación en el año 2016 en la República de Panamá por parte de un Comité de Acreditación. Para ello participamos tres evaluadoras provenientes de tres países de América Latina, además del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación que actuó como Secretario Técnico y ministro de fe.

### a) Sobre la metodología de trabajo

Una vez que se establece contacto con los evaluadores de los diferentes países, la Comisión Técnica de Evaluación y Acreditación envía de forma electrónica tres documentos estratégicos que serán el insumo para generar por parte de cada uno de los pares evaluadores un informe preliminar cuatro semanas posteriores a haberlos recibido. Los documentos son (a) el informe de autoevaluación de la carrera de psicología de la institución evaluada, (b) su plan de mejoramiento y (c) evidencias por factor.

La primera tarea del evaluador consiste en llenar información general del programa a evaluar, palabras introductorias del evaluador externo; síntesis general de la evaluación por factor; hallazgos por factor y sus componentes; valoración de cada indicador, e información adicional requerida por factor. Se entrega, además, un documento llamado "Matriz contextualizada", en donde se desglosan los factores, su ponderación y definición operacional. En total son 144 factores divididos en 68 indicadores esenciales, 57 importantes y 19 convenientes. Además, en la matriz se describe el indicador, sus estándares y fuentes de verificación. Cada factor es definido de acuerdo con criterios de calidad según su pertinencia, transparencia, coherencia, eficiencia, equidad, impacto y universalidad.

Durante la visita *in situ* se realiza la agenda paso a paso durante 5 días, teniendo como compromiso entregar por parte del equipo evaluador un Informe Oral de Salida

ante las instancias administrativas de la institución evaluada, además de un Informe Escrito de Salida dirigido a la Comisión Técnica de Evaluación y Acreditación. Finalmente, después de transcurrida la visita, el equipo evaluador de pares internacionales deben entregar el informe final. Si la institución evaluada considera que requiere una réplica, entonces puede solicitar ante el Comité una réplica al informe de pares, teniendo el compromiso de enviar una respuesta al reporte de réplica en un tiempo máximo de cinco días hábiles.

b) Sobre el procedimiento y técnicas de evaluación.

Una situación para distinguir fue que durante toda la visita de evaluación *in situ* un miembro del comité técnico del Comité de Evaluación y Acreditación estuvo presente, lo que no ocurre cuando realizamos visitas en México. Por otra parte, se nombró coordinador del equipo evaluador a la representante que tenía más experiencia en acreditación. Sin embargo, cabe destacar que esta función fue tomada de manera informal por una segunda evaluadora que, aunque tenía menos experiencia en acreditación, ya había tenido una visita previa a una institución educativa de Panamá, por lo que conocía mejor el proceso.

La verificación de evidencias se realizó mediante verificación directa de la información proporcionada por parte de la institución evaluada; sin embargo, la mayor actividad fue a través de sesiones de entrevista con estudiantes, empleadores, graduados de la licenciatura en psicología, docentes y personal del área administrativa, además de un recorrido por las instalaciones de la universidad.

### **Reflexiones finales**

A diferencia de experiencias de evaluación nacional, la visita internacional realizada permitió identificar una serie de características que no son utilizadas de manera ordinaria cuando se realiza la tarea de evaluación en México. Por ejemplo, un aspecto que se considera como

ventaja fue el contar con suficiente antelación el informe de autoevaluación y plan de mejora de la institución evaluada. Dicha información permitió adherirse y comprender de una manera más precisa el sistema educativo encomendado para la tarea de evaluación.

Ahora bien, con relación a la metodología de trabajo, se observa un contacto inmediato por parte de la Secretaría Técnica que acompaña en todo momento al equipo de pares evaluadores, de tal forma que al no conocer totalmente las políticas y reglamentos aplicados en otros países se pueden realizar los ajustes oportunos para realizar la tarea de evaluación de manera válida y confiable. Por otro lado, el plan de mejora solicitado como parte de los requisitos de la institución a evaluar permite considerar el modelo de calidad como un proceso adherido al sistema, y no como un resultado propio de las recomendaciones generadas por la visita de evaluación. Esta visión obliga a un proceso de vigilancia y monitoreo constante.

Además, es necesario comentar sobre algunos obstáculos o áreas de oportunidad detectados durante el proceso de evaluación, como fue comprender la estructura del informe preliminar solicitado de forma individual previo a la visita, además de la dificultad de establecer de manera objetiva parámetros de ponderación homogéneos para valorar con un criterio cuantitativo válido y confiable la calificación de cada uno de los indicadores, mismo que era de 0 a 100. Uno de los aprendizajes más claros fue poder extrapolar los conocimientos y herramientas de evaluación adquiridos dada la experiencia en evaluación en México con otros modelos de evaluación, estableciendo plena confianza en el trabajo realizado. Se pudo reconocer que independientemente del modelo de evaluación en cada país, el compromiso por la profesión y la disciplina une fronteras y permite un trabajo colegiado de calidad. Y que el respeto por el trabajo propio y ajeno permite culminar procesos de tan alto compromiso y valía institucional.

Además, se pudo verificar cómo el proceso de acreditación, independientemente del país, reconoce la calidad educativa de sus programas incorporando comunes denominadores en las dimensiones evaluadas y dándoles especial ponderación a algunos más que a otros. Y que tal diferencia varía de país a país. Adicionalmente, se considera el liderazgo y experiencia en evaluación por parte de los integrantes del equipo evaluador; observándose profesionalismo, compromiso, entrega en todo momento de la evaluación.

Definitivamente, un recurso invaluable que se requiere puntualizar es el uso de tecnología para lograr una comunicación efectiva con base en las distancias entre los integrantes del equipo de trabajo; sobre todo en la realización del informe escrito final, así como en la respuesta a la réplica que realizó la institución evaluada. La manera de lograr los objetivos fue utilizar medios de comunicación como el *WhatsApp* y el uso de *drive* en Google para trabajar en una nube.

Estas dos herramientas de uso cotidiano se han vuelto una herramienta de trabajo efectiva en procesos que requieren trabajo en equipo en tiempos de respuesta cortos. El trabajo claro para la operación *in situ* es de gran valor; definir funciones para cada uno de los miembros del equipo evaluador facilita el trabajo, además de ayudar a la validación de información; ya que, sobre todo al utilizar el recurso de la entrevista como un medio de obtención y verificación de información es también conveniente que existan jueces para establecer información de carácter válido.

Se destacan finalmente algunos aprendizajes:

a) El envío de documentación para los pares evaluadores. Sería importante valorar las bondades de que el equipo de pares evaluadores pudiera contar, además del documento de autoevaluación de la institución a evaluar, con el acceso a las evidencias que lo avalan. Esto permitiría tener una visión

general previa a la visita para poder optimizar el tiempo y el recurso humano durante los días de evaluación. Asimismo, establecer *a priori* cuestionamientos puntuales de dudas que pudieran surgir y enriquecieran además las sugerencias y recomendaciones al programa.

b) Sobre el plan de mejora.

Un aspecto relevante que es considerado en los procesos de acreditación en Panamá es que la institución que pretende ser acreditada, además de realizar los procesos administrativos debe entregar un informe de autoevaluación aunado a un plan de mejora de acuerdo con su propia perspectiva; es decir, que la cultura de la mejora está plasmada estratégicamente desde un inicio y parte de la propia autovaloración; y no de la evaluación que otros hacen de su institución. Esta perspectiva puede tener grandes aciertos en pro de la planeación estratégica institucional.

c) Sobre la ponderación de los indicadores.

