



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

**Los procesos de acreditación del posgrado en México: El caso de la Maestría en
Humanidades de la Universidad de Sonora**

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestra en Innovación Educativa

Presenta

Aimee Margarita Ballesteros Fonseca

Presentado por

Aimee Margarita Ballesteros Fonseca

Directores:

Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez

Codirectora:

Mtra. Dora Luz Padilla Carvajal

Hermsillo, Sonora, México. 13 Junio 2024

Hermosillo, Sonora, 13 de junio de 2024


Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Coordinación del programa de posgrado de Innovación Educativa
UNISON

Presente

Por medio de la presente informamos a Ud., que AIMEE MARGARITA BALLESTEROS FONSECA (Expediente: 214212681), egresada del programa de Maestría en Innovación Educativa de nuestra Casa de Estudios, cumplió satisfactoriamente las observaciones y correcciones que hicimos a su trabajo de tesis, Los procesos de acreditación del posgrado en México: El caso de la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora, por lo que concedemos el voto aprobatorio para que su trabajo sea presentado y defendido en examen de grado.

Sin otro particular, quedamos de Ud., para cualquier aclaración.

Atentamente



Dra. Lilian Salado Rodríguez



Mtra. Dora Luz Padilla Carbajal



Dr. Juan Pablo Durand Villalobos



Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez

Agradecimientos

Hay mucho que agradecer. Principalmente, agradezco la conclusión de esta etapa, que no hubiera sido posible sin mis directores de tesis. Al Dr. Raúl Rodríguez, gracias por su paciencia y ánimos; y a la Mtra. Dorita Padilla, que también, con mucha paciencia, me dedicó tiempo y significó mucho tener a alguien que me hiciera sentir que hablábamos el mismo idioma. Agradezco a mis sinodales, el Dr. Pablo Durand y la Dra. Lilian Salado, por su guía y correcciones. Expreso también mi gratitud hacia el Dr. Joaquín Gairín quien me brindó su gran apoyo en mi estancia académica en Barcelona y me abrió las puertas en el Congreso Internacional del EDO.

Mi familia, lo más importante en mi vida, me apoyó y me hizo sentir siempre que lo podía lograr. Agradezco a mis amigos por apoyarme, por estar ahí siempre que necesité apoyo emocional e incluso una que otra lectura.

Pero, sobre todo, gracias a mí. No tengo palabras para agradecerme el esfuerzo que significó esta etapa para mí. Pasaron un sinfín de cosas alrededor de esta tesis y puedo decir que realmente disfruté cada momento. Por eso me agradezco, por siempre sacar lo mejor de mí en cada situación.

Por ultimo pero no menos importante, agradezco a la Universidad de Sonora y al CONACYT por su apoyo en cuanto a recursos académicos y económicos.

Resumen

Esta tesis examina el proceso de acreditación de programas de posgrado en México, centrandó la atención en un caso específico: la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora (UNISON). A través de un estudio de caso descriptivo, se desentrañan las complejidades y desafíos que enfrentó este programa desde su planeación inicial hasta su eventual exclusión del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Mediante un análisis detallado de documentos y entrevistas con actores clave, se reconstruyen los eventos y decisiones que marcaron la trayectoria del posgrado. La investigación destaca las tensiones entre los requisitos institucionales y las realidades académicas, así como los esfuerzos y obstáculos encontrados en la búsqueda de cumplir con los estándares de acreditación del CONACYT.

Palabras clave: Acreditación, Posgrado, Evaluación académica, Autonomía institucional.

Índice

Introducción.....	7
Capítulo 1. Emergencia del posgrado y su evaluación en México	9
1.1 Surgimiento del posgrado de calidad en México	9
1.2 El Programa Nacional de Posgrados de Calidad	12
1.3 El proceso de evaluación del Programa Nacional de Posgrado de Calidad: un sistema que se impone	21
1.4 La Calidad educativa definida por las organizaciones acreditadoras	23
1.5 La Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora	25
1.6 El proceso de desacreditación de la Maestría en Humanidades ante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.....	31
1.7 Problema de investigación	36
1.8 Objetivo general.....	36
1.9 Preguntas de investigación	37
1.10 Justificación	38
Capítulo 2. Los procesos de evaluación se realizan con el fin de acreditar el aseguramiento de calidad	42
2.1 La Evaluación del Posgrado.....	42
2.2 Influencia del sector productivo en el aseguramiento de la calidad de la educación	44
2.3 La organización institucional y del programa de posgrado.	46
2.3.1 Incidencia de la formación disciplinar en la formación de subculturas	49
2.4 El capitalismo académico afecta la autonomía de las instituciones de educación superior	51
Capítulo 3. Lineamientos metodológicos.....	54
3.1 Diseño de la investigación.....	55
3.2 Técnica de recolección de datos: revisión documental y entrevista semiestructurada....	56
3.3 Proceso de selección y muestra de los participantes	58
3.4 Análisis de la información.....	60
Capítulo 4. El proceso de evaluación en la Maestría en Humanidades: Grandes expectativas, frustraciones colectivas y sus resultados.....	63
4.1 Creación del Programa de Maestría en Humanidades: Génesis del Posgrado.....	64
4.2 Composición del Núcleo Académico	68

4.3 Organización de las funciones en la Maestría en Humanidades	72
4.5 Imágenes del resultado de la evaluación	77
Capítulo 5. Conclusiones.....	83
Referencias	85
Anexos.....	93

Índice de tablas

Tabla 1. Matricula de posgrado en México 1970-2007	11
Tabla 2. Criterios para la evaluación de seguimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad para Posgrados Escolarizados.	14
Tabla 3. Número de programas de calidad por Región, 2021	18
Tabla 4. Posgrados en Sonora acreditados por el Programa Nacional de Posgrado de Calidad, 2022.....	19
Tabla 5. Posgrados en Sonora por nivel de acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2022	20
Tabla 6. Indicadores Generales Del Núcleo Académico Del Posgrado en Humanidades	26
Tabla 9. Plan de estudios de la Maestría en Humanidades	29
Tabla 10. Características del Núcleo Académico Básico, 2016.....	30
Tabla 11. Trayectoria de alumnos de la Maestría en Humanidades, por cohorte.....	31
Tabla 13. Núcleo académico Básico del Posgrado en Humanidades	60
Tabla 14. Categorías y subcategorías de análisis.....	61

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas de seguimiento para el proceso de renovación y seguimiento de programas de posgrado presenciales, 2020.....	16
---	----

Introducción

El camino que ha seguido esta investigación ha sido un viaje marcado por cambios y adaptaciones. El interés inicial estuvo dado en el área de las Humanidades y la enseñanza superior, pero por distintas razones, se prefirió explorar la calidad de los programas de posgrado en el área de Humanidades, concretamente en la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora (UNISON).

La importancia de este tema se hace evidente en un momento en el que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha sido transformado en el Consejo Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales (CONAHCYT), reconociendo así la relevancia de las Humanidades en el ámbito académico y científico mexicano. Este cambio refleja una nueva orientación hacia la inclusión de criterios cualitativos en los procesos de evaluación de calidad, respondiendo a la necesidad de enriquecer los métodos de evaluación y mejorar las condiciones para los posgrados en estas áreas. Además, el CONAHCYT ha reconocido la importancia de generar distinciones entre los posgrados para no evaluarlos a todos por igual. Por ello, se ha modificado el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), ahora Sistema Nacional de Posgrados (SNP), creando cinco categorías que evalúan su carácter público, privado, de investigación, profesionalizante, áreas prioritarias y no prioritarias.

