



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V Número: 2 Artículo no.9 Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina.

AUTORES:

1. Máster. Jorge Eduardo Martínez Iñiguez.
2. Dr. Sergio Tobón Tobón.
3. Dra. Evangelina López Ramírez.

RESUMEN: El propósito del escrito es analizar algunos retos de los procesos de acreditación de la calidad en la educación superior en América Latina. Como metodología, se realizó una investigación documental. Los resultados sobresalientes fueron que la acreditación de la calidad debe enfocarse en el desempeño de las universidades y no en los procesos administrativos, valorar la formación para la sociedad del conocimiento, asegurar la transformación de las prácticas tradicionales centradas en contenidos por el abordaje de problemas del contexto, y reconocer y promover la innovación. En conclusión, es necesario mejorar los procesos de acreditación focalizando el trabajo en la formación pertinente acorde con la sociedad del conocimiento.

PALABRAS CLAVES: calidad de la educación, acreditación, evaluación de la educación, América Latina, educación superior.

TITLE: Accreditation of quality in institutions of higher education: challenges still pending in Latin America.

AUTHORS:

1. Máster. Jorge Eduardo Martínez Iñiguez.
2. Dr. Sergio Tobón Tobón.
3. Dra. Evangelina López Ramírez.

ABSTRACT: The purpose of the paper is to analyze some of the challenges of quality accreditation processes in higher education in Latin America. As a methodology, a documentary research was carried out. The outstanding results were that quality accreditation should focus on the performance of universities and not on administrative processes, assess training for the knowledge society, ensure the transformation of traditional practices focused on content by addressing problems of the context and recognize and promote innovation. In conclusion, it is necessary to improve the accreditation processes by focusing on the relevant training in line with the knowledge society.

KEY WORDS: quality of education, accreditation, evaluation of education, Latin America, higher education.

INTRODUCCIÓN.

Los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos de las últimas tres décadas, caracterizados por la globalización, el neoliberalismo y la cultura digital, han vuelto prioritario replantear la educación superior y establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad, con la intención de que el talento humano sea capaz de adaptarse y responder a las necesidades expuestas por la sociedad actual (Buendía y Quiroz, 2014; Mejía, 2011). En este contexto, desde la década de 1980, los organismos internacionales han planteado recomendaciones a los gobiernos de los países de América Latina con la intención de incorporar el tema de la calidad como parte de sus políticas educativas (Abreu y De la Cruz, 2015; Herrera y Aguilar, 2009; Buendía y Quiroz, 2014; Medina, 2011; Mejía, 2011).

Como consecuencia de lo anterior, desde la década de 1990 en la región latinoamericana se empiezan a constituir organismos que hoy en día tienen como principal función la evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones educativas (Herrera y Aguilar, 2009; Salas, 2013; Silas, 2014), lo que conlleva el aumento al número de instituciones de educación superior (IES) que recurren a estos organismos con la intención de obtener un reconocimiento formal que dé garantía de que sus procesos educativos son de calidad ante la sociedad, además de rendir cuentas de la partida presupuestaria asignada para la realización de sus funciones (Buendía, 2013; Martínez, Tobón y Romero, 2017; Silas, 2014). Esto, sin duda ha influido para que las IES realicen cambios en sus políticas institucionales, redireccionen sus modelos educativos, modifiquen sus planes y programas de estudio, capaciten a sus docentes, así como también lleven a cabo el fortalecimiento de su infraestructura y procesos de gestión educativa con la intención de brindar una formación de calidad, y así satisfacer los indicadores establecidos por los gobiernos nacionales, y en consecuencia, de los propios organismos acreditadores. Además, esto ha

impulsado la cultura del autodiagnóstico de los programas e instituciones educativas (Lemaitre, Maturana, Zenteno y Alvarado, 2012; Múnera, Jaramillo y Moncada, 2014).

DESARROLLO.

