



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Gregorutti, Gustavo Javier; Bon Pereira, María Virginia

ACREDITACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA ¿ES UN SINÓNIMO DE CALIDAD?

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 1,
2013, pp. 122-139

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55125665009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ACREDITACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA ¿ES UN SINÓNIMO DE CALIDAD?

Gustavo Javier Gregorutti y María Virginia Bon Pereira

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art8.pdf>

Fecha de recepción:	2 de noviembre de 2012
Fecha de dictaminación:	22 de noviembre de 2012
Fecha de segundo envío:	10 de diciembre de 2012
Fecha de aceptación:	11 de diciembre de 2012



La masiva expansión de los sistemas educativos durante los últimos treinta años ha creado fuertes incógnitas sobre la calidad de la instrucción impartida. La mayoría de los países latinoamericanos han ampliado la cobertura universitaria echando mano de sistemas privados de educación superior. Hasta la década de los 90 predominaba la tendencia a hacer hincapié en los aspectos cuantitativos y cobertura, dando un menor énfasis a la calidad de los servicios educativos. De manera progresiva, en el contexto de la creciente internacionalización de la educación superior, se va tomando conciencia de la importancia de la evaluación y su impacto en los procesos educativos (Tiana y Santángelo, 1996; Mendoza, 1997, Barrera y Aguado, 2007). Es así que hacia fines de los 90, diversos congresos regionales e internacionales sobre educación plantearon la relevancia de la calidad, su pertinencia, financiamiento y gestión. Para algunos investigadores (Hernández, 2006; Tünnermann, 2010) el interés por los procesos de evaluación y acreditación de la educación llenan el vacío existente hasta entonces. Se crean, así, mecanismos de control y regulación de la calidad de la educación superior. Estas tendencias parecen afirmarse por la creciente diversidad de ofertas en educación privada. Para otros podría ser un mecanismo de legitimación y ocultamiento de la pésima calidad de ciertos programas y universidades (Guido, 2005), mecanismo a través del cual se contribuiría al negocio de los programas acreditados versus los no acreditados. Este surgimiento de agencias acreditadoras privadas ha creado un segmento laboral único no sólo en México sino que en muchos países latinoamericanos.

Por otra parte, según Tünnermann (2008), las universidades se ven cada vez más comprometidas con los procesos de internacionalización como un nuevo rol a desarrollar. La internacionalización de la educación superior ha sido la respuesta académica frente al fenómeno de la globalización y de la naturaleza sin fronteras del conocimiento. Esta dimensión internacional de las universidades es la que hace indispensable la existencia de sistemas útiles de acreditación y evaluación, como forma de asegurar la calidad educativa en diversos contextos y regiones del planeta (De Vries, 2007). Estos sistemas, promovidos por organismos socioculturales y financieros de orden mundial, apuestan a hacer cambios que mejoren la educación superior; optimicen la distribución de los recursos económicos; eleven la participación de la actividad privada, con una menor participación gubernamental; y se adopten políticas que enfatizen los objetivos de calidad desde la evaluación y la acreditación (Hernández, 2006; INEE, 2008).

Aun cuando la universidad como tal continúa siendo, hoy más que nunca, el motor de la competitividad para transformar la economía, además de creadora de equidad y justicia social (Barrera y Aguado, 2007), varios investigadores cuestionan el alineamiento de la educación con el servicio al mercado dándole los productos que éste dice necesitar (Freire, 1998, 2002; Barnett, 2001; Guido, 2005; Egido, 2005; Laval, 2004; Pulido, 2009; Rodríguez-Arocho, 2010; Santos, 1999). La educación como institución está copiando discursos empresariales y económicos sobre calidad y mejora continua, pero sin el apropiado análisis crítico y reflexivo que le otorgue un nuevo significado adecuándolos positivamente dentro de los sistemas educativos. Esta tendencia a administrar la universidad como una empresa no considera las diversas misiones que las universidades se proponen y que no siempre están orientadas a la efectividad presupuestaria o de procesos administrativos (Hernández, 2006). Estos discursos de calidad han sido insertados en el ámbito educativo sin un claro y profundo análisis sobre las implicancias ideológicas, ni sobre las consecuencias reales de tratar a la educación como una empresa al servicio de un mercado regido por leyes de oferta y demanda (Rodríguez-Arocho, 2010; Freire, 1998, 2002; Guido, 2005). Por supuesto que la educación terciaria debe forjar sus propias metas y técnicas de evaluación en función de las necesidades que la sociedad tiene, pero también es imperativo dirigirse hacia dimensiones superiores

del ser humano. Para tener una evaluación de calidad, apropiada a la educación contemporánea, es necesario superar el sentido limitado y meramente instrumental que se le ha atribuido, para ser entendida en su sentido más amplio, es decir, como una práctica tendiente a mejorar la educación con base en un conjunto de elementos que van desde un determinado lenguaje y una específica forma de comunicación basada en el diálogo, hasta un complejo compuesto de valores como la honestidad y la justicia (Cabra-Torres, 2010). Todo proceso de análisis, evaluación y acreditación, debe tener una explícita y firme base ética, dado que impactará en la sociedad a nivel global y local, pero también en la vida de los docentes, de los estudiantes, de las familias, de los administradores y en la vida cultural y productiva del país.

1. EL PROBLEMA

En un momento en que la educación básica mexicana avanza lentamente hacia mejores niveles de equidad, cobertura y resultados (INEE, 2008), se hace imperiosa la necesidad de incentivar esfuerzos para realizar más investigación, no sólo sobre los conceptos de calidad y evaluación, sino también sobre el trasfondo ético de las prácticas que conforman la cultura de la acreditación educativa. Así, es altamente relevante conocer cómo se llevan a cabo las prácticas de acreditación, cuáles son los mecanismos que subyacen como motores reales de dichos procesos y qué implicancias éticas, sociales, epistemológicas y educativas tienen para la sociedad actual.

