

Tendencias y modelos emergentes en autoevaluación para la acreditación de programas de Doctorado en Educación en América Latina

Emerging Trends and Models in Self-Assessment for the Accreditation of Doctoral Programs in Education in Latin America

Alexander-Javier Montes-Miranda¹

Universidad de Cartagena – Cartagena, Colombia
jmontesm2@unicartagena.edu.co

Andrés Alarcón-Lora²

Universidad de Cartagena – Cartagena, Colombia
aalarconl@unicartagena.edu.co

Liris Munera-Cavadia³

Universidad de Cartagena – Cartagena, Colombia
lmunerac@unicartagena.edu.co

Cómo citar/ How to cite: Montes, A., Alarcón, A. & Munera, L. (2024). Tendencias y modelos emergentes en autoevaluación para la acreditación de programas de Doctorado en Educación en América Latina. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 372 – 390. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.7747>

Resumen

Esta investigación, “Tendencias y Modelos Emergentes en la Autoevaluación para la Acreditación de Programas de Doctorado en Educación en América Latina”, buscó analizar tendencias innovadoras en procedimientos de autoevaluación aplicados a programas doctorales en educación. Mediante análisis documental, se revisaron estudios y marcos de acreditación recientes, además de modelos de autoevaluación regionales. Los resultados mostraron un desplazamiento hacia indicadores cualitativos que miden impacto social e innovación, y una armonización de criterios

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2023 Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
Fecha de evaluación: 30 de octubre de 2023 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2023 Published by Universidad Libre

- 1 Docente Universidad de Cartagena. Doctor en Ciencias de la Educación, posdoctorado en Educación. Grupo de Investigación RUECA.
- 2 Docente Universidad de Cartagena. Doctor en Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación RUECA.
- 3 Docente Universidad de Cartagena. Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación RUECA.

de acreditación con estándares internacionales. Se observó una creciente incorporación de tecnologías en la autoevaluación, aunque persisten desafíos en el acceso equitativo a estas tecnologías. El estudio concluye que la autoevaluación de la calidad de estos programas se está construyendo desde el enfoque de la responsabilidad social universitaria, lo que refleja un cambio en los programas de doctorado, enfocándose tanto en la producción académica como en la contribución social. La inclusión de una gama más amplia de partes interesadas en estos procesos proporciona una visión más holística de la efectividad de las ofertas académicas.

Palabras clave

Autoevaluación; Acreditación; Doctorados en educación; Calidad educativa.

Abstract

This research, titled “Trends and Emerging Models in Self-Assessment for Accreditation of Doctoral Programs in Education in Latin America,” aimed to analyze innovative trends in self-assessment procedures applied to doctoral programs in education. Through document analysis, recent accreditation frameworks and regional self-assessment models were reviewed. The results indicated a shift towards qualitative indicators measuring social impact and innovation, and a harmonization of accreditation criteria with international standards. An increasing incorporation of technologies in self-assessment was observed, although challenges persist in equitable access to these technologies. The study concludes that self-assessment of the quality of these programs is being constructed from the perspective of university social responsibility, reflecting a shift in doctoral programs, focusing on both academic production and social contribution. The inclusion of a broader range of stakeholders in these processes provides a more holistic view of the effectiveness of academic offerings.

Keywords

Self-Assessment; Accreditation; Doctorates in Education; Educational Quality.

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior en América Latina ha experimentado una transformación notable, caracterizada por una expansión y diversificación significativas en su oferta académica, especialmente en los programas doctorales. Este crecimiento, que responde a la creciente demanda de educación avanzada y al impulso del desarrollo socioeconómico y tecnológico, ha llevado a la necesidad de garantizar la calidad de los programas, situando la autoevaluación y la acreditación como pilares fundamentales de las políticas educativas regionales. Según Crovi y Trejo (2018), en un análisis de la transformación de la educación superior digitalizada, las instituciones de educación superior deben adaptarse a cambios significativos, muchos de los cuales se han acelerado debido a la pandemia del COVID-19 y se espera que formen parte de futuros programas educativos híbridos.

La autoevaluación, como parte esencial del proceso de acreditación de programas doctorales, ofrece una introspección sobre las prácticas y resultados de un programa, orientando las decisiones estratégicas hacia una mejora continua. En este contexto, la acreditación, reconocida por entidades externas, no solo valida la excelencia, sino que también funciona como un mecanismo de rendición de cuentas. Sobre ello, Capacho (2011) propone estrategias de evaluación soportados en entornos virtuales, planteando la importancia de adaptar los métodos de evaluación a estos contextos, y cómo estas prácticas pueden influir en la calidad de la educación superior en la era digital..