Un análisis exhaustivo sobre cómo se están dando los procesos de acreditación en América Latina muestra que hay una focalización en los procesos administrativos y en la evaluación documental, dejando de lado la evaluación del desempeño, que se traduce en poca o nula atención en el logro de las metas de formación académica, de investigación y extensión (Martínez, Tobón y Romero, 2017); es decir, se tiende a dar prioridad a que las instituciones tengan un currículo explícito y detallado, posean los recursos necesarios para el aprendizaje, se tenga una planta docente con la preparación necesaria, se posean investigadores, pero poco se evalúa el impacto de esto en el logro de los perfiles de egreso, la vinculación laboral, el emprendimiento y el impacto de la investigación en el entorno. Por otra parte, aunque se enfatiza en mejorar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, se tiende a evaluar la capacitación de los docentes, la tenencia de materiales educativos, el grado de satisfacción con las clases, etc., pero es escaso el abordaje de la pertinencia de las prácticas docentes para formar de manera integral a los estudiantes para que puedan afrontar los retos de una sociedad compleja que debe transformarse hacia la sociedad del conocimiento.

En los diferentes manuales e indicadores para orientar los procesos de acreditación (por ejemplo, CEPPE, 2015; CNA, 2013; COPAES, 2016) es escasa la referencia a los ejes que debe tener el proceso formativo para que realmente haya impacto en la formación integral, como es, por ejemplo, el trabajo con proyectos y la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el desarrollo de las habilidades socioemocionales, el fortalecimiento del pensamiento complejo y la construcción del proyecto ético de vida, entre otros aspectos (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Considerando lo anterior, el presente análisis se orientó en torno a las siguientes metas: 1) analizar cuáles son los principales retos que deben asumir los procesos de acreditación de la educación superior de acuerdo con la transformación de la comunidad hacia la sociedad del conocimiento; 2) establecer algunas acciones para fortalecer la transformación de los procesos de acreditación con el fin de que se aborde la formación integral en el marco del desarrollo del pensamiento complejo y la socioformación; y 3) promover el cambio de la evaluación de los procesos hacia la evaluación del desempeño en las universidades.

Metodología.

Tipo de estudio.

Con la intención de obtener información clave, tanto histórica como de actualidad, se realizó un análisis documental (Campos y Madriz, 2015) con la finalidad de llevar a cabo la búsqueda y selección de diversos documentos en torno a los retos pendientes en los procesos de acreditación de la calidad en la educación superior en América Latina. Posteriormente, se procedió al análisis de los textos académicos, así como la determinación de categorías de estudio.

Fases del estudio.

Fase 1. Búsqueda de fuentes. La búsqueda de la información se realizó empleando bases de datos como Google Académico, Latindex, Redalyc, Scielo y Sciencia Direct. Para ello, se utilizaron palabras clave y/o frases como: “retos de la acreditación de la calidad”, “procesos de acreditación de la calidad” y “calidad en educación superior”. Se consideraron documentos publicados hasta el año 2017.

Fase 2. Selección de documentos. Los criterios establecidos para llevar a cabo la selección de los documentos fueron: 1) los libros y documentos debían contener autor, año, título y editorial o institución responsable de la edición; 2) los artículos debían ser de revistas arbitradas y/o

indizadas, con autor, año, título del artículo, nombre de la revista y número; y 3) los documentos debían abordar de forma directa o indirecta la acreditación.

Fase 3. Establecimiento de categorías de análisis. Los documentos analizados permitieron detectar los principales retos pendientes de los procesos de acreditación de la calidad en las IES de la región de América Latina. De esta forma, cada reto se consideró una categoría de análisis. Se seleccionaron las siguientes categorías: 1) transitar de la acreditación asumida como un proceso administrativo a la evaluación del desempeño; 2) articular la sociedad del conocimiento; 3) integrar la didáctica centrada en la resolución de problemas del contexto; 4) promover la evaluación basada en evidencias de desempeño; y 5) valorar los procesos de innovación educativa acorde con la sociedad del conocimiento.

Resultados.

Reto 1. Transitar de la acreditación asumida como un proceso administrativo a la evaluación del desempeño.