A nivel institucional, la Universidad de Sonora (UNISON) también ha experimentado cambios significativos en su estructura interna como resultado de la aprobación de un nuevo marco jurídico, ahora bajo la Ley Orgánica número 169, lo que ha implicado una reestructuración de sus Divisiones (ahora Facultades Interdisciplinarias) y Departamentos para adaptarse a las nuevas disposiciones legales. El 24 de abril del 2023, se llevó a cabo la toma de protesta de los integrantes de seis Colegios de las Facultades Interdisciplinarias. Estos Colegios

tienen como objetivo principal promover el trabajo colaborativo entre Departamentos y entre los diferentes campus universitarios, fomentando así un enfoque más integrador y colaborativo en la gestión académica y administrativa de la universidad. Con esto, quedaron formalmente instalados estos órganos colegiados de gobierno establecidos en la nueva Ley Orgánica 169 de la Universidad de Sonora.

Las notas previas resultan necesarias para contextualizar el trabajo que se presenta. Esta tesis se propone contribuir a la comprensión de estos cambios y sus implicaciones en el ámbito de la educación superior, centrándose en el proceso de evaluación y acreditación de calidad de los programas de posgrado. A través de un enfoque cualitativo y mediante entrevistas con profesores del programa en cuestión, se busca identificar los factores que influyen en la acreditación o desacreditación de los programas de posgrado, así como las dificultades enfrentadas en este proceso.

La estructura de este estudio se organiza en cuatro capítulos. El primero aborda la idea de la evaluación en la educación superior y su relación con las agencias acreditadoras, así como las implicaciones de estas evaluaciones en la oferta educativa y los objetivos de la educación. El segundo capítulo presenta los referentes teóricos que sustentan el trabajo, centrándose en la estructura de las organizaciones educativas y su adaptación a los criterios de calidad establecidos por las agencias acreditadoras. El tercer capítulo detalla los procesos metodológicos empleados, mientras que el cuarto capítulo presenta los hallazgos resultantes de las entrevistas realizadas, destacando las voces de los participantes y las dificultades enfrentadas en el proceso evaluativo.

En conjunto, este estudio ofrece una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos de evaluación y acreditación de calidad en los programas de posgrado, contribuyendo a la discusión sobre la calidad y la mejora continua en la educación superior en México.

Capítulo 1. Emergencia del posgrado y su evaluación en México

En el primer capítulo de este estudio, se investiga el origen del posgrado de calidad en México, centrándose en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y su proceso de evaluación. Se profundiza en el caso particular de la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora, analizando detalladamente su desacreditación en 2018 por parte del PNPC. La pregunta principal se enfoca en los diversos actores involucrados, sus respectivos roles y las razones subyacentes detrás de la falta de acreditación. Además, se plantean interrogantes específicas que exploran tanto la gestión interna del programa como los factores externos que influyeron en este proceso.

1.1 Surgimiento del posgrado de calidad en México

El surgimiento de los programas de posgrado en México se remonta a 1909 con la fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) por Justo Sierra y Ezequiel Chávez. Su objetivo primordial era profesionalizar la docencia en los niveles medio y superior. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha desempeñado un papel crucial en este proceso. Fundada en 1910, la UNAM ha sido una institución líder en América Latina, especialmente en el avance de la educación de posgrado en la región.

En 1929, la ENAE se incorporó a la UNAM, marcando un hito significativo en el desarrollo de los estudios de posgrado, estrechamente vinculado al impulso de la investigación y el desarrollo tecnológico en el país. En 1949, se estableció el primer doctorado en México, específicamente el Doctorado en Derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia (ENJ). Estos eventos se erigen como hitos importantes y precursores en la historia de los programas de posgrado en México (UNAM, 2003). Es crucial destacar que la iniciativa de la UNAM en la

creación de la ENES y la introducción del primer doctorado en la ENJ no solo consolidaron académicamente a la UNAM, sino que también sentaron las bases para el desarrollo posterior de programas de posgrado en el país (Rojas, 1992).

En sus etapas iniciales, el sistema de posgrado en México enfrentó desafíos relacionados con la falta de planificación, escasos recursos (tanto humanos como materiales) y débiles mecanismos de coordinación y acreditación. Uno de los problemas más significativos que ha afectado la educación de cuarto nivel en el país es la falta de planificación. En lugar de operar como un sistema integral, el posgrado se ha desarrollado como un conjunto desorganizado de elementos, lo que ha generado dificultades en su funcionamiento (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, 1982; UNAM, 1986). Clark (1983) argumentó que esta falta de organización surge de la urgencia de las Instituciones de Educación Superior por destacarse en el ámbito de la investigación.

A medida que las IES se esforzaban por destacar en el ámbito de la investigación, se produjo un fenómeno de masificación en el desarrollo de programas de posgrado en México. Este crecimiento se hizo particularmente evidente después de 1970, con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que comenzó a proporcionar apoyo financiero a este nivel de escolaridad. Esto subrayó la creciente relevancia de la investigación y la educación avanzada en el país. El CONACYT fue establecido con el propósito de impulsar el desarrollo científico y tecnológico, así como promover la formación de recursos humanos en la ciencia y la tecnología, lo que reflejó la creciente importancia de estos aspectos en México. La mayoría de los posgrados establecidos a partir de este momento tienen como principal objetivo la capacitación en investigación, dirigida a impulsar el avance científico y tecnológico del país en diversas disciplinas. Esto busca cambiar la tendencia que predominaba hacia finales de la

década de 1960, en la que la formación de científicos aún se basaba en instituciones extranjeras (Urquidi y Lajous Vargas, 1967).

La expansión del conocimiento y la inversión en investigación, así como la colaboración con expertos nacionales e internacionales, fortalecieron la base de conocimiento en diversas disciplinas, lo que permitió que los programas de posgrados tuvieran una base para su creación y desarrollo. Como resultado, la demanda de programas de posgrado que ofrecieran una formación más especializada y actualizada aumentó significativamente. La evolución de la matrícula en programas de posgrado en México a lo largo de las décadas ilustra este crecimiento. El crecimiento se aceleró en la década de 1990, con un aumento del 50% en la matrícula entre 1990 y 1995, seguido de otro aumento del 114% en los cinco años siguientes. El mayor incremento en la matrícula parece haber ocurrido en las últimas décadas. En particular, entre 2000 y 2020, se observa un aumento sustancial, pasando de 118,099 a 341,598.

Tabla 1

Matrícula de posgrado en México 1970-2020

Año	Matrícula en Posgrado en México
1970	5,953
1980	25,502
1990	43,965
1995	65,615
2000	118,099
2007	162,003
2010	208,225
2020	341,598

Fuente: Elaboración propia con base en García (1995), Quevedo (2019) y los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES, 2020).

El aumento significativo en la matrícula de programas de posgrado en México refleja una creciente demanda por una educación de nivel superior y una formación más especializada.

A medida que más estudiantes buscaban acceder a estos programas, se hacía evidente la necesidad de establecer regulaciones y estándares para garantizar la calidad de la educación de posgrado. En este contexto, la evaluación de la calidad de los programas de posgrado por entidades externas, por lo que el PNPC, promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el CONACYT, se convirtió en un componente crucial.

El CONACYT, la agencia acreditadora con mayor presencia en México, lleva a cabo evaluaciones para determinar si un programa cumple con los requisitos de calidad para después incorporarlo temporalmente en el PNPC. Este programa proporciona beneficios financieros y políticos a las universidades cuyos programas de posgrado cumplen con los estándares de calidad establecidos. La participación en el PNPC se convierte en un incentivo adicional para que las instituciones ofrezcan programas de posgrado de alta calidad y contribuye a regular y elevar los estándares de educación de posgrado en el país.