En América Latina, los modelos de autoevaluación están en constante evolución, integrando prácticas y tendencias que responden tanto a demandas locales como a estándares internacionales. Es fundamental que los programas de doctorado en educación demuestren su impacto y calidad ante criterios de acreditación cada vez más complejos y detallados. La acreditación, como señala Fernandez Lamarra (2012), se enfoca primordialmente en la evaluación de instituciones y programas educativos para garantizar que cumplan con los requisitos mínimos de calidad.

Sin embargo, los estudios recientes indican que los procesos de autoevaluación y acreditación en la región enfrentan desafíos significativos. Estos incluyen la variabilidad en la interpretación y aplicación de estándares y la alineación insuficiente con prácticas pedagógicas y resultados de investigación. Por lo tanto, es crucial investigar las tendencias actuales y los modelos emergentes de autoevaluación

para comprender cómo los programas doctorales en educación pueden optimizar estos procesos en busca de la excelencia educativa.

Este artículo se enfoca en examinar las tendencias y modelos emergentes en los procesos de autoevaluación de programas doctorales en educación en América Latina, con el objetivo de identificar las estrategias más eficientes y los desafíos clave en la acreditación. Mediante un análisis comparativo de diferentes enfoques regionales, se busca entender cómo los factores institucionales, nacionales y regionales inciden en la adopción y éxito de los modelos de autoevaluación. Como destaca el análisis de los sistemas de aseguramiento de la calidad implementados en América Latina, ha habido un avance significativo en la “cultura de la evaluación”, impulsado por la autonomía universitaria y la participación activa de la comunidad universitaria en estos procesos. Además, Fernández (2012) resalta la necesidad de fortalecer la formación específica de profesionales en el campo de la evaluación y acreditación de la educación, dada la complejidad y especificidad de este ámbito.

En este contexto, la literatura reciente sugiere que los procesos de autoevaluación y acreditación enfrentan desafíos sustanciales en la región. En este sentido, el trabajo de Zúñiga-Arrieta y Camacho-Calvo (2022), aporta un marco teórico para un modelo de evaluación de programas en el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica (SINAES). El objetivo es proponer fundamentos teóricos epistemológicos que establezcan el punto de partida para un modelo de evaluación para fines de acreditación. El estudio utiliza un enfoque cualitativo basado en la complejidad y análisis de contenido de textos, considerando diferentes periodos en los que aparece la acreditación en la educación superior. Los resultados buscan proponer bases conceptuales enfocadas tanto en el proceso de evaluación como en los resultados, destacando la importancia del plan de estudios como núcleo del currículo.

Por su parte, Espitia Cabrales y Montoya Vega (2023), investiga la mejora continua a través de la autoevaluación en un programa de educación superior, utilizando un enfoque descriptivo y retrospectivo mixto, este estudio analiza la evolución y el cumplimiento de varios factores relacionados con la calidad educativa. El trabajo, se enfoca en varios elementos clave para la autoevaluación, entre ellos la misión y el proyecto educativo del programa, las competencias y cualificaciones de los docentes, la eficacia de los procesos académicos, y la calidad del bienestar universitario. También se examinan aspectos como el desarrollo de la investigación y

la internacionalización del programa, que son fundamentales para la acreditación y el fortalecimiento de una cultura de autoevaluación y mejora continua en el contexto educativo.

Así mismo, Álvarez Aguilar y González Duéñez (2023) subrayan la importancia de la autoevaluación en el proceso de acreditación de instituciones de educación superior. Se enfocan en caracterizar la autoevaluación como una etapa crucial en este proceso y analizan su rol a partir de un estudio exploratorio no experimental con diseño metodológico descriptivo. La investigación concluye que la autoevaluación es fundamental en la acreditación de instituciones de educación superior, este proceso no solo identifica áreas de mejora, sino que también involucra activamente a la comunidad educativa en el fortalecimiento de la calidad académica. Además, se sugiere que la autoevaluación debe ser un proceso continuo y sistemático para asegurar la mejora constante y la adaptación a los estándares de calidad en educación superior.

