

Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina

Jorge E. Martínez Iñiguez
Universidad Autónoma de Baja California, México
Sergio Tobón
Centro Universitario CIFE, México
Aarón Romero Sandoval
Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen

El propósito fue analizar algunas problemáticas que enfrenta la educación superior en América Latina al llevar a cabo procesos de acreditación de la calidad. Para ello, se realizó una investigación documental, en donde cada problemática se estableció como una categoría de análisis. Los principales resultados fueron: se tienen modelos de acreditación centrados en lo administrativo y no en el desempeño; los procesos de acreditación tienden a ser una simulación; se incrementa el aparato burocrático con la acreditación; falta participación real de la comunidad educativa; falta mayor credibilidad en los organismos acreditadores; se plantea que se trabaja por competencias pero las prácticas educativas son por contenidos; y 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. En conclusión, se sugieren nuevos estudios que profundicen el análisis de estas problemáticas y que ayuden a cambiar los actuales procesos de acreditación.

Palabras clave

Acreditación, América Latina, calidad, educación superior, instituciones de educación superior.

Problems related with the quality accreditation of higher education in Latin America

Abstract

The objective of this paper is to analyze the problems faced by higher education in Latin America in terms of quality accreditation. To this end, documentary research was done, in which each difficulty was established as a category for analysis. The main results were the following: models of accreditation are centered on administrative processes and not on performance; the accreditation processes tend to be a simulation; the bureaucratic structure increases with accreditation; there is a lack of real participation from the educational community; there is a lack of greater credibility among the accrediting organizations; it is claimed that work is based on skills, but the educational practices are based on content; and there is a lack of a shared vision in terms of accreditation as a process for innovation and transformation of people and communities in accordance with

Keywords

Accreditation, higher education, institutions of higher education, Latin America, quality.

Recibido: 20/05/2016

Aceptado: 06/09/2016

the challenges of knowledge societies. In conclusion, new studies are recommended to analyze these problems more in depth and that could help change the current accreditation processes.

Introducción

La acreditación de la educación, y en especial, la acreditación de la educación superior, es una tendencia mundial (Acosta *et al.*, 2014; Tünnermann, 2008). Al respecto, Mondragón (2006) señala que surgió debido a factores relacionados con el crecimiento y expansión del servicio educativo a partir de la década de 1960; sin embargo, es a finales de la década de 1980 y en el transcurso de la siguiente década cuando los gobiernos de los países en América Latina prestan interés sobre la temática de la calidad educativa en el nivel superior y, al mismo tiempo, buscan rendir cuentas sobre el ejercicio del gasto público asignado en relación con el desempeño académico de las instituciones de educación superior (IES) (Claverie, González y Pérez, 2008; Herrera y Aguilar, 2009). Lo anterior, como respuesta a las demandas planteadas por la globalización y por el orden económico neoliberal (Dávila, 2008; López, 2003).

En cuanto a su definición, la acreditación es entendida 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 (Egidio y Haug, 2006; Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009), pudiéndose aplicar tanto a las instituciones, como a los programas educativos (Pires y Lemaitre, 2008). Por lo regular, el proceso a seguir inicia con la autoevaluación institucional, seguido por la evaluación y opinión que realizan pares académicos externos a la institución educativa, y se finaliza con el informe de resultados sobre la acreditación de la calidad educativa (Contreras, 2012; Medina, 2011).

Siguiendo este modelo, es en la última década del siglo pasado cuando se observa con mayor claridad la constitución de organismos externos encargados de evaluar y acreditar la calidad educativa en la educación superior (De la Garza, 2008; Salas, 2013; Villanueva, 2010). Actualmente, dichos procesos se dan mediante organismos públicos, privados o de naturaleza mixta, tanto de orden nacional como internacional (Egidio y Haug, 2006). Lo anterior, demuestra que el tema de la calidad es de gran relevancia y se encuentra inscrita en las políticas educativas de diversos países en América Latina (Bellei, 2013; Buendía, 2011a; Dias, 2008), razón por la que las IES se encuentran sometiéndose a rigurosos procesos de evaluación y acreditación de su calidad a través de distintos organismos externos (Alzate-Medina, 2008; Pires y Lemaitre, 2008).

Al respecto, autores como Medina (2011) y Mondragón (2006), señalan que las políticas educativas en materia de educación superior siguen las recomendaciones emitidas por organismos internacionales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros organismos que buscan que la educación se adapte a las exigencias planteadas por la sociedad. Dicha situación, obedece a que la educación superior tiene el reto de gestionar el talento humano necesario para responder a lo planteado por la sociedad del conocimiento. De ahí que el presupuesto asignado a las instituciones de educación superior (IES) de carácter oficial está condicionado, cada vez más, por los resultados obtenidos en las evaluaciones efectuadas por parte de organismos externos.