Cuando se habla de evaluación, se debería hacer mención igualmente a los procesos de análisis y reflexión que conducen a la instrumentación de prácticas para mejorar las áreas de oportunidad. Dichos procesos de mejora continua, de las dinámicas y procesos de la realidad cotidiana educativa, no necesariamente suelen producir los efectos deseados. Podría afirmarse que la fase de evaluación no conduce imperiosamente al incremento de la calidad, pues debería expresar la voluntad de todos los involucrados con cambios reales que se instrumenten bajo una filosofía de la autoevaluación impactando tanto a las prácticas administrativas como a las educativas. Este estudio exploratorio presenta un caso estudio sobre la influencia que tienen los procesos de acreditación y evaluación sobre la calidad educativa y la mejora continua de las instituciones educativas y, por lo tanto, de sus programas académicos. La intención es contribuir al conocimiento develando cuáles son las percepciones que los entrevistados tienen de las acreditaciones y cómo se producen en la vida cotidiana dichos procesos, con la idea de aportar una mayor conciencia crítica de la mejora educativa sin limitarse a copiar modelos de ámbitos empresariales. El objetivo principal es determinar de qué forma la autoevaluación y acreditación inciden en la calidad educativa de los programas académicos de nivel universitario, específicamente en dos programas pertenecientes al área de Ciencias Sociales de una universidad privada de Monterrey, Nuevo León.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se realiza desde una perspectiva cualitativa - fenomenológica de la investigación en los términos en que Taylor y Bogdan (1987) la describen, pues busca comprender la experiencia cotidiana y el comportamiento de ciertos grupos humanos relacionados con las prácticas de evaluación, acreditación e incremento de la calidad en la práctica educativa. La investigación cualitativa facilita una mayor profundidad en la información que se recaba posibilitando ahondar en situaciones que son complejas en sus manifestaciones. Con dicha metodología se buscó conocer las experiencias, opiniones y perspectivas

de los implicados en los fenómenos, es decir, tener una mirada de la forma en que los participantes perciben la relación entre calidad y procesos de acreditación. Para tal fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y empleadores del área de comunicación y periodismo. También se realizaron grupos de enfoque con estudiantes porque los alumnos de las carreras mencionadas representan un grupo demasiado grande sobrepasando los límites de tiempos estipulados para esta investigación. Todos los involucrados en el muestreo formaron parte, en algún momento, de los procesos de evaluación y acreditación de la institución estudiada.

2.1. Recolección de datos

La muestra se realizó entre Agosto 2011 y Mayo 2012 y estuvo compuesta por profesores de tiempo completo, directivos y estudiantes pertenecientes a un departamento de comunicación y periodismo de una universidad privada de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Dicho departamento tiene dos carreras, a saber: a) Licenciatura en Periodismo y Medios de Información (LMI); b) Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales (LCMD). También se incluyó en el muestreo a empleadores miembros del Comité Consultivo del mismo departamento, quienes, a su vez, tienen experiencia en acreditación a nivel nacional e internacional. A continuación se presentan los detalles de las diversas muestras por grupo, a saber:

1. *Estudiantes:* Se realizaron, en diferentes momentos, cuatro grupos de enfoque y entrevistas a un total de 21 estudiantes del 9º semestre que cursaban al menos una materia en el período Enero – Mayo 2012. Se trata de un grupo de alumnos muy avanzados o próximos a graduarse. Se eligieron estos estudiantes porque tienen un grado de madurez adecuado para realizar una reflexión crítica sobre el tipo de educación que han recibido en la institución. Además, están pensando en su pronta inserción laboral y pueden evaluar si lo recibido les sirve para insertarse laboralmente. Con los alumnos se buscó identificar las percepciones que tienen como usuarios sobre la calidad educativa y la acreditación.
2. *Empleadores:* Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco empleadores que forman parte del Comité Consultivo del Departamento de Comunicación y Periodismo. Dicho comité está conformado por quince profesionales que representan sectores del mercado laboral y que emplean a egresados de las áreas de comunicación y periodismo respectivamente. Se los seleccionó como representantes de la mayor cantidad de medios, tales como: prensa escrita, televisión, medios digitales, radio, publicidad y comunicación organizacional. Aquí se enfatizó las relaciones que la universidad mantiene -o debería mantener-, con el mercado laboral para impartir una educación de calidad.
3. *Profesores y directivos:* En el caso de los profesores de tiempo completo y directivos (que son también profesores), se entrevistó al 100% (24 en total) de los que se encontraban trabajando en el momento de la investigación. Se trata de una planta de docentes de tiempo completo, que cuenta con amplia experiencia en la enseñanza, con una antigüedad promedio de 10 años en la institución. Cuatro docentes son evaluadores de agencias acreditadoras en el área de comunicación. La gran mayoría de los docentes participó directamente en procesos de evaluación y acreditación. Se hizo énfasis en las actividades relacionadas con las autoevaluaciones y las experiencias que han tenido con las agencias acreditadoras así como también con las políticas que la propia institución promueve.

Con esta muestra se buscó tener una representación tan variada como fuera posible, considerando diversos tipos de responsabilidades, experiencias en el área de comunicaciones y periodismo, formas de

pensar y niveles de compromiso con la institución donde se realizó la investigación. La Tabla 1 presenta un resumen de los grupos, características y técnicas usadas para la captación de los datos. Durante el procesamiento y análisis, se realizaron triangulaciones de datos provenientes de la observación de campo, del grupo de profesores, directivos, empleadores y de alumnos para otorgar mayor validez, amplitud y profundidad a la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Con la información recolectada de los tres grupos investigados, se hicieron análisis orientados a contestar las preguntas de investigación de este trabajo.

Tabla 1. *Diseño de la muestra de bases de datos*

Grupos	N	Descripción	Técnica
Alumnos	21	Carrera LCMD	Grupos de enfoque y entrevistas
Profesores	19	100 % profesores tiempo completo de LCMD y LMI	Entrevistas
Empleadores	5	Comité Consultivo del Departamento	Entrevistas
Directivos	3	Director de LCMD, Directora de LMI y Directora de Departamento	Entrevistas
Asistentes Carrera	2	Carrera de LMI y LCMD	Entrevistas
Total	50	Personas participantes	Grupos de enfoque y Entrevistas

Nota. LCMD: Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales; LMI: Licenciatura en Medios de Información

3. PRINCIPALES HALLAZGOS

3.1. Grupo de docentes y administradores

Los directivos fueron incorporados en este grupo debido a que también son docentes y sus respuestas aportaron una mirada desde su rol de profesor-director. En la institución estudiada, los cargos directivos tienen una duración de cuatro años con opción a renovación, por lo que los docentes toman estas responsabilidades como algo no definitivo. De todos modos, en los casos en que amerite, se hará la debida distinción para establecer la diferencia de opiniones.

Se detectó una muy buena disposición de los maestros a participar en la investigación, proporcionando la información que se les requería. Sin embargo, se observó una oscilación entre explicitar lo que realmente pensaban y lo que se supone es políticamente correcto. Esta institucionalización en los docentes se puede atribuir a que es una planta con antigüedad en la universidad (un promedio de 8 a 10 años). Además, son de tiempo completo y, en muchos casos, ha sido el único lugar de trabajo y de formación profesional.

