

La acreditación de la calidad de los programas de formación docente, educación y pedagogía

The quality accreditation of teacher training, education and pedagogy programs

Jaime Moreles Vázquez

RESUMEN

En el presente estudio se analiza la implementación de la política de acreditación y aseguramiento de la calidad en los programas académicos (PA) de formación docente, educación y pedagogía en México. Por medio del análisis documental, se revisó la oferta educativa, así como los reportes del Padrón de Calidad del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Padrón del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) de Programas de Alto Rendimiento Académico, los cuales son algunos de los mecanismos implementados en esa iniciativa. Los resultados muestran una gran diversificación institucional y un importante desbalance entre la oferta y los programas que han sido acreditados por su calidad, además de ciertas discordancias entre los mecanismos de acreditación; esto genera cuestionamientos sobre la eficacia de la política y acerca de lo que se ha valorado como calidad, por lo que es necesario construir alternativas de evaluación. En conclusión, hay poca certidumbre sobre la efectividad de las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad, han valorado lo que se puede medir, dejando de lado aspectos más relevantes y que contribuyen al cambio institucional y a la mejora educativa.

Palabras clave: Acreditación, aseguramiento, calidad, educación superior, políticas.

ABSTRACT

This paper analyzes the implementation of accreditation and quality assurance policy in the academic programs (PA) of teacher training, education and pedagogy in Mexico. The educational programs supply was reviewed through documentary analysis, as well as the quality registry of the Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) reports and the EGEL (Examen General de Egreso de la Licenciatura) registry of high academic performance programs, which are some of the policies mechanisms implemented. The findings show a broad institutional diversification and a significant imbalance between the supply and the programs that have been accredited for their quality, in addition to certain discrepancies between the accreditation mechanisms; from these findings questions emerge about the policy effectiveness and about what has been valued as quality in education, so it is necessary to create assessment alternatives. In conclusion, there is little certainty about the effectiveness of accreditation and quality assurance policies; what can be measured has been assessed, leaving aside more relevant issues that contribute to institutional change and educational improvement.

Keywords: Certification, assurance, quality, higher education, policies.

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

You can add up the parts; you won't have the sum

You can strike up the march, there is no drum

COHEN (1992)

La acreditación de la educación superior es un proceso para buscar y asegurar la calidad de instituciones y programas, y para que las instituciones logren estándares que correspondan con las expectativas de la sociedad (Duarte y Vardasca, 2023). Asegurar la calidad ha sido el propósito de las iniciativas de educación superior de las décadas recientes, entre otras razones, debido a la necesidad de rendir cuentas del uso de recursos públicos y por el declive en la confianza de algunos sectores de la sociedad hacia las instituciones públicas (Lucander y Christersson, 2020).

Hay un debate persistente acerca de si las políticas de aseguramiento de la calidad están asociadas a la mejora educativa, pues lo que ha predominado es la rendición de cuentas (Harvey, 2016). En algunos países de América Latina las políticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior fueron impulsadas desde un modelo de achicamiento del Estado y de los recortes al presupuesto educativo (Mollis, 2014; Pedraja-Rejas et al., 2021). Además de acompañar la expansión y la diversificación de la oferta, esas iniciativas plantearon la necesidad de nuevas formas de financiamiento para la educación superior, promovidas desde el requerimiento a las instituciones de su responsabilidad pública por medio de la medición de su desempeño (Hernández y Hernández, 2023; Moreno, 2017; Mungaray et al., 2016).

Tales políticas fueron impulsadas “desde arriba” y con base en la *nueva gestión pública*, la cual implica la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad, la orientación a resultados, el financiamiento e incentivos condicionados, auditorías y certificaciones, entre otros procesos en los que la evaluación externa adquirió un papel preponderante (Lloyd, 2018; Mollis, 2014, 2006; Moreno, 2017; Pedraja-Rejas et al., 2021). Algunas referencias denuncian el enfoque monolítico desde el que han sido formuladas e implementadas tales iniciativas (Beerkens, 2018; Harvey, 2016).

El asunto de la calidad tiene importancia mundial, aunque la manera de concebirla e instrumentarla puede variar de país a país (Duarte y Vardasca, 2023). De acuerdo con Márquez y Zeballos (2017), existen dos enfoques sobre la calidad, el que se refiere a su aseguramiento o *gestión de la calidad total*, y el que corresponde a su mejora; en el primer enfoque la calidad es entendida como el cumplimiento de estándares promovidos y

Jaime Moreles Vázquez. Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Cuenta con reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP. Línea de investigación: políticas de la educación. Sus trabajos se refieren al uso de la investigación en las prácticas y en las políticas educativas. Correo electrónico: jaimemvazquez@ucol.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-6177>.

validados de manera externa; en el segundo enfoque las instituciones por sí mismas lo construyen y se plantean metas de superación continua, a la vez que están abiertas al apoyo externo; en el enfoque de aseguramiento la acreditación se plantea como un medio dentro de la planeación, por lo que los problemas educativos se resolverían mediante el establecimiento de normas que incidan en los procesos conforme a criterios ya constituidos; en el enfoque de mejoramiento se confiere a las instituciones la libertad de definir sus objetivos y diseñar los procesos correspondientes, pues se confía en su capacidad para poner en marcha cambios e innovaciones.