1.2 El Programa Nacional de Posgrados de Calidad

La creación del PNPC (1992) muestra una nueva forma de regulación y diferenciación entre las universidades y sus programas por medio del cumplimiento de criterios específicos que aseguren beneficios políticos y financieros. Los programas interesados en formar parte del PNPC deben someterse a una evaluación que verifica y rinde cuentas sobre el cumplimiento de los estándares de calidad para desarrollar las competencias requeridas por la sociedad mexicana (SES, 2015). Los criterios se enfocan principalmente en la estructura del plan de estudios, la evaluación de estudiantes, las líneas de generación de conocimiento, la productividad académica, las acciones de colaboración, acatamiento de recomendaciones y el plan de mejora (ver Tabla 2) El PNPC divide a los programas de posgrado (especialización, maestría y

doctorado) por su orientación, ya sea profesionalizante o de investigación¹. El primero busca la vinculación con los diferentes sectores de la sociedad, mientras que el segundo se enfoca en ampliar la producción académica en los distintos campos disciplinares (SES, 2015). El padrón, clasifica a los programas en cuatro niveles: el de competencia internacional, que presenta producción académica en colaboración con instancias internacionales; el consolidado, que se adquiere cuando hay un alto nivel de producción académica en colaboración con instituciones nacionales; en desarrollo, que muestra un plan de mejora sustentable para el logro de metas factibles a mediano plazo y; el de reciente creación, donde los programas se incorporan por primera ocasión al PNPB después de cumplir con los criterios básicos establecidos. Esta categorización se utiliza como un mecanismo para demostrar la relevancia de los programas en el contexto académico y profesional del país.

Este enfoque contribuye a asegurar que los programas cumplan con los estándares de calidad académica (Bonilla, 2015). En el caso del PNPB, la evaluación consiste en el agrupamiento de criterios, los cuales permiten obtener una visión general en cuanto al desarrollo del programa. Su modelo de evaluación está integrado por tres elementos. El primero es el compromiso institucional en el que la institución muestra su responsabilidad por garantizar una formación de calidad. El segundo elemento son las categorías, las cuales describen por medio de criterios (Tabla 2) qué rubros deben normar la actividad de un programa desde su planeación hasta sus resultados. Estos criterios son orientadores y prescriptivos, pero al mismo tiempo suponen permitir adecuaciones según el tipo de posgrado de acuerdo con el CONACYT (2015).

¹ El PNPB es ahora SNP y clasifica a los posgrados a partir de la naturaleza pública o privada, la orientación del programa de posgrado a la investigación o profesionalización, y si pertenece a las áreas prioritarias y no prioritarias.

El tercer elemento es el plan de mejora, el cual debe de plasmar acciones a desarrollar a mediano y largo plazo, permitiendo el seguimiento y la corrección por parte de la instancia evaluadora.

Tabla 2

Criterios para la evaluación de seguimiento del Programa Nacional de Posgrado de Calidad para Posgrados Escolarizados

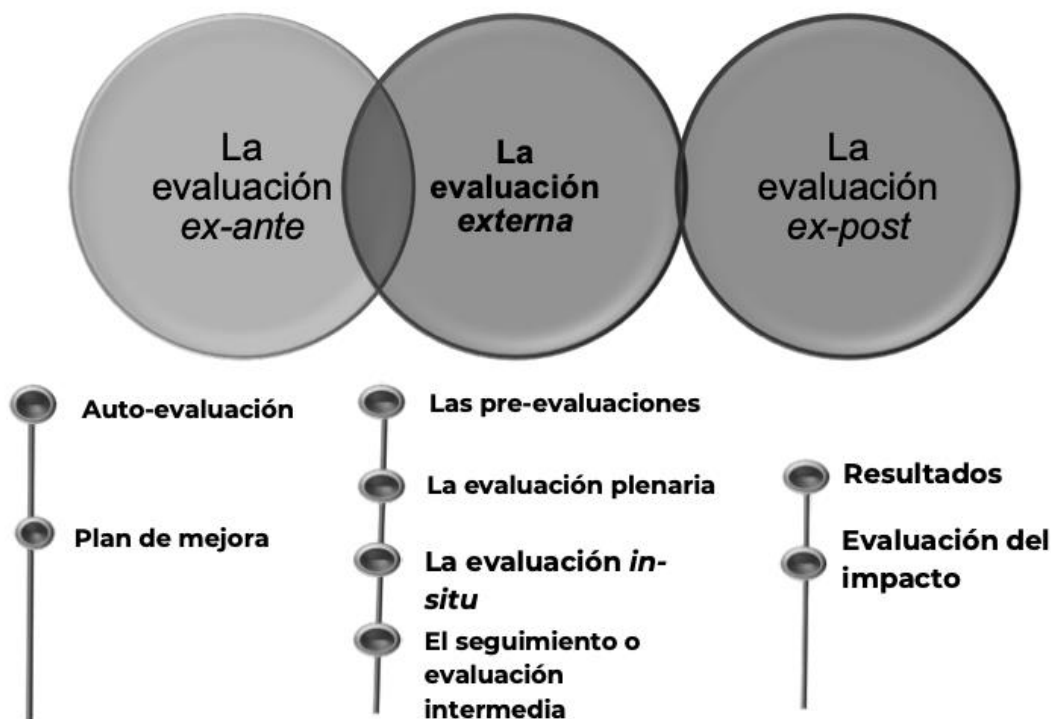
Criterios	Descripción
Plan de estudios	Se busca que la actualización del plan de estudios sea acorde con la evolución del campo y la frontera del conocimiento.
Proceso de selección de estudiantes	Debe estar establecido por normas o procedimientos rigurosos, buscando que los mejores aspirantes sean seleccionados y estos aseguren buenos resultados
Seguimiento de la trayectoria	El seguimiento de la trayectoria académica, tutorías y dirección de tesis, también debe estar dictado por normas y procedimientos claros, objetivos y transparentes que establezcan la dinámica a seguir para las tutorías y la dirección de tesis.
Núcleo académico	El núcleo académico debe ser reconocido en investigación científica, tecnológica o humanística, además de compartir Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (LGAC) asociadas a las prioridades de investigación y de los sectores de la sociedad, según naturaleza y grado del programa
Líneas de generación y aplicación del conocimiento	En cuanto a las LGAC deben estar en sintonía con los objetivos que proyecta el posgrado en cuanto a formación e investigación, permitiendo que, mediante el desarrollo de estas líneas, el NA y los estudiantes generen proyectos de investigación con un enfoque multidisciplinario que contribuyan a la resolución de los problemas científicos, tecnológicos y sociales.
Efectividad del posgrado: tasa de graduación y eficiencia terminal	La efectividad del posgrado evalúa que los alumnos terminen en el tiempo establecido; el porcentaje de alumnos que debe obtener el grado en programas de competencia internacional es al menos el 70%, en programas consolidados 20% y en desarrollo 50%. Para la calidad y pertinencia de la tesis los programas se considera que sea una composición original con enfoque multidisciplinario, ético y sustentable para la solución de un problema.
Movilidad	La movilidad académica, debe reflejar en el estudiante mejoras en sus procesos formativos.
Calidad y pertinencia de la tesis o trabajo terminal	Se espera que la tesis o trabajo final contribuya al campo profesional y demuestre la capacidad de realizar una investigación.