El desglose de factores, su ponderación y operacionalización es distinta para cada país. Por ejemplo, el modelo de evaluación empleado en Panamá le da más peso al componente Gestión universitaria y modo curricular, mientras que en el caso de México es mayor el componente Estudiantes, seguido por Gestión administrativa y financiera. Esto no significa que uno esté correcto y el otro no; simplemente la forma en que es considerada la calidad y el nivel para cada componente es distinta. Estas observaciones pudieran generar nuevos planteamientos sobre las ponderaciones para cada nivel e inclusive modificar la posición de algunos indicadores identificados como Imprescindibles, Indispensables, Necesarios o Recomendables. La homologación es complicada, sin embargo, valdría la pena analizarla. Por otro lado, la ponderación de cada indicador debería ser investigada con mayor rigidez y explorar si una ponderación de 0 y 1 es más cercana a la realidad que de 0 a 100. Es decir, si el indicador pudiera traducirse de un nivel nominal a uno ordinal.

d) Sobre las técnicas de evaluación.

Establecer criterios de confiabilidad más precisos en la técnica de la entrevista. Sabemos que esta herramienta es sobremano valiosa; sin embargo, muchas veces no se establece una forma operativa de traducir lo observado en ella en los instrumentos en donde se realizan los informes. Por ejemplo, la entrevista con alumnos, profesores, egresados, empleadores es muy fructífera y refleja la vida institucional en los componentes mencionados; pero muchas veces no se pueden traducir operacionalmente para la retroalimentación al programa. Es necesario incursionar más sobre ello.

## Referencias

- Acosta, B. y Acosta, M. (2016). Modelos de Evaluación para la Acreditación de Carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1249-1274.
- COPAES (2016, nov.). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos del tipo superior, v.3*. CDMX: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.copaes.org.mx/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0\\_.pdf](http://www.copaes.org.mx/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf)
- Campo H., M. y Ortega N. M. (2017). Validación del cuestionario de autoevaluación para unidades administrativas y de servicios. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25(2), 338-349. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ingeniare/v25n2/0718-3305-ingeniare-25-02-00338.pdf>
- CEAACES (2014). Reglamento de Evaluación, Acreditación y Categorización de Carreras de las Instituciones de Educación Superior, Quito: *Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*.
- CONEAU (2009). Guía para las carreras profesionales universitarias del CONEAU, Lima: *Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*, p. 24.
- CONEAUPA (2012). *Resolución No. 32 del Modelo de Evaluación y Acreditación Institucional Universitaria de Panamá*. Panamá: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá.
- Díaz, L.F. (2001). Evaluación de carreras universitarias. *Ciencias Sociales*, 4(94), 61-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309406.pdf>
- Lazo, J., De la Cruz, B. y Hernández, E. (2009). Equivalencia entre el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias de Cuba (SEA-CU) y el

- sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias de RIACES (SEA-IA). *Pedagogía Universitaria*, 14(5). Recuperado de file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/Equivalencia%20entre%20el%20sistema%20d%20-%20Lazo%20Machado,%20Jesus.pdf
- Maderuelo, J. A. (2002). Gestión de la Calidad Total: El Modelo EFQM de excelencia. *Revista Medifam*, 12(10), 631-640. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/medif/v12n10/hablemos.PDF>
- Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior*, XLIV-2(174). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a6.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- París, E.R. y Vallín, D. (2017). Análisis del impacto social de la licenciatura en psicología de la Universidad de Guadalajara, México desde el modelo GRANA con intervención de expertos internacionales. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 15(38), 99-117. Recuperado de <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/2017-Julio-Articulo%2007.pdf>
- Salazar, Z. (2006). Acreditación y planeamiento estratégico: experiencias de la Escuela de Psicología. *Revista Ciencias Sociales*, (111-112), 119-130. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265413658\\_Acreditacion\\_y\\_planeamiento\\_estrategico\\_Experiencia\\_de\\_la\\_Escuela\\_de\\_Psicologia\\_2006](https://www.researchgate.net/publication/265413658_Acreditacion_y_planeamiento_estrategico_Experiencia_de_la_Escuela_de_Psicologia_2006)
- Scheele, J. y Bruner, J. J. (septiembre, 2009). Procesos de acreditación: Información e indicadores. *Documento de trabajo No. 8 presentado en el Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales*. Recuperado de: [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_JScheele.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_JScheele.pdf)

- Tiscornia, L. M. (2009). El Sistema de Acreditación de las Universidades Nacionales a través de la CONEAU frente a la Autonomía Universitaria. *Fundamentos en Humanidades*, 10(20), 45-54. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-20-45.pdf>
- Urbano; N. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas Humanística*, (64), 139-161. Recuperado de [file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/art%C3%A1culo\\_redalyc\\_79106407.pdf](file:///C:/Users/FPSI-L-DEISY/Downloads/art%C3%A1culo_redalyc_79106407.pdf)

# 8

## **Una organización que aprende**

*Yolanda Irma Contreras Gastélum*

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey  
- Campus Estado de México

*Josefina Herrera Márquez*

Universidad Autónoma de Tlaxcala

*María de la Luz Aviña Jiménez*

Universidad de Guadalajara, Cu-Costa

*Martina Ramírez Chávez*

UVM –Tlalpan



El objetivo de este capítulo consiste en compartir información y conocimiento como práctica de buscar ser una organización que aprende comparando experiencias internacionales en Centro y Suramérica en visitas de evaluación de programas de psicología por evaluadores del Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología en México (CA-CNEIP). El trabajo está basado en los siguientes aspectos: retomar el país de visita y sus participantes, la experiencia o bitácora de la visita, así como la reflexión de las particularidades del proceso dignas de destacar, las ventajas y los obstáculos encontrados. También se incluyen los principales aprendizajes y aportaciones del equipo evaluador como forma de organizarse, las reglas internas de trabajo, acuerdos, tiempos, protocolos, comparaciones, los estilos y costumbres, las relaciones interpersonales y algunas reflexiones personales de la labor realizada.

Esta comparación está orientada a generar aprendizaje en nuestro organismo como CA-CNEIP en torno a visitas de evaluación internacionales, su funcionamiento y organización. Las experiencias se documentan de esta forma para establecer un mecanismo de aprendizaje organizacional que genere una mayor eficiencia y eficacia y, por ende, mayor calidad en esta función. Como producto de este análisis y reflexión se presenta una tabla comparativa en donde se encuentra vertida la experiencia compartida por los evaluadores y con ella se genera una lista de recomendaciones de acciones previas a la visita, durante la visita y posteriores a la visita. A partir de ello pueden llevarse a cabo diversos análisis en pos de la mejora continua y generar aprendizajes organizacionales que ayuden a estar a la vanguardia, ser innovadores y generar conocimiento en apoyo al fortalecimiento de la profesión del psicólogo como punta de lanza para otros organismos y universidades a nivel nacional e internacional.

## **Conociendo sobre aprendizaje organizacional (AO)**

### **Definición de una organización que aprende**

Un aspecto importante sobre el tema es conocer definiciones de lo que es una organización que aprende. Peter Senge (como citó en Zapata et al., 2008), explica que una organización que aprende “es en donde las personas amplían continuamente su capacidad para alcanzar los resultados que realmente desean, donde se concede libertad a las aspiraciones del colectivo y donde las personas están constantemente aprendiendo a aprender juntas” (p.6). Para completar la claridad de este concepto, Kim (1993, como se citó en Zapata et al., 2008) enfatiza que se trata de una organización que procura dirigir de manera consciente sus procesos de aprendizaje mediante una orientación de búsqueda entre otros miembros. Aquí se puede ver un denominador común: gente, colaboración y compartir.