Los procesos de acreditación en las universidades se han tendido a focalizar en la evaluación de procesos administrativos y poco en el desempeño relacionado con las funciones sustantivas: formación, investigación y extensión; por ejemplo, en el manual de referencia de COPAES (2016), un organismo que promueve y regula la acreditación de programas universitarios en México, se establecen diez categorías para la evaluación y en ninguna de ellas se establecen elementos específicos para evaluar el desempeño de los programas con metas puntuales que garanticen la pertinencia y el impacto en la formación. En la Tabla 1 se señalan algunos ejemplos de indicadores.

Tabla 1. Ejemplo de indicadores para la acreditación de programas de licenciatura en México.

Categoría.	Ejemplo de indicador.	Falencias.	Ejemplo de evaluación del desempeño.
Categoría 2. Estudiantes.	2.4 Tamaño de los grupos. En este apartado se evalúa si el tamaño de los grupos, permite que se desarrolle en condiciones favorables el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo al modelo académico de la institución.	No se establecen metas respecto al tamaño del grupo, pues una institución podría sustentar tamaños de grupo de 100 estudiantes por docente y los estudios muestran que eso afecta el aprendizaje.	En las materias regulares, el tamaño por grupo no supera los 30 estudiantes por docente. En las asignaturas de lenguas extranjeras, el tamaño por grupo es de 7 estudiantes por docente. En procesos de asesoría y práctica, el tamaño es de 10 estudiantes por docente.
	2.5 Titulación. Respecto a la titulación, se evalúa si en el programa académico se cuenta con un sistema eficiente de titulación acorde a la propuesta educativa institucional.	De acuerdo con la propuesta educativa institucional, podría sustentarse que la titulación puede demorar 3 años, y eso afecta a los estudiantes para continuar sus estudios y vincularse al mundo del trabajo.	El proceso de titulación, en lo que respecta al trámite en la universidad, se realiza en menos de seis meses en promedio.

Fuentes: elaboración propia con información de COPAES, 2016.

Este énfasis en los procesos, más que en el desempeño y logro de metas que tengan impacto en la formación integral, es lo que caracteriza a las principales agencias que acreditan la calidad educativa en países como México, Colombia y otros países, lo cual ha derivado en que la acreditación sea percibida por las comunidades educativas de las IES como un simple trámite administrativo de documentación de actividades y un proceso de control (Haidar y Torres, 2015; Gregorutti y Bon, 2013; Ruíz, 2009), que es preciso llevar para poder lograr el reconocimiento externo, mantener o aumentar el número de estudiantes y obtener fuentes de financiación (Haidar y Torres, 2015; Salas, 2013).

De acuerdo al contexto expuesto, se vuelve necesario reorientar los procesos de acreditación para que tenga más relevancia el análisis del desempeño de los programas universitarios así como el logro de metas, en los ejes que la investigación ha demostrado que son esenciales para tener procesos de calidad (ver Tabla 1). Esto implica revisar de manera sistemática las investigaciones y analizar ejemplos de experiencias exitosas en países de la región y de otras regiones, con el fin de establecer metas que ayuden a lograr impacto en los programas universitarios. Luego, las universidades deben generar una cultura de trabajo colaborativo con planes de acción a corto, mediano y largo plazo para trabajar en el logro de las metas con un plan de mejoramiento (Boville, Mansur y Zavala, 2005; Gregorutti y Bon, 2013), en articulación con el cumplimiento de la misión, visión y objetivos institucionales (Arcos, 2009).

Reto 2. Articular la sociedad del conocimiento.