Las nociones de evaluación y aseguramiento de la calidad impulsadas en las políticas se basaron en la *gestión de la calidad total* e implicaron la adopción de herramientas numéricas para evaluar la educación (Lloyd, 2018; Mollis, 2006; Pedraja-Rejas et al., 2021). En ese sentido, en México los indicadores de desempeño se convirtieron en los principales mecanismos regulatorios para evaluar la efectividad de las políticas y para promover mejores prácticas institucionales; desde las nociones de calidad construidas en torno a esas medidas se operaron los nuevos programas de financiamiento extraordinario que, aunque no eran obligatorios, sí condicionaban la participación de las instituciones de educación superior –IES– (Buendía, 2012; Mungaray et al., 2016).

Se argüía que el uso eficiente de recursos económicos solamente ocurriría mediante la aplicación de sistemas de control y rendición de cuentas; por ello, en casi todos los países de América Latina ahora existen centros o institutos vinculados a las dependencias, ministerios o sistemas educativos que están destinados a esos propósitos (Mollis, 2014; Murillo y Román, 2010). La aparición de estándares y la constitución de organismos como apoyo para la implementación de las políticas también generaron cierta confusión entre los modelos de evaluación de aseguramiento de la calidad (Moreno, 2017).

El constructo “aseguramiento de la calidad” se ha usado como denominación común para una diversidad de mecanismos que se emplearon para garantizar y promover la calidad de las IES, asumiendo que en algún punto contribuirían a una mejor comprensión de los procesos educativos y su desarrollo progresivo; el propósito de esos mecanismos era la provisión de información acerca de lo que se concibe como los aspectos más significativos de la educación superior –ES–, no obstante que se asumía que la perspectiva desde la que se derivaba el constructo escondía alternativas y dificultaba el análisis de algunas consecuencias asociadas (Lemaitre y Mena, 2012).

En el caso que interesa en el presente trabajo, el aseguramiento de la calidad se concretó mediante la evaluación y acreditación de la pertinencia de programas académicos –PA– de licenciatura, la cual se ha llevado a cabo por los organismos acreditadores –OA– coordinados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior –COPAES–, así como mediante la evaluación del desempeño académico de estudiantes y egresados desde los indicadores de rendimiento observados en los

testimonios de desempeño de los EGEL –Examen General de Egreso de la Licenciatura– y que se utilizan para conformar el padrón correspondiente. El COPAES y el CENEVAL –Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior– son ejemplos de las instituciones que fueron creadas para garantizar la calidad en todos los niveles y modalidades educativas y desde las cuales se implementaron los mecanismos de la política en cuestión (García et al., 2015; Hernández y Hernández, 2023).

Ambos organismos sostienen que sus actividades tienen el propósito de contribuir al aseguramiento de la calidad; según el COPAES (2023), por medio de la acreditación las instituciones realizan una búsqueda permanente de la excelencia y el resultado representa el esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria para rendir cuentas a sí misma y a la sociedad, además de que es el resultado de un proceso de evaluación voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una IES, que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de los PA. A su vez, el CENEVAL (2023) sostiene que el uso del EGEL permite contar con información válida y confiable que contribuye a establecer el grado de idoneidad de cada sustentante con respecto a un estándar de formación nacional y el nivel de eficacia y pertinencia de los distintos programas y modalidades de formación profesional; para quienes egresan de las licenciaturas en Formación docente, Educación y Pedagogía, que es el área de interés del presente estudio, se arguye que el Examen General de Egreso de la Licenciatura, Pedagogía-Ciencias de la Educación –EGEL-EDU– identifica si los egresados cuentan con los conocimientos y habilidades para iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión.

En cuanto al Padrón EGEL de Alto Rendimiento, representa un mecanismo que contribuye a mejorar la calidad de la educación al reconocer dentro de sus niveles a los PA cuyos egresados se desempeñan mejor en esas pruebas; los niveles son 1 plus, 1 y 2; en el 1 plus se ubica a los PA cuando 80% o más de los egresados obtienen algún testimonio de desempeño y 50% o más de ellos obtienen desempeño sobresaliente; en el nivel 1, PA con el 80% o más de los egresados con algún testimonio de desempeño y menos de 50% obtiene desempeño sobresaliente, y en el nivel 2, 60% o más de los egresados, pero menos de 80%, obtienen testimonio (CENEVAL, 2023a).