### ***El concepto de AO.***

Para poder tener claridad sobre qué se entiende por aprendizaje organizacional (AO) es importante revisar algunas definiciones del concepto, si bien no es un concepto acabado, se sigue desarrollando y al momento de editar este libro todavía siguen surgiendo nuevos aspectos y teorías sobre lo que es el AO. Zapata, Adriaenséns, Cárdenas, Francke, Gómez y Manrique (2008) hacen una buena recopilación de definiciones y explicaciones de lo que significa este concepto. Una de ellas es de Argyris (1994) quien lo define como “un proceso por el que los miembros de una organización detectan errores o anomalías y las corrigen reestructurando la teoría organizativa de la acción, introduciendo los resultados de su búsqueda en mapas e imágenes de la organización” (como se citó en Zapata et al., 2008, p. 5). También incluye una definición de Daft y Weick (1994) enfocada al desarrollo del conocimiento y explicándolo con estas palabras: “Proceso por el que se desarrollan los conocimientos acerca de las relaciones que son resultado de las acciones entre la organización y su entorno” (como se citó en Zapata et al., 2008, p. 6).

Por su parte, Argyris (en Smith, 2003) aporta su clasificación de tipos de AO. Este, de un solo circuito, se da cuando al aprendizaje sigue una serie de normas, políticas y reglas y no se sale de ese contexto. El aprendizaje de doble circuito es cuando el aprendizaje no es efectivo y se deben cuestionar los objetivos y políticas que los sustentan para que, a partir de ello, surja un cambio.

### **Enfoque sistémico**

Peter Senge (1993) es uno de los más grandes guías en el tema de AO. Él propone "La Quinta Disciplina" no sólo como una filosofía o una cultura organizacional abierta al AO, sino como una estrategia que define paso a paso 5 disciplinas, enmarcando la quinta que envuelve las otras 4 y resulta estratégica sin robar valor o importancia a ninguna de las demás. Es más, sin una de ellas, o con solo algunas de ellas se debilita todo el esfuerzo. Las 5 disciplinas son: 1° Dominio Personal, 2° Modelos Mentales, 3° Construcción de una Visión Compartida, 4° Aprendizaje en Equipo, 5° Pensamiento Sistémico.

### **Otras aportaciones sobre AO**

Jenkin (2013) enfatiza que la importancia constante del AO ha guiado a varios llamados a ampliar el desarrollo de la teoría. Comparte que Crosan, Lane and White (1999 como se citó en Jenkin, 2013) amplían el estudio del Modelo 4I para incluir un quinto proceso que denominan "búsqueda de información" y un cuarto nivel que es "herramienta". El resultado es el "Modelo 5I de aprendizaje organizacional" que puede ser generalizado a un número de contextos de aprendizaje, especialmente aquellos involucrados en el entendimiento y el sentido que tienen los datos y la información. Dada la necesidad de las organizaciones tanto de innovar como de aumentar la productividad o el ser más eficientes y la gran cantidad de datos e información que están disponibles, el Modelo 5I puede aportar a ambos factores y aportar un aspecto organizacional muy importante.

Respecto del modelo 4I de AO, lo definen como un proceso dinámico con multiniveles, individual, grupal y organizacional e incluye 4 procesos básicos: intuir, interpretar, integrar e institucionalizar. Lo que no incluye este modelo son los detonadores de la intuición, que pueden tener dos aspectos básicos: la intencionalidad que se refiere al grado en el que el individuo es consciente de buscar determinados detonadores y el otro aspecto es el mecanismo de búsqueda de información que puede ser basado en la experiencia o basado en la información. El quinto proceso es el que implica retroalimentación, análisis y conclusiones para adoptar y crear nuevo conocimiento y ese quinto elemento es lo que da la posibilidad de la generación o búsqueda de información que enriquece el proceso y lo transforma, cambia y mejora.

Belle (2016) indica que, a pesar del crecimiento en la investigación (la quinta I) sobre aprendizaje exitoso en las organizaciones y la introducción de prácticas y aproximaciones en los grupos, falta una comprensión del nexo entre AO y gobernanza.

Este autor aporta principalmente un acercamiento al ángulo de las estrategias de la institución y el desempeño a través de las aportaciones y mejoras en las metas y acciones de la organización. Se hizo a través de una aproximación reflexiva, con observaciones y experiencias, presentando y guiando los esfuerzos de AO. Justo lo que se está haciendo en el presente texto. Cludts (como se citó en Belle, 2016) señaló que la participación es una plataforma para el intercambio de información, establecimiento de valores y atención a la gobernanza, seleccionando tanto medios como fines en la organización, incluido el AO. Sin embargo, a pesar de que la participación es esencial para la inclusividad y el enriquecimiento en el proceso de AO, sus prácticas y resultados aún no son completamente comprendidos.

Limwichtr, Broady-Preston y Ellis (2015) en su artículo "*Una discusión de problemas en la implementación*

*de un cambio cultural organizacional*” presenta una revisión de la literatura de cambio cultural organizacional y los problemas en su implementación enfocados en el caso de construir AO en el contexto de la biblioteca de la universidad. Se buscó en varias áreas incluyendo el área de negocios. Se encontró que hay retos claves para construir AO, iniciando por la definición del concepto, aproximaciones prácticas y la medición de resultados del cambio cultural. Se necesitan estudios más profundos y se sugiere una aproximación holística que contemple los elementos críticos que posiblemente afecte el proceso de AO.

Dalkir (2011 como se citó en Limwichtr et al., 2015), declara que compartir conocimiento (*knowledge sharing*) es un componente crítico. Da importancia a que el AO debe estar o ser un lugar donde la gente promueva trabajar juntos para colaborar y compartir y deben ser compensados por hacer eso. Enmarca el hecho de que hay que cambiar paradigmas sobre el conocimiento y dice que efectivamente conocimiento es poder, pero compartir conocimiento es más poderoso.

Moon y Lee (2015) en su artículo “*Capacidad de aprendizaje estratégico: a través del lente de sacudidas ambientales*” buscan explicar el AO desde sus tres paradigmas (diseño, método y aproximación). Encontraron que el AO puede ayudar a las organizaciones a ganar ventaja competitiva y capacidad adaptativa. Su principal aportación es que definen al Modelo de Aprendizaje II (el de aprender a aprender o aprender de los errores) del nivel del mecanismo de estímulo respuesta como aprendizaje estratégico y abre nuevas posibilidades de incorporar capacidades o competencias de gran orden.

### **Generando aprendizaje organizacional en la internacionalización del CA-CNEIP**

Se han revisado algunas experiencias de aprendizaje organizacional en diversas circunstancias y algunos conceptos de teóricos exponentes de este concepto. Ahora

se muestran aproximaciones prácticas a manera de casos en dónde con un enfoque cualitativo se comparten vivencias, sentimientos, emociones, percepciones, interpretaciones. De manera similar como se explica en el estudio del Modelo de AO 4I y 5I explicados por Jenkin (2013), se incluyen los procesos de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar, que al incluir el quinto elemento que es la búsqueda de información se genera nuevo conocimiento. Esto se logra con un análisis comparativo con el principal objetivo de compartirlo en el grupo de evaluadores de CA-CNEIP.

Es entonces cuando comienza a crearse el espacio que implica una cultura característica del AO. En vez de dejar las conversaciones al azar, fortuitas, en completa metanoia se habla de una interacción nacional con evaluadores con ubicaciones distintas, distantes y distribuidas en todo el país, se potencializan esas experiencias convirtiéndolas en conocimiento, que al compartirlo se transforma en acciones de mejora en nuestro quehacer. Las opciones de compartir son muchas: plataformas tecnológicas, aplicaciones, sitios web, comunidades de aprendizaje, a través de congresos, mesas de trabajo, artículos de divulgación, publicación de libros, publicaciones varias.