Productividad académica del programa	La productividad académica busca que los resultados de los proyectos de investigación aporten nuevos conocimientos a la ciencia, tecnología, humanidades e innovación, además de que estos deben ser divulgados en foros, eventos, cursos, entre otros mecanismos que promuevan la divulgación del conocimiento.
Redes de Egresados	Las redes de egresados deben promover la comunicación y retroalimentación, se busca que los egresados compartan sus conocimientos en cuanto a la práctica profesional, la inserción laboral y la retribución a la sociedad.
Acciones de colaboración con los sectores de la sociedad	En cuanto a las acciones de colaboración con los sectores de la sociedad, deben mostrar resultados de su colaboración con los diversos sectores de la sociedad (gubernamental, productivo, social, educativo) de acuerdo con la orientación y grado del programa.
Cumplimiento de las recomendaciones de la última evaluación	En el cumplimiento de las recomendaciones se revisa que hayan aplicado y acatado las observaciones de los o el dictamen previo.
Plan de mejora	Finalmente, en cuanto al plan de mejora se revisa que el programa muestre un avance en las acciones propuestas para la mejora de este.

Fuente: Elaboración propia con los datos recuperados de CONACYT (2021).

Figura 1

Etapas de seguimiento para el proceso de renovación y seguimiento de programas de posgrado presenciales, 2020



Fuente: Marco de Referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado presenciales (CONACYT, 2020).

El proceso de evaluación de programas de posgrado en México comienza con una evaluación "ex ante", que se basa en el "Marco de Referencia para la Evaluación y el Seguimiento de los Programas de Posgrado". Esta fase implica una autoevaluación colectiva, hipotéticamente desarrollada por los miembros del programa de posgrado bajo evaluación. Utilizan preguntas de apoyo que fomentan la reflexión y el análisis sobre el programa en relación con los criterios de evaluación. Durante este proceso de autoevaluación colectiva, se recopilan evidencias y se establecen acciones para abordar las debilidades identificadas en el programa. Este proceso colectivo de autoevaluación sienta las bases para la siguiente etapa, que es la evaluación externa.

En esta etapa se validan los informes de preevaluación con ayuda de medio de verificación en contraste con información estadística del programa. esta responsabilidad recae en los comités de pares, quienes emiten los juicios y recomendaciones al consejo nacional de posgrado para dictaminar el ingreso o permanencia de los programas en el PNPC, complementario a la labor realizada por el comité de pares se realiza una entrevista con el coordinador del programa. De esta manera se emite un diagnóstico sobre las condiciones del programa, recomendaciones para mejorar la calidad y una apreciación referente al plan de mejora.

La tercera etapa es la evaluación “ex -post”, la cual consiste en una valoración del impacto académico del programa de posgrado. En esta última etapa se emite la decisión final del Consejo Nacional de Posgrado (CNP) acerca del cumplimiento de estándares y criterios. El propósito de esta evolución es reconocer la capacidad de formación en los posgrados ofrecidos por las IES y centro de investigación.

Una vez que un programa es aprobado por esta evaluación, se integra al PNPC. Esto conlleva ventajas, como el acceso a becas para estudiantes que ingresen en la modalidad de tiempo completo (CONACYT, 2022). Este enfoque basado en la evaluación y los estándares de calidad ayuda a garantizar que los programas de posgrado mantengan altos niveles de excelencia y cumplan con los criterios establecidos por el PNPC. Hasta 2021, según la información disponible en el PNPC, se reconocían 2,150 programas de calidad en México, repartidos en las seis regiones divididas por el ANUIES: Noroeste, Noreste, Centro Occidente, Centro sur, Sur sureste y Metropolitana.

Tabla 3*Número de programas de calidad por Región, 2021*

Región	Programas de reciente creación	Programas en desarrollo	Programas consolidados	Programas de competencia internacional	Programas de calidad por entidad
Noroeste	43	91	71	20	235
Noreste	54	171	128	34	387
Centro	62	157	127	46	392
Occidente					
Centro Sur	58	192	130	38	418
Sur Sureste	42	110	55	15	222
Metropolitana	42	184	159	111	496
Total	301	905	670	264	2,150

Fuente: Elaboración propia a partir de la información contenida en el registro del PNPC (2021).

Los datos presentados en la tabla 3 revelan una imagen interesante de la diversidad y madurez de programas educativos en diferentes regiones geográficas. Se observa que la región Metropolitana lidera la cantidad de programas de calidad, con un total de 496, mientras que la región Centro Sureste tiene la menor cantidad de programas de calidad, con solo 222. Por otro lado, el Noreste se destaca con 171 programas en desarrollo, lo que sugiere un fuerte crecimiento en esa región. La región Metropolitana también lidera en programas de competencia internacional, con 111, lo que indica su presencia activa en el escenario global. En general, esta información puede ser útil para identificar áreas que requieren un mayor desarrollo de programas de calidad y aquellas regiones que han logrado consolidar una amplia gama de programas educativos y culturales.

En el caso de Sonora, los programas de reciente creación suman ocho, lo que supone un esfuerzo significativo por introducir nuevas iniciativas educativas en la entidad. En lo que respecta a los programas en desarrollo, el estado cuenta con 20 programas, indicando un compromiso por ampliar y mejorar la oferta educativa en proceso. Los programas consolidados

ascienden a 21, lo que muestra que se trata de posgrados sólidos y duraderos. Finalmente, los programas con el máximo reconocimiento, competencia internacional, son siete, (ver Tabla 5). Con esta cantidad de programas inscritos en el PNPC, Sonora cuenta con 56 programas que lo colocan en la posición 18 a nivel nacional. Una anotación importante radica en el peso que tiene la UNISON en el conjunto de posgrados en el PNPC, esta institución es la que cuenta con la mayor cantidad de programas, 40 de los 56 posgrados en la entidad se ubican en esta universidad. La participación prioritaria de la de la UNISON (ver Tabla 4) se debe a su antigüedad (la primera universidad en la entidad) así como el tamaño de su planta académica y su temprana alineación a los programas de política pública nacionales, además de haber incursionado en la investigación de manera sostenida desde finales de los años 90, del siglo pasado.

Tabla 4

Posgrados en Sonora acreditados por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2022

Áreas	Otras IES	UNISON	Posgrados PNPC
Humanidades y ciencias sociales	3	9	12
Fisicomatemáticas y ciencia de la tierra	0	8	8
Biología y Química	1	5	6
Medicina y Ciencias de la Salud	0	1	1
Ciencias Sociales	4	6	10
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	3	3	6
Ingenierías	7	8	15
Total	18	40	58

Fuente: Elaboración propia a partir de la plataforma del PNPC (CONACYT, 2022).

Tabla 5

Posgrados en Sonora por nivel de acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 2022

Área	Nivel			Competencia Internacional	Total
	Reciente Creación	En Desarrollo	Consolidado		
Humanidades y Ciencias Sociales	2	6	4	0	12
Físico-matemáticas y Ciencia de la Tierra	1	0	6	1	8
Biología y Química	1	2	1	2	6
Medicina y Ciencias de la Salud	1	0	0	0	1
Ciencias Sociales	3	2	4	1	10
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	0	1	2	3	6
Ingenierías	2	9	4	0	15
Total	10	20	21	7	58

Fuente: Elaboración propia con la información de la Plataforma del PNPC (CONACYT, 2022)

Los logros de la UNISON en materia de posgrado refieren a una institución que pone especial atención en que sus programas cumplan con los estándares de calidad exigidos por el PNPC, incluso dispone de una oficina de apoyo y gestión para ello, la Dirección de Investigación y Posgrado, adscrita a la Secretaría General Académica. Justamente en este marco institucional cobra mayor relevancia el proceso de acreditación de uno de sus programas que no fue aceptado por la agencia.