Los programas de evaluación y acreditación de la calidad que surgieron hace más de dos décadas siguen vigentes y emplean mecanismos como los que se han mencionado, aun con la sustitución del término de “calidad” por el de “excelencia”; la excelencia es entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad (Gobierno de México, 2019).

Desde la noción de *excelencia*, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior –LGES– en el año 2021 se creó el Sistema de Evaluación y

Acreditación de la Educación Superior –SEAES–, que propone una resignificación de la evaluación que promueva la mejora de los procesos y consolide nuevas culturas de evaluación de las IES basadas en principios de autorregulación, profesionalismo y responsabilidad (SEP-CONACES, 2023).

Aunque la operación del SEAES es apenas incipiente, sus premisas poseen alguna relación con lo que ha mostrado la investigación sobre las políticas de la calidad de la ES. En general, los estudios han hallado efectos nocivos o resultados no buscados por esas iniciativas, relaciones de mercado entre universidades y organismos acreditadores, burocratización de las actividades académicas y orientación de la dinámica universitaria al cumplimiento de estándares externos (Buendía, 2011; Comas et al., 2014; Harvey, 2016; Martínez et al., 2017; Moreno, 2017; Mungaray et al., 2016).

Además, al simular la conformidad con las reglas, las IES habrían contribuido a desvirtuar la razón de ser de la evaluación, reduciendo la acreditación de la calidad a la entrega de recursos económicos (Moreno, 2017; Mungaray et al., 2016). En el extremo, en el imaginario de la ES se habrían construido nociones de evaluación y acreditación como equivalentes de garantía de calidad y de excelencia (Buendía, 2011; Comas et al., 2014; Martínez et al., 2017). Por esas razones resulta relevante analizar cómo se han concretado algunos de los mecanismos de la política de acreditación y aseguramiento de la calidad.

MÉTODO

El presente estudio se llevó a cabo por medio del análisis documental, con el propósito de revisar la implementación de la política de acreditación y aseguramiento de la calidad; para ello, se eligió por conveniencia la oferta educativa de los PA de Formación docente, Educación y Pedagogía, así como dos de los mecanismos mediante los que se ha acreditado su calidad en México.

El trabajo fue de corte cualitativo y se dividió en dos etapas complementarias que se orientaron por las categorías *diversificación de la oferta educativa y mecanismos de acreditación y aseguramiento de la calidad*. En la primera se revisó la oferta educativa considerando como fuentes los reportes de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021, 2023) y un reporte sobre la formación docente en México (Medrano y Ramos, 2019), además de las bases de datos del Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO, 2023); en esta fase se hizo énfasis en la diversificación de programas e instituciones.

En cuando a los mecanismos de acreditación y aseguramiento de la calidad, en la segunda etapa se analizaron los reportes del Padrón de Calidad del COPAES y del principal OA de PA del área en cuestión, el CEPPE –Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación–, además de los informes anuales del CENEVAL y del Padrón EGEL de Programas de Alto Rendimiento Académico; en este caso, se

identificó el cumplimiento o incumplimiento de esos mecanismos en los programas en cuestión.

En el sitio web del COPAES el padrón se consultó mediante los términos de búsqueda “pedagogía” y “educación” por separado, adicionando todos los PA de licenciatura, cualquier subsistema y en todo México. En el Padrón EGEL de Alto Rendimiento la búsqueda fue realizada con los criterios: toda la República mexicana, pedagogía-ciencias de la educación y todos los niveles.

También se revisaron los sitios e informes de los OA, los cuales son asociaciones civiles que se encargan de evaluar los PA y que son reconocidos por el COPAES con base en su *Marco General de Referencia*, el cual establece lineamientos técnico-metodológicos para la acreditación, los documentos y evidencias necesarias, los atributos a evaluar por medio de los indicadores y la definición de cada una de las etapas del proceso (COPAES, 2016).

Los posicionamientos del COPAES, de los OA y del CENEVAL están alineados a las iniciativas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la ES. No obstante, como se observa en los hallazgos del estudio en el siguiente apartado, al valorar la magnitud de la oferta de PA y la acreditación de su calidad se generan más inquietudes que certezas sobre la eficacia de la política y lo que se ha medido y valorado como la calidad de la ES en México, al menos en el campo de la formación docente, la pedagogía y la educación.