A continuación, se presenta una tabla comparativa de las experiencias vividas por varios evaluadores a nivel internacional para poder analizar su contenido y a partir de ello, finalmente, obtener algunas conclusiones.

Tabla 1. Descripción de las experiencias de acreditación internacional

Sede de la Universidad evaluada	Panamá	Colombia	México
<p><b>Particularidades dignas de destacar</b></p>	<p>Los informes</p> <p>Es importante mencionar que se elaboraron tres informes:</p> <p>1.- Preliminar, antes de la visita, para lo cual se nos proporcionó la auto evaluación, el plan de mejora y diversos documentos de la institución a través de Dropbox y una semana antes cada par evaluador tenía que enviar el informe. 2.- Escrito de salida, en el que se evaluó cualitativa y cuantitativamente los hallazgos conforme a la matriz del CONEAPA resultado de la visita <i>in situ</i> de los tres evaluadores; para lo cual se realizó la confrontación del reporte</p>	<p>La comunicación</p> <p>Las relaciones iniciaron bien pero un poco tensas. El día de la reunión de apertura podía sentirse que el equipo por parte de la universidad estaba nervioso y a la defensiva. Una vez que pudimos platicar nos expresaron que los pares evaluadores nacionales suelen ser muy serios y determinantes, incluso un poco groseros; entonces estaban a la expectativa de cuál sería nuestro comportamiento. Una vez que se aclaró este punto, el resto de la visita continuó en un tono</p>	<p>La coordinación</p> <p>Las experiencias previas en evaluación</p> <p>Mi experiencia vivida en esta visita de evaluación fue de mucho aprendizaje. En nuestro caso tuvimos a una integrante que fue una gran líder, con mucha experiencia y una visión muy clara de lo que debe ser una visita de evaluación. En todo momento fue colaborativa y nos pidió opinión de las diferentes actividades que realizamos. También dejó para mí un gran aprendizaje la evaluación</p>

	<p>documental inicial de cada factor, componente e indicador y lo que observamos los pares <i>in situ</i>.</p> <p>3.- Final, que se envió dos semanas después de concluida la visita, por parte de la coordinadora del equipo, quien tuvo que revisar el informe de salida y complementar la información para revisar que todos los elementos del informe estuvieran incluidos.</p> <p>Los indicadores</p> <p>La universidad entregó su autoevaluación y su plan de mejora, conforme a los criterios de CONEAUPA cuya matriz de evaluación y acreditación a la pertinencia transparencia, coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, impacto y universalidad, considerando seis Factores, 15 Com-</p>	<p>relajado y de colaboración; lo cual, sin duda, conlleva el aprendizaje de que una comunicación abierta y asertiva mejora de forma notable el desarrollo de una visita de acreditación.</p>	<p>ra externa que compartió con nosotras en los diferentes momentos de la evaluación como es este mismo proceso en comparación con su país y su organismo el SINAES. Nos habló de cómo es el organigrama de la educación en su país y la legislación para ejercer la profesión de la psicología.</p> <p>La amplia experiencia previa en el proceso de evaluación también aporta a la universidad evaluada pues les permite tener confianza y entusiasmo por la visita que llevamos a cabo. En este caso, la universidad es una gran institución con gran prestigio nacional y una gran trayectoria, el sentido de pertenencia que tienen sus miembros fue</p>
--	---	---	---

	ponentes, 42 Subcomponentes y 144 Indicadores clasificados en esenciales, importantes y convenientes.		una situación que observé reiteradamente en las personas con las que interactuamos.
<b>Ventajas</b>	El enviar informes preliminares de cada evaluador facilitó llegar a la visita con la autoevaluación y análisis del Plan de mejora de la institución para entonces realizar las observaciones <i>in situ</i> , que permitiera confirmar lo que la institución reporta en ambos documentos.	Información bien organizada y muy buena apertura para aclarar cualquier duda que se tuviera.	Una gran ventaja para la institución evaluada fue el poder escuchar una opinión de una evaluadora internacional al poder conjuntar los indicadores de su organismo con los indicadores nacionales del CA-CNEIP.
<b>Obstáculos</b>	El tiempo para evaluar una Universidad con dos sedes que requerían viajar en avión y hospedarse en otro lugar, ya que funcionan de manera independiente por la distancia entre ambas, aplicando la misma matriz a cada sede y al final integrar los resultados en un solo informe de salida y final, cuando práctica		Tuvimos un obstáculo en cuanto a que percibí que la institución trató innecesariamente y a toda costa de mostrar una imagen de "institución con calidad" consiguientemente con menos esfuerzo de hacer aparentar que todo estaba bien hubieran tenido el mismo resultado. Lo bueno

<p>Principales aprendizajes</p>	<p>mente representó haber evaluado dos instituciones.</p>		<p>y lo malo deben jugar en el momento de la visita. Como evaluadores y miembros de una institución de educación superior sabemos que no todo es bueno, pero lo que se hace para trabajar esos indicadores no tan positivos muy importante para el plan de mejora.</p>
	<p>Compartir experiencias de colegas de otros países y la manera en que tienen organizado el currículo. Reconocer las semejanzas y diferencias en los perfiles de ingreso y egreso de los psicólogos que se forman en Panamá. Los conversatorios con personal administrativo y docente, estudiantes egresados, empleadores fue muy enriquecedor.</p>	<p>Conocer el sistema educativo y gubernamental de educación de Colombia así como los diferentes requisitos que éstos señalan, en el que se promueve la investigación y el desempeño docente también para las universidades privadas.</p>	<p>De la Institución evaluada aprendí como ellos realizan la gestión de recursos económicos a través de la propia sociedad que consume sus servicios. De las compañeras evaluadoras aprendí como debe comportarse una evaluadora profesional, como debe conducirse con respeto y ética.</p>

<p>Formas de organizarse, reglas internas</p>	<p>Hasta que llegamos a Panamá nos conocimos entre los evaluadores, un día antes de iniciar la visita, tuvimos una reunión con el organismo acreditador de Panamá (CONEAUPA). Nos explicaron la dinámica para luego instalarnos en el hotel.</p>	<p>Un equipo parejo, participativo y solidario. Desde un inicio se estableció la forma de trabajo y fluyó sin contratiempos. Se trabajó de igual forma que en cualquier otra evaluación nacional, tal vez la diferencia es que en algunos rubros tuvimos que empujar la información a lo que describe el instrumento.</p>	<p>En mi opinión las fortalezas de las tres evaluadoras sumaron a favor de la evaluación y de la propia institución evaluada, no tuvimos obstáculos en la organización de tareas o en el seguimiento de las reglas. Los acuerdos fluyeron a través de la comunicación efectiva y clara entre las tres evaluadoras.</p>
<p>Llegamos a acuerdos y dividimos el trabajo para atender a todos los indicadores durante las entrevistas.</p>	<p>El Coneupa desarrolló una agenda muy específica con reuniones por factor y conversatorio en el espacio asignado para pares y aulas o auditorio para conversar con docentes y estudiantes, empleadores y egresados, y recorridos.</p>		