Para brindar garantía de los procesos educativos, las IES están recurriendo a la acreditación de la calidad ante organismos externos; sin embargo, aunque en determinados casos esto ha contribuido a mejorar la formación de los estudiantes y el desempeño en proyectos sociales y científicos, se tiende a abordar desde lo administrativo (Buendía, 2011b; Rangel, 2010), sin tocar la transformación de los procesos curriculares, las prácticas de aprendizaje, la evaluación, ni el emprendimiento de proyectos sociales. Además, se presentan problemas tales como: la simulación en los procesos de acreditación (Buendía, 2013; Ibarra, 2009; Rangel, 2010); el incremento del aparato burocrático dentro de las IES (Buendía, 2011b, 2013; Rangel, 2010); la poca participación de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de acreditación (Ovando, Elizondo y Grajales, 2015; Tobón *et al.*, 2006; Urbano, 2007); la falta de credibilidad en los organismos externos (Buendía, 2011b; Galaz, 2014; Uribe, 2013); la falta de aplicación del currículo por competencias (Moreno, 2010); y la ausencia de impacto respecto a los fines de la universidad (Casillas, Ortega y Ortíz, 2015; Corona, 2014; Villavicencio, 2012). Por ende, es preciso estudiar estas problemáticas con el fin de implementar mejoras continuas en los procesos académicos que lleven a formar profesionales que estén en condiciones de afrontar los retos actuales y futuros de la sociedad, la ciencia, la tecnología y las organizaciones, algo que casi no está ocurriendo en las universidades acreditadas.

Tomando en cuenta lo anterior, el propósito del presente artículo es presentar un análisis de las principales problemáticas que enfrenta la educación superior en América Latina al llevar a cabo procesos de acreditación de la calidad, con la intención de promover su efectivo aseguramiento a través de una cultura institucional, donde no es suficiente lograr la acreditación, sino que el reto es generar una verdadera transformación de las prácticas

educativas centradas en contenidos y tener impacto en investigación, tecnología y resolución de los problemas sociales. Para ello, se presenta un estudio documental sobre la temática, y así contar con elementos claros que orienten nuevas investigaciones y fomente la participación de los miembros de la comunidad educativa en este proceso.

Metodología

Tipo de estudio

Se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo sobre las problemáticas relacionadas con la acreditación de la educación superior en América Latina. Lo anterior, por medio de una investigación documental (Arias, 1999) a partir de la revisión bibliográfica sobre lo que se ha investigado, escrito y publicado por parte de diferentes autores en relación con el tema (Del Cid, Méndez y Sandoval, 2011). Para esto, se llevó a cabo la búsqueda y selección de artículos y libros mediante Google Académico. El análisis de la información se hizo mediante la técnica del fichaje, la cual consiste en extraer segmentos de información recabada de diversas fuentes.

Criterios para la selección de los documentos

Los criterios para llevar a cabo la selección de los documentos fueron: 1) los libros debían contener autor, año, título y editorial; 2) los artículos debían ser de revistas arbitradas y/o indizadas, con autor, año, título del artículo, nombre de la revista y número; 3) en el caso de otros documentos, estos debían contener autor, título y año; 4) los documentos debían hablar de forma directa o indirecta de la acreditación o de alguna problemática existente en torno al proceso.

Categorías de análisis

De acuerdo con los documentos revisados, se detectaron las principales problemáticas que enfrentan las IES en los procesos de acreditación de la calidad; de esta forma, cada problemática se consideró una categoría de análisis:

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

- ▶ Problemas de la acreditación en torno a la credibilidad en los organismos externos.
- ▶ Problemas de la acreditación en torno a la aplicación del currículo por competencias en las IES.
- ▶ Problemas de la acreditación en torno a la finalidad de las IES.

Resultados

Problemas respecto a la metodología y el modelo general de acreditación

La metodología y el modelo de acreditación de las IES tiende a enfocarse demasiado en los procesos administrativos (Buendía, 2011b; Rangel, 2010). Al respecto, Buendía (2011b) señala que las IES han incorporado herramientas de la gestión empresarial para tener mayor transparencia en lo que hacen buscando demostrar el cumplimiento de actividades, pero se ha descuidado la evaluación del desempeño en la formación de profesionales y el cambio social (Buendía, 2011b; Salas, 2013). Lo anterior, se aprecia en los indicadores e instrumentos de organismos acreditadores en América Latina, como es el caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) en México; el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Honduras; el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional (CNEA) en Nicaragua; el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en Costa Rica; el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CEAACES) en Ecuador; la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Colombia; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina, por mencionar algunos organismos acreditadores que en América Latina se enfocan más en lo administrativo que en evaluar el impacto en el entorno.