RESULTADOS

Diversificación de la oferta educativa de PA en Formación docente, Educación y Pedagogía

Para solventar las imprecisiones en la información disponible sobre el número de instituciones y programas en el campo de oferta de PA en la formación docente, educación y pedagogía, en el presente trabajo se conjuntaron los informes de Mejoredu (2021, 2023), de Medrano y Ramos (2019) y del IMCO (2023). En esos informes el primer hallazgo resalta la diversificación institucional del Subsistema de Educación Superior –SES–, pues la oferta educativa del campo comprende la formación docente en diversas áreas, modalidades y niveles, así como en lo que los reportes denominan didáctica, pedagogía y currículo, orientación e intervención educativa, psicopedagogía, entre otras. El reporte más reciente de la Mejoredu (2023) clasifica esa oferta formativa desde la educación como campo amplio y como campos específicos ciencias de la educación y pedagogía y formación docente.

El SES por sí mismo es diverso y complejo, comprende universidades públicas estatales, públicas federales, públicas estatales con apoyo solidario, interculturales, politécnicas, tecnológicos descentralizados, tecnológicos federales, Normales, centros

públicos de investigación y universidades particulares (Mejoredu, 2020); actualmente está compuesto por más de cinco millones de estudiantes, de los cuales un tercio está inscrito en instituciones privadas; además cuenta con alrededor de 470 mil docentes y más de 8 mil IES (Mejoredu, 2023).

La diversificación institucional de la oferta se aprecia en la Tabla 1, la cual está organizada por PA en formación docente en diferentes niveles y disciplinas, así como en el campo de la educación y la pedagogía. Los resultados corresponden al ciclo escolar 2021-2022 y dan cuenta de la existencia de 694 IES con 447 PA; asimismo, llama la atención que más de la mitad son instituciones particulares o privadas; todas esas IES y PA serían evaluables y podrían haber sido acreditadas por su calidad. Aunque, como se aprecia más adelante, en el padrón del COPAES (2023) solo hay 67 PA acreditados.

Tabla 1
 IES y PA

Tipo	# de IES	PA	
Normales	254 públicas	48 en formación docente	
	151 privadas	2 en ciencias de la educación 1 en servicios personales y deporte	
UPN	Sedes en 23 estados	23 en educación básica	8 en ciencias de la educación y pedagogía
		2 en educación media superior	
Otras IES	27 autónomas	240 en licenciaturas, formación docente 123 en ciencias de la educación y pedagogía	
	15 estatales		
	4 federales		
	4 federales transferidas		
	217 privadas		
Totales	694 IES	447 PA	

Fuente: Elaboración propia con datos de Mejoredu, 2021, 2023.

El hallazgo de la diversificación se replica en el reporte de Medrano y Ramos (2019), aunque este informe se refiera al ciclo escolar 2017-2018; el reporte, además, muestra una mayor cantidad de PA y de planes de estudio para la formación en el campo correspondiente que lo observado en la información previa.

Es importante mencionar que no se espera que los datos de los diferentes reportes coincidan, lo que es necesario destacar es la diversificación de la oferta de PA, para contrastarla con la información del padrón del COPAES y del Padrón EGEL y de esa manera hacer algunas valoraciones sobre la relación entre evaluación y acreditación de la calidad de la formación, en los términos en que ha sido promovida por las políticas y por los programas relativos. En ese sentido, la Tabla 2 muestra 1,091 IES y 1,202 PA que podrían ser evaluados y acreditados por su calidad.

Tabla 2
IES y PA

Tipo	# de IES	Planes de estudio	Programas, formación docente*	Educación y pedagogía**
Normales	436	30	1,108	
UPN		21	86	8
Otras IES	655 615 privadas	73		
Totales	1,091 IES	124	1,202 PA	

* Educación inicial, preescolar, primaria, media superior y educación de adultos; especializadas algunas en atención a poblaciones indígenas, uso de TIC, enseñanza de inglés y francés.

** Intervención educativa, pedagogía, administración educativa, ciencias de la educación, educación e innovación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia con datos de Medrano y Ramos (2019).

Por su parte, en los resultados del IMCO (2023) el número de IES, 995, es similar al mostrado en el reporte de Medrano y Ramos (2019); los recursos de ese sitio web, además, permiten conocer información significativa como el número de personas que han estudiado PA relacionados, el número de quienes actualmente se encuentran cursándolos y el porcentaje que representa determinado PA o licenciatura en el total de personas con formación profesional; tales datos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3
IES y PA

	# de IES	Estudiantes en 2021	Personas que han estudiado esos PA	% del total con licenciatura en MX
Formación docente, preescolar	229	27,157	247,950	2
Formación docente, primaria	289	43,088	621,289	5
Formación docente, secundaria	125	19,381	104,128	0.8
Formación docente, educación física, artística, tecnológica	135	13,691	107,698 0.9	
Formación docente, enseñanza de asignaturas específicas	84	9,625	45,138	0.4
Formación docente para otros servicios educativos	121	11,010	64,242	0.5
Formación docente en programas multidisciplinarios o generales	12	774	213,868	1.7
Totales	995 IES	124,726	1,404,313	11.3%

Fuente: Elaboración propia con datos de IMCO (2023).