<p>Protocolos, relaciones interpersonales</p>	<p>El organismo acreditador del país sede propuso quién sería el coordinador del equipo evaluador y es el encargado de enviar la agenda y los documentos relacionados, en este caso, con el Proceso de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias en Panamá (CONEAUPA, 2013). Envía también los formatos y documentos para realizar el informe preliminar. En esta organización se realizaron un par de conversaciones vía skype.</p> <p>En Ca-Cneip, los evaluadores al ser miembros de comité acreditador trabajamos directamente en la visita <i>in situ</i> y el coordinador establece los acuerdos en relación con la agenda de trabajo y al final envía el reporte de la evaluación. Mientras en Panamá, el coordinador, debe participar en</p>	<p>Había algunas diferencias en cuanto a protocolo y horarios de trabajo que se fueron subsanando mediante una excelente comunicación por parte del equipo evaluador y la disposición de todos los involucrados por parte de la universidad.</p>	<p>Nuestra estrategia como evaluadoras fue la que siempre recomienda el CA CNEIP en nuestro código ético. Las comparaciones aparecieron en todo momento, tanto explícitas como en nuestros pensamientos, pero todas fueron bien recibidas porque se tratan de intercambios de experiencias donde se da aprendizaje más que solo una mera comparación. Para los diferentes procesos, cada una tenemos nuestra propia experiencia institucional y personal, así como lo que observábamos de la institución evaluada y la visión y experiencia de nuestras compañeras evaluadoras.</p> <p>Para algunas de las evaluadoras todo fue nuevo, al estar</p>
---	---	--	---

	<p>el cierre de la visita presentando un informe oral de salida a las autoridades universitarias, además del informe final, que integra el análisis, conclusiones y recomendaciones para el Plan de mejora. Los responsables del organismo acreditador del país sede se encargan de coordinar la agenda y los acuerdos con la institución previamente, y establecen la recepción para cada par evaluador.</p> <p>A lo largo de la visita <i>in situ</i> estuvieron presentes dos Magistradas Integrantes de la Comisión Técnica de Evaluación y Acreditación del CONAEUPA (CTEA), que de manera alterna nos acompañaban en las sedes. Se nos asignó un chofer encargado de nuestros traslados; los desayunos y cenas eran en el hotel y para las comidas nos llevaron a lugares cer-</p>		<p>en un proceso acreditador de otro alcance y no conocer la ciudad. Fue agradable conocer sus costumbres de fin de semana, su comida. Con relación a la evaluadora externa de Costa Rica Costa Rica coincidimos en muchas costumbres, quizás llamándolas de manera diferente pero cuando las socializábamos veíamos las equivalencias entre ambos países</p>
--	--	--	---

	<p>canos a la institución evaluada. El trato siempre fue muy cortés y amable; el primer día que llegamos por la tarde nos llevaron a comer y a conocer el Canal de Panamá e hicimos un recorrido en auto por la ciudad.</p>		
<p><b>Reflexiones personales</b></p>	<p>Para mí la visita fue muy interesante y, a la vez estresante, ya que una semana antes mi esposo enfermó de neumonía y estaba internado en terapia intensiva de un hospital. En la semana que tenía que irme a Panamá ya había salido de la situación de emergencia pues pasó a terapia intermedia, por lo que me fui un poco más tranquila, para cumplir el compromiso y la responsabilidad que ya tenía asumida. Todo salió bien, pero remite a una experiencia sobre los posibles problemas de compaginar familia y trabajo.</p>	<p>El trabajo de acreditación con carácter internacional es, sin duda, una oportunidad de crecimiento colaborativo que exige tanto del organismo acreditador y los evaluadores como de las instituciones receptoras, un mayor compromiso con la mejora continua.</p> <p>Considerar aclarar cualquier duda que pudiera surgir desde la misma redacción del documento ya que, aunque todos hablamos español, los regionalismos, en algunos</p>	<p>Mi reflexión final del proceso es que me gusta mucho participar en estas visitas, me llena enormemente poder aportar mi experiencia a las instituciones evaluadas. El análisis del proceso académico y administrativo de una institución en muy formativo para mí también; siempre aprendo cosas nuevas, formas de trabajo o actividades diferentes que puedo implementar con mis propios alumnos.</p> <p>Es importante cuidar el trato de confidencialidad,</p>

	<p>casos, implican significados diferentes. Es importante destacar que el CA-CNEIP es referente para las instituciones en América Latina.</p>	<p>pero también un objetivo de estas experiencias es generar y compartir conocimiento para mejorar y profesionalizar al psicólogo y a la psicología en México. Quizá un siguiente nivel es establecer un nivel de consultoría en CA-CNEIP sin comprometer la confidencialidad.</p>
--	---	--

## **Análisis de la experiencia**

Teniendo el cuadro comparativo se puede aplicar el proceso del Modelo de AO 4I y AO 5I explicado por Jenkin (2013) mediante intuir, interpretar, integrar e institucionalizar y, finalmente, generar conocimiento que no sería posible de no buscar deliberadamente información creada con la experiencia. A continuación, se presenta el análisis del cuadro comparativo en cada uno de los elementos definidos.

### **Particularidades dignas de destacar en la experiencia de evaluación internacional**

En la tabla anterior muestra como cada experiencia es moldeada por la percepción de los participantes. En gran medida lo que respondemos a una pregunta es lo que tenemos en primer plano de importancia en el momento o en el contexto. El colega 1, comparte con gran detalle el proceso, que resulta ser meticuloso, laborioso y se trabaja antes, durante y después de la visita. El colega 2, enfatiza reacciones, conductas, clima organizacional, apertura en la visita. Da importancia a crear cierto ambiente idóneo para iniciar actividades, romper el hielo, aclarar posturas, deberes, responsabilidades y el tono del trato que se tendrá. El colega 3 enfatiza la experiencia de sus compañeros evaluadores, resalta lo que aprendió y aprecia. Hace comparaciones y deja ver que en la visita se aprovecha la oportunidad de una convivencia intensa, en la que habiendo colaboración y generosidad al compartir las mejores prácticas no sólo se tiene éxito en la encomienda con un reporte serio y detallado, sino que se obtiene aprendizaje y enriquecimiento de todos los participantes en el grupo de evaluadores.

¿Qué se genera en el análisis de la información? Es posible identificar algunos aspectos:

- El conocimiento de un proceso diferente.
- Participar en una visita con CONAEUPA, requiere de trabajo antes, durante y después de la visita.
- El reporte se presenta al finalizar la visita.

- Es importante pensar en las vicisitudes o imprevistos y qué alternativas se pueden tener para apoyar al participante en casos futuros.
- La recomendación de un proceso de socialización para romper el hielo e intercambiar expectativas para crear un ambiente propicio para el inicio de actividades como parte del proceso de evaluación.
- Se recomienda una apertura y deliberada intención de aprender durante el proceso, anotar y compartir notas; todo ello como parte de una experiencia de un grupo mixto en cuanto nacionalidades.

### **Ventajas de participar en una visita internacional y los obstáculos encontrados**

Los tres colegas enfatizan que la preparación previa a la visita, la organización de evidencias, el orden en los reportes y conocer los métodos y mejores prácticas de cada quien, es ya una ventaja para la realización de la visita. En una de esas visitas el equipo evaluador tenía un participante que era de Costa Rica para evaluar una Universidad en México. En las otras dos los equipos mexicanos se apoyaron en evaluadores locales. Los colegas mencionaron que en estos procesos de acreditación contaron con varias ventajas:

- La apertura de la universidad local para aclarar procesos evaluados.
- Información organizada.
- Contar con la información desde antes y hacer un informe previo.
- La diversidad de experiencias en evaluación al incluir evaluadores de otros países.

Por otro lado, un colega reportó que la carga de trabajo implicaba como si se hubieran evaluado dos instituciones. Otro equipo no identificó obstáculo alguno y el tercer colega, el obstáculo que reportó tiene que ver en cómo se percibió a la Universidad visitada en cuanto a su actitud innecesaria de mostrar lo bien que hacen las cosas.