3.2. La acreditación como una evaluación efectiva

Con respecto a la participación docente en los procesos de acreditación, puede decirse que no se involucran demasiado, la mayoría se limitan a entregar los documentos que se les pide y a asistir a la reunión con los evaluadores cuando éstos visitan las instalaciones universitarias, como lo expresa un docente, "de los otros diecinueve (profesores) que hay, a lo mejor nada más se involucran tres, cuatro y los demás no. Entonces no hay un compromiso de todos porque ¿y a mí para qué me va a servir?" (Entrevista – Profesor 17). Por lo tanto, son estos profesores los que en realidad se empapan del proceso de autoevaluación, de completar requisitos y estándares, de comunicar si algo hace falta y de recibir la documentación que el resto de los profesores les envía. Son también estos docentes los que al final del proceso, valoran el proceso como altamente positivo, pues reconocen la importancia de la

autoevaluación, del autoconocimiento y del autoanálisis como factores esenciales para una real mejora continua de la educación de calidad, tal como fue mencionado en una de las entrevistas: “Yo creo que primero tienes que enseñar las tremendas bondades que tiene un proceso de acreditación, hace dos años yo era un neófito, si estas mal informado acreditarte es una monserga...pero es una gran oportunidad de crecer” (Entrevista – Profesor 14).

En cuanto a los aspectos negativos y/o dificultades percibidas, los profesores resaltaron el riesgo de trabajar únicamente para lograr los estándares que la acreditadora impone, sugieren ir más allá de la propia acreditación, como lo manifiestan los siguientes docentes:

...de pronto veo que el ejercicio es medio... se “amaña” de repente un poco ¿no? Se, se...disfraza un poco por ahí... todos los profesores entran con su mejor cara, entrar a decir así lo mejor, entonces realmente con el temor aquel de que no te van a acreditar y a veces no mencionas situaciones o aspectos que serían ideales (Entrevista – Profesor 15)

Sí, se convierte en algo medio perverso en el sentido de que baja las posibilidades de desarrollo a los estándares de la acreditadora. Es decir, si la acreditadora me pide que yo tenga cinco maestros, cinco maestros. No me importa si siga creciendo el alumnado, a lo mejor necesito más, pero como nada más necesito cinco para acreditarme, nada más con cinco me quedo, cuando yo pude haber potenciado siete, ocho, diez maestros muy buenos y satisfacer la demanda de los alumnos que están entrando por ejemplo. Ésa es la lógica perversa y si pasa, pasa mucho. Es decir ¿a ver con qué vamos a cumplir? No’ más con eso, pues ponlo y dile que si y hasta ahí llegamos y ya después dentro de cinco años nos volvemos a ocupar de eso... No es ese el sentido del proceso. No siento que hayamos generado una cultura de acreditación...yo creo que ningún profesor es consciente de las acreditaciones todavía... (Entrevista – Profesor 1)

El concepto de evaluación de la calidad por parte de las acreditadoras, según se evidenció, parece ser más bien de tipo tradicional, pues no se establece un proceso de conocimiento profundo de la unidad a evaluar para mejorarla realmente, sino más bien parece ser un proceso de chequeo de estándares con la finalidad de aprobar y garantizar la calidad en un sentido cuantitativo y administrativo. La siguiente declaración presenta este paradigma,

Porque mí punto de vista es que tal vez ellos se llevaron una imagen diferente a la que yo percibo, varios dijimos: “¿Por qué está diciendo esto si no es cierto?” tu quieres quedar bien ante la acreditadora y la acreditadora se lo va a creer, porque nadie dijo nada más, todos nos quedamos callados porque te digo que no hubo ni tiempo. Entonces yo creo que si es algo muy subjetivo y como luego ocurre cuando te dan cuestionarios auto administrados el efecto ese de la “deseabilidad social” que tú vas a decir todo lo bueno lo tuyo porque no quieres quedar mal, pero en ese momento pues estás mintiendo, estás distorsionando la realidad y tu le vas a dar esa información que supuestamente es verídica cuando no lo es, ¿cómo pueden ellos evaluar? Tal vez esta cuestión de los profesores es meramente un requisito y ellos se centran más en los datos duros (Entrevista – Profesor 13)

Al parecer los docentes piensan que los evaluadores deberían establecer una relación o un diálogo más focalizado, atento y profundo con los maestros, a fin de comprender mejor al departamento y a las carreras, a los efectos de contribuir con una retroalimentación de la cual los evaluados puedan aprender, desarrollarse y conocerse más y mejor. Al mismo tiempo, en las reuniones con evaluadores, los profesores no se desmienten si escuchan algo con lo que no están de acuerdo o algo que saben que no es correcto, operan como un conjunto y prefieren no hablar o hacer tácitamente un pacto de silencio para no entrar

en discusiones sobre las respuestas que cada docente da a los evaluadores.

Al momento de hacer un autoestudio de cuáles son tus fortalezas y tus debilidades tú éticamente tienes que decir: “es que yo aquí no estoy cumpliendo con esto, no lo voy a maquillar” o sea porque es muy fácil maquillar el decir “no, es que”, no es humanamente posible para un acreditador venir y realmente verificar que el alumno que tú dices que está trabajando en tal parte realmente está trabajando en tal parte (Entrevista – Profesor 5)

Los docentes que participaron en la confección de algún autoestudio, relatan la necesidad de ser muy honestos, congruentes, justos y claros con las fortalezas y las debilidades que el programa evaluado, así como muy cuidadosos en la presentación de evidencias de cumplimiento de cada requisito. La mayoría lo ve como un compromiso administrativo, lo cual ocasionaría una pérdida esencial del proceso de análisis que persigue una educación de calidad. En general, los docentes no reportaron haber cambiado su desempeño docente a causa de las acreditaciones, lo cual podría evidenciar una falencia de la acreditación al no impactar las prácticas educativas a nivel de aula, como lo expresa el siguiente docente, “No hemos sido capaces de evaluar correctamente qué es lo que hay que cambiar... Sí, ya sabemos que estamos mal, bueno pero ¿qué es lo que tienes que hacer para que eso cambie? (Entrevista – Profesor 3).