1.3 El proceso de evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad: un sistema que se impone

Las agencias acreditadoras operan como un organismo mediador entre las exigencias de calidad educativa y las estrategias de planeación de las IES, para eso se realiza una evaluación que se traduce en un reconocimiento público, plasmado en rankings que ayudan a los estudiantes y a los patrocinadores financieros a identificar los programas educativos de calidad. Además, estos procesos de acreditación sirven para unificar lo que ofrecen las universidades en sus programas, asegurando una consistencia y estándares mínimos en la educación superior. La UNESCO (1997: 21) define la calidad como “una adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser”, en este sentido se resalta la necesidad de que las instituciones de educación superior se mantengan alineadas con sus misiones y propósitos fundamentales, con el fin de cumplir con sus compromisos de manera eficaz y satisfactoria.

En la actualidad, enfrentar el desafío de mejorar la calidad de la educación y justificar la asignación de recursos se vuelve un proceso complejo, especialmente considerando la amplia oferta de programas en el mercado. Por tanto, los procesos de acreditación operan como un sistema de rendición de cuentas que supervisa y respalda la inversión de recursos. Los criterios de evaluación muestran un enfoque importante hacia el desempeño financiero y la apropiada asignación de recursos, contribuyendo de esta manera a garantizar una gestión eficiente de los recursos en el ámbito de la educación superior.

Para algunos autores los efectos y resultados de este proceso pueden limitarse a una tipificación general de los programas evaluados, sin considerar o profundizar en sus características contextuales y la perspectiva de los programas (Díaz Barriga, 1987). Del mismo modo, estas evaluaciones imponen una visión predeterminada del valor de los programas, centrada principalmente en la producción y resultados, es decir, el cumplimiento de los criterios

establecidos por CONACYT, perdiendo de vista los procesos que conllevan su desarrollo (Ligero, 2016).

Según Ligero (2016), las evaluaciones de programas educativos en México presentan notables debilidades. Entre esas debilidades, se destaca su limitada utilidad, ya que a menudo imponen una visión preconcebida del valor del programa. Además, las evaluaciones suelen carecer de conexión con la realidad en la que operan los programas educativos, lo que dificulta su capacidad para abordar los desafíos específicos de cada programa. También se critica su enfoque excesivo en los resultados, lo que puede llevar a la pérdida de información relevante sobre el desarrollo del programa.

Otro aspecto importante señalado por Jiménez y Ponce (2020) es la falta de fundamentos teóricos explícitos que guíen la labor de las agencias externas encargadas de realizar estas evaluaciones. Esto complica la interpretación adecuada de la información recopilada, como enfatiza Díaz Barriga (1987), quien destaca la importancia de la claridad en las aproximaciones teóricas y la delimitación de los objetos de estudio.

Pese a que organismos como la UNESCO señalan a estos mecanismos de aseguramiento de la calidad como múltiples, usualmente se utilizan modelos preestablecidos que no toman en cuenta la heterogeneidad de las IES para la implementación de la evaluación, en este caso se utilizan los criterios preestablecidos señalados en la Tabla 2. Lo anterior, se menciona con el objetivo de resaltar la necesidad de mejorar las evaluaciones de programas educativos en México, haciendo hincapié en la importancia de contar con base teórica sólida, adaptable a las realidades de cada programa y evitar sesgos preconcebidos para garantizar que las evaluaciones sean más útiles y precisas en la mejora de la calidad educativa.

1.4 La Calidad educativa definida por las organizaciones acreditadoras

El término "calidad" es complejo de definir, pero términos generales, tiene una connotación positiva en diversos contextos. Se puede decir que la calidad a menudo se asocia con lo que es considerado bueno o deseable. En el ámbito educativo, esta noción de calidad opera de manera similar. Un programa educativo que es reconocido como un programa de alta calidad tiende a ser muy solicitado debido a la confianza que genera entre los estudiantes, quienes creen que les proporcionará resultados positivos. Es importante destacar que un programa educativo aspira a ser de calidad no solo porque atraerá a estudiantes de alta calidad, sino también porque puede ser elegible para recibir apoyo financiero del Estado u otras organizaciones que respaldan la educación. Para determinar la calidad de estos programas de manera imparcial, las agencias acreditadoras desempeñan un papel esencial.

El papel de una agencia acreditadora es crucial en la determinación de las características necesarias para cumplir con los estándares de calidad en las IES. Esto implica que la definición de calidad educativa recae en gran medida en manos de estas agencias. En consecuencia, las IES se ven obligadas a rendir cuentas ante estas agencias para que sus programas sean reconocidos como de calidad y puedan acceder a los beneficios asociados (Marúm, Mustre, & Nieto, 2011).

Este sistema otorga un poder significativo a las agencias acreditadoras en la gestión del mercado educativo. Sin embargo, al mismo tiempo, plantea un dilema para las IES, ya que comienzan a perder parte de su autonomía en la determinación de sus propios requisitos internos. En lugar de diseñar instrumentos de evaluación basados en estándares que sean específicos para su contexto particular y sus programas, las IES tienden a adherirse a los criterios impuestos por las agencias acreditadoras. Este fenómeno plantea cuestionamientos importantes sobre la flexibilidad y la adaptabilidad de los estándares de calidad a las

necesidades y particularidades de cada institución. Las IES se ven presionadas a ajustarse a estos estándares, a veces sin considerar plenamente su contexto y sus objetivos institucionales específicos. Esta tensión entre la búsqueda de calidad educativa y la preservación de la autonomía institucional es un desafío constante en el ámbito de la educación superior.

¿De qué manera está impactando esto en la educación? Márquez y Zeballos (2017) aseguran que los procesos de acreditación no se han traducido en decisiones puntuales para la mejora de la calidad. Resaltan que un punto positivo es que las IES se han familiarizado con el proceso de evaluación. Guba y Lincoln (1994) y Scriven (1973) coinciden en que la evaluación es un proceso para emitir un juicio y en base a generar adecuaciones de mejora en las IES. Sin embargo, haciendo referencia a Mireles (2008) este proceso de evaluación se muestra incoherente porque la desacreditación se traduce en la suspensión de apoyo en lugar de establecer protocolos de seguimiento para asegurar el desarrollo y la consolidación de ciertos programas educativos. Díaz- Barriga y Pacheco (2009) expresan que es como si se buscara tener un control de los programas que se ofrecen, pero no precisamente se busca la mejora educativa.

[Lo anterior podría provocar que la evaluación tome un enfoque mayormente punitivo lo que desencadena una serie de consecuencias negativas en la educación superior. Uno de los efectos más notables es la falta de mejora educativa, ya que los procesos de acreditación y evaluación punitiva no dan pie a la discusión de aquellos errores que llevaron a la desaprobación del programa y a menudo no se traducen en decisiones concretas para elevar la calidad educativa. En lugar de promover la excelencia académica, estos enfoques tienden a centrarse en el mero cumplimiento de estándares mínimos, lo que limita la búsqueda de la mejora continua.

A su vez esto ocasiona la pérdida de autonomía en las IES que se convierten en simuladoras. Simulan cumplir con una serie de criterios que no necesariamente se adecuan a su

contexto particular pero que los mantiene en el padrón que les asegura la obtención de recurso económico por parte del Estado. Por lo tanto, es importante considerar cuidadosamente los enfoques de evaluación para replantearse cuál es el objetivo que se busca detrás del proceso de acreditación.