### **Lecciones aprendidas**

Sin duda a partir de las experiencias de los colegas hay mucha claridad en los aprendizajes. En los casos de las visitas a Panamá y Colombia, los aprendizajes reportados son basados en conocer las diferencias en las leyes que gobiernan a cada país. También contar dentro del equipo con una evaluadora internacional de Costa Rica permitió tener aprendizajes a partir de aprender uno del otro, por la apertura y respeto mutuo entre los elementos del equipo y cierta afinidad que se encontró. Asimismo, la participación de los alumnos y profesores durante las sesiones realizadas fueron fuentes muy enriquecedoras.

Entre las principales lecciones aprendidas están:

- Promover el conocimiento y preparación previa sobre el país que se visitará, de modo que se esté preparado para las visitas fuera del país, conociendo los diferentes métodos, las características del contexto, entre otros aspectos.
- Identificar comportamientos o características que puedan tomarse en cuenta para la formación de equipos evaluadores. Es decir, tener criterios aplicables para seleccionar a los equipos para la visita.
- Idear una evaluación de desempeño en cada visita y tenerla como punto de mejora continua y elementos que ayuden a conformar equipos efectivos de trabajo.
- Los protocolos son diferentes en cada país, pero todos enfatizan la importancia del orden y la organización.
- Siempre es posible implementar mejoras en los procesos de evaluación.
- Las relaciones interpersonales favorecen el trabajo.
- La apertura y comunicación determina la eficacia y eficiencia en la tarea realizada.
- La importancia de compartir los aprendizajes a la comunidad de evaluadores de CA-CNEIP.

Se identifica una triangulación entre las tres experiencias que favorece constatar que el modelo funciona. Se enfatiza la importancia de observar las mejores prácticas y aprender

de ellas, así como tener apertura y respeto entre colegas a nuevos colegas. Se distingue el sentido de pertenencia y orgullo y como evaluador y la satisfacción de poder aportar a las instituciones, a los programas y a los mismos futuros profesionistas.

### **Reflexiones finales**

Para finalizar la experiencia compartida, los colegas compartieron sus reflexiones sobre experiencias de acreditación internacional. Al ser una pregunta final, se intuye que se resume la experiencia que lleva una carga emocional. Es por eso que se comparte algunas de sus expresiones textuales para que el lector también intuya lo propio.

Colega 1: "interesante y estresante", pero también enfatiza su "compromiso y responsabilidad asumida".

Colega 2 "El trabajo de acreditación con carácter internacional es, sin duda, una oportunidad de crecimiento colaborativo que exige tanto del organismo acreditador y los evaluadores como de las instituciones receptoras, un mayor compromiso con la mejora continua". También comparte que el "CNEIP es un referente en América Latina".

Colega 3 "Mi reflexión final del proceso es que me gusta mucho participar en estas visitas, me llena enormemente el poder aportar mi experiencia a las instituciones evaluadas, el análisis del proceso académico y administrativo de una institución en muy formativo".

### **Conclusiones**

Habiendo analizado toda la información vertida y compartida por los colegas participantes se puede constatar que todo lo que se generó en el análisis, de no haberlo buscado deliberadamente hubiera sido conocimiento sin aprovechar. El siguiente paso sería compartirlo y generar esa cultura de ser una organización que aprende. Que esto se aplique no sólo en la experiencia de internacionalización del CA-CNEIP

sino en todo proceso, iniciando con las propias visitas, con los participantes, sus relatorías, sus evaluaciones del desempeño, sus recomendaciones, generando información que se puede convertir en conocimiento y mejora continua. Esto es el inicio para generar una cultura para establecer el AO en el contexto del trabajo y metas del día a día en el CA-CNEIP. Se recomienda que se decida y opte por un mecanismo de recabar y publicar el aprendizaje que se genere y los cambios que se van generando como inicio de una cultura organizacional que apoye al mejoramiento continuo de la internacionalización.

Como indica Senge (1993) con su teoría de la Quinta Disciplina, la "visión sistémica", todo inicia con la primera disciplina que es el "dominio personal", con lo que cada evaluador aporta su experiencia, sus competencias, sus conocimientos y sus valores, que enriquece a los grupos con sus "modelos mentales", para construir "una visión compartida" y generar "aprendizaje en equipo" y con la "visión sistémica" generar AO en todos los niveles. Finalmente, con el Modelo de AO 5I (Jenkin 2013), aplicado en un ejercicio en cuanto a ilustrar la manera en que se puede aplicar en los procesos de acreditación internacional del CA-CNEIP, fue tácito observar cómo mediante los procesos de intuir, interpretar, integrar, institucionalizar y pasar de la información al conocimiento es posible si se tiene como meta convertirse en una organización que aprende.

## Referencias

- Belle, S. (2016). Organizational Learning? Look again. *The Learning Organization*, 23(5), 332-341.
- CONAUPA (2013) Proceso de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias en Panamá. Primera edición. Impresora Educativa, MEDUCA.
- Jenkin, A. (2013). Extending the 4I organizational Learning Model: Information Sources, Foraging Processes and Tools. *Administrative Sciences*, 3(6). 96-109. Recuperado de [www.mdpi.com/2076-3387/3/3/96/pdf](http://www.mdpi.com/2076-3387/3/3/96/pdf)
- Limwichitr, S., Broady-Preston, J., & Ellis, D. (2015). A discussion of problems in implementing organizational cultural change. *Library Review*, 64 (6/7), 480-488. DOI 10.1108/LR-10-2014-0116
- Moon, H. y Lee, Ch. (2015). Strategic learning capability: through the lens of environmental jolts. *European Journal of Training and Development; Limerik*, 39 (7), 628-640.
- Senge, P. (1993). *La Quinta Disciplina*. Madrid: Granica.
- Smith, M. K. (2013). Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning, *The encyclopedia of informal education*. Recuperado de [<http://infed.org/mobi/chris-argyris-theories-of-action-double-loop-learning-and-organizational-learning/>].
- Zapata, L., Adriaenséns, M., Cárdenas, B., Francke, L. Gómez, M.S., y Manrique, L. (2008) *Aprendizaje Organizacional*. México: McGraw-Hill Interamericana.



# 9

## **A modo de conclusión**



Tal como se expuso a lo largo de los capítulos, la calidad y evaluación son dos conceptos y prácticas que están estrechamente ligados, siendo necesaria la evaluación para conocer los niveles de calidad y para promover la mejora continua en diversos campos incluyendo la educación superior; de modo que ambos conceptos son esenciales como garantía de calidad en la formación de los recursos humanos a nivel profesional. Las funciones primordiales de la educación superior se refieren a la formación de las personas en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia, la investigación y la extensión de beneficios de la educación y la cultura al conjunto de la sociedad, con el propósito de impulsar el progreso integral de la nación.

De este modo, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la enorme responsabilidad de formar profesionales que incorporen conocimientos, habilidades y actitudes para generar nuevos saberes que al aplicarlos transformen la realidad que los rodea. Sin embargo, para lograrlo es necesario contar con parámetros claros que permitan alcanzar los objetivos que la educación se propone; para ello, los mecanismos de evaluación de la calidad de la educación han jugado un importante rol.

Considerando la relevancia de este nivel, y acorde a la dinámica internacional a finales de la década de los ochenta, la evaluación de los programas educativos alcanzó una importancia significativa poniéndose de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad (UNESCO, 2009). La acreditación es el método de evaluación de garantía externa de la calidad más utilizado actualmente para los programas académicos de las IES, debido a que asegura un nivel específico de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos del programa y las expectativas de distintos actores implicados, incluidos estudiantes y empleadores (GUNI, 2009) al cumplir una serie de indicadores establecidos como los mínimos necesarios para garantizar la calidad de

un programa educativo en cuanto a su pertinencia social, infraestructura, organización académica, recursos, procesos de enseñanza-aprendizaje, servicios, entre otros. Requiere de un proceso voluntario, objetivo, justo, transparente, externo, ético, responsable, confiable, colegiado, integral y temporal, y se realiza siempre reconociendo la diversidad institucional existente en la educación superior (CNEIP, 2011).