En coherencia con lo anterior, Poblano et al. (2023) comparan los sistemas de acreditación de unidades médicas en Canadá, Chile, Andalucía, Dinamarca y México para identificar elementos comunes, diferencias y lecciones aprendidas. El estudio es observacional, analítico y retrospectivo, basado en fuentes secundarias entre 2019 y 2021. Concluye que los sistemas de acreditación varían significativamente entre países y regiones, con diferencias en la operatividad y cobertura. Las lecciones aprendidas incluyen la complejidad de sistemas mixtos público-privados, el riesgo de burocratización y la necesidad de incentivos claros. Se evidenció, que Cada modelo presenta características distintas en términos de operatividad, cobertura, y enfoque, reflejando la diversidad de los sistemas de salud y los contextos culturales y políticos en los que operan. Este análisis revela diferencias significativas en la implementación y efectividad de los sistemas de acreditación.

Por su parte, el trabajo de Riveros (2023), se centra en el análisis del progreso en la calidad de la educación superior en Paraguay desde la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en 2003. Utilizando un enfoque cualitativo y un diseño documental descriptivo, la investigación revisa documentos y bases de datos de la ANEAES, destacando avances significativos en la evaluación y acreditación de programas y carreras de grado, a pesar de una cobertura aún limitada en comparación con la oferta académica total, se concluye que, desde la creación de la ANEAES, ha habido avances significativos en la evaluación y acreditación de programas y carreras universitarias. Sin

embargo, la cobertura de estos procesos aún es limitada en comparación con la oferta académica total. El estudio destaca la importancia de seguir desarrollando y expandiendo estos procesos para mejorar la calidad general de la educación superior en el país.

Finalmente, se destaca el estudio de Ariza et al. (2023), donde se revisan los procesos de acreditación en la educación superior en varios países suramericanos. La investigación destaca la heterogeneidad de los sistemas de acreditación y sugiere que es difícil pensar en un sistema unificado que satisfaga todas las necesidades debido a esta diversidad. Recomienda construir una cultura regional que entienda la acreditación y los procesos asociados a la calidad educativa de manera holística y sistémica. Estos modelos varían en términos de estructura, enfoques y criterios utilizados, reflejando la diversidad de contextos educativos y culturales en la región. La investigación destaca la importancia de entender estas diferencias para desarrollar un enfoque más integrado y efectivo hacia la acreditación y la calidad educativa.

Marco Teórico

Este marco teórico examina los procesos de autoevaluación en la educación superior y su aplicación en la formación doctoral, destacando la importancia de la autoevaluación como herramienta esencial para el desarrollo del aprendizaje autónomo y la mejora continua. Se enfoca en entender cómo estos procesos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, especialmente en el ámbito de la formación doctoral, un contexto que exige altos niveles de análisis y reflexión crítica.

Los procesos de autoevaluación en Educación superior

La autoevaluación en la educación superior es una herramienta crítica para el mejoramiento continuo y la garantía de calidad en instituciones académicas. Este proceso reflexivo permite a las instituciones evaluar sus programas y prácticas contra estándares internos y externos para promover la eficacia educativa y la rendición de cuentas. En el contexto de la educación superior, la autoevaluación forma parte de un enfoque más amplio de la evaluación institucional y programática que abarca la auto-reflexión, la auto-crítica y la auto-mejora.

Un referente teórico primordial en la autoevaluación es la mejora de la calidad educativa lo constituyen Ramírez y Gallardo (2023) quienes han estudiado sobre la autoevaluación en educación superior desde las percepciones de los estudiantes respecto a su utilidad en el proceso de aprendizaje. En este sentido se destaca el valor de la autoevaluación en varios aspectos del proceso educativo y propone intervenciones para potenciar su utilidad.

De otro lado, el concepto de autoevaluación también se sustenta en el marco de aseguramiento de calidad, como lo define la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Este marco establece que las instituciones deben realizar evaluaciones internas periódicas para asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad y para alentar la mejora continua de procesos y resultados. Sobre ello, Harvey y Green (1993), plantean que la calidad en educación puede ser vista desde diversas perspectivas que incluyen la excelencia, la consistencia, la relevancia y la idoneidad. Estos autores argumentan que la autoevaluación debe orientarse hacia la mejora continua, adoptando un enfoque cíclico y sistemático que permita identificar fortalezas y debilidades.

En este contexto, Gibbs (2010) señala que la autoevaluación es fundamental para el desarrollo de un ‘ciclo de mejora de calidad’, que involucra la planificación basada en evidencia, la implementación de cambios y la medición de resultados. Esto implica un compromiso continuo y una cultura de evaluación integrada en todas las operaciones institucionales.

Por otro lado, Srikanthan y Dalrymple (2007) introdujeron un enfoque holístico para la autoevaluación, proponiendo un modelo basado en un conjunto de principios que integra todos los aspectos de la institución, desde la enseñanza y el aprendizaje hasta la investigación y el servicio comunitario. Este modelo subraya la importancia de una visión compartida y de una cultura institucional que fomente la evaluación como un medio para el desarrollo institucional.