1.5 La Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora

Antes de la creación de la Maestría en Humanidades (MH), se gestionó el proyecto de Posgrado en Humanidades. Este último surge con la finalidad de atender las necesidades de la comunidad estudiantil del área de Humanidades y Bellas Artes, ofreciendo la oportunidad de obtener el grado de doctor en un tiempo reducido. La propuesta innovadora de este posgrado consistía en integrar tanto el doctorado como la maestría en un solo programa. El programa fue diseñado para dirigirse a los egresados de licenciaturas afines a la División de Humanidades (DH) de la UNISON, como Enseñanza del Inglés, Arquitectura, Letras y Lingüística, y Bellas Artes. La iniciativa fue respaldada por académicos de diversas disciplinas dentro de la división de humanidades, quienes colaboraron para establecer un posgrado interdisciplinario que fomentara la investigación en esta área.

Esta iniciativa se gestó a partir del notable desarrollo alcanzado por la planta académica de la División de Humanidades y Bellas Artes (DHBA) de la UNISON. En el año 2008, el 76.56% de los profesores ya contaba con un nivel de posgrado y algunos de ellos desarrollaban consistentemente la investigación. Esta sólida base académica proporcionó la plataforma ideal para lanzar un programa “de calidad”. La UNISON se propuso en este programa formar investigadores y profesionales altamente capacitados en el análisis, la interpretación y la producción de conocimiento en el campo de las humanidades. Siendo este el primer y único programa de este tipo en la región, se orientó hacia una formación interdisciplinaria y crítica,

promoviendo la reflexión teórica y metodológica, así como el desarrollo de proyectos de investigación originales y de calidad. Se basó en la experiencia y trayectoria exitosa de los programas de maestría existentes, y buscó consolidar el liderazgo académico de la UNISON en el ámbito de las humanidades, así como contribuir al avance y desarrollo de estas disciplinas a nivel nacional e internacional.

La primera generación de este posgrado se matriculó en 2010, pero rápidamente se evidenció la dificultad de sostener un programa tan integral. En consecuencia, en 2012 se tomó la decisión de separar el programa, dando origen a la Maestría en Humanidades (MH) como una entidad independiente. A pesar de que la MH se presentó como un programa independiente, el equipo de trabajo seguía siendo el mismo que el del Doctorado en Humanidades.

Los Departamentos de Letras y Lingüística (DLL), Arquitectura (DA) y el de Lenguas Extranjeras (DLE) fueron los involucrados en el proyecto, así como en la composición académica. El proyecto reporta que la DHBA contaba con 74 profesores de tiempo completo (PTC), 18 de ellos con doctorado, 40 con maestría y 37 de licenciatura. De los 18 profesores con doctorado, 16 conformaron el Núcleo Académico Básico (NAB) inicial. La tabla 6 muestra los indicadores generales del núcleo académico del PH que pasaría a ser el mismo núcleo académico para la MH.

Tabla 6

Indicadores Generales Del Núcleo Académico Del Posgrado en Humanidades

Núcleo Académico	Género		Total
	Mujeres	Hombres	
Grado académico			
Doctorado	7	9	16
Nivel en el SNI			
C	2	1	3
1	3	7	10

2	0	1	1
3	1	0	1
PRODEP	7	9	16
Departamento de adscripción			
Arquitectura	2	1	3
Letras y Lingüística	4	7	11
Lenguas Extranjeras	1	1	2

Fuente: Elaboración propia con la información del Proyecto de Posgrado en Humanidades (UNISON, 2008).

La Tabla 6 muestra cómo se combinan áreas de conocimiento diversas y profesores con adscripción departamental igualmente diversa. Esta combinación requiere de una especial atención puesto que puede desembocar en tensiones disciplinarias. Para evitar posibles conflictos y garantizar un funcionamiento eficiente, la organización se convierte en un pilar fundamental en este tipo de programas. Es necesario establecer figuras de autoridad claramente definidas que puedan coordinar los acuerdos, dirigir el flujo de información y fomentar la colaboración interdisciplinaria. La implementación de una estructura organizativa sólida no solo facilitará la toma de decisiones, sino que también contribuye a la cohesión del equipo docente, promoviendo un ambiente propicio para la innovación y el desarrollo académico integral.

La organización del programa estuvo regida por la Ley Orgánica 4 de la UNISON, el Estatuto General de la institución y la Secretaría de Educación Pública. El director de la DHBA fue el responsable de integrar la Comisión Académica, la cual estuvo conformada por el Coordinador del programa y un número de profesores del programa que osciló entre ocho y seis profesores durante el tiempo en que operó el programa. Entre sus responsabilidades, la Comisión Académica es la encargada de reunirse para discutir las necesidades del programa, hacer las modificaciones al plan de estudios, dar seguimiento escolar a los estudiantes y coordinar las acciones de los profesores y alumnos.

Tabla 7*Comisión Académica de la Maestría en Humanidades por departamento de procedencia*

Departamento	Integrantes por período		
	2008	2016	2018
Letras y Lingüística	6	4	4
Bellas Artes	0	1	1
Lenguas Extranjeras	1	1	1
Arquitectura	1	1	0
Total	8	7	6

Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte Académico del Posgrado en Humanidades de la UNISON (UNISON, 2016; 2018) y el Proyecto de Posgrado en Humanidades (UNISON, 2008).

A su vez, esta Comisión Académica debía rendir cuentas a la coordinación. Este último es designado por el titular de la DHBA y tiene la función de gestionar los programas de la División y sus recursos. Es importante resaltar que el coordinador no se encargaba solo de la maestría sino también del DH. En el tiempo de existencia de la MH se tuvieron tres coordinadores, dos de ellos solo duraron un año. Esto se retomará más adelante ya que los cambios de coordinadores podrían haber afectado la organización interna del programa (ver **Error! Reference source not found.**). Aunque el primer coordinador pertenecía al DA, las tres coordinaciones restantes estuvieron a cargo de académicos provenientes del DLL.

Tabla 8*Coordinadores del Posgrado en Humanidades, 2008-2018*

Coordinadores	Escolaridad	Institución de obtención del grado	Departamento de adscripción	Período administrativo
José Manuel Ocho De La Torre	Doctorado	Universidad Politécnica de Cataluña	Arquitectura	2008-2012
Rosa María Ciscomani	Doctorado	Universidad Nacional Autónoma de México	Letras y Lingüística	2012-2013

Patricia del Carmen Guerrero De La Llata	Doctorado	El Colegio de Sonora	Letras y Lingüística	2013-2017
Ana Lidia Munguía Duarte	Doctorado	Universidad Autónoma de Sinaloa	Letras y Lingüística	2017-2018

Fuente: Elaboración propia con información del Reporte Académico del Posgrado en Humanidades de la UNISON (UNISON 2016; 2018) y el Proyecto de Posgrado en Humanidades (UNISON, 2008).

El programa MH se diseñó en modalidad escolaridad y con una duración de cuatro semestres. Los cursos del eje básico estaban sujetos a la recomendación del Tutor Principal. De cierta manera se puede observar en la Tabla 7 que el plan de estudios era hasta cierto punto flexible porque según el camino que tomara la investigación de cada maestrante es que el tutor guiaba la elección de los cursos del eje básico y posteriormente las optativas.