La acreditación es el reconocimiento público de la calidad de un programa de educación superior, que coadyuva en la identificación de oportunidades de mejora ya que las instituciones deben ser capaces de enfrentar las nuevas expectativas y desafíos a favor de la calidad educativa. Para ello, las IES deben realizar un proceso crítico de autoevaluación y deben destinar cantidades importantes de recursos tanto materiales como humanos para poner en marcha la evaluación con fines de acreditación.

Particularmente en México, conforme evolucionó la política educativa se fue dando prioridad a la evaluación con fines de acreditación a finales del siglo XX. En el comienzo del siglo XXI, se señalaría la importancia dada a la evaluación en casi todos los países del mundo occidental, a partir de lo cual se definen diversos cambios en la Educación Superior en nuestro país, producto de reformas o de reestructuraciones en los modelos educativos, que impactan en el devenir de la acreditación, marcando los retos y desafíos que tiene la misma ante las diferentes transformaciones educativas.

La cultura de la evaluación con fines de acreditación ha avanzado de manera lenta y con dificultades en el país, pero las instituciones que la adoptaron lo hacen de manera permanente a favor de la mejora continua de la calidad educativa de sus programas educativos. Para aplicar el mecanismo de evaluación externa con fines de acreditación, se han creado diversos organismos acreditadores especializados en áreas del conocimiento.

En la República Mexicana es atribución del Comité Acreditador del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) aplicar la acreditación como mecanismo para garantizar la calidad de los planes y programas de la Licenciatura en Psicología. Es un organismo no gubernamental que cuenta con el reconocimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), el cual es una instancia del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir el reconocimiento formal a las diversas organizaciones que tengan la finalidad de acreditar programas académicos de nivel superior impartidos en instituciones públicas y particulares (Acuerdo número 17/11/17, Secretaría de Educación Pública).

Este texto que cierra el libro recupera nuevamente el origen y las nociones de acreditación, así como las implicaciones de la evaluación, para con ello, hacer patente cómo desde el CA-CNEIP se han venido generando acciones relevantes por los responsables de los procesos, incluidos los evaluadores, para transformar y mejorar la evaluación, lo cual incluye su reflexión como un proceso con implicaciones éticas y los logros que se han tenido desde distintas experiencias.

### **Implicaciones**

El equipo de evaluadores que realiza la evaluación con miras a la acreditación, analiza la autoevaluación, revisa las evidencias, evalúa, comenta, hace la visita y emite las recomendaciones. Es un grupo de profesionales donde cada uno tiene una postura ante la psicología y ante la formación en psicología, sin embargo, esto no debe generar una toma de posición que pueda sesgar los resultados, dado justo ese trabajo en equipo. De ahí que los elementos ético-epistemológicos que emerjan en la discusión de alguno de los indicadores se abordan sin que lleguen a constituir un dilema. O ese sería el ideal al que se aspira, sin embargo, cabría repensar cómo abordar este tema entre los colectivos de evaluadores.

Así, diversos elementos que señalan los indicadores no son ajenos al equipo evaluador, dada su pertenencia a un programa educativo similar. Sin embargo, la especificidad y singularidad de cada programa evaluado exige la revisión de los indicadores sin una continua comparación con la propia experiencia de los evaluadores, sino en estricto rigor en términos de lo que se señala en el instrumento. Este proceso, de igual modo, exige una postura ética que se logra con el trabajo en equipo. Es innegable que la construcción de una perspectiva individual se nutre de la experiencia vivida, y esto no es un problema, lo sería si esta incide en la manera en que se describen los comentarios y sugerencias. De ahí la relevancia del acompañamiento de quien coordina el equipo de trabajo.

En lo que respecta a los programas educativos como colectivos que están siendo evaluados, es común escuchar que “se prepararon” para la visita. Para algunos evaluadores esto puede ser percibido como “actuación” y, por lo tanto, un asunto ético, que desde algunos autores puede ser parte de procesos de “simulación” (Buendía, 2013). No obstante, es necesario que se tengan las evidencias organizadas, que los distintos participantes del programa educativo estén enterados, que sepan que los podrán entrevistar. De ahí que la “preparación” sea necesaria, dada la relevancia del proceso evaluativo. Ahora bien, desde otra perspectiva este proceso de organización tendría que asegurar la participación de un mayor número de personas vinculadas a los programas educativos, lo que implicaría que se solicitara como parte del proceso informar quiénes y cómo participaron.

En función de lo anterior, la mirada atenta de todos los implicados (evaluadores e integrantes del programa y plan de estudios a acreditar) y la manera en que se organiza y lleva a cabo la evaluación debería ser una condición necesaria para asegurar que se constituya en un espacio de discusión acerca de cómo mejorar la calidad y el rol de cada uno de los colectivos que forman parte de la comunidad educativa. Esto se vincula necesariamente

con la necesidad de participación de todos los actores y de procesos reflexivos de su actuación ética. En el caso de los evaluadores, además de la formación sobre el modelo de evaluación y el instrumento que deberán utilizar, deben contar con espacios continuos de discusión sobre aspectos clave que pueden mejorar el proceso de evaluación, que les permitan acercarse más a la idea de mejora que lo sustenta y no a la evaluación como acción punitiva, así como para discutir su actuación considerando ciertos elementos éticos.

### **Logros de la acreditación de programas de psicología en México.**

Entre los principales logros del CA-CNEIP para la acreditación de programas de psicología se encuentran los siguientes

- Se cuenta con un proceso sistematizado, con categorías e indicadores específicos, para la evaluación de programas de educación superior en la formación de profesionales de la psicología, a partir de la experiencia obtenida a lo largo de los años.
- La evaluación de los programas no se limita a la revisión del cumplimiento de indicadores, sino que, además, las instituciones deben generar un Plan de Mejora Continua que permita el desarrollo de una cultura de la calidad en todos y cada uno de los procesos que en el ámbito educativo se gestionan.
- Existen los “*open house*” o capacitaciones para quienes se van a Re-Acreditar, además de las visitas de seguimiento a programas acreditados para verificar los avances en las recomendaciones emitidas.
- Posibilidad de asistencia personalizada por parte de expertos del CA-CNEIP para la capacitación en las IES que lo solicitan.
- Se ha conformado un equipo de evaluadores capacitados para llevar a cabo el proceso de evaluación de los programas de psicología que lo solicitan.
- Acordes a los tiempos del uso de tecnologías, el CA-CNEIP lleva a cabo en la actualidad procesos de evaluación para la acreditación a partir del uso de una plataforma virtual diseñada *ex profeso* para este cometido.

- Se ha establecido un Congreso anual de Evaluadores del CA-CNEIP, donde se promueve el intercambio de experiencias de evaluación de programas de psicología a nivel nacional e internacional.
- La internacionalización de la acreditación ha sido un paso importante. Evaluadores de CA-CNEIP han participado en acreditaciones realizadas a países de América Latina como Guatemala y Colombia. Así también, se ha iniciado el proceso de acreditar internacionalmente programas en México previamente acreditados por CA-CNEIP.
- Según el (Anuario ANUIES, 2017) hay en el país 701 programas de psicología que se imparten en diferentes instituciones de los cuales 106 son programas acreditados por CA-CNEIP, que en porcentaje equivale al 15.1 %. Respecto a los 175,040 estudiantes de Psicología en el país 60,342 (34.5% de los estudiantes de educación superior), se encuentran cursando sus estudios en programas acreditados por el CNEIP.

