**COMUNICACIÓN - INVESTIGACIÓN**

**Tipo de aportación:** *Marque con una X el tipo de aportación que presenta.*

|  |  |
| --- | --- |
| **x** | **Comunicación - Investigación** |
|  | **Póster - Investigación** |

**Temática de la aportación:** *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Metodologías y estrategias para la nueva gestión del conocimiento colectivo y la promoción de la cultura de aprendizaje.** |
|  | **El nuevo sentido del aprendizaje y de la formación en las organizaciones** |
|  | **Gestión del talento y de la inteligencia colectiva en las organizaciones.** |
|  | **Redes corporativas para la promoción de la cultura de aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones.** |
|  | **Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo.** |
| **x** | **Gestión del aprendizaje formal e informal en las organizaciones.** |
|  | **El rol de los directivos en los nuevos escenarios** |

**Problemas de Organización en el Proceso de Acreditación de Calidad**

**Aimee Margarita Ballesteros Fonseca**

Universidad de Sonora / México

***Resumen***

Los procesos de acreditación parten de una necesidad social en la que se busca desarrollar soluciones a los problemas educativos a través de juicios (González, 2000). Consisten en someter a los programas de educación a una evaluación en la que una agencia acreditadora establece lineamientos estandarizados. Este organismo evaluador puede estar vinculado al gobierno o bien ser un intermediario cuando la acreditación está ligada al uso de fondos públicos para el financiamiento de programas. Las IES buscan obtener la acreditación para poder competir con otros programas en el mercado. Las agencias acreditadoras, por lo tanto, se han ocupado de definir lo que es un programa de calidad. Las IES se adecuan a lo que dictan las agencias. Los programas como organizaciones tienen objetivos que deben de conjugar con la organización mayor, que es la institución. Conviene identificar el grado de incidencia que tienen las agencias acreditadoras sobre la organización del programa para evidenciar los problemas que emergen en un grupo académico colegiado cuando busca apegarse a lineamientos estandarizados.

La presente investigación se realizó como estudio de caso retomando la experiencia que vivó un programa de posgrado que fue acreditado y tras dos evaluaciones más dejó de ser considerado un programa de calidad. Se hizo un análisis documental y se aplicó una entrevista para identificar qué fue lo que falló para que el programa fuera excluido como programa de calidad. La parte inicial para analizar los datos fue la descriptiva. Después, se pudo hacer una comparación de la información recolectada por medio de ambas técnicas. Se encontraron áreas de oportunidad en la operatividad que llevaba a cabo el programa como organización. También se identificaron elementos que jugaron en contra en cuanto a las tendencias que se presentan al momento de evaluar un programa para acreditarlo como posgrado de calidad. La calidad condiciona el financiamiento por lo que las IES se someten a procesos de acreditación, se expone información en el trabajo presente con el fin de cuestionar de qué manera afectan los procesos de acreditación si se considera que las IES basan sus objetivos en los lineamientos que proponen las agencias.

***Introducción***

La evaluación ha marcado una pauta en cómo se lleva a cabo el proceso educativo. Se evalúa con el fin de lograr una mejora académica. Se establecen objetivos y en base a ellos se puede detectar cuales son las fortalezas y debilidades para generar adecuaciones. Este proceso de evaluación está dirigido por las agencias de acreditación. El hecho de que una organización acredite si un programa es de calidad o no ha ganado mucho peso frente al mercado. Además, la rendición de cuentas se ha relacionado directamente con el acceso a apoyos económicos. A partir de este planteamiento, es interesante conocer cómo inciden los criterios de acreditación en la organización institucional y más específicamente la organización académica de los grupos de posgrado.

Los grupos colegiados dentro de un sistema como lo es un posgrado deben organizarse para reunir lo necesario para cumplir con los criterios de acreditación. Son varios los roles y las fases que se cumplen para que haya una buena organización dentro de un grupo colegiado (Bustamante, 2007). La evaluación resulta satisfactoria cuando cada una de las partes cumple su función y se llega a las metas preestablecidas. Sin embargo, este proceso podría presentar rupturas u obstáculos que dificulten la acreditación a causa de un problema más allá de no cumplir con un requisito. Las cuestiones que no son tomadas en cuenta por parte de la evaluación podrían ser de suma importancia para comprender por qué no se obtiene un resultado satisfactorio.