Tabla 7

Plan de estudios de la Maestría en Humanidades

I	II	III	IV
Curso básico I	Curso básico III	Curso optativo I: Temas de la especialidad	
Curso básico II	Curso básico IV	Curso optativo II: Temas de la especialidad	
-	-	Seminario de avance de tesis I	Seminario de avance de tesis II
Curso de Formación humanística	Curso de Formación humanística	-	-
Seminario de investigación y tesis I	Seminario de investigación y tesis II	Seminario de investigación y tesis III	Seminario de investigación y tesis IV
Actividades complementarias	Actividades complementarias	Actividades complementarias	Actividades complementarias

Fuente: Proyecto de Posgrado en Humanidades (UNISON, 2008).

Como se menciona antes, la MH pasó a ser un programa independiente del doctorado, sin embargo, mantuvo la misma administración para ambos posgrados. Los coordinadores (**Error! Reference source not found.**) y la Comisión Académica se encargaban del DH y la MH al mismo tiempo. Lo mismo sucedió con el NAB, dependiendo de las necesidades de ambos programas, se dividían las funciones entre el mismo grupo de académicos. En el 2016, el NAB redujo el número de académicos provenientes del DLL, aumentó el número de académicos provenientes del DLE y se agregó a la organización académica el Departamento de Bellas Artes, con dos profesores, uno de ellos se incorporó a la Comisión académica. El NAB del 2016 se conformó por 15 académicos, 3 provenientes del DA, 7 de DLL, 3 de DLE y 2 de Bellas Artes (DBA); el 100% pertenecientes al PRODEP y el 66% adscritos al SNI.

Tabla 8

Características del Núcleo Académico Básico, 2016

Núcleo Académico	Mujeres	Hombres	Total
Grado académico			
Doctorado	9	6	15
Nivel en el SNI			
C	2		2
1	3	3	6
2	2	0	2
3	0	0	0
PRODEP	9	6	15
Departamento de adscripción			
Arquitectura	2	1	3
Letras y Lingüísticas	4	3	7
Lenguas Extranjeras	2	1	3
Bellas Artes	1	1	2

Fuente: Elaboración propia con la información del Reporte del Núcleo Académico Básico (UNISON, 2016).

En su primera generación (2012-2014), la MH recibió 10 alumnos, número que disminuyó a 7 alumnos en la segunda (2013-2015); a partir de la tercera generación (2014-2016) aumenta significativamente la matrícula a 23 estudiantes y se mantiene en aumento hasta la última (2016-2018). El número de alumnos titulados muestra una proporción del 60% en el 2014; 71% en el 2015; 56% en el 2016; 82% en el 2018 y; 53% en el 2020.

Tabla 9

Trayectoria de alumnos de la Maestría en Humanidades por cohorte

Generación	Alumnos Inscritos	Alumnos Titulados al 20 de junio de 2023	Número de alumnos que desertaron
2012-2-2014-1	10	6	0
2013-2-2015-1	7	5	2
2014-2-2016-1	23	13	7
2016-2-2018-1	29	24	2
2018-2-2020-1	28	15	7
Total	87	63	18

Fuente: Dirección de Apoyo Docente, Investigación y Posgrado (UNISON, 2023).

1.6 El proceso de desacreditación de la Maestría en Humanidades ante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad

Como se señala antes, la MH inicia gestiones para incorporarse al PNPC en el 2012 y es admitida ese mismo año. Durante el tiempo que estuvo vigente su acreditación se sometió a tres procesos de evaluación; el primero en el 2012, el segundo en el 2015 y el tercero en el 2018.

La MH se incorpora al PNPC como programa de reciente creación en octubre 2012 tras recibir el dictamen que si bien fue aprobatorio y se indicó que su plan de estudios mostraba coherencia con el objetivo a perseguir, se hicieron algunas recomendaciones. Entre las más

relevantes figuran la reducción y vinculación de las LGAC, implementar un instrumento para el seguimiento de estudiantes y considerar ampliar el mecanismo de obtención de fondos externos. Se les dio una vigencia de tres años para atender a las recomendaciones. Según el informe de la comisión de 2015 se hicieron adecuaciones curriculares y aunque no se especifica cuáles se asume que estuvieron relacionadas con la incorporación del DBA al programa.

En el 2016, se realiza la segunda evaluación de la HM ante el PNPC. En esta se recomienda fortalecer el NAB, probablemente porque se redujo el porcentaje de profesores adscritos al SNI, aunque no lo suficiente como para incumplir con el 50% exigido por el CONACYT. En esta evaluación se vuelven a emitir observaciones en cuanto a reducir y mejorar la vinculación de las LGAC. Estas líneas no mostraban una relación con las necesidades de la sociedad actual a excepción de la LGAC de estudios de Arquitectura, además carecían de congruencia, según el dictamen debido a la falta de convergencia entre las disciplinas involucradas. A causa de esta última observación el Departamento de Arquitectura deja de formar parte del programa, supuestamente para facilitar la convergencia entre el DLL, DLE y DBA. El dictamen también señala que la tasa de titulación es menor a la exigida por el Padrón, justamente este será uno de los puntos centrales no cubiertos en el futuro. Aun así, se le da oportunidad al programa de recuperarse tomando en cuenta que había una generación en curso al momento de la evaluación. En la Tabla 9, se puede observar que a partir de la tercera generación aumenta la matrícula y se cumple con lo establecido por el CONACYT en cuanto a titular al menos un 50% de alumnos en programas en “Desarrollo”, pero esto ya no alcanzó a formar parte del segundo dictamen.

En el 2018, la Comisión Académica se reunió en el mes de mayo de ese año, antes de que se llevara a cabo la tercera evaluación al posgrado, programada para el mismo año de 2018. Uno de los objetivos de la reunión fue atender la recomendación de reducir las LGAC. Al

respecto hubo dos sugerencias: hacer caso omiso o reducir la línea de Artes y la de Lengua Oral o Escrita (Reporte de actividades de la Comisión de Posgrado en Humanidades, 2018). Ese año, en el mes de septiembre se evaluó por última vez la MH. En el dictamen se expresó que la única recomendación atendida por el programa había sido la de reducir las LGAC. Sin embargo, se indicó que estas no guardan congruencia con los objetivos del programa. Se supone que el objetivo era generar proyectos y tesis en función de problemas con enfoques multidisciplinarios y no hay evidencia de que las LGAC orienten dicho objetivo.

Se agregó como sugerencia mejorar el instrumento de seguimiento de los estudiantes. A pesar de que el índice de titulación muestra una mejora en la generación 2016-2 y 2018-1 (ver Tabla 9), el último dictamen, emitido en el 2018, reporta que no se ha podido superar el 35% de alumnos graduados a tiempo. Por lo tanto, es posible comprender que dichos índices de titulación no se cumplieron en los tiempos establecidos. A su vez, denota deficiencias en el seguimiento de estudiantes. Incluso, se criticó la forma de operación del programa ya que, aunque se realizaron cambios, según el evaluador el programa llegó a un estado de estancamiento, lo cual podría deberse a la dificultad para establecer acuerdos en las reuniones donde se discuten los resultados de los dictámenes. Cuando la CA se reunió para discutir este último dictamen se analizó la posibilidad de replicar el documento emitido por el PNPC, sin embargo, no se encontró evidencia de réplica. También se puso sobre la Mesa la posibilidad de continuar con la MH, pero según el informe de la propia Comisión no se logró un acuerdo (Reporte de Actividades de la Comisión del Posgrado en Humanidades, 2018:3).