### **Retos y desafíos que tiene la acreditación de programas de psicología en México desde la perspectiva del CA-CNEIP**

Desde sus inicios, El CA-CNEIP se planteó como propósito la sistematización seria y rigurosa del proceso de evaluación de programas educativos para la formación de psicólogos, desde un marco de referencia conformado por altos estándares de calidad establecidos tanto nacional como internacionalmente. No obstante, las transformaciones sociales, económicas y políticas a nivel global, hoy exigen que se revisen los indicadores de calidad en educación de manera permanente con el fin de juzgar su pertinencia. En este sentido el CA-CNEIP tiene perfilados los siguientes retos, sin dejar de reconocer lo que a través del tiempo se ha alcanzado.

En este contexto y dada la corriente de transformaciones en la Educación Superior en nuestro país, los organismos acreditadores, incluidos el CA-CNEIP, deben

de establecer diversas modificaciones en los procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación. Por ejemplo:

- Generar un mecanismo que permita incluir elementos “cualitativos” susceptibles de ser analizados en las visitas “in situ”, con el fin de aportar elementos que enriquezcan el proceso.
- Dado que el proceso de evaluación remite a una serie de recomendaciones que orientan la toma de decisiones para la elaboración de un Plan de Mejora Continua, se hace necesario establecer una estrategia que permita analizar que dicho plan no sea sólo un requisito administrativo (en lápiz y papel), sino que realmente se lleve a la práctica.
- En el año 2000 se modifican los planes y programas de estudio, así como sus procesos en las Universidades adoptando y adaptando el Modelo curricular con una formación académica por competencias. De esta manera, en la actualidad, la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos que comprenden la vida transformando nuestro modo de pensar, de sentir, y de actuar como aspectos fundamentales de lo cognitivo, lo axiológico y lo motor, dimensiones esenciales del hombre. En este sentido actualmente las competencias que exige la sociedad y que impactan al currículum se dan con base en la integración de diferentes áreas ampliando la forma de trabajar el objeto de estudio de las profesiones. Por lo cual se debe considerar en la acreditación la evaluación de las competencias profesionales trasladadas a las competencias laborales requeridas y las competencias educativas adquiridas como parte del currículum.
- Con el uso de la tecnología, a partir de la cobertura educativa, una de las tendencias a nivel internacional es la educación a distancia y/o virtual, constituyendo tres grandes tendencias de aprendizaje de los cuales se derivan programas educativos de licenciatura, bajo el esquema de *e-learning*, *b-learning* y *m-learning*, donde la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje puede ser no solamente utilizando el apoyo de la tecnología, sino

también con sesiones presenciales. Muchas Universidades ofrecen talleres o cursos mediante un servicio denominado *Massive On-line Open Course* (MOOC–Cursos Abiertos Masivos en Línea) el cual seguramente se aplicará a los programas educativos. Bajo estas condiciones es preciso determinar el uso de la evaluación digital en el siglo XXI con fines de acreditación. Acreditar programas en línea, sin duda alguna, constituye un gran reto.

- Cada vez es más común que las instituciones educativas declaren trabajar desde un modelo educativo institucional. En la acreditación debe de manejarse una evaluación flexible adaptada a las nuevas condiciones del modelo educativo en el plan curricular que se evalúa, es decir modificar la rigidez evaluativa y trasladarla a las condiciones reales del contexto donde se encuentra la institución que se valora. Esto no quiere decir modificar los indicadores de evaluación sino interpretarlos a la luz de la realidad institucional. Por lo tanto, se requiere un cuerpo de evaluadores formados y en constante actualización no solamente en función del manejo instrumental de la evaluación con fines de acreditación sino con una perspectiva de profesionalización del mismo que permita trabajar adecuadamente los sesgos axiológicos.
- Las exigencias internacionales y nacionales en la acreditación se van consolidando de tal manera que en febrero de 2019 se crea el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En este sentido, debe de trabajarse en el reconocimiento de la calidad de los programas y propiciar su mejoramiento con estándares internacionales como reto fundamental. De igual manera, se debe promover la acreditación a través de la difusión de información y buenas prácticas de las IES que han sido acreditadas. Esto es, dar a conocer los resultados que representan avances en los programas acreditados con mecanismos y procedimientos establecidos que no han considerado la acreditación como solo el cumplimiento de indicadores.
- Generar estándares de competencia del evaluador que permita la certificación nacional para evaluadores de

programas de psicología (Como los del CONOCER).

- Y, el reto mayor, es lograr que todos los estudiantes de Psicología puedan estudiar en programas acreditados.

Como se puede apreciar, el camino de las evaluaciones para acreditar la calidad de programas de licenciatura que forman profesionales de la psicología, aún tiene mucho por recorrer. El compromiso de continuar reflexionando y proponiendo formas de ejercer esta labor comprometidamente lo ha asumido de manera seria el CA-CNEIP, y con él el equipo de evaluadores que lo conforman; quienes, pasando de la experiencia práctica de la evaluación *in situ*, proponemos reflexionar de manera permanente sobre los logros y retos de esta labor, sin perder de vista que en este tiempo se hace necesario permanecer alertas ante los cambios globales que se experimentan y con ellos, sin duda, todo proceso educativo.

Finalmente, consideramos que las posibilidades de mejora de la formación de profesionales de la psicología, de los procesos de evaluación y del impacto de las diferentes instituciones en la sociedad, es responsabilidad de todos los actores. Para ello se requiere fortalecer la capacidad de agencia de todas las personas que toman las decisiones centrales para encausar los procesos educativos y de evaluación. De ahí la relevancia de este texto porque pone distintos elementos a discusión que podrán ayudar a responder preguntas, y a plantearse nuevas, en torno a cómo mejorar la práctica educativa y cómo las prácticas evaluativas pueden contribuir a esa mejora.

*Martha Leticia Aldrete González*  
*María Teresita Castillo León*  
*Ma. del Carmen Farfán García*  
*Ana María Méndez Puga*  
*María Iliana Osorio Guzmán*

**La acreditación de programas de psicología.  
Experiencias, avances y prospectiva.**

Este libro se terminó de editar en Diciembre de 2019  
en la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

# LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN PSICOLOGÍA. EXPERIENCIAS, AVANCES Y PROSPECTIVA.

La formación de psicólogos es un compromiso asumido por gran cantidad de instituciones en México, para lo cual contar con sistemas de acreditación de programas en esta área constituye una herramienta fundamental orientada a fortalecer la calidad de los mismos en diferentes instituciones de educación superior (IES) del país. Actualmente, los procesos de acreditación se basan en la normativa propuesta por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) siendo el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) uno de los organismos comprometidos para realizar estos procesos y con ello evidenciar con claridad la calidad de los programas en Psicología. La contribución de los autores de este libro se centra en darnos a conocer diferentes aspectos de la acreditación como los procesos de evaluación en sí mismos y la importancia de desarrollar una cultura de evaluación dentro de las IES; las diversas experiencias de la autoevaluación de los programas por parte de las instituciones que deciden acreditar sus programas; los avances más recientes de la acreditación en el país en cuanto a la internacionalización, así como los desafíos que tiene la acreditación de programas y el CA-CNEIP en el futuro próximo. Sin duda alguna este libro representa un gran esfuerzo académico por parte de los evaluadores del CA-CNEIP, profesionales comprometidos con la calidad de la enseñanza de la Psicología en nuestro país. Esperamos que la lectura de este trabajo contribuya al mejoramiento y consolidación de los procesos que realiza el CACNEIP en la responsabilidad que se le ha otorgado para asegurar la calidad de la formación de los psicólogos en México.

ISBN: 978-607-8424-55-9



9 786078 424559