En los referentes para la acreditación de las diversas agencias en América Latina, el modelo educativo todavía se asume como un conjunto de orientaciones pedagógicas, sin abordar de manera directa la formación para crear y vivir en la sociedad del conocimiento, un aspecto esencial en la comunidad latinoamericana. En general, poco se han abordado los procesos y demandas sociales en la gestión de la calidad universitaria (Haidar y Torres, 2015; Vargas, 2002). Desde una perspectiva humanista, la sociedad del conocimiento consiste en trabajar con otros para mejorar las condiciones de vida gestionando y co-creando el conocimiento a través de fuentes rigurosas, con apoyo en las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

Un ejemplo de la falta de articulación de los procesos de acreditación con la sociedad del conocimiento se encuentra en el documento titulado “Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios”, del CEPPE (organismo acreditador reconocido por el COPAES, encargado de evaluar y acreditar los programas de licenciatura en el área de la educación y

pedagogía en México), el cual, en su categoría III “Plan de Estudios”, presenta una serie de indicadores para evaluar el modelo educativo del programa (Tabla 2), pero en ningún caso se establece que el modelo debe orientarse a formar personas con pensamiento complejo, emprendimiento y compromiso con la transformación social, ejes esenciales en cualquier propuesta educativa latinoamericana; es decir, un programa puede cumplir a cabalidad todos los indicadores, ser acreditado, y sin embargo, tener un modelo educativo centrado en memorizar contenidos y formar personas pasivas. ¿Es esto pertinente para Latinoamérica? En la región se ha avanzado lo suficiente para decir que no, que es preciso transformar la realidad y avanzar hacia la sociedad del conocimiento para poder plantear que un programa es de calidad.

Tabla 2. Indicadores para evaluar el modelo educativo de programas de Licenciatura en Educación.

Indicador.	Falencias.	Ejemplo de articulación de la sociedad del conocimiento.
16.1 Esencial. Existe congruencia entre las declaraciones de los objetivos, visión y misión del Programa Educativo con la política institucional y el modelo educativo.	-Evalúa la existencia del modelo educativo en sí mismo, sin considerar la sociedad del conocimiento. -No se determinan las características puntuales de las personas que se pretenden formar en el marco de la sociedad del conocimiento. -No se considera la formación para un mundo complejo y en cambio. -No se aborda la formación de personas que transformen la realidad.	El modelo educativo busca la formación de los diferentes actores para que vivan y construyan la sociedad del conocimiento, enfocándose en la resolución de los problemas del contexto y buscando el mejoramiento de la calidad de vida y el logro de la sostenibilidad ambiental, mediante la formación inter y transdisciplinaria. Esto se argumenta y tiene coherencia con el entorno en el cual se encuentra la universidad.
16.2 Esencial. La institución cuenta con un modelo educativo fundamentado filosófica, social y pedagógicamente		
16.3 Esencial. El modelo educativo considera el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores acordes con el área profesional.		
16.4 Esencial. El modelo educativo fomenta la formación multi e interdisciplinaria.		
16.5 Esencial. El modelo educativo se articula adecuadamente con el cumplimiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión, extensión y vinculación.		
16.6 Necesario. El modelo educativo ha sido elaborado y aprobado de manera colegiada.		

Fuente: elaboración propia con información de CEPPE, 2015.

Los procesos de acreditación deben impulsar el fortalecimiento de los modelos educativos con el que operan las IES, mismos que deben de estar fundamentados en teorías y enfoques educativos que tomen en cuenta su propio contexto (Tobón, 2015). En los modelos educativos se requiere establecer de manera explícita la formación de personas con pensamiento complejo, emprendimiento, colaboración y un sólido proyecto ético de vida con el fin de que contribuyan a resolver los problemas del contexto y mejorar las condiciones de vida (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015). También deben integrarse temas de relevancia internacional como la responsabilidad social, la inclusión y la sustentabilidad, entre otros (Rodríguez y Ruíz, 2015) y considerar las necesidades del entorno (Ruiz, 2009). En este sentido, una alternativa es considerar el enfoque socioformativo en la construcción de los modelos educativos, para implementar acciones concretas que lleven al desarrollo del talento humano a través de la participación y colaboración de todos los actores de una comunidad educativa, además de tomar en cuenta las características de la región de América Latina (Tobón, 2015).

Reto 3. Integrar la didáctica centrada en la resolución de problemas del contexto.