No obstante que exista divergencia en la información sobre IES y PA de formación docente, educación y pedagogía, en los reportes expuestos lo que resalta es el hallazgo de la diversificación institucional y una desbalanceada relación entre la oferta

educativa, más de mil IES y PA que contrastan con respecto a los 67 PA acreditados por su calidad en el padrón del COPAES (2023). El desbalance representa otro de los hallazgos en torno a la efectividad de las políticas y programas en cuestión, como se aprecia en lo que sigue.

Acreditación de la calidad por el COPAES y el CEPPE

En el padrón del COPAES (2023) los resultados muestran que la mayoría de PA acreditados son en pedagogía (15), ciencias de la educación (15) y educación (8); hay una importante presencia de PA acreditados de IES privadas (17), lo cual resulta sugerente pues muestra que esas instituciones se han adaptado a los mecanismos de evaluación y acreditación promovidos desde las políticas y habrían usado la pertenencia al padrón como estrategia de persuasión de la matrícula potencial (Buendía, 2011). En ese padrón no hay datos acerca del número de programas que hasta la fecha se han evaluado desde el año 2004 con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior –CIEES– ni mediante los OA desde hace más de diez años, según se fueron instituyendo.

Hay IES que poseen varios PA acreditados, como la UNAM (8), el Instituto Tecnológico de Sonora (7), la Universidad Veracruzana (4) y la Universidad Tecnológica de México (5), que es privada; solamente hay dos PA acreditados en Normales particulares o privadas. Llama la atención que hay siete PA en modalidad abierta o a distancia; todos los demás programas reconocidos en el padrón son presenciales. No hay información sobre acreditación de PA en el campo de la formación docente.

Como se anticipó, los pocos PA en el padrón del COPAES representan un hallazgo en cuanto al desbalance entre la oferta y el número de PA acreditados por su calidad, desbalance que se replica en el otro mecanismo de la política de acreditación y aseguramiento de la calidad, como se muestra enseguida.

PA en el Padrón EGEL-EDU de alto rendimiento

En el caso del Padrón EGEL, que participa de la evaluación externa y de la evaluación y acreditación de la calidad de la ES, es necesario reiterar que se conforma a partir de los datos del desempeño de egresados acreditados por el EGEL-EDU. En esa dirección, la Tabla 4 muestra los testimonios por año en el periodo comprendido entre los años 2016 y 2022, así como el número de IES y de estudiantes que participaron en la aplicación de la prueba; los datos se desprenden de los informes que hay en el sitio web correspondiente.

Tabla 4*Resultados del EGEL-EDU*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Aún sin testimonio (Ast)	2396 (50.9%)	2962 (57.8%)	2365 (57.1%)	2727 (59%)	1391 (62.8%)	2041 63%	1750 30.9%
Desempeño satisfactorio (Ds)	1852 (39.4%)	1786 (34.9%)	1420 (32.9%)	1508 (32.9%)	657 (29.8%)	1000 30.9%	3836 67.6%
Desempeño sobresaliente (Dss)	458 (9.7%)	375 (7.3%)	355 (8.6%)	346 (7.6%)	166 (7.5%)	199 6.1%	86 1.5%
# de sustentantes	4706	5123	4140	4581	2214	3240	5672
# de instituciones participantes	286	348	324	312	227	253	Sin dato

Fuente: Elaboración propia con datos de CENEVAL, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023b.

Llama la atención que la participación de IES y de sustentantes en las diferentes aplicaciones es mucho menor de lo esperado, con base en la información que se mostraba sobre la oferta educativa y del número de estudiantes que suele haber en el campo en cuestión. Además, el desempeño de quienes sustentan la prueba va decreciendo, pues una de cada dos personas no obtiene testimonio; esto querría decir que en los términos que define el organismo acreditador, más del 50% de quienes egresan no poseería los conocimientos y habilidades necesarias para iniciarse en el ejercicio profesional, aunque esta inferencia solamente se aplicaría a quienes se han evaluado. También es interesante observar los resultados post-pandémicos que se aprecian en la columna que se refiere al informe del 2022, pues contrastan con los datos que se han ido reportando sobre el rezago de aprendizajes en la educación básica.

Los resultados sobre el desempeño de estudiantes y egresados en el EGEL-EDU repercuten en la conformación del Padrón EGEL, en donde aparecen apenas algunas IES y pocos PA; esto se puede apreciar en la Tabla 5, la cual muestra cuáles poseen ese reconocimiento, así como las ocasiones en que lo han refrendado. Además, la información corrobora y está en el mismo sentido de los hallazgos de la diversificación institucional y del desbalance entre la magnitud de la oferta y los PA acreditados por su calidad, pues la proporción entre las IES y los PA que han participado en la aplicación del EGEL-EDU, más de 200 cada año, contrasta con las 9 que han sido reconocidas. Las 9 IES y los 12 PA son apenas una mínima parte de las más de mil IES y más de mil PA en el campo de la formación docente, educación y pedagogía.