Los docentes son conscientes de que la evaluación debe encaminarse a formar y desarrollar las mejores capacidades y competencias del sujeto evaluado. Sus experiencias no parecen estar en consonancia con esas expectativas. En muchos casos, los docentes expresaron que los indicadores se suelen manipular e interpretar de forma no constructiva para la institución, “hablo de la necesidad de las instituciones educativas de evaluarse pero de autoevaluarse y no manipular las variables para que te den bien y entonces auto felicitar, sino todo lo contrario, evaluarse de verdad” (Entrevista – Profesor 19). Los docentes parecen reconocer que la tarea de enseñar conlleva un marco ético-moral y que estos principios deben ser observados en todos los estamentos de la universidad. Coinciden con lo que plantea la OEI (2010) al expresar que hoy, más que nunca, deben explicitarse los principios éticos para que la educación realmente contribuya al desarrollo integral de los individuos y de las sociedades, “Cómo voy a diseñar un instrumento para evaluar, que mida lo que debe medir, si no que realmente sea un instrumento que debe ser creado con principios y con responsabilidad que son parte pues de una práctica ética” (Entrevista – Profesor 11).

3.3. La acreditación y la mejora de la calidad

Una carrera puede llegar a tener una acreditación pero esto no necesariamente implica que posea y mantenga un alto índice de calidad, como lo expresa el siguiente profesor, “No la garantiza, o sea una cosa no trae la otra, no necesariamente. Como universidad puedes apapachar a la gente... Hay universidades me imagino que no necesariamente están acreditadas y sin embargo son buenas universidades, sí? Se puede dar...” (Entrevista – Profesor 14). Por otro lado, hubo docentes que afirmaron que realizar un proceso de autoevaluación y acreditación obliga a seguir un orden específico, a ajustarse a ciertos estándares, a documentar procesos y buscar evidencias para mostrar a otras personas ajenas a la institución, lo cual brinda un valor agregado que contribuye a la calidad educativa, como expresa el siguiente docente, “acreditarte te sirve para eso, para que tengas un termómetro mundial, internacional para que puedas ver otras universidades y poder avanzar hacia allá” (Entrevista-Profesor 4). La necesidad de elevar el nivel de la educación a través de diferentes acciones, no necesariamente la acreditación o la certificación académica, pero sí es necesario hacer que los contenidos educativos sean

mejores, aplicables, profundos, útiles; que los profesores estén más preparados en sus áreas de especialidad; que las instituciones sean más modernas y cuenten con mejores instalaciones.

Varios docentes resaltaron que a raíz de las visitas de los evaluadores, prestan más atención ahora a su propia formación, actualización y profesionalización docente, pues se comparan con otros docentes de otras universidades y eso les motiva a estar tomando cursos y capacitaciones en sus áreas de especialidad. Algunos relatan haberse vuelto un poco más cuidadosos con la documentación de su curso, a causa de que las acreditadoras piden documentos sobre cómo funciona la clase, los trabajos de los alumnos, las formas de evaluación, actividades de vinculación, publicación, investigación y asistencia a congresos.

Yo personalmente sí creo que me ha afectado porque ya estamos trabajando en función, en lo administrativo, cumplir con los estándares que nos piden las organizaciones. Yo sí tengo que ajustarme administrativamente a que el determinado número de profesores, un correcto balance de la planta de profesores entre tiempos completos y tiempos parciales para tener los mejores profesores aquí y... a tener ese número de proyectos que debemos de tener en la comunidad, pues los estándares de repente se van convirtiendo en las metas a seguir (Entrevista – Director 1)

Para algunos, la calidad educativa gira en torno a diversos estándares que promueven las acreditadoras, pero no parecen tener un panorama claro. Una de las entrevistas lo expone de esta manera: "...creo que son esos tres elementos: el profesor, la infraestructura y que sea el mejor alumno. Esa sería la calidad educativa... sí, nos hace falta pensar en términos muy claros de los alumnos, también contribuyen al proceso de calidad" (Entrevista – Profesor 1). Otro docente agrega, "yo empezaría por un cuerpo docente libre, diverso,... una facultad amplia en términos de criterios, de ideologías, de pensamientos, de experiencias, ese es el ingrediente principal" (Entrevista – Profesor 19). La calidad, desde la mirada del docente, tiene una diversidad de puntos de vista, "La calidad educativa yo creo que está relacionada, o para mí sería el cumplir cabalmente con la visión que cada institución se proponga. Así de sencillo" (Entrevista-Profesor 15). Esta dimensión tiene un trasfondo ético en la medida en que la universidad establece un compromiso con la sociedad, con el estudiante y con su familia a través del cumplimiento de la misión y visión. Los docentes no han tenido suficientes espacios de reflexión para conceptualizar el significado de calidad educativa. Cada docente expresa una interpretación de la calidad diferente. La institución necesitaría generar un debate que unifique las ideas centrales del proyecto académico, las respectivas dimensiones que se quieren lograr y qué se entiende por calidad.

Uno de los aspectos más relevantes que señalan los profesores sobre la acreditación es que sirve para hacer público el reconocimiento de un organismo externo a la institución, sea éste de carácter nacional o internacional, que valide la calidad de un programa académico en la medida en que cumple con ciertos requisitos, "Las acreditadoras son muy buenas porque te dan un sello de calidad, te están diciendo que tú cumpliste con ciertos requisitos, sin embargo, no podemos estar trabajando como institución educativa nada más en aras de obtener acreditaciones" (Entrevista Profesor 10). Por otro lado, sirve como elemento de marketing para informar y promover carreras, a fin de convencer tanto a los alumnos como a los padres de familia. Los profesores interpretan que si la carrera está acreditada, tiene una mejor calidad que otras que no lo están.

Si uno está acreditado con un organismo que tiene determinado peso nacional, internacional, local, pues uno puede evidenciarle al alumno que se encuentra actualmente, al egresado o al potencial alumno, puede decirle "oye pues nosotros te ofrecemos estos elementos extra porque

un organismo nos lo está diciendo. " Le tiene que quedar claro al potencial alumno o al egresado, cuáles son esas ventajas que le va a dar (Entrevista – Profesor 17)

Un profesor expresó otro matiz acerca de las certificación de un programa, "Una acreditación es (también) en beneficio del alumno, en virtud hacia una internacionalización, tanto de su posibilidad de encontrar un trabajo en compañías internacionales o poder hacer una maestría en el extranjero" (Entrevista – Profesor 5).