De igual forma, hay ejemplos puntuales que describen la importancia y ventajas de realizar procesos de evaluación y acreditación de la calidad de instituciones y programas educativos en América Latina (Acosta *et al.*, 2014; Alzate-Medina, 2008; Arcos, 2009; Casas y Olivas, 2011; Lemaitre *et al.*, 2012). Sin embargo, si se quiere impulsar un sistema de mejora continua y la implementación de una verdadera cultura de calidad en las IES que implique la transformación de las condiciones sociales, es necesario, como señalan Martínez, Mateo y Reyes (2011), incorporar cambios en los sistemas de acreditación, buscando que se centren más en el desempeño de las universidades, las unidades académicas,

los programas y los diferentes actores (estudiantes, docentes y directivos), y menos en tareas procedimentales, de tal manera que contribuyan a cambiar las prácticas educativas tradicionales centradas en contenidos y en la fragmentación de las asignaturas. Así mismo, los organismos acreditadores deben propiciar procesos que faciliten la evaluación de carácter formativo, en donde las IES deben verificar el cumplimiento de su misión, visión y objetivos (Arcos, 2009).

Ante esto, los indicadores que establecen los organismos acreditadores además de enfocarse en procesos y procedimientos, deben de acompañarse de evidencias puntuales que describan resultados significativos de las IES (Herrera y Aguilar, 2009), como disminución de la deserción, aumento de la eficiencia terminal, logro del perfil de egreso, grado de empleo de los egresados, proyectos de emprendimiento, proyectos de innovación, patentes, publicación de artículos en revistas indexadas en SCOPUS, WoS, etc., ya que esto sí tendría impacto en las funciones sustantivas de las universidades. Así, se evaluaría con mayor claridad y rigurosidad la calidad, para que no se presente el caso de universidades que logran la acreditación, pero poseen prácticas educativas descontextualizadas y su nivel de innovación e investigación es muy bajo. De esta manera, se tendría información para incidir en la mejora real de los procesos y tomar decisiones en el núcleo de las comunidades educativas sobre las acciones que deben ser emprendidas para mejorar el desempeño (Carot, 2012; Salas, 2013).

Problemas de la acreditación por la simulación en los procesos de evaluación

Es una realidad que, para obtener recursos públicos, las IES deben buscar la acreditación de su calidad; sin embargo, se observa que, en pleno ejercicio de la evaluación, los actores involucrados recaen en la simulación de procesos con la intención de presentar indicadores que reflejen una buena calidad por parte de la institución educativa, acomodando los documentos con lo esperado, sin que sean reales (Rangel, 2010). Dichas acciones no correctas por parte de las IES lo que han demostrado es que muchas veces lo importante es el obtener fuentes de financiamiento y un prestigio ante la mirada de la sociedad (Buendía, 2013), dejando a un lado las prácticas reflexivas del quehacer educativo, las cuales son necesarias para la detección de fortalezas y debilidades que conllevan a la implementación de un plan de mejora de la calidad.

La simulación tiende a darse respecto a procesos académicos tales como: 1) productividad académica, colocando como publicaciones la presentación de conferencias, ponencias y charlas en diversos eventos; 2) recogiendo evidencias a último momento, como listas de asistencia, asistencia a eventos, organización de eventos, aplicación de encuestas a los estudiantes, otorgamiento

de becas, etc.; 3) contratación de investigadores de alto nivel solo para demostrar que se tiene y mejorar los índices de publicaciones y de talento humano especializado; 4) eliminación de datos negativos para no afectar los índices de deserción o eficiencia terminal. Otras veces no se simula, sino que la información que se presenta no está asociada a procesos de calidad (Gregorutti y Bon, 2013; Ibarra, 2009). Por ejemplo, tener una baja tasa de deserción no significa que se posea un excelente sistema de formación en las IES.

Para Salas (2013), la acreditación de la calidad por parte de organismos externos no es solamente cumplir con indicadores, objetivos y metas; por el contrario, señala el autor que esta debe ser entendida como un conjunto de herramientas de gestión que permitan obtener información confiable que conduzca a la toma de decisiones que conlleven a mejorar la calidad educativa de las IES. Ante esto, es necesario que las actividades encaminadas a la acreditación de la calidad que se realizan en las instituciones no se centren tanto en aspectos cuantitativos, sino en productos reales de formación, investigación y extensión, los cuales deben describir lo realizado para ofrecer una educación de calidad acorde con lo esperado por la sociedad del conocimiento.

Problemas de la acreditación por el incremento del aparato burocrático en las IES

Con la intención de buscar acreditar la calidad educativa, dentro de la estructura de las IES se han creado áreas encargadas de llevar a cabo los procesos de evaluación y seguimiento de la calidad. Al respecto, Buendía (2011b, 2013) señala que, con esta burocratización, lo que se ha observado es una desarticulación entre los aspectos académicos y los administrativos, en donde los resultados obtenidos en procesos de evaluación no son comunicados a toda la comunidad educativa de las IES. Esto se debe, en parte, a la falta de tiempo de los responsables de la autoevaluación por la gran cantidad de formatos que deben completar para la acreditación (Ovando, Elizondo y Grajales, 2015; Villavicencio, 2012). También puede deberse al propósito de no presentar información que afecte la imagen de la institución.