La organización interna de un grupo académico tiene mucho que decir al momento de pasar por un proceso de acreditación. Se elige el caso de la Maestría en Humanidades (MH) de la Universidad de Sonora para analizar lo antes mencionado, ya que fue un programa que obtuvo la acreditación como posgrado de calidad en la evaluación del año 2012 por parte la agencia acreditadora nacional (CONACYT) y tras otra evaluación más (2016), en el año 2018 pasa a ser un programa no acreditado. Este caso resulta muy interesante ya que surge la incógnita de qué cambió para que dejara de ser un programa acreditado. El caso de la MH para ilustrar de qué manera se llevan a cabo los procesos de acreditación de calidad, cómo opera la planta académica en estos casos y cuál es el rol que toman los funcionarios y docentes. Las preguntas que surgen a partir del planteamiento previo son las que dan pie a la presente investigación.

***1. Objetivos***

Se aprovecha la experiencia dentro del proceso de evaluación que vivió una maestría en México para analizar cómo es que un programa pasa de ser reconocido como un programa de calidad ante un organismo externo y posteriormente pierde dicha acreditación. Surgen varias incógnitas, pero la principal es: Cuáles son los factores que intervienen en la acreditación del posgrado. Se realizó esta investigación para conocer cómo se organizó el núcleo académico para cumplir con los criterios de evaluación y de qué manera inciden las organizaciones externas como agencias acreditadoras en la organización de un posgrado.

***2. Metodología***

Se presentan los lineamientos metodológicos empleados para el análisis de la incidencia del proceso de evaluación en la organización de la MH. Se utilizaron diferentes estrategias para la recolección de datos con el fin de tener una visión más amplia del fenómeno de estudio. Se consultaron datos estadísticos a partir de la revisión de documentos referentes a la composición de la maestría, así como la recuperación de información de primera mano por parte de los integrantes del programa. Se realizó bajo el paradigma cualitativo que se enfoca en el análisis del comportamiento social, causa y efecto. Su enfoque es interpretativo, por lo tanto, se analizan las perspectivas de los actores del fenómeno (coordinadores, representantes institucionales y docentes) (McMillan y Schumacher, 2005).

***3. Resultados***

Se presenta la información recuperada a partir de las entrevistas con la intención de dar a conocer el panorama al que se enfrentó la MH durante el proceso de acreditación ¿Qué impidió que el programa obtuviera la acreditación en su última evaluación? para dar respuesta a esta gran incógnita se analizará la organización de un grupo colegiado como lo es el posgrado de la MH. Así como las dificultades a las que se enfrentó para poder consolidarse como programa de acreditación.

***Organización del posgrado de MH***

El interés por la organización del posgrado reside en su importancia en lograr la colegialidad. Santos Guerra (1994) definió el trabajo colegiado como una unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación. Jornet (2021) planteó que la colegialidad se refleja en la cohesión social, la cual se evidencia dentro del proceso de evaluación. Los representantes de la institución (UNISON) reconocen la importancia de contar con la participación de las diferentes partes involucradas en esta organización para el funcionamiento óptimo del programa de MH. Sin embargo, los docentes expresan que las actividades académicas se planificaron y se llevaron a cabo por áreas departamentales. Dentro de la división de funciones toma peso la organización que ya tenía cada integrante en su disciplina de origen. Lo cual se podría atribuir a la formación de culturas académicas (idea de Clark, 1991. Reforzada por Vázquez, 2016). La integración de la planta académica no se reflejaba en la organización al momento de dividir las funciones.

*Comunidad académica*

La falta de intersección fue un punto que se le cuestionó a los entrevistados. Se preguntó sobre la frecuencia con la que se reunieron y las cuestiones que se discutían partiendo de la idea de que las reuniones sirven para generar ese sentido de pertenencia hacia una comunidad (Jay, 2013). Los participantes respondieron ante esta cuestión que no se reúnen con frecuencia. En el dictamen emitido por CONACYT (2018) se establece que las reuniones realizadas una vez por semestre tienen como propósito discutir lo relacionado con el seguimiento de los estudiantes y sus proyectos de investigación. En contraste con la experiencia de los entrevistados, las reuniones eran muy escasas y en realidad se comenzaron a reunir una vez por semestre para discutir las cuestiones involucradas en el seguimiento de estudiantes. Dichas reuniones también se hacían por subgrupos y no fue hasta que la maestría estaba en peligro de desaparecer que comenzaron a reunirse con más frecuencia según los integrantes de la comisión académica. Al preguntarle a los representantes institucionales se responsabilizó precisamente a los de la comisión académica en cuanto a la falta de consenso en la toma de decisiones para hacer adecuaciones al programa.