Al mismo tiempo, hay docentes que reconocen que en los últimos años se ha sobredimensionado la importancia de las acreditaciones a nivel institucional y que, a veces implícitamente, se sugiere a los profesores que acrediten su programa académico ante varios organismos. Esta acción implica un esfuerzo extra que no parece reportar claramente una utilidad y pertinencia en la vida académica, como lo expresan las siguientes dos opiniones,

Siento que estamos inmersos en procesos de búsqueda de acreditaciones como si fuera una especie de estampitas que hay que llenar de un álbum. Si realmente estos procesos, que son importantes, los estamos llevando a cabo por las razones correctas y no por un afán de cumplir con un requisito. ¿Para qué nos va a servir? ¿Qué ganamos con esto". ACCECISO, CONAC, CLAEF... Han pasado y me parece que no ha pasado nada. Ni bueno ni malo (Entrevista – Profesor 2)

Al interior nos sirve mucho para saber cómo nos medimos con otras universidades. No estoy tan segura que nos sirva como cara al exterior. Porque a veces fuera de aquí no es una práctica tan común, si tu le platicas a otras personas, a los mismos aspirantes, a estudiantes, a lo mejor no saben de qué se trata, los padres de familia posiblemente tampoco... Yo no sé si valga la pena ¡tantas acreditaciones! (Entrevista – Profesor 7)

Algunos docentes parecen no ver claramente que el esfuerzo que demandan las acreditaciones tenga algún impacto en los procesos de aprendizaje. Más bien, señalan toda esta dinámica como si el alumno fuera un cliente y la universidad una empresa que le brinda servicios, la cual debe hacer todo lo posible por satisfacerlo a fin de que éste recomiende a la institución a otros potenciales clientes por la calidad de los servicios recibidos.

3.4. Grupo de estudiantes

Los estudiantes conformaron un grupo diverso en cuanto a intereses, grado de madurez profesional y forma de trabajar, tanto en el desempeño individual en las entrevistas como en el grupal.

En general, puede señalarse que no tienen un conocimiento claro sobre los organismos acreditadores, los procesos de evaluación y acreditación de la educación, así como tampoco sobre qué clase de acreditaciones tiene su propia carrera. Para ellos, la calidad académica tiene que ver con tener buenos maestros, buenos contenidos académicos y buenas instalaciones. Sin embargo, la percepción sobre lo bueno o lo malo de la calidad no se relaciona tanto con si se logra o no una acreditación; más bien pasa por un aspecto subjetivo en el cual se juzga si un maestro es bueno o no, en la medida en que comprenden los contenidos de una materia y simpatizan con el mismo. De igual forma sucede con la percepción sobre las instalaciones universitarias; es decir, las instalaciones son de calidad si son útiles para realizar las actividades estudiantiles.

Los alumnos conciben la calidad en la educación como integral, que brinde herramientas para la profesión, que los prepare bien, que haya maestros competentes desde el punto de vista pedagógico y

con experiencia: “El ser capaz de facilitar aprendizaje y desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes, por parte de un maestro, director, sistema o institución, hacia un alumno o grupo de alumnos” (Entrevista –Alumno 2). También se valoran las instalaciones, las herramientas cognitivas y técnicas, los buenos maestros, la convivencia en una comunidad de aprendizaje que sea participativa, analítica y crítica. En general, podría decirse que los estudiantes reconocen una universidad de calidad al valorar los contenidos académicos, los maestros y las instalaciones como los tres aspectos más importantes en su percepción de calidad. No tienen conocimiento del rol que juegan las acreditaciones como promotoras de calidad ni de la importancia de las mismas o sus beneficios.

En cuanto a la acreditación de sus carreras, de veintiún alumnos entrevistados, siete dijeron que no sabían si su programa estaba acreditado; otros siete dijeron que sí estaba acreditado pero no sabían con qué organismo, tres estudiantes afirmaron que su carrera no estaba acreditada con ningún organismo; otros dos mostraron dudas sobre la acreditación; y otros dos dijeron que estaba acreditada frente a la Secretaría de Educación, lo cual implica una confusión con los REVOES que dan validez oficial al programa. Sin embargo, los estudiantes parecen intuir que la acreditación implica evaluación y validación, estimando que significa, “que se avale que el conocimiento que se está impartiendo sea adecuado a lo que se necesita que un egresado de esa carrera sepa” (Entrevista – Alumno 1), “así tienes la seguridad de que lo que haces es válido y evaluado por profesionales que respaldan que tienes el nivel adecuado (Entrevista – Alumno 2).

Las opiniones fueron repartidas en forma similar cuando se trató de identificar si una acreditación implica necesariamente que se eleve el nivel de calidad de la educación. Las respuestas se distribuyeron como sigue: diez alumnos opinaron que no; nueve opinaron que sí; y dos se mostraron indecisos al respecto. Las diferencias básicas estuvieron en la confianza o no sobre el organismo acreditador, así como en las metodologías para evaluar y/o medir la calidad educativa. Las siguientes citas expresan esas creencias: “No, porque acreditar es validar por alguien más, pero eso no nos asegura que sea de calidad” (Entrevista –Alumno 17); “Para mí sí, si estás acreditando algo, es porque es sobresaliente e importante y con calidad” (Entrevista –Alumno19); “Depende de quién la acredite” (Entrevista –Alumno 13); “No, cualquier carrera puede ser acreditada” (Entrevista –Alumno 6).

En general se observó que los alumnos tienen confianza en el prestigio de la institución, “Nos encontramos dentro de una institución que es internacionalmente reconocida y que brinda buenos planes de estudio, buenas herramientas y buena formación profesional” (Grupo de Enfoque N° 4). En cuanto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de si estudian una carrera de calidad y si están en una universidad de calidad, ellos valoran la comprensión de los contenidos y su aplicación en situaciones prácticas y reales, así como tener libertad para actividades de creación y oportunidades de desarrollo profesional y personal. Sin embargo, algunos estudiantes realizan una consideración crítica y remarcen la necesidad de mejora:

Siento que tiene muchas áreas que se pueden mejorar en cuanto a contenido de materias y sobre todo a maestros... [una universidad de calidad debe tener] investigación, maestros con suficientes estudios no sólo en sus materias sino que tengan la habilidad de enseñar, debe tener buenas instalaciones, herramientas, etc. (Entrevista- Alumno 16)

En cuanto al rol de los alumnos en los procesos de evaluación y acreditación, no manifestaron un involucramiento mayor. Los encuestados relataron no haber participado en tales acreditaciones y desconocen los procesos relacionados con las mismas, pues no han tenido contacto con algún tipo de

evaluador o acreditador. No existe un diálogo encaminado a una negociación de intencionalidades educativas que definan un concepto de calidad así como estrategias para evaluarla.