Dentro de la literatura especializada, se destaca el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Stufflebeam, que provee un marco conceptual y operativo para la autoevaluación, centrándose en la evaluación de diferentes aspectos de los programas educativos para informar la toma de decisiones y facilitar la mejora.

La autoevaluación también está influenciada por la teoría del aprendizaje organizacional de Argyris y Schön (1978), que sostiene que las instituciones edu-

cativas, como organizaciones que aprenden, deben comprometerse en ‘ciclos de aprendizaje doble bucle, donde no solo se corrigen errores, sino que se cuestionan y ajustan las políticas y objetivos subyacentes. A nivel práctico, la autoevaluación se alinea con el enfoque de evaluación formativa descrito por Scriven (1967), que enfatiza el uso de la evaluación para informar y mejorar las prácticas educativas en lugar de solo juzgar su eficacia o valor.

El enfoque reflexivo de Schön sobre la práctica profesional también es relevante para la autoevaluación en la educación superior. Schön (1983) argumenta que los profesionales reflexivos —incluidos los educadores— deben constantemente evaluar su propia práctica, un proceso que es esencial para la autoevaluación institucional.

Finalmente, para garantizar que la autoevaluación sea efectiva y conduzca a mejoras significativas, Middlehurst et al. (2009) destacan la necesidad de integrar plenamente la autoevaluación en los procesos de planificación y gestión estratégica de las instituciones de educación superior. Esto significa que la autoevaluación no debe ser vista como un ejercicio aislado, sino como un componente integral del funcionamiento de la institución.

Cada uno de estos referentes teóricos contribuye a entender la autoevaluación no solo como un requisito administrativo o un mecanismo de control, sino como un proceso vital para la transformación educativa y la excelencia institucional. La autoevaluación, en este sentido, se convierte en una práctica continua de reflexión crítica, centrada en la mejora y la innovación educativa.

Formación doctoral en el campo de la educación

El viaje hacia la obtención de un doctorado en educación es uno complejo y multifacético, una travesía que Gardner (2009) describe como la construcción de la capacidad de realizar investigaciones independientes y avanzar en la generación de conocimiento dentro de la disciplina. Esta trayectoria está profundamente influenciada por la variedad de experiencias individuales que, según Lovitts (2001), pueden fluctuar dramáticamente según la disciplina, la institución y la calidad de la supervisión recibida. Es precisamente en esta interacción donde el papel del supervisor se vuelve crucial, como Lee (2008) señala, ya que el éxito del doctorando puede depender en gran medida de la disponibilidad y el enfoque constructivo de sus mentores.

La formación doctoral no se limita únicamente a la investigación, sino que también implica la preparación en docencia para la educación superior. McAlpine y Akerlind (2010) han observado, lo que se traduce en un énfasis en habilidades más allá de la investigación pura y la preparación para una variedad más amplia de carreras profesionales.

En la era de la globalización, la internacionalización de la formación doctoral ha ganado relevancia. De Wit (2011) argumenta que los programas doctorales deben preparar a los estudiantes para un entorno académico globalizado, donde las colaboraciones internacionales y el entendimiento de los sistemas educativos alrededor del mundo sean competencias clave. No obstante, una vez culminada esta formación, los doctorados enfrentan el desafío de equilibrar las expectativas de investigación con las demandas de la enseñanza y el servicio, como apunta Mendoza (2007), un equilibrio que debería ser un pilar de cualquier programa doctoral.

La influencia de la tecnología en la formación doctoral también es significativa, con Kumar y Dawson (2018) señalando cómo las nuevas herramientas digitales han revolucionado las metodologías de investigación y la colaboración. Los programas de doctorado deben, por tanto, incorporar la enseñanza de habilidades tecnológicas avanzadas para preparar a los estudiantes para un entorno académico y profesional cada vez más digitalizado.

Sin embargo, Golde (2005) identifica retos persistentes en el camino doctoral, incluyendo la duración de los estudios, la incertidumbre del mercado laboral y la necesidad de apoyo psicosocial para los estudiantes. Estos factores subrayan la importancia de un diseño de programa doctoral reflexivo que atienda no sólo las necesidades académicas sino también las personales y profesionales del estudiante.