*Ausencia de liderazgo*

La figura de liderazgo no se identificaba debido a que no se reunían frecuentemente pues las reuniones también sirven para identificar los roles de los integrantes de una organización. Al preguntarle a coordinadores como manejaba la integración entre departamentos expresaron que era una tarea difícil y que realmente era casi imposible cumplir a la perfección con lo que exigía el CONACYT. Los que alguna vez formaron parte de la comisión expresan que fue difícil llegar a un consenso al momento de tomar decisiones porque no había comunicación entre los departamentos. La evaluación se le dificultó principalmente al coordinador, porque era quien debía recabar evidencia de que se hiciera lo que se planteaba en la planificación, cuando la realidad era que se seguía una organización interna que no necesariamente respondía al plan original.

***Proceso de evaluación***

*Dificultades para cumplir con los lineamientos*

El plan del programa buscaba apegarse a los lineamientos de CONACYT y en realidad no era viable. No se establecieron puntos de encuentro en los que las diferentes áreas compartieran objetivos de investigación, por lo tanto, fue difícil intersectarse. Desde el punto de vista del entrevistado como investigador expresa que las circunstancias no se adecúan como para abrir líneas nuevas. Esto se podría interpretar como una incomprensión de lo que pasa en la situación real del contexto del programa. El cual, no es tomado en cuenta al momento de planificar los objetivos que si bien empataron con lo que pedía CONACYT para acreditar como programa de calidad de reciente creación no empató con la realidad contextual. Cuando esto se evidenció en el proceso de evaluación los docentes se sintieron incomprendidos mientras que los representantes institucionales afrontaron que desde un principio era un programa sin posibilidades de sostenerse.

*Incomprensión contextual*

La evaluación es la que se debe de adecuar al contexto para asegurar la mejora (Martínez, 2013) y en este caso el programa se estaba adecuando a la evaluación. Los docentes percibieron incomprensión en ese aspecto por parte del CONACYT; ya que, según mencionan, el programa de MH respondía a una necesidad de la comunidad universitaria en la UNISON. Sin este programa se redujeron o eliminaron las opciones para continuar con los estudios de ES para algunos egresados de la división.

***4. Conclusiones y Discusión***

En conclusión, los problemas revelados por el proceso de acreditación se dividen en dos. Por un lado, la figura de líder de la organización estuvo ausente al momento de fomentar la comunicación interna. Por otro lado, la evaluación carecía de flexibilidad para adecuarse a las necesidades propias del programa. Los procesos de acreditación se relacionan con la mejora cuando están orientados a la innovación y no simplemente a la rendición de cuentas (Martínez, 2017). El posgrado no buscaba los objetivos que se plantearon dentro de su organización. A nivel institucional incidieron diversos intereses para postular un programa de calidad reuniendo a la comunidad de la división de humanidades y bellas artes para colaborar cuando no compartían objetivos en sus líneas de generación de conocimiento.

Los resultados de no acreditación podrían estar relacionados con una tendencia de las IES que consiste en la simulación. En ocasiones se reúne evidencia para acreditar como posgrado de calidad con el fin de recibir un financiamiento en lugar de reunir la evidencia para la reflexión y la mejora educativa (Martínez, 2013). Las IES pierden su autonomía porque son precisamente las agencias acreditadoras las que toman el poder de la oferta educativa, un claro ejemplo es la UNISON que no permita que posgrados no acreditados persistan en su catálogo. Por su parte, Ibarra (2003) señala que las IES tienen como objetivo incrementar sus ingresos, por lo tanto, se les exige a sus académicos desempeñarse bajo este propósito. Lo anterior hace constatar que las prioridades de la educación superior dan un giro persiguiendo un mayor ingreso económico para la institución, destinando los recursos a satisfacer la demanda del mercado aspirante a ingresar a una universidad, y desafiando la toma de decisiones para el cumplimiento de objetivos.

**REFERENCIAS**

Bustamante, G. (2007) La comunicación interna en una organización escolar y sus implicaciones en el proceso de gestión educativa (Tesis Magistral). Pontificia

Ibarra, E. (2003) Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade [online].* v. 24, n. 84. 1059-1067. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>. Epub 28 Oct 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>.

Jay, J. (2013) Navigation paradox as a mechanism of change and innovation in hybrid organizations. Academy of management journal 56 (1), 137-159

Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 5, 349-362.

Martínez Mediano, C. (2013). Evaluación de programas. Modelos y procedimientos. Madrid: UNED.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa una intrudiccón conceptual. Madrid: Pearson Educación.

Mireles, O. (2008). Políticas de evaluación de la calidad del posgrado en México: breve recuento de las últimas dos décadas. Calidad en la Educación, (29), 242-257.

Vázquez, R. D. F. V., & Gastélum, R. G. (2016). Análisis de la cultura de los académicos en el contexto de las nuevas formas de producción del conocimiento. Caso de una universidad mexicana/Analysis of the Academic Culture in the context of new forms of knowledge production. Case of a Mexican University. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 5(10), 309-350.