Dado que el dictamen fue desfavorable y pensando que lo mismo podría suceder con el DH, la DHBA impulsó en 2019 la creación comités académicos integrados por profesores de diferentes áreas disciplinares con el fin de cumplir con la interdisciplinariedad que los dictámenes solicitan y que el programa promete. Esto parece haber dado resultados positivos

pues a la fecha el DH se mantiene acreditado como posgrado de calidad. Los buenos resultados podrían haber motivado a la planta académica a rescatar la MH, pues en el informe del 2020 se reporta la posibilidad de replantear las LGAC para renovar la MH. No obstante, de nuevo se queda en sugerencia y no parece que se haya logrado llegar a un acuerdo. El CONACYT les permitió terminar con el beneficio de la beca a todos los estudiantes aceptados en el 2018, incluso después de haber recibido el resultado de no aprobado. La respuesta de la institución fue atender a los alumnos de dicha convocatoria y proceder a cerrar el programa. Actualmente, la MH tiene cinco años que no emite convocatoria.

La no acreditación de posgrados en la UNISON no es frecuente, hasta 2022 se tenía registro de cinco programas no acreditados, dos de ellos ocurridos en el año de 2021. La Especialidad en Inmunohematología Diagnóstica, Maestría en Humanidades, Maestría en Impuestos, Maestría en Finanzas, y Doctorado en Ciencias de la Ingeniería: Ing. Química fueron los programas que se postularon como posgrados de nuevo ingreso y no fueron aceptados. Muchos lograron ingresar después de no haber sido aprobados, otros no, se desconoce la razón. Sin embargo, una vez que el programa es aceptado, rara vez es dado de baja. De hecho, el caso de la MH es el único programa toda UNISON que no dio replica tras ser desacreditado (ver **Error! Reference source not found.**). Los Programas como la Maestría en Impuestos, la Maestría en Finanzas y el Doctorado en Ciencias de la ing. Química fueron reincorporadas al padrón.

Tabla 12

Programas de Posgrado evaluados en Convocatorias de Renovación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad con dictamen no aprobatorio de 2013 a 2023

Programa	Año de ingreso al PNPC	Convocatoria de renovación	Fecha del dictamen no aprobatorio	Ingreso al SNP
Especialidad en Inmunohematología	2006	2013	2013	
Diagnóstica				
Maestría en Humanidades	2012	2018	2018	
Maestría en Impuestos	2018	2020	2021	2022
Maestría en Finanzas	2018	2020	2021	2022
Doctorado en Ciencias de la Ingeniería: Ingeniería Química	2010	2021	2022	2022

Fuente: Dirección de Apoyo Docente, Investigación y Posgrado (UNISON, 2023).

El otro caso que no se reincorporó al PNPC es la Especialidad en Inmunohematología, la cual, según su último dictamen (2013) no presentaba suficiente evidencia en cuanto al cumplimiento de sus objetivos ni el fortalecimiento de sus líneas, además parece que no había suficiente matrícula. Realmente no hay un seguimiento por parte de la agencia acreditadora hacia los programas que son desaprobados. Aunque la institución sí tiene la opción de apelar y aplicar para su reincorporación.

1.7 Problema de investigación

Ciertamente, el proceso de acreditación de programas ante el PNPC presenta una serie de desafíos que van más allá de su mera complejidad técnica. A medida que se busca establecer estándares uniformes para los posgrados, se corre el riesgo de homogeneizarlos y perder de vista las particularidades y contextos específicos de cada uno. Esta uniformidad puede llevar a que la identidad de un posgrado se reduzca a su capacidad de mantenerse acreditado, dejando de lado su riqueza y diversidad inherente.

Por consiguiente, muchos programas se ven presionados a adaptarse a estos estándares generalizados, renunciando a sus aspectos distintivos para evitar ser desaprobados en los procesos de evaluación. Esta dinámica crea un ambiente donde la innovación y la creatividad pueden ser sacrificadas en aras de la conformidad con los criterios establecidos. Además, este enfoque punitivo de evaluación, donde diversos actores como la planta académica, la comisión académica, las autoridades educativas, funcionarios y evaluadores participan, puede generar tensiones y conflictos internos dentro de las instituciones académicas. Esto puede afectar negativamente la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

La presente tesis tiene como objetivo examinar a fondo estas dinámicas, reconstruyendo el proceso de acreditación y analizando sus implicaciones en la calidad y diversidad de la educación de posgrado. Se busca ofrecer una visión crítica y constructiva que pueda contribuir a mejorar estos procesos y promover una evaluación con mayor capacidad de adaptación que valore verdaderamente la excelencia y la singularidad de cada programa.

1.8 Objetivo general

Describir y analizar el proceso de evaluación a través de la reconstrucción del caso de la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora, un posgrado que fue eliminado del

PNPC. Con el fin de proponer ajustes en el proceso de evaluación se proporcionen mayor oportunidad de mejora.

Asimismo, los objetivos específicos son:

- Identificar los factores que intervinieron en la no acreditación del programa de la Maestría en Humanidades.
- Identificar y analizar los roles y funciones que desarrollaron los funcionarios, administrativos y profesores en el proceso de no acreditación del programa.
- Analizar la influencia y el peso que tiene un organismo acreditador y externo como CONACYT en la conservación de la acreditación del programa de Maestría en Humanidades.

1.9 Preguntas de investigación

Tomando en cuenta lo antes descrito, es posible formular la pregunta central que tratará de responder la investigación. Es ¿Cuáles fueron los factores determinantes que llevaron a la no acreditación de este programa?

Las preguntas específicas son las siguientes:

- ¿Qué aspectos de la gestión interna del programa y qué factores externos influyeron en este proceso?
- ¿Cómo incide la gestión institucional e interna de la Maestría en Humanidades en su desarrollo y funcionamiento para la acreditación ante el PNPC?
- ¿Cuáles actores que intervinieron y qué papel desempeñaron en el proceso es son las razones que impidieron la acreditación de un programa de posgrado de calidad como el de la Maestría en Humanidades?

- ¿Qué factores influyeron de los grupos internos de la Maestría en Humanidades en el proceso de acreditación?
- ¿Cómo fueron interpretados por los actores los criterios utilizados por el PNPC en la acreditación de la Maestría en Humanidades?

1.10 Justificación

La acreditación ha tomado gran relevancia en la gestión de programas educativos (PE) en las IES. Las políticas de los organismos internacionales (Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) convergen en la necesidad de asegurar la vinculación entre las necesidades de la sociedad y la ES. La educación proyecta una necesidad de transformación, para satisfacer las expectativas de una sociedad que se desenvuelve en un entorno globalizado, donde hay que responder a la demanda del sector educativo, de las familias y de las agencias financiadoras. En términos generales, las agencias acreditadoras utilizan criterios que no siempre se adaptan al funcionamiento de las IES debido a que toman el sector empresarial, que busca su mejora a través de auditorías, como referencia para hacerlos. Lo anterior abre paso al capitalismo académico.

Al hablar de capitalismo académico se pone de manifiesto la preocupante influencia del mercado en la educación superior y la investigación. El mercado académico ha generado un sistema en el que las instituciones se ven impulsadas a satisfacer las demandas de las agencias acreditadoras para obtener prestigio, como señalan Brunner y sus colegas (2019). Esto, en principio, podría parecer positivo, ya que la calidad académica es esencial. Sin embargo, la cuestión radica en cómo estas agencias definen la calidad y cómo esto influye en la esencia misma de la educación superior.

Mireles (2008) afirma que la búsqueda de estándares de calidad que se alineen con las necesidades del mercado académico lleva a una desviación del propósito original de la educación superior, el cual no era la producción masiva de investigaciones sino la formación vocacional (Clark, 1991). Slaughter y Rhoades (2005) señalan que la producción de investigaciones científicas y