Tabla 5
IES y PA en el Padrón EGEL

	Nivel	Refrenda
1 Universidad Anáhuac Mayab Psicopedagogía Mérida	1	2a. ocasión
2 Universidad Anáhuac México Pedagogía Organizacional y Educativa Norte	1	7a. ocasión
3 Universidad Autónoma de Aguascalientes Asesoría Psicopedagógica Ciudad Universitaria (Campus Central)	2	7a. ocasión
4 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Educación División Multidisciplinaria en Cuauhtémoc	1	2a. ocasión
División Multidisciplinaria en Ciudad Universitaria	2	3a. ocasión
Instituto de Ciencias Sociales y Administración	2	7a. ocasión
5 Universidad Autónoma de Yucatán Educación Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades	1	8a. ocasión
Unidad Multidisciplinaria Tizimín	2	7a. ocasión
6 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	1	2a. ocasión
7 Universidad de Monterrey Ciencias de la Educación San Pedro Garza García	2	2a. ocasión
8 Universidad del Valle de México Pedagogía Hispano	2	5a. ocasión
9 Universidad Tecnológica de México Pedagogía Sur	2	6a. ocasión

Fuente: CENEVAL, 2023a.

Como se aprecia en la Tabla 5, las 9 IES poseen en conjunto 12 PA que han sido reconocidos y acreditados por sus indicadores de desempeño en el EGEL-EDU, 5 PA en el nivel 1 y 7 en el nivel 2. Además, el desbalance que se viene argumentando es aún más evidente en las precisiones que siguen: 5 IES particulares o privadas con 5 PA en el padrón, mientras que en la oferta total habría más de 600 IES de esa tipología; 4 IES públicas estatales con 7 PA en el padrón, cuando la oferta mostrada podría ser de más de 200 IES, si se consideran en ese conjunto las sedes de la UPN y las Normales.

Es importante reiterar que se está hablando de casi mil IES y más de mil PA, con base en los datos sobre la oferta educativa presentados antes. También es necesario señalar que la mayoría de las IES no habría participado en las aplicaciones del EGEL-EDU de los años recientes, pues los datos muestran que apenas un tercio o una cuarta parte de estas promovieron entre sus estudiantes y egresados la aplicación de tal prueba.

¿Naufragio de los mecanismos de acreditación y aseguramiento de la calidad?

Como colofón a la relación desbalanceada entre la oferta educativa y los mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad que se han elegido en el presente trabajo, es interesante explorar qué IES coinciden en el Padrón EGEL y en el padrón del COPAES, pues cumplirían con los propósitos de las políticas en cuestión. En ese sentido, la Tabla 6 muestra dos IES públicas estatales y una particular o privada, todas acreditadas por el CEPPE. Solamente tres IES y cuatro PA habrían sido acreditadas por su calidad, lo que representa una muy pequeña proporción del total de la oferta educativa en los reportes revisados.

Tabla 6
IES y PA en los padrones del EGEL y del COPAES

IES	PA	OA	EGEL
Universidad Autónoma de Yucatán	Educación, Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades	CEPPE	Nivel 1
	Educación, Unidad Multidisciplinaria Tizimín	CEPPE	Nivel 2
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Ciencias de la Educación	CEPPE	Nivel 1
Universidad Anáhuac del Mayab	Psicopedagogía, Mérida	CEPPE	Nivel 1

Fuente: Elaboración propia.

La idea de la calidad, su mejora y aseguramiento por medio de los mecanismos de evaluación y acreditación de las políticas impulsadas desde hace algunas décadas, genera incertidumbre sobre la relación entre lo que se evalúa y certifica de las actividades de las IES, y acerca de la noción misma de aseguramiento de la calidad de la ES.

El desbalance evidencia que se ha perdido un poco el significado de los procesos de acreditación, en el sentido en que son asumidos por el COPAES, los OA, el CENEVAL y las iniciativas desde las que estos organismos se promovieron. Si no, ¿cómo interpretar que solamente tres IES y cuatro PA conforman el grupo que cumple con los dos mecanismos de acreditación de la oferta en formación docente, educación y pedagogía?

Además, no puede sostenerse la efectividad de tales mecanismos como herramientas para la mejora. Si realmente son indicadores de aseguramiento de la calidad, entonces se está ante una situación inquietante, puesto que estos no son acreditados por la gran mayoría de las IES y PA del país, o bien, las instituciones no han tenido interés en acreditarlos.