A raíz de los procesos de acreditación o de las recomendaciones emitidas por los organismos acreditadores, las IES en América Latina han optado por cambiar sus modelos y/o enfoques educativos por competencias con la intención de innovar sus prácticas educativas y responder a los retos de la sociedad del conocimiento (Díaz-Barriga, 2010, 2012); sin embargo, al momento de llevar a cabo lo establecido en los procesos de formación, se percibe el desarrollo de prácticas tradicionales como lo es la transmisión de contenidos temáticos a los estudiantes y la falta de colaboración entre los diversos actores de las instituciones educativas para llevar a cabo el logro del perfil profesional de egreso de los estudiantes (Martínez, Tobón y Romero, 2017; Martínez, Tobón, Zamora y López, 2017). El discurso de las competencias se queda generalmente en el

papel y las agencias de acreditación han acreditado universidades y programas sin verificar el desarrollo de las competencias en la práctica.

Por lo anterior, es indudable que la evaluación y acreditación de la calidad en educación superior, más que centrarse en reformar por escrito el currículo y tener planes de estudio muy detallados por competencias, deben evaluar ante todo las prácticas de formación en los diversos escenarios educativos (aulas, laboratorios, centros de práctica, etc.) y determinar en qué medida los estudiantes se enfocan en resolver problemas con ética y la gestión y co-creación del saber a través de fuentes rigurosas (Gutiérrez, Herrera, De Jesús y Hernández, 2016). La resolución de problemas del contexto es uno de los ejes que mejor da cuenta del desarrollo de las competencias, tal y como lo propone la socioformación (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015; Tobón, Pimienta y García, 2016). Esto debería articularse con el trabajo por medio de proyectos formativos de orden inter y trasdisciplinario mediante la colaboración (Martínez, Tobón, Zamora y López, 2017; Tobón, 2014; Tobón, 2015; Tobón, Pimienta y García, 2016).

Reto 4. Promover la evaluación basada en evidencias de desempeño.

Un eje en los procesos de acreditación es la evaluación, tanto de los docentes como de los estudiantes, para lo cual se tienen diversos indicadores, los cuales tienden a hacer referencia a la existencia del proceso de evaluación, pero poco a la forma de cómo debería ser esta; por ejemplo, en los indicadores del CNA (2013), se tiene la siguiente característica que se debe cumplir en el proceso de evaluación del aprendizaje: “El sistema de evaluación de estudiantes se basa en políticas y reglas claras, universales y transparentes. Dicho sistema debe permitir la identificación de las competencias, especialmente las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades adquiridas de acuerdo con el plan curricular y debe ser aplicado teniendo en cuenta la naturaleza de las características de cada actividad académica” (p. 33). Esta característica la

cumplen la mayoría de universidades solo por tener aprobados los programas y no refleja como tal el impacto del proceso de evaluación basado en evidencias de desempeño contundentes.

La evaluación del aprendizaje, con base en las investigaciones actuales y la socioformación, debería ser por medio de evidencias de desempeño que den cuenta de cómo los estudiantes actúan ante los problemas del contexto y contribuyen a mejorar el entorno (Hernández, 2013; Tobón, Pimienta y García, 2016). Para ello se requiere la retroalimentación y el apoyo continuo a los estudiantes mediante instrumentos enfocados en determinar el desempeño, con logros, sugerencias para mejorar y nivel de dominio (Tobón, 2014). Esto se podría complementar con un portafolio de evidencias digital que permita hacer seguimiento a la formación y facilite los procesos de emprendimiento e incorporación al mundo del trabajo (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015).

Reto 5. Valorar los procesos de innovación educativa acorde con la sociedad del conocimiento.