Actualmente, se puede observar que el discurso de la evaluación ha tomado un papel netamente administrativo, y esto se está viendo dentro de las instituciones educativas como un sinónimo de acreditación (Rangel, 2010). Al respecto, Silva (2007) menciona que la evaluación es de suma importancia para conocer el quehacer educativo, pero es necesaria la comunicación entre los actores de la comunidad educativa para conjugar intereses. Lo anterior, se debe a que muchas prácticas relacionadas con la acreditación de la calidad adoptan un enfoque netamente informativo y no formativo (Cervera, Martí y Ríos, 2014), por lo que es necesario fusionar los aspectos administrativos con los pedagógicos,

ya que la acreditación de las IES debe ser un proceso integral, en donde se debe tomar en cuenta la experiencia de cada miembro de la comunidad educativa (Ibarra, 2009).

Problemas de la acreditación en torno al grado de participación de los miembros de la comunidad educativa de las IES

A nivel internacional, para diversos organismos externos encargados de acreditar la calidad de la educación en las IES, un momento de suma importancia es cuando se propicia la participación y reflexión de todos los miembros de la comunidad educativa en la evaluación (González *et al.*, 2004; Pires y Lemaitre, 2008) y en el empoderamiento en torno a la calidad. Sin embargo, muchas veces los modelos de acreditación en Latinoamérica no establecen con indicadores puntuales la participación de todos los actores educativos en la cultura de la calidad, por lo cual este proceso termina siendo dirigido por una sola persona o equipo (Urbano, 2007). Aunado a esto, las IES carecen en muchos casos de políticas institucionales que fomenten la participación de los diferentes actores en el mejoramiento de la calidad educativa (Ovando, Elizondo y Grajales, 2015).

Tomando en cuenta este contexto, las IES deben cambiar el abordaje de la evaluación y la acreditación, para que deje de estar en un único actor y contemple las contribuciones de toda la comunidad en un marco de trabajo coordinado y colaborativo considerando el modelo educativo, los planes y programas de estudio, las prácticas docentes, el proceso de evaluación, la investigación y la extensión, entre otros componentes (Tobón, 2012, 2013a, 2013b; Tobón *et al.*, 2015; Tobón, Pimienta y García, 2016). En este orden de ideas, debe involucrarse a los docentes como protagonistas de este proceso, ya que no puede haber calidad académica si las prácticas en el aula continúan centradas en formar para la sociedad feudal o industrial, y no para la sociedad del conocimiento (Gómez, Zamora y Torres, 2014).

Problemas de la acreditación en torno a la credibilidad en los organismos externos

No hay duda de la confianza que han depositado los países de Latinoamérica en los diversos organismos encargados de acreditar la calidad de las IES (Tünnermann, 2008); sin embargo, en la práctica, los procesos que se llevan a cabo no necesariamente son sinónimo de calidad educativa, y menos cuando no se considera el impacto en las funciones sustantivas de las universidades (Gregorutti y Bon, 2013). Por lo anterior, hay quienes han cuestionado la credibilidad en los procesos de evaluación y acreditación que realizan los organismos externos por múltiples causas, como: 1) los procesos son extensos y descontextualizados (Uribe, 2013); 2) no se evalúan productos de desempeño; 3) falta ética y transparencia en los procesos de evaluación (Galaz, 2014; Men-

doza, 2003); 4) se quedan en completar muchos formatos; y 5) las evaluaciones son complicadas y caen demasiado en lo formal.

Los organismos acreditadores deberían tener un proceso de formación en lo que significa calidad educativa, para que no solo se dediquen a llevar una lista de cotejo de las actividades realizadas en las instituciones, sino que realmente evalúen el impacto en la formación de ciudadanos, la productividad en investigación, el desarrollo tecnológico y el emprendimiento para mejorar las condiciones de vida de la sociedad, con indicadores y metodologías concretas que les posibilite brindar una retroalimentación para que las IES mejoren continuamente en este ámbito, lo cual actualmente casi no se da. Deben tener, entonces, departamentos de investigación educativa que ayuden a determinar y evaluar los ejes esenciales de la calidad educativa.