Es probable que esos mecanismos de acreditación y aseguramiento hayan naufragado ante el ánimo resultadista de los programas y de las políticas, en detrimento de la atención a los procesos y a la mejora de la educación, como lo han mostrado algunos estudios (Buendía, 2011; Comas et al., 2014; Moreno, 2017). El autoestudio iberoamericano que incluyó a México alertaba hace más de una década sobre la pérdida de credibilidad de los procesos de acreditación, puesto que se había tornado en una relación de costo-beneficio entre los OA y las IES, los primeros porque su principal fuente de financiamiento dependía de las funciones de acreditación y las segundas porque requerían de la acreditación para el financiamiento extraordinario que otorgaba el Estado; además, también se generaron efectos nocivos como las prácticas de simulación y la excesiva burocratización de los procesos de evaluación (Buendía, 2012, 2011; Lemaitre y Zenteno, 2012; Torre y Zapata, 2012).

Aun con algunos de los aciertos de esas iniciativas, desde hace algunos años también existe la certeza de que una buena parte de los cambios impulsados han sido superficiales, pues habrían generado modificaciones en las estructuras formales y legales de las instituciones, sin lograr transformarlas sustancialmente (Ibarra 2007, citado en Hernández, 2011); esas cuestiones han sido corroboradas en los hallazgos de estudios realizados en México (Lloyd, 2018; Moreno, 2017; Mungaray et al., 2016).

En otros países la investigación también ha alertado sobre la artificialidad de los procesos y el cumplimiento ritualizado para lidiar con la carga administrativa adicional (Harvey, 2016); asimismo, el impacto de las políticas de calidad en el aprendizaje y la enseñanza ha sido apenas escaso o inexistente (Lucander y Christersson, 2020), la evidencia muestra que ha ayudado a establecer nuevos estándares formales, aunque es discutible hasta qué punto se ha generado un cambio cualitativo (Suchanek et al., 2012, citados en Beerkens, 2018).

La era del entusiasmo por el asunto ha sido reemplazada por la era del realismo, ya no es una práctica novedosa, la fatiga en las universidades que se enfrentan a una nueva ronda de evaluación para acreditar y asegurar la calidad, demanda pruebas de efectos positivos, de evidencias sólidas sobre lo que funciona y lo que no funciona (Stensaker, 2007, Westerheijden 2007, citados en Beerkens, 2018).

Sin embargo, a pesar del interés en la efectividad de esas políticas, el estado del arte en el campo no tiene pocas respuestas; así lo muestra un análisis de las publicaciones de dos décadas de la revista *Quality in Higher Education*, en el que se destacan cuatro aspectos: el enfoque monolítico de las políticas de calidad; la incapacidad de

explorar adecuadamente su impacto; la disonancia entre los procesos burocráticos y el aprendizaje de los estudiantes, y el cinismo de los académicos acerca de la eficacia y el valor de los procesos implicados en las iniciativas de aseguramiento de la calidad (Harvey, 2016).

En ese sentido, aunque las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad han sido propuestas como garantes del reconocimiento público, de la rendición de buenas cuentas a la sociedad y de la mejora educativa, es poco probable que hayan logrado esos propósitos y, en cambio, hayan simplificado la relación entre lo que se pretendía medir o certificar y lo que se terminó valorando acerca de la calidad de la educación superior.

El aseguramiento de la calidad, la calidad ubicua en todos los niveles del sistema, en todos los discursos, sean políticos, académicos o ambos, se habría referido primordialmente al cumplimiento de indicadores, lo que la entrampó en el mito y la ceremonia de la era moderna y conduce a pocos cambios en las estructuras, procesos y cultura de las instituciones (Yurkofsky et al., 2020).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados del presente trabajo, puede augurarse que existen pocos elementos para sostener la efectividad de las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad, de los mecanismos para evaluarla e incluso de la idea de calidad que se ha promovido. Asimismo, la diversificación, el desbalance entre la oferta y los pocos programas acreditados, así como las escasas instituciones y programas en las que coinciden los dos mecanismos de acreditación, alertan del posible naufragio de esas iniciativas.

Los programas de acreditación comprendidos en la política se presumían articulados con el objeto de crear confluencia entre la evaluación externa del desempeño de estudiantes, de profesores, de programas y de las IES. Desde que surgieron a finales del siglo pasado, se promueven enfatizando una versión de la vida académica y de la formación universitaria que se va haciendo de dominio público en las instituciones y cuyos actores terminan interiorizando, creándose expectativas para acreditarse y pertenecer a los diferentes padrones, pues además implicaban financiamiento extraordinario.

Los indicadores de desempeño en los que se basan y que han sido el eje de la adopción de la política representan el lenguaje común, amalgamándose a la planeación del papel de las IES, en el mejor de los casos, y entrampando la dinámica institucional y los procesos educativos, en el caso extremo, porque parece haber pocas pruebas de que se asocien a la mejora de la formación universitaria y profesional.