Por último, pero no menos importante, la ética y la responsabilidad social emergen como temas cruciales en la formación doctoral. Marginson (2010) enfatiza que los programas deben incrustar una conciencia ética y social en los estudiantes de doctorado, preparándolos para impactar de manera positiva en la sociedad a través de su trabajo. Esto implica una formación que va más allá del conocimiento técnico y se adentra en el terreno de la integridad y la responsabilidad social, forjando académicos que sean conscientes de su papel dentro de un contexto social más amplio.

En conjunto, estas perspectivas pintan un cuadro de la formación doctoral en educación como una experiencia intensa y transformadora que no solo moldea expertos en una disciplina sino también educadores, pensadores y líderes con una comprensión profunda y crítica de los desafíos del siglo XXI.

Las referencias citadas ofrecen un marco para comprender la complejidad de la formación doctoral en educación y reflejan la rica variedad de investigaciones y opiniones sobre este tema esencial.

Método

La presente investigación se enfoca en un análisis documental exhaustivo de los modelos e investigaciones sobre la autoevaluación para la acreditación de programas de Doctorado en Educación en América Latina. Esta metodología permite una revisión integral y sistemática de la literatura existente y otros documentos relevantes que proporcionan información acerca de las prácticas actuales, tendencias y modelos emergentes en la materia.

Se emplea un diseño de investigación documental de tipo descriptivo y analítico, que implica una revisión bibliográfica y análisis de contenido de la documentación existente. Este enfoque metodológico posibilita la identificación y comprensión de las tendencias actuales y los enfoques novedosos en los procesos de autoevaluación de los programas de doctorado.

Fuentes de Datos

Las fuentes primarias de datos incluyen artículos académicos, tesis doctorales, informes de instituciones educativas y documentos de acreditación oficial, así como publicaciones de organismos internacionales vinculados a la educación superior. Estas fuentes serán identificadas a través de bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar, además de consultas directas a las páginas web de las agencias de acreditación en América Latina.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Se establecerán criterios de inclusión para seleccionar documentos que: (a) estén publicados en revistas académicas revisadas por pares; (b) provengan de fuentes gubernamentales o institucionales reconocidas; (c) incluyan información

primaria sobre modelos de autoevaluación; y (d) sean publicados entre 2010 y 2023, para asegurar la relevancia y actualidad de los datos. Los criterios de exclusión descartarán documentos que no estén específicamente relacionados con programas de Doctorado en Educación o que no se enfoquen en la autoevaluación para la acreditación.

Estrategia de Búsqueda y Selección

Se desarrollará una estrategia de búsqueda utilizando palabras clave y combinaciones de términos tales como “autoevaluación”, “acreditación de programas de doctorado”, “educación superior”, y “América Latina”. Los documentos serán seleccionados a partir de una primera revisión de títulos y resúmenes que cumplan con los criterios de inclusión. Luego, se procederá a una lectura en profundidad para determinar su idoneidad final para el análisis.

Proceso de Análisis Documental

El análisis se realizará a través de una técnica de análisis de contenido cualitativo. Se codificarán los documentos identificados para categorizar la información pertinente en temas como modelos de autoevaluación, indicadores de calidad, procesos de acreditación y efectividad de las prácticas de autoevaluación. Este procedimiento será apoyado por software de análisis cualitativo ATLAS.ti, lo que permitió manejar de manera eficiente grandes volúmenes de datos textuales.

Consideraciones Éticas

Dada la naturaleza del análisis documental, las principales consideraciones éticas giran en torno a la correcta atribución de las fuentes y el respeto por los derechos de autor. Todas las fuentes serán debidamente citadas de acuerdo con los estándares académicos vigentes, y se obtendrán los permisos necesarios en casos donde los documentos no estén en dominio público o bajo licencias abiertas.

Resultados

El análisis documental de tendencias y modelos emergentes en autoevaluación para la acreditación de programas de Doctorado en Educación en América Latina revela un paisaje diverso y en constante evolución. Las instituciones de educación superior en la región han adoptado y adaptado diversos modelos de autoevalua-

ción, cada uno con características distintivas y adaptadas a los contextos educativos, culturales y políticos locales.

Comparación de los Modelos de Autoevaluación en América Latina

Modelo CINDA: El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) ha sido una referencia en el ámbito de la autoevaluación con su modelo que enfatiza la mejora continua y el aseguramiento de la calidad. Sus principios se basan en la autonomía institucional, la relevancia social de los programas y la comparabilidad internacional. Este modelo ha inspirado políticas y prácticas en países como Chile, Perú y Colombia, donde se valoran la flexibilidad y la adaptabilidad del sistema de autoevaluación a las necesidades específicas de cada programa doctoral.