A pesar de no participar en procesos de acreditación, los estudiantes manifestaron un alto grado de interés en la ética y su influencia sobre las acciones humanas. Explicitaron que la ética debe estar presente en la universidad así como en los comportamientos de los agentes involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje, sean éstos maestros, alumnos, directivos o personal administrativo en general. La ética es percibida y relacionada con una enseñanza de calidad, por lo que una educación que no esté basada en principios éticos no sería una educación de calidad y no estaría formando “profesionales sustentables y productivos para el país” (Entrevista – Alumno 15).

En general, a pesar del desconocimiento de ciertos temas, los alumnos se mostraron abiertos al diálogo, a conocer más sobre los procesos de acreditación aunque en forma superficial, ya que parece ser un tema que no les atrae o no le encuentran un beneficio directo.

3.5. Grupo de empleadores

El grupo de empleadores fue diverso en su conformación ya que participaron dos hombres y tres mujeres que fueron elegidos intencionadamente por participar en el Comité Consultivo del área de Comunicación y Periodismo de la universidad. Además, estos profesionales son representantes de las áreas de comunicación organizacional y corporativa, publicidad, comunicación política y periodismo escrito, multimedia, radial y televisivo.

Los empleadores coincidieron en que la conformación del Comité Consultivo es parte de cierto requisito necesario para lograr y mantener las acreditaciones. Sin embargo, en algunos casos se observó cierta crítica en el sentido de que la institución obedece los lineamientos dados por las acreditadoras sin un verdadero planteo de fondo que tenga que ver con la reflexión, el autoanálisis y el anhelo de un crecimiento de la calidad independiente de los estándares de las acreditadoras, como lo externaliza este entrevistado

...yo veo que el comité responde a una necesidad administrativa. Cuestionaría hasta dónde si no hubieran tenido esa presión administrativa, hubieran generado este tipo de herramientas, eso sí, cuando a mí me invitaron dije qué padre, cuando me explicaron por qué me desinflé un poquito. Porque entonces dije: ah, esto responde a una necesidad administrativa no a una convicción de una evolución, de una mejora...porque finalmente sentí que estaba respondiendo a lo mismo de siempre y no a una preocupación más de fondo, sinceramente (Entrevista –Empleador 4)

En consonancia con los docentes y con parte los alumnos, este grupo cree que es importante para el avance institucional y para su posicionamiento en un mercado cada vez más competitivo que exige estar avalado por indicadores externos,

Es completamente, es un “must”, es una acción obligada que debe tener cualquier universidad, cualquier programa académico debe estar evaluado y debe de estar reconocido para asegurar la calidad de los mismos, sino no hay manera de mejorarlo, no hay manera de compararnos contra otros estándares, no? Es 100% necesario (Entrevista – Empleador 2)

Los empleadores parecen tener un conocimiento reducido o superficial de las acreditadoras y su participación en procesos de evaluación ha sido limitada a tener una reunión con evaluadores cuando desde el departamento o desde las carreras se los solicita.

La evaluación y/o acreditación asociada a la educación parecería dar una garantía más para saber si el estudiante podrá insertarse con éxito en el mercado de trabajo, tal como se observa en la siguiente cita:

...si tu estableces un proceso de, bueno yo voy a educar a la gente así de esta manera pero nunca te comparas, o nunca pides retroalimentación sobre si eso es lo que se busca o quieres, puedes ir por un rumbo completamente equivocado. Entonces puedes tener alumnos que sepan mucho de algo pero que en realidad no le va a servir nada en el mercado... entonces si no tienes un proceso de evaluación yo creo que es más difícil saber cómo vas, o sea, yo creo que es una manera de saber si vas por el rumbo correcto, qué es lo que tienes que mejorar (Entrevista – Empleador 1)

Se reconoce la importancia de la acreditación en la educación y en las carreras como forma de otorgar mayor validez pública y mayor calidad educativa. Este tipo de opiniones parece más bien ser expresada desde el sentido común, desde el rol de ciudadano, de padres o de docente retirado, al reconocer que el nivel educativo de México y de sus universidades deberían mejorar.

Al igual que los docentes y directores de departamentos, los empleadores destacan que las acreditaciones deben provocar un proceso de reforma y mejoramiento efectivos en la institución. El cumplimiento de estándares con el único objetivo de obtener una certificación, ha desvirtuado el proceso de calidad, según se observa en el siguiente comentario,

Yo creo que son estrategias de marketing mal desarrolladas. Y te voy a decir por qué... para que esto tenga valor fuera de las instituciones, es como un juego... voy a decir una palabra muy fea, pero es como un juego incestuoso, entonces dentro de las mismas instituciones educativas se retroalimentan unos a los otros y a los otros y a los otros, así mira, mira, yo tengo esto, yo tengo esto y yo tengo esto, y ahora tengo esto, y luego surge otro dentro del mismo sistema educativo y dice ahora yo te voy a acreditar, entonces todos voltean para acá a ver bueno, vamos a acreditarnos contigo, pero se vuelve algo totalmente interno, cerrado, una especie de extraña... y yo no sé si perversa competencia entre las instituciones para lograr más y más acreditaciones, y que terminan sacrificando muchas otras cosas (Entrevista – Empleador 5)

Los empleadores expresaron que la calidad no necesariamente se obtiene a partir o en un proceso de acreditación, pero sí reconocieron que se obtienen ciertas ventajas, como por ejemplo, obliga a las carreras a- demostrar que cumple con los parámetros requeridos, lo cual moviliza una serie de cambios. Por otra parte, la acreditación de las carreras sirve como factor de mercadeo que cotiza no solo a la universidad, a la carrera y a su potencial público, sino también al egresado ya que podría contribuir a una mejor apreciación a la hora de conseguir un empleo, como bien lo expresa uno de los empleadores, "...necesariamente creo que las acreditadoras cumplen ese rol, o sea, me dan una garantía de calidad (Entrevista – Empleador 2). Desde este punto de vista, el hecho de que una universidad cuente con más y mejores evaluaciones de organismos acreditadores, ayuda a que dicha institución rinda cuentas a sus inversionistas, que se posicione y logre "vender" un producto de mayor calidad así como colocar a sus egresados en posiciones relevantes, lo cual es una estrategia de publicidad y marketing. Esta evolución de las instituciones educativas, que se acercan a la sociedad y al mercado laboral y su relación compleja con la economía, coinciden con lo que los empleadores observan y opinan. Pero, como advierte el

empleador más abajo, es necesario establecer estrategias para formar seres humanos competentes, proactivos y útiles a la sociedad; que contribuyan al crecimiento social en su sentido amplio, el cual produce no sólo bienes económicos, sino bienes sociales y culturales que contribuyen a la sustentabilidad social,

Creo yo que un error muy grave es el que tú hagas, moldees, como quieras llamarles, alumnos que resuelvan las necesidades del mercado. Es un error muy grave. Porque entonces cómo va evolucionar el mercado? Si no llega alguien con innovación, alguien que me cuestione, alguien que me haga ver las cosas diferentes. Es muy preocupante ver cómo instituciones como éstas sigan fomentando esa situación (Entrevista – Empleador 4).