Esos mecanismos para la acreditación y aseguramiento de la calidad de la ES fueron promovidos como la alternativa para la crisis de las universidades. Sin embargo,

el hecho de que muy pocas instituciones y programas han sido acreditados, al menos en el área a la que se refirió el presente trabajo, tendría que llevar a las universidades y a las comunidades académicas a repensar el asunto y a dudar de los indicadores que se postulan como pruebas fehacientes de los procesos educativos que dicen representar. Como están, programas y mecanismos de aseguramiento de la calidad proporcionan apenas un atisbo de lo que sucede en las universidades, haciendo que se valore solamente lo que se puede controlar y medir, no obstante que represente poco de lo que en verdad se busca acreditar y mejorar, y que también oculta aspectos más relevantes que sí contribuyen al cambio institucional y a la mejora educativa.

REFERENCIAS

- Beerens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272-287. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.371>
- Buendía, A. (2012). Resumen ejecutivo. México. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds.) *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 279-300). CINDA-Universia/RIL. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- CENEVAL [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior] (2017). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2016*. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2016.pdf
- CENEVAL (2018). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2017*. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2017.pdf
- CENEVAL (2019). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2018*. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2018.pdf
- CENEVAL (2020). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2019*. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2019.pdf
- CENEVAL (2021). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2020*. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2020.pdf
- CENEVAL (2022). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2021*. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/04/EDU_2021.pdf
- CENEVAL (2023). CENEVAL. <http://www.ceneval.edu.mx/>
- CENEVAL (2023a). *Padrón EGEL. Programas de Alto Rendimiento Académico*. <https://reconocimiento.ceneval.edu.mx/padron-egel/>
- CENEVAL (2023b). *Informe Anual de resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. 2022*. https://lookerstudio.google.com/reporting/0d648881-e738-42b3-99b2-ece4db311fd9/page/p_d3dapnho0c
- Cohen, L. (1992). "Anthem". *The Future*. Columbia.
- Comas, Ó., Buendía, A., Fresán, M. M., y Gómez, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 47-67. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.02.001>
- COPAES [Consejo para la Acreditación de la Educación Superior] (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior (ver. 3.0)*. https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf
- COPAES (2023). *Padrón de programas acreditados a nivel nacional*. <https://www.copaes.org/consulta.php>

- Duarte, N., y Vardasca, R. (2023). Literature review of accreditation systems in higher education. *Education Sciences*, 13(582), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci13060582>
- García, J. L., Antonio, P., y Gutiérrez, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con el instrumento Egel-Ceneval. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 211-250. <https://doi.org/10.55777/rea.v8i16.1024>
- Gobierno de México (2019). Reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Perfiles Educativos*, 41(165), 186-208. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59496>
- Harvey, L. (2016). *Lessons learned from two decades of quality in higher education [Draft]*. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey2016Lessons.pdf>
- Hernández, M. L. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 99-124. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S2A2ES.pdf
- Hernández, P., y Hernández, L. A. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados. *Revista de la Educación Superior*, 52(207), 1-30. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2564>
- IMCO [Instituto Mexicano de la Competitividad] (2023). *Compara carreras 2023*. <https://imco.org.mx/comparacarreras/>
- Lemaitre, M. J., y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012* (pp. 23-71). CINDA-Universia/RIL. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. CINDA-Universia/RIL. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1-31. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista185_S2A1ES.pdf
- Lucander, H., y Christersson, C. (2020). Engagement for quality development in higher education: A process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2), 135-155. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
- Márquez, E., y Zeballos, Z. R. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>
- Martínez, J. E., Tobón, S., y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación Normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>
- Mejoredu (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- Mejoredu (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. Vessuri, *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). CLACSO.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25-45. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.01.001>

- Moreno, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 45(182), 27-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>
- Mungaray, A., Ocegueda, M. T., Moctezuma, P., y Ocegueda, J. M. (2016). La calidad de las universidades públicas estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 67-93. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.008>
- Murillo, F. J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>
- Pedraja-Rejas, L., Brunner, J. J., Rodríguez, E., y Labraña, J. (2021). Capitalismo académico en una universidad chilena: percepción de los actores. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 47-68. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1889>
- SEP-CONACES [Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior] (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf
- Torre, D., y Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (eds.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012* (pp. 115-153). CINDA-Universia/RIL. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Metha, J. D., Horwitz, R. y Frumin, K. M. (2020). Research on continuous improvement: Exploring the complexities of managing educational change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403-433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

Cómo citar este artículo:

Moreles Vázquez, J. (2024). La acreditación de la calidad de los programas de formación docente, educación y pedagogía. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2147. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2147



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.