Modelo de la ANECA: Aunque de origen español, el modelo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tenido una influencia significativa en América Latina, especialmente por su enfoque en la transparencia y la rendición de cuentas. Su metodología detallada para la evaluación de programas proporciona un marco riguroso que ha sido emulado por países como México y Argentina.

Modelo CNA Colombia: El modelo de acreditación del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) en Colombia se centra en garantizar la calidad de las instituciones de educación superior y sus programas académicos. Este sistema incluye un marco conceptual, criterios de calidad, y áreas de desarrollo institucional, así como características de óptima calidad. En este modelo, se evalúa la autoevaluación, la evaluación por pares y la acreditación tanto de programas como de instituciones. Además, se considera la acreditación institucional como un medio para reconocer el impacto social de las instituciones y valorar su capacidad para sostener sus proyectos educativos a largo plazo, así como su respuesta a los cambios del entorno.

Modelo CNA- Chile: El modelo de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile se enfoca en evaluar los mecanismos de autorregulación de la calidad de las instituciones educativas y sus resultados. Este proceso parte del supuesto de que las instituciones cuentan con políticas y mecanismos eficaces de autorregulación, que tienen propósitos explícitos y organizan sus actividades para avanzar eficientemente hacia el logro de estos. Además, incluye la verificación periódica de su avance y el ajuste de acciones según los resultados obtenidos. La acreditación evalúa áreas como la gestión institucional, docencia de pregrado

y postgrado, investigación, y vinculación con el medio, todas ellas fundamentales para garantizar la calidad en la educación superior

Modelo A3ES: En Portugal, la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) ha desarrollado un modelo que algunos países latinoamericanos están examinando por su enfoque en la internacionalización y la investigación. Este modelo valora las redes de investigación internacionales y la movilidad académica, aspectos relevantes para programas de doctorado que buscan proyección global.

Tabla 1

Modelos de autoevaluación más representativos en América Latina

Modelo de autoevaluación	Énfasis	Principios	Incidencia el políticas nacionales
Modelo CINDA	Mejora continua y el aseguramiento de la calidad	Autonomía institucional Relevancia social de los programas Comparabilidad internacional	Chile Perú Colombia
Modelo de la ANECA	Transparencia Rendición de cuentas	Enfoque en la Calidad de la Educación Participación Mejora Continua Transparencia y Responsabilidad Internacionalización Adaptabilidad y Contextualización	México Argentina.
Modelo CNA Colombia	Calidad de las instituciones de educación superior y sus programas académicos	Criterios de calidad Áreas de desarrollo institucional	Colombia
Modelo CNA Chile	Calidad de las instituciones educativas y sus resultados	Gestión institucional Docencia de pregrado y postgrado Investigación Vinculación con el medio	Chile
Modelo A3ES	Internacionalización Investigación	Redes de investigación internacionales Movilidad académica	Brasil

Análisis de Tendencias Emergentes

Una tendencia emergente en la autoevaluación es la inclusión de indicadores relacionados con el impacto social y la innovación. Las instituciones de América Latina están incorporando medidas que valoran cómo la investigación doctoral y los egresados contribuyen al desarrollo social y económico de sus comunidades.

Además, la digitalización de la autoevaluación es una tendencia en aumento. Con la pandemia de COVID-19 acelerando la adopción de tecnologías digitales, las universidades están explorando cómo la digitalización puede hacer más eficientes los procesos de autoevaluación y acreditación.

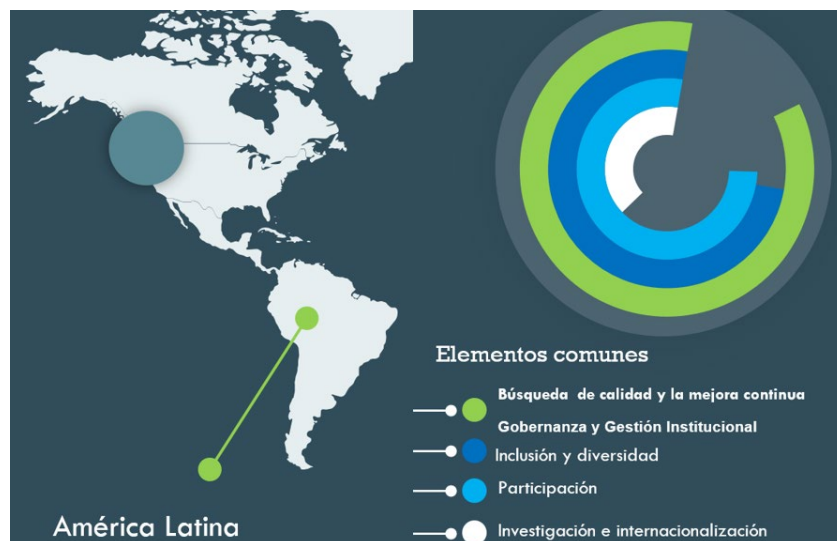
Otra tendencia importante es el énfasis en el aprendizaje autónomo y las competencias transversales. Las instituciones están buscando asegurarse de que sus programas no solo se enfoquen en el conocimiento disciplinar sino también en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