Las exigencias del mercado laboral y económico no deben hacer que la universidad priorice la racionalidad instrumental práctica tal como señala Hernández (2006), desplazando su interés de aspectos comunicativos/hermenéuticos o críticos/emancipatorios, pues en la formación universitaria es imprescindible que el estudiante se forme como un profesional analítico, observador, crítico, reflexivo, culto y creativo.

Se registró en los empleadores una inquietud por participar en cuestiones más de fondo como en el contenido de las materias, en los planes de estudio y en decisiones específicas de la carrera, pues ellos mismos reconocen la pasividad de su desempeño en los procesos de mejora continua y desearían intervenir en cuestiones más trascendentes que sobrepasen la evaluación de trabajos terminales o la asistencia a una reunión con evaluadores cada cinco o seis años.

Discusiones

Este trabajo no pretende generalizar datos ni extraer conclusiones universales, más bien contribuir al conocimiento en el área y mostrar el sentir, las experiencias y prácticas de ciertos actores involucrados en los procesos de mejora continua de una universidad en particular. A pesar de esas limitaciones, los resultados se asemejan a otras investigaciones realizadas en otros países (Cardona, Barrenetxea, Mijangos, y Olaskoaga, 2009), añadiendo credibilidad, a pesar de las diferencias de contexto, al problema de la calidad de la educación y de su evaluación en la práctica universitaria. Es un tema que merece más investigación y detenimiento a la hora de valorar y definir conceptos, metodologías y estrategias educativas para medir la calidad.

De acuerdo con Santos (2003), todo proceso evaluativo está marcado por ciertos procesos ético-morales, procesos participativos en los cuales interviene o debe intervenir toda la comunidad de aprendizaje, procesos en los cuales se verifique y analice la información y los resultados evaluativos, considerando que dichos procesos deben ser rigurosos, complejos y globalizadores. Los evaluadores deben ser expertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que la evaluación que realicen sirva para mejorarlos. Se debe valorar la meta-evaluación, así como que ésta sea una actividad colegiada para incentivar el compromiso de todos los actores. En la práctica, los procesos mencionados por Santos (2003) y por Redón (2009), no se dan en forma tan pura, limpia y científica como se quisiera. En muchos casos el compromiso es insuficiente, tanto por parte de evaluadores como por parte de evaluados, las cargas de trabajo no son equitativas y no hay un verdadero análisis, crítica o reflexión por parte de los

actores intervinientes en la educación. Los procesos de evaluación y acreditación terminan por ser un requisito más que la institución impone a los docentes y que éstos cumplen sin tomar en cuenta la verdadera intención que subyace detrás de éstos (Hernández, 2006).

Uno de los peligros de la aplicación irreflexiva de modelos de calidad educativa basados en la relación costo-efectividad encaminados a satisfacer un alumnado convertido en clientela, como también advierte Rodríguez-Arocho (2010). Esta situación parece reflejarse en esta universidad. El énfasis técnico y práctico ha desplazado al teórico y humanista, con consecuencias para los futuros egresados y ciudadanos de la sociedad mexicana. Así se estaría mandando a la sociedad y al mercado laboral gente con muy buena preparación técnica y tecnológica, pero sin el pensamiento crítico, autonomía y libertad de expresión para insertarse críticamente para contribuir al avance social y profesional.

Docentes, empleadores y alumnos, plantearon la importancia de las bases humanistas, éticas y culturales que toda educación de calidad debe tener, por lo que quedaría, al parecer, en manos de las autoridades administrativas de la universidad, reforzar estos aspectos incluyendo el sentir de los actores en las comunidades educativas que conviven en la Institución. Esta situación coincide con lo que muchos investigadores (Freire, 1998, 2002; Barnett, 2001; Guido, 2005; Egido, 2005; Laval, 2004; Pulido, 2009; Rodríguez-Arocho, 2010; Santos, 1999), sugieren sobre que los discursos empresariales y económicos sobre la calidad y como están siendo copiados e insertados sin la debida transformación o adaptación, a la educación. De ahí que la universidad se ha convertido en una empresa más, los clientes son las familias que pagan por el producto que sería el egresado con cierta capacitación que, puede ser de calidad o no, en la medida en que se inserta exitosamente en el mercado laboral. Pero la universidad no puede tomar este rol, ya que debe continuar siendo generadora de conocimiento, de actitudes críticas y reflexivas, de ciudadanos que además de tener una formación específica en un área de conocimientos, tengan una cultura general muy bien cimentada para contribuir a su sociedad como personas de bien no solamente como sujetos económicos..

Algunos desafíos y oportunidades

Docentes y administradores. Particularmente, se observó una aceptación de las prácticas de evaluación y acreditación aunque sin la necesaria reflexión problematizadora y crítica como para desempeñar roles que promuevan el protagonismo docente. Este aspecto se ve agravado por la sobrecarga laboral de los profesores y por el alto nivel de exigencia que la institución impone por medio de capacitaciones, publicación científica y participación en actividades administrativas. Con excepción de los docentes que están más involucrados en los detalles de las acreditaciones, los entrevistados parecen desconocer los verdaderos objetivos de las evaluaciones que realizan las agencias acreditadoras así como los problemas que buscan atender y solucionar. En este sentido, el rol de los profesores parece ser bastante pasivo, pues no tienen espacios claros y concluyentes de interacción para mejorar las prácticas.

Se limitan a describir y entregar documentación para el autoestudio y la evaluación. Reciben retroalimentación de los pares externos, pero no participan en la propuesta de acciones de mejora. En síntesis, los docentes y administradores no parecen usar los mecanismos que las acreditaciones proponen para crear cambios. Así, existe el riesgo de que las prácticas de evaluación se diluyan y perpetúen como burocracias académicas. Se recomienda promover un involucramiento con sentido de cambio. Este parece ser uno de los elementos que causa más conflicto en los tres grupos entrevistados. Su participación fue atomizada, sin mucho sentido e impacto sobre los mismos campos que procura cambiar. La implementación de la autoevaluación y acreditación deben estar asociadas a mecanismos que generen cambios en las prácticas académicas.