La sociedad enfrenta una diversidad de cambios de manera acelerada en los diversos ámbitos de la vida, ya sean estos sociales, políticos, económicos y culturales. Ante el presente contexto, una forma de hacer frente y adaptarse a los cambios es por medio de la búsqueda, análisis y utilización del conocimiento (Stehr, 1994). Como consecuencia, los procesos de acreditación de la calidad han llevado a que las IES, desde la década de 1990, establezcan proyectos de reforma curricular con la intención de responder a las demandas planteadas por la sociedad (Díaz-Barriga, 2010, 2012); sin embargo, las innovaciones educativas se valoran muy poco, y la mayoría de procesos de acreditación en Latinoamérica opta por lo conocido y los esquemas tradicionales, como por ejemplo, el currículo por asignaturas, la organización por semestres, tener un amplio número de asignaturas, focalizarse en el aprendizaje de contenidos, etc. Poco se valora la realización de innovaciones que busquen otro tipo de estructura curricular como el trabajo con proyectos, el aprendizaje-servicio, etc.

Es necesario que los procesos de acreditación y las mismas universidades busquen innovar los procesos de gestión administrativa, el currículo, la formación y la investigación, con flexibilidad y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores (Díaz-Barriga, 2012; Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015; Polo, 2011). Esto debe acompañarse de estudios que muestren los beneficios y el impacto de este tipo de innovaciones para asegurar la formación integral acorde con los retos de la sociedad del conocimiento, en un marco de trabajo transdisciplinario.

CONCLUSIONES.

A través del estudio documental llevado a cabo, se identifica que los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en las IES por parte de las agencias de acreditación son asumidos en la mayoría de los casos desde el control administrativo (Haidar y Torres, 2015; Gregorutti y Bon, 2013). Esto explica el hecho de que los indicadores de evaluación, en general, busquen ante todo determinar la presencia de los procesos y su coherencia, pero poco el logro de metas y el impacto en la formación integral y mejora de las condiciones de vida de las comunidades.

Para transformar la acreditación de los programas universitarios, el presente estudio ha podido documentar cinco retos básicos, entre otros factibles: 1) transitar de la acreditación asumida como un proceso administrativo a la evaluación del desempeño; 2) articular la sociedad del conocimiento; 3) integrar la didáctica centrada en la resolución de problemas del contexto; 4) promover la evaluación basada en evidencias de desempeño; y 5) valorar los procesos de innovación educativa acorde con la sociedad del conocimiento.

Avanzar hacia procesos de acreditación centrados en el desempeño, la formación integral y la transformación de la comunidad en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento requiere que las universidades evalúen el impacto que están teniendo y las acciones que podrían implementar para mejorar dicho impacto. Esto requiere un proceso de reflexión colaborativo entre

todos los actores tomando como base los estudios recientes y haciendo proyecciones hacia el futuro, considerando las experiencias de los diversos integrantes de la universidad (Boville, Mansur y Zavala, 2005; Gregorutti y Bon, 2013).

Es urgente que las agencias de acreditación comiencen a transformar los procesos de acreditación para que se le de alto valor a los procesos de innovación soportados en la investigación y se asuma la flexibilidad como cultura organizacional, y no simplemente con tener asignaturas optativas o menos prerrequisitos en el trayecto educativo. Así mismo, debe considerarse, en primer plano, el abordaje de problemas del contexto y el desarrollo de las competencias necesarias para vivir y crear la sociedad del conocimiento en Latinoamérica (Martínez, Tobón, Zamora y López, 2017). Esto implica considerar enfoques y propuestas educativas recientes que ayuden a comprender el proceso de transformación necesario en las universidades, en el marco del contexto en el cual está cada universidad (Haidar y Torres, 2015; Vargas, 2002), como por ejemplo la socioformación (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Abreu, L. F. y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento?. *Perfiles Educativos*, 37(147), 162-182.
2. Arcos, J. L. (2009). Evaluación institucional de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, México: UABC.
3. Boville, B., Mansur, S. y Zavala, J. (2005). La reforma curricular en un proceso de acreditación y certificación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(1), 35-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415102.pdf>

4. Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35(número especial), 17-32.
5. Buendía, A. y Quiroz, M. E. (2014). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. *Perspectivas analíticas para el estudio en México*. En A. Buendía, *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas* (págs. 17-27). México: ANUIES.
6. Campos, J. y Madriz, L. (2015). *Investigación-acción en contextos educativos*. San José, Costa Rica. Euned.
7. CEPPE (2015). *Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios*. México: CEPPE.
8. CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: CNA.
9. COPAES (2016). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior*. México: COPAES.
10. Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/2991/299128587005/>
11. Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031002.pdf>
12. 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. Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2918/3134>

13. Gutiérrez, A., Herrera, L., De Jesús, M. y Hernández, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239.
14. Guzmán, M. Á., Maureira, O., Sánchez, A. y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?. *Perfiles Educativos*, 37(149), 60-73.
15. Haidar, E. y Torres, G. C. (2015). La gestión mecanicista de las Instituciones de Educación Superior: un estudio desde la modelación sistémica. *Contaduría y Administración*, 60, 796-816. Recuperado de:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186104215000194>
16. Hernández, J. S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
17. Hernández, J. S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/129/186>
18. Herrera, A. y Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, 40, 29-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37313028004.pdf>
19. Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., & 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. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n36/art01.pdf>

20. Martínez, J. E., Tobón, S., Zamora, L. y López, E. (2017). Currículo socioformativo. Una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento. En Z. Navarrete, & M. A. Navarro, Memoria III Encuentro de Educación Internacional y Comparada. Innovación en *educación: organismos, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada* (págs. 125-138). México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
21. Martínez, J. E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Revista Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
22. 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: Díaz de Santos/UNAM.
23. Mejía, P. (2011). Las políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior: una directriz de los organismos internacionales. En S. R. Medina, *Políticas y educación. La construcción de un destino* (págs. 65-88). México: Díaz de Santos/UNAM.
24. Múnera, M. T., Jaramillo, O., & Moncada, J. D. (2014). Procesos de autoevaluación en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, en clave de investigación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 28(62), 123-141. Recuperado de:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X14725699>
25. Polo, M. (2011). Retos y perspectivas de innovación en educación superior. En L. Medina, y L. L. Guzmán, *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (págs. 19-28). México, D.F.: ANUIES.

26. Rodríguez, A. y Ruíz, M. A. (2015). La internacionalización: Una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios. En: M. A. Navarro y Z. Navarrete, Educación comparada internacional y nacional (págs. 114-126). México: Plaza y Valdés/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
27. Ruíz, E. (2009). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa (2da. reimpresión). México: IISUE/UNAM.
28. 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 en México. *Calidad en la Educación*, 38, 305-333. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art09.pdf>
29. Stehr, N. (1994). *Knowledge societies. The transformation of labour, property and knowledge in contemporary society*. London: Sage.
30. Silas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 257-273. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200006
31. Tobón, S. (2015). Necesidad de un modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma*, 36(2), 5-6.
32. Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*. México: Pearson.
33. Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Vázquez, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
34. Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
35. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.

36. Vargas, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. Educación, 26(2), 245-254. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44026223.pdf>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Jorge Eduardo Martínez Iñiguez. Licenciado en Ciencias de la Educación, Maestro en Educación Basada en Competencias y estudiante del doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE. Actualmente trabaja como analista especializado en los procesos de acreditación de la calidad de los programas educativos de licenciatura y como docente de asignatura en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo electrónico: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

2. Sergio Tobón Tobón. Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales. Globalización e Identidad en la Sociedad del Conocimiento por la Universidad Complutense de Madrid. Se desempeña como investigador en el Centro Universitario CIFE, México, en el área de la socioformación. Asesora diversos procesos de transformación educativa y es consultor de Ekap University, Estados Unidos de América. Correo electrónico: stobon@cife.edu.mx

3. Evangelina López Ramírez. Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación y Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana. Actualmente labora como profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, así como asesora académica en la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California, México. Correo electrónico: evangelinalopez@uabc.edu.mx

RECIBIDO: 31 de octubre del 2017.

APROBADO: 20 de noviembre del 2017.