Comparación de Modelos

El análisis integró la comparación de aspectos que comparten estos modelos, como se ilustra en la Figura 1

Figura 1

Elementos comunes de los modelos de Aseguramiento de la Calidad Analizados



Al comparar modelos, se observa que, aunque existen principios comunes, como la búsqueda de calidad y la mejora continua, cada modelo tiene particularidades. Por ejemplo, mientras el modelo CINDA pone un fuerte énfasis en la autonomía institucional, el modelo ANECA se centra más en la estandarización de procesos. En la práctica, esto significa que los modelos pueden ser más o menos prescriptivos en cuanto a los indicadores de evaluación y en la manera de implementar las mejoras post-evaluación.

En este sentido, los modelos de autoevaluación aplicables a programas de doctorado en educación en América Latina se enfocan en criterios integrales para garantizar la excelencia académica. Uno de los criterios principales es la calidad de la educación y la enseñanza, que abarca la evaluación del proceso educativo completo, desde la metodología de enseñanza hasta los resultados del aprendizaje y los logros educativos. Esto asegura que los programas no solo impartan conocimientos, sino que también fomenten un ambiente de aprendizaje efectivo y productivo.

Por otro lado, la investigación y el desarrollo son elementos cruciales, evaluando no solo la calidad de las actividades de investigación, sino también su impacto y contribución a la innovación y el desarrollo académico. La gobernanza y gestión institucional, la internacionalización, y la inclusión y diversidad son igualmente importantes, asegurando una administración eficiente, una colaboración global, y la igualdad de oportunidades para todos. Estos modelos promueven una mejora continua y la participación activa de todos los grupos de interés, reflejando una visión holística y comprometida con la excelencia en programas de doctorado.

En definitiva, el impacto de estas diferencias en la calidad de los programas de doctorado es un área que merece mayor investigación. Las instituciones que optan por un modelo más flexible pueden experimentar una mayor innovación y adaptabilidad, mientras que aquellas que siguen un modelo más estructurado podrían beneficiarse de una garantía de calidad más uniforme.

Debate

Un hallazgo clave es la importancia creciente de la internacionalización de la educación doctoral, con modelos de autoevaluación que incorporan estándares globales y fomentan la colaboración internacional (Orantes De Pineda, 2011). Esto plantea preguntas sobre cómo mantener la relevancia local de los programas de doctorado mientras se satisfacen los criterios internacionales.

En relación con la digitalización, la pandemia ha acelerado la adopción de herramientas digitales en la autoevaluación. La investigación indica que las tecnologías emergentes pueden mejorar la eficiencia y transparencia de los procesos de autoevaluación, No obstante, la brecha digital entre instituciones sugiere que la tecnología podría ser un factor de desigualdad en la calidad percibida de los programas de doctorado (Duart, 2010). Este es un aspecto crítico que debe abordarse para evitar sesgos en la evaluación de programas.

La autoevaluación también está evolucionando para enfatizar la responsabilidad social universitaria, reflejando un cambio hacia programas de doctorado que no solo se centran en la producción académica sino también en la contribución a la sociedad, como se analiza en Ramírez y Gallardo (2023). Se ha argumentado que los procesos de autoevaluación deben ser más inclusivos, involucrando a una gama más amplia de partes interesadas, incluidos estudiantes, empleadores y la comunidad en general, lo que podría proporcionar una imagen más holística de la efectividad de los programas de doctorado.

Finalmente, el debate actual subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior en América Latina desarrollen estrategias de autoevaluación que sean tanto reflexivas como proactivas, asegurando que la autoevaluación sea un proceso continuo y no un ejercicio puntual.

Conclusiones

El análisis señala que no hay un modelo “único” o “mejor” de autoevaluación para programas de doctorado. En cambio, la elección de un modelo debe estar alineada con la misión y visión de la institución, así como con los objetivos específicos del programa de doctorado. La tendencia es hacia un enfoque híbrido que combine lo mejor de varios modelos, adaptando y personalizando las prácticas de autoevaluación para satisfacer las necesidades de los diferentes actores y las expectativas de calidad y excelencia en la educación doctoral.