Estudiantes. Los alumnos presentaron un cuadro de desinformación muy marcada, hecho que puede darse por la falta de involucramiento en los procesos de evaluación de los programas. Las entrevistas mostraron que los estudiantes no encontraron una relación muy clara entre las acreditaciones y calidad y mucho menos oportunidades laborales. Para ellos, la calidad tiene que ver con las percepciones de los servicios que utilizan en la universidad, tales como el buen funcionamiento de las clases, las instalaciones y los servicios estudiantiles. Sin embargo y aunque las acreditaciones fueron entendidas como parte de la rutina académica, los estudiantes insinuaron una concepción de calidad basada en el prestigio de la universidad y que las mismas reafirman, indirectamente, las creencias positivas acerca de la institución. Se recomienda que se incremente el intercambio con los alumnos y ex-alumnos de la institución. Esto se podría traducir en un enriquecimiento académico para los programas afectados. En general y a pesar del desconocimiento de ciertos temas, los alumnos se mostraron abiertos al diálogo y a conocer un poco más sobre los procesos de acreditación aun cuando no parecen encontrar un beneficio directo. Para evitar este tipo de desinterés, los estudiantes deben ser informados e incluidos en las decisiones que les competen. Ellos deben ver que sus opiniones e ideas son tenidas en cuenta y modifican, en algún sentido, sus experiencias académicas.

Empleadores. Se registró una percepción de participación superficial de parte de los evaluadores, al igual que la mayoría de los docentes. En este sentido, no valoraron la importancia del proceso más que como un ejercicio de evaluación y autoevaluación que genera un reconocimiento público de la calidad del departamento. El Comité Consultivo para la acreditación fue entendido como parte de cierto requisito necesario para lograr y mantener las acreditaciones. Por otra parte, los empleadores se interesaron en las acreditaciones como garantía de calidad en la educación, aunque expresaron preocupación por la falta de impacto que sus sugerencias e intervenciones tuvieron sobre los programas. Mostraron interés en participar más de cerca en los procesos académicos de las carreras y en ligar más a la universidad con la industria. Se sugiere que los empresarios sean consultados de manera más directa para incorporar sus ideas para la formación de egresados. El desafío es que sean compatibles con los requerimientos laborales. Este tipo de intercambio podría traducirse en una formación más avanzada y que iría más allá de lo que las acreditaciones requieren.

Estructuras de poder y la evaluación. En la institución parece primar una estructura unidireccional y vertical de poder, lo que fue expresado como una crítica tanto como por profesores y empleadores. En general, se observó que la falta de tiempo, y a veces, de motivación y voluntad impedían reflexionar sobre aspectos conducentes a un concepto deseable de calidad, a cómo lograrlo y a la necesidad de realizar procesos periódicos de autoevaluación. Quizá esto obedece a la organización jerárquica de la institución y a lo difícil (e inconveniente) de discutir, disentir y hacer cosas diferentes de las políticas que ya están preestablecidas por los administradores de la misma. Las entrevistas revelaron

que se prioriza el cómo evaluar, el tercer eje de la evaluación de Redón (2009), pero sin la debida consideración de los ejes filosófico-antropológico y del teleológico-axiológico, que requieren de descripciones y juicios críticos (Cabra-Torres, 2010) para contribuir al desarrollo del evaluado y también del evaluador. Se recomienda flexibilizar los procesos de toma de decisiones para que sean colegiados. Resoluciones ejecutivas y rápidas pueden llegar a ser una tentación para las administraciones que normalmente enfrentan muchas tensiones. Sin embargo, puede dar mejores resultados si se delegan el debate e implementación de estrategias a los diversos niveles afectados para mejorar la calidad. Debido a que toda evaluación educativa surge de una racionalidad curricular que implica una serie de entramados complejos de significados compartidos por la comunidad (Redon, 2009), es de vital importancia someter a evaluación, análisis y reflexión crítica tanto el currículum como las prácticas docentes y administrativas en la universidad, con la intención de mejorar las prácticas pero sobre la base del desarrollo integral del estudiante.

4. CONCLUSIÓN

Una fuerte cultura de auto evaluación y acreditación externa es uno de los aspectos más sobresaliente de la institución estudiada. Si bien se muestra que hay algunas áreas problemáticas, el liderazgo institucional y sus participantes tienen a su favor la experiencia en esos procesos complejos y demandantes. Aunque los profesores, directivos y empleadores reconocen la importancia de las diferentes instancias de evaluación en la educación, en la práctica es más bien vista como un mecanismo de control o sólo una serie de requerimientos externos que deja muy poco lugar para la participación efectiva de la comunidad educativa que necesita crear cambios reales en los procesos.

Las entrevistas reflejan serios problemas de concepciones y de sistemas. Hay una conflictiva relación entre cantidad de acreditaciones y calidad. Los docentes mostraron serias dudas sobre esa relación y del uso comercial que se hace de las acreditaciones. Los empleadores también reconocen la importancia de las acreditaciones, pero indican que no generan serias modificaciones a lo que se viene haciendo. Los alumnos manifestaron falta de comprensión de la relevancia de las acreditaciones con un involucramiento muy reducido.

El sistema educativo superior privado necesita urgentemente modos de certificar su calidad, pero lo debe hacer impactando sus productos y no simplemente como puntos que suma en una tabla de competición de mercado. Hay desafíos éticos, de procedimientos, de evaluación y de relación con el empleo. Ningún sistema académico saludable se puede dar el lujo de no hacer serias críticas constructivas a sus procesos académicos y administrativos. De esto depende el bienestar y la credibilidad de la educación privada en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrera, M. y Aguado, O. (2007). La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad. *Educere*, 11(37), 209-215.

- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13, 239-252.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- De Vries, W. (2007). La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 11-28.
- Egido, E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, 10, 17-28.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Concientización: teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Guido, E. (2005). Acreditación: ¿Calidad o instrumento de legitimación para la educación superior? *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-20.
- Hernández, A. (2006). La acreditación y la certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(26), 51-61.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- INEE (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Completo/informe2008a.pdf
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza, J. (1997). *Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación en Políticas Públicas y Educación Superior*. México: ANUIES.
- OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE*, 26. Recuperado de http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_26/referencias26.htm
- Redon, S. (2009). Auto evaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: Implicancias teóricas y prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 2, 269-284.
- Rodríguez-Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. y Santángelo, H. (1996). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230.
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación. La experiencia centroamericana. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 313-336.
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 60(47), 31-46.