Problemas de la acreditación en torno a la aplicación del currículo por competencias en las IES

El cambio de la sociedad industrial y de la información a la sociedad del conocimiento ha implicado que las IES comiencen a buscar nuevas alternativas para gestionar el currículo y orientar la formación y evaluación del aprendizaje (Barrón, 2005). Es así como muchas IES han adoptado el enfoque de competencias (al menos como propósito), lo cual también ha estado ocurriendo con diversos organismos de acreditación de la calidad de la educación superior en Latinoamérica (Barrón, Chehaybar *et al.*, 2010), como sucede en México, Colombia y Chile, quienes cada vez valoran mejor el que se siga este enfoque y por ello han retomado algunos elementos para orientar los indicadores de evaluación, tales como el estudio del contexto y la construcción de los perfiles de egreso. Sin embargo, en la realidad, muchas universidades vienen abordando las competencias como una cuestión de actualización del plan de estudios y no como una transformación de las prácticas de aprendizaje y de evaluación articuladas a cambios profundos en la gestión directiva y administrativa, que lleven a un mayor impacto en la ciencia y los proyectos de vinculación con la sociedad. A continuación, se señalan un conjunto de problemas relacionados con la aplicación del currículo por competencias en las IES, asociados a los indicadores de los organismos acreditadores.

- ▶ **Hay poca formación de los diferentes actores en currículo, didáctica y evaluación por competencias.** Muchas IES han adoptado en su modelo educativo las competencias, pero, en general, no se han brindado los suficientes espacios y procesos de análisis, discusión y formación en este enfoque con los diversos actores (directivos, docentes, estudiantes y comunidad). Es por ello que, aunque el concepto de competencias se emplee cada vez con mayor

frecuencia en las universidades, en la práctica a los diferentes actores les falta dominio, criterio y visión compartida (Díaz-Barriga, 2010; Tovar y Sarmiento, 2011) en torno a los antecedentes, características, estrategias y procesos de implementación de esta perspectiva. A veces, se tienen cursos de capacitación para docentes, pero se quedan en lo teórico o procedimental, sin análisis crítico o espacio para plantear propuestas creativas de cambio de los procesos de aprendizaje y evaluación. Además, se tienden a abordar las competencias sin un análisis previo en torno a las diferentes propuestas que hay para implementarlas, con lo cual muchas veces se abordan con planteamientos enfocados más al mundo del trabajo, como es el caso del enfoque funcionalista, y el currículo termina siendo una respuesta a lo que demandan los empresarios, dejando de lado el papel transformador de la universidad. Al respecto, es importante anotar que en Latinoamérica se viene proponiendo una alternativa al funcionalismo, como es la socioformación, perspectiva surgida en el 2002 (Tobón, 2002) que busca que las universidades transformen sus procesos curriculares hacia la formación de personas con un sólido proyecto ético de vida que contribuyan a mejorar las condiciones de vida en la comunidad y a transformar las organizaciones y empresas en torno a los retos de la sociedad del conocimiento. En esta propuesta se busca que el aprendizaje y la evaluación se orienten a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto mediante la colaboración, con articulación de diferentes saberes a partir del pensamiento crítico y sistémico, donde la prioridad no está en tener un plan de estudios por competencias sino en realizar proyectos que tengan impacto en el desarrollo de las personas, la convivencia, la calidad de vida y la producción basada en la sustentabilidad ambiental, mediante el análisis, el debate y la formación continua de todos los actores.

- ▶ **El currículo por competencias se tiende a quedar en el papel, con mucha planeación, pero poca ejecución.** Es muy frecuente encontrar que las universidades comienzan a actualizar sus planes de estudios integrando las competencias en el análisis del contexto, el perfil de egreso y el mapa curricular, sin embargo, las prácticas de gestión organizacional y de aprendizaje continúan enfocadas en contenidos y la fragmentación de las asignaturas. Es por ello que el currículo por competencias no se ha convertido en un verdadero modelo de cambio (Moreno, 2010). Muchos organismos acreditadores se quedan en la verificación de lo documental y esto contribuye más a mantener las mismas prácticas, sin generar cambios profundos.

Rara vez se analiza en qué medida las universidades están teniendo impacto en el logro del perfil de egreso; o qué conocimientos nuevos se están produciendo para ayudar a transformar la sociedad o el sistema productivo, y no solamente contar el número de artículos; tampoco se evalúa de manera sistemática la apropiación por parte de los directivos y de los docentes de esta perspectiva, y los resultados en la formación integral de los estudiantes. Es necesario el establecimiento de acciones puntuales que permitan la innovación curricular, su implementación, evaluación y seguimiento (Díaz-Barriga, 2010), que trasciendan el papel y transformen las prácticas de formación como también la dirección y gestión de las universidades.

- ▶ **Las planeaciones curriculares y didácticas tienden a ser muy detalladas, con muchos componentes y formalidad, sin dejar espacio para la flexibilidad y la adaptación a los cambios, lo cual termina desmotivando a los directivos y docentes.** Las universidades están adoptando el enfoque de competencias incorporando elementos en el currículo y la planeación didáctica de múltiples propuestas (funcionalismo, constructivismo, socioconstructivismo, etc.), pero sin articulación sistémica y buscando que no se quede nada por fuera. Esto está llevando a que la planeación sea muy detallada y formal, con lo cual se tiene una excelente valoración de los organismos acreditadores (y hasta de investigadores en currículo) pero baja aplicación en las aulas por su rigidez y complicaciones. Esto está convirtiendo a las universidades en instituciones de papel, donde se dificulta la evaluación formativa de los docentes (Jiménez, González y Hernández, 2011; Moreno, 2010). Al respecto, la socioformación es una alternativa diferente que se basa en abordar los ejes esenciales para trabajar con problemas y gestionar el conocimiento, en el marco de la sencillez y la flexibilidad (García, Tobón y López, 2010), lo cual es debido a que parte de las contribuciones y experiencias de los mismos docentes.
- ▶ **Se continúan prácticas tradicionales dentro del currículo.** Aunque muchas universidades han tomado la opción del enfoque de competencias, todavía es muy común que continúen con prácticas tradicionales tales como: 1) énfasis en la transmisión de conocimientos; 2) poca articulación entre las áreas; 3) falta de trabajo colaborativo entre las autoridades, docentes y estudiantes; 4) poca relación entre la teoría y la práctica; 5) aislamiento entre la docencia, la investigación y la extensión; y 6) falta de participación de los diferentes actores en la gestión e implementación curricular (Moreno, 2010; Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). No es suficiente seguir un enfoque, es preciso que este sea

apropiado para que se implemente, con base en el análisis crítico, la revisión de experiencias y el trabajo coordinado entre todos los actores, buscando generar una visión compartida que se describa en el modelo educativo de la institución. Esto debe acompañarse de estrategias didácticas puntuales como el trabajo con proyectos formativos, la cartografía conceptual, los sociodramas, la investigación acción educativa, etc. Así, podría esperarse en el futuro que la calidad universitaria no sea el simple cumplimiento de metas e indicadores en torno a procesos administrativos (Salas, 2013), sino que se refleje también la innovación para responder a los retos sociales y la formación de ciudadanos éticos y colaborativos.

Problemas de la acreditación en torno a la finalidad de las IES

Las IES juegan un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad (Alvarado, 2009; Barrón, 2005), razón por la que tienen la misión de formar el talento humano que requiere la sociedad del conocimiento, la cual presenta diferentes desafíos derivados de los cambios sociales, económicos y políticos que han obligado a la educación a realizar modificaciones en su organización y funcionamiento (Munive, 2007). No hay que olvidar que la educación es considerada en la actualidad como un instrumento para el progreso de la misma humanidad, siendo necesario que se base en los cuatro pilares que señaló Delors (1996): aprender a conocer (aprender a aprender a lo largo de la vida); aprender a hacer (afrontar las situaciones y problemas con procedimientos y técnicas); aprender a vivir juntos (desarrollar la comprensión de los demás, realizar proyectos comunes y resolver los conflictos); y aprender a ser (posibilitar la actuación con autonomía y fortalecer la personalidad).

Este proceso de formación integral se ha desvirtuado, en gran medida, por el incremento de la matrícula de alumnos en el nivel superior y el aumento descontrolado del número de IES, sobre todo las de carácter privado (Parra, 2010; Pires y Lemaitre, 2008). Al respecto, Casillas, Ortega y Ortíz (2015) mencionan que en la actualidad se ha ofrecido el derecho a la educación superior, sin que necesariamente ésta sea de calidad. Tomando en cuenta esto, las IES han recurrido a la acreditación de la calidad con la intención de contar con el prestigio de su accionar, así como con un elemento que les permita brindar publicidad de su labor educativa, por lo que al momento de buscar su acreditación, únicamente se enfocan en cumplir con lo estipulado por parte de los organismos externos encargados de dicha labor (Corona, 2014), los cuales abordan muy poco los saberes propuestos por Delors. Es necesario avanzar hacia una visión compartida de la calidad académica, que aborde la relación con la sociedad (Contreras, 2012) y promueva la transformación de las comunidades (Villavicencio,

2012), con el fin de generar un cambio en los procesos de acreditación en Latinoamérica.

Discusión

Por medio del estudio documental llevado a cabo, se puede observar que la evaluación que conlleva a la acreditación de la calidad en las IES de América Latina es un mecanismo que permite justificar la gestión académica y el empleo de los recursos (González y Pérez, 2008; Herrera y Aguilar, 2009), así como brindar prestigio del quehacer educativo ante la sociedad (Buendía, 2013). Sin embargo, en la búsqueda de su cumplimiento, se observan ciertas problemáticas que se han desarrollado dentro de las IES, mismas que en lugar de favorecer las prácticas educativas de calidad, dejan ver que los procesos de acreditación son vistos como trámites administrativos que hay que cumplir (Rangel, 2010; Salas, 2013), sin llevar a cabo un verdadero ejercicio de reflexión por parte de la comunidad educativa.

Ante las problemáticas descritas a lo largo del estudio, se sugiere lo siguiente:

- ▶ Establecer por parte de los organismos acreditadores en América Latina instrumentos e indicadores que apoyen a las IES a enfocarse tanto en los aspectos administrativos como en los relacionados con el aprendizaje, la evaluación, el impacto de la investigación y la realización de proyectos para mejorar las condiciones de vida de la sociedad (Villavicencio, 2012), por lo que es necesario solicitar a las IES evidencias puntuales que describan resultados significativos de su quehacer educativo (Herrera y Aguilar, 2009). Ante esto, se deben incorporar de manera permanente ajustes a los sistemas de evaluación y acreditación que efectúan los organismos acreditadores (Martínez, Mateo y Reyes, 2011).
- ▶ Orientar los procesos de acreditación en las universidades considerando los retos de la sociedad del conocimiento (Stehr, 1994). Esto implica implementar procesos de gestión del conocimiento más flexibles, abiertos y sencillos, por cuanto el modelo actual centrado en completar una gran cantidad de formatos aleja a los actores educativos del proceso. Es necesario innovar estrategias prácticas que posibiliten identificar los logros de las universidades en sus funciones sustantivas. Esto facilitaría la implementación de una evaluación más formativa y menos de control, en donde las comunidades educativas verifiquen el cumplimiento de su misión, visión y objetivos (Arcos, 2009).
- ▶ Dejar de llevar a cabo la simulación en los procesos de evaluación de la calidad, y, en su lugar, asumir la acreditación

como una herramienta de gestión que permita tomar decisiones tendientes a elevar la calidad educativa, razón por la que es de suma importancia integrar la cultura de la calidad en las actividades cotidianas, para no estar haciendo informes de último momento, que muchas veces no reflejan los procesos efectuados.

- ▶ Es necesario promover la comunicación y el trabajo colaborativo entre todos los actores de una determinada IES, buscando que las prácticas que se realicen al momento de buscar la acreditación adopten un enfoque formativo (Cervera, Martí y Ríos, 2014), en donde se tome en cuenta la experiencia de todos los miembros de la comunidad educativa desde su respectiva área (Ibarra, 2009).
- ▶ Se debe avanzar en la aplicación del currículo por competencias a partir de la reflexión, la formación y el análisis de experiencias, con flexibilidad y mejoramiento continuo, buscando la participación de todos los actores de la comunidad educativa (Moreno, 2010), teniendo espacios en los cuales se compartan las experiencias, los aprendizajes logrados y las áreas de oportunidad. Así mismo, es importante comenzar a buscar enfoques alternativos a las competencias, tanto por parte de las universidades como por parte de los organismos de acreditación, como es el caso de la socioformación, que, aunque reconoce este enfoque, lo trasciende en la medida que se enfoca en transformar la sociedad y las organizaciones en el marco de la sociedad del conocimiento.
- ▶ Implementar las siguientes acciones para mejorar la credibilidad en los organismos acreditadores: 1) lograr que sigan un código de ética en el cual apunten a las funciones esenciales de la universidad (Mendoza, 2003); 2) seguir un modelo de gestión de la calidad (Galaz, 2014); 3) buscar que posean una sólida formación en currículo, didáctica, evaluación y gestión de proyectos de investigación y vinculación social; y 4) tener expertos en los procesos curriculares y de investigación acordes con la sociedad del conocimiento.

Finalmente, se sugiere la realización de nuevos estudios para profundizar en el análisis de cada problemática presentada en el presente estudio, buscando acciones puntuales que posibiliten su superación. Esto debería llevarse a cabo con la aplicación de instrumentos a los diversos actores de las universidades que participan en procesos de acreditación. También es necesario que los organismos acreditadores apoyen investigaciones para comenzar a innovar sus modelos de trabajo, con el fin de que este proceso no se limite al simple cumplimiento de los trámites y requisitos estipulados en manuales operativos (Rangel, 2010; Salas, 2013), buscando generar una cultura de la calidad institucional.

Referencias

- Acosta, S., Martínez, J. E., Montoya, M. G., y Toledo, D. G. (2014). Proceso de evaluación de un programa de posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC: un caso mexicano. En D. G. Toledo, L. Martínez, L. E. Fierro y R. Saldívar (Coords.), *Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México* (págs. 243-259). México: UABC.
- Alvarado, A. (2009). Vinculación universidad-empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 5(3), 407-4014.
- Alzate-Medina, G. M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439.
- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración* (3era. ed.). Caracas: Episteme.
- Arcos, J. L. (2009). *Evaluación institucional de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Barrón, C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(108), 45-69.
- Barrón, C., Chehaybar, E., Morán, P., Pérez, G., Ruiz, E., y Valle, A. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 11(2). Recuperado de <http://www.uh.cu/static/documents/TD/Curriculum,%20formacion%20vinculacion.pdf>
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Buendía, A. (2011a). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 8-33.
- Buendía, A. (2011b). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3). Recuperado de http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_buendia.pdf
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35(número especial), 17-32.
- Carot, J. M. (2012). *Sistema básico de indicadores para la educación superior de América Latina*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Casas, E. V., y Olivas, E. (2011). El proceso de acreditación en programas de Educación Superior: un estudio de caso. *Omnia*, 17(2), 53-70.
- Casillas, M. Á., Ortega, J. C., y Ortiz, V. (2015). El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 47-83.
- Cervera, C., Martí, M., y Ríos, D. (2014). Evaluación y acreditación de la educación superior: tendencias, prácticas y pendientes en torno a la calidad educativa. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 3(27). Recuperado de http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/114/pdf_30
- Claverie, J., González, G., y Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y limitaciones para pensar la mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 148-164.
- Contreras, F. (2012). *Evaluación, acreditación de carreras y bibliotecas de educación superior*. Lima, Perú: Colegio de Economistas del Callao.
- Corona, J. A. (2014). Programas educativos de buena calidad. Valoración de estudiantes vs expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v14i3.16099>

- Dávila, M. (2008). *Tendencias internacionales de la educación superior*. Documento de trabajo No. 219, Universidad de Belgrano. Recuperado de http://184.168.109.199:8080/jspui/bitstream/123456789/352/2/219_davila.pdf
- De la Garza, J. (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En C. Tüunnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (págs. 175-222). Cali: IESALC-UNESCO-PUJ.
- Del Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. México. 2da. edición: Pearson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana: España.
- Dias, J. (2008). Calidad, pertenencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola, y A. Didriksson, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Egidio, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112.
- Galaz, C. A. (2014). *Evaluación y aplicación de un modelo de calidad a organismos de acreditación en Chile*. (Tesis de magister). Obtenido de Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116371/Galaz%20%C3%81lvarez%20Carla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, J., Tobón, S. y López, N. M. (2010). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias: análisis desde el enfoque socioformativo*. Caracas: UNIMET.
- Gómez, E. A., Zamora, R., y Torres, J. (2014). *Los procesos de acreditación en la Universidad Autónoma de Chapingo: situación actual*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/98.pdf>
- González, J., Galindo, N. E., Galindo, J. L., & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa*. México: UDUAL.
- Gregorutti, G. J., y Bon, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿Es un sinónimo de calidad?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139.
- Hernández, J. S., Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128.
- Herrera, A., y Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, 59(40), 29-39.
- Ibarra, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: valoración y debates. *Revista de la Educación Superior*, 38(149), 173-182.
- Jiménez, Y. I., González, M. A., y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez_modelo%20evaluacion.pdf
- Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 21-52.

- López, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (págs. 39-58). Buenos Aires: Clacso.
- Martínez, G. L., Mateo, I. D., y Reyes, E. S. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. *Pedagogía Universitaria*, 16(1). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/58/56>
- Medina, S. R. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. En S. R. Medina, *Políticas y educación. La construcción de un destino* (págs. 17-38). México, D. F.: Ediciones Díaz de Santos/UNAM.
- Mendoza, J. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>
- Mondragón, A. R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación*, 7(26), 51-61.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nuevas. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Munive, M. Á. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artificio estético?. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 12(2), 397-408.
- Ovando, M., Elizondo, M., y Grajales, O. (2015). La evaluación y la acreditación desde la perspectiva de los universitarios: una experiencia educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 936-944.
- Parra, M. C. (2010). Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 109-130. Recuperado de: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/325/276>
- Pires, S., y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, y A. Didriksson, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 297-318). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rangel, H. (2010). Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación técnico-burocrática de las universidades en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1). Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/3794Rangel.pdf>
- Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario. *Calidad en la Educación*, 38, 305-333.
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 7-24.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies. The transformation of labour, property and knowledge in contemporary society*. London: Sage.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: FUNORIE
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón, y A. Jaik Dipp, *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (págs. 3-31). México: ReDIE.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. ed.)*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Tobón, S. (2013b). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., y Cardona, S.. (2015). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 30(2), 7-36.
- Tobón, S., García, J. A., Sánchez, A. R., y Carretero, M. Á. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.
- Tovar, M. C., y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517.
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação (Campinas)*, 13(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2009). *Calidad educativa y certificación profesional. Compendio: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación.
- 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.
- Uribe, A. P. (2013). Los factores que conforman el modelo de acreditación de alta calidad de programas académicos en Colombia, revisión desde el enfoque de la percepción. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables*, 5(2). Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/ojs/index.php/desarrollogerencial/article/view/202/198>
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32(129), 86-101.
- Villavicencio, A. (2012). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento*. Quito: IAEN.