La revisión de los procesos y modelos de autoevaluación para la acreditación de programas de doctorado en América Latina revela un cambio hacia la adopción de indicadores cualitativos que intentan capturar la calidad educativa más allá de los resultados numéricos. A pesar de los desafíos relacionados con la estandarización, estos indicadores cualitativos son cruciales para comprender el impacto real de la educación doctoral en el desarrollo social y económico de la región.

En definitiva, en la comparación de modelos de autoevaluación para programas de doctorado en América Latina, destaca que, aunque comparten objetivos comunes como la calidad y mejora continua, difieren significativamente en su enfoque y aplicación. El modelo CINDA, enfocado en la autonomía institucional, contrasta con el modelo ANECA, que se centra en la estandarización de procesos. Esto implica que, dependiendo del modelo elegido, las instituciones pueden experimentar diferentes niveles de flexibilidad o rigurosidad en la evaluación y mejora de sus programas de doctorado. Por tanto, la elección del modelo debe alinearse con las necesidades y objetivos específicos de cada institución, así como con las tendencias globales en educación superior.

Referencias Bibliográficas

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Ariza-Soto, S. Y., Gómez-Lineros, K. Y., Rojas-Sánchez, S. P., Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E. (2023). Revisión documental del proceso de acreditación a partir de algunos modelos suramericanos asociados a la calidad educativa. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53665>
- Batista, D. V. M., Rivero, J. L. A., & Benítez, A. B. (2023). La autoevaluación institucional como elemento esencial en el desarrollo de la garantía interna de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. *Panorama. Cuba y Salud*, 18(1). <https://doi.org/10.22458/rc.v25i3.4747>
- Capacho Portilla, J. R. (2011). *Evaluación del Aprendizaje en Espacios Virtuales-TIC*. Editorial Universidad del Norte.
- Crovi, D., y Trejo, R. (Coordinadores). (2018). *Contribución de ALAIC al desarrollo de la investigación de la comunicación en América Latina. Tejiendo nuestra historia. Investigación de la Comunicación en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duart, J. M. (2010). Nuevas brechas digitales en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-2. Recuperado de <https://repositorio.colson.edu.mx/handle/2012/44370>
- Escurre, R. R. (2023). Avances en los Procesos de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Paraguay. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3412-3426. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8927

- Fernández Lamarra, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: interrogantes y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17, 661-668. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300006>
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*. The Higher Education Academy. <https://acortar.link/QjWmcW>
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0039>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Kumar, S., & Dawson, K. (2018). *An Online Doctorate for Researching Professionals: Program Design, Implementation, and Evaluation*. AU Press.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- López de los Santos, E. E., Álvarez Aguilar, N. T., & González Duñez, V. P. (2023). La autoevaluación: etapa definitoria en la acreditación de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2398>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield.
- Marginson, S. (2010). The limits of market reform in higher education. *Higher Education Review*, 43(1), 50-64.
- McAlpine, L., & Akerlind, G. S. (2010). *Becoming an academic: International perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-36509-4>
- Mendoza, P. (2007). Academic capitalism and doctoral student socialization: A case study. *The Journal of Higher Education*, 78(1), 71-96. <https://doi.org/10.1080/00221546.2007.11778964>
- Middlehurst, R., Goreham, H., & Woodfield, S. (2009). Why Research Leadership in Higher Education? Exploring Contributions from the UK's Leadership Foundation for Higher Education. *Leadership*, 5(3), 311-329. <https://doi.org/10.1177/1742715009337763>

- Orantes De Pineda, B. R. (2011). Internacionalización de la educación superior. Recuperado de <http://repositorio.utec.edu.sv:8080/jspui/handle/11298/939>
- Poblano Verástegui, O., Saucedo Valenzuela, A. L., Galván García, Á., Vértiz Ramírez, J. D. J., Anaya Núñez, R., Santos Preciado, J. I., ... & Saturno Hernández, P. J. (2023). Análisis comparativo de la acreditación de unidades médicas en Canadá, Chile, la Comunidad Autónoma de Andalucía, Dinamarca y México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 47, e75. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2023.75>
- Ramírez Olivares, M. I., & Gallardo, K. E. (2023). Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1574>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 266-279. <https://doi.org/10.1108/09513540410538859>
- Zúñiga-Arrieta, S., & Camacho-Calvo, S. (2022). Referentes teóricos para un modelo de acreditación desde la evaluación y la gestión de la calidad. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 274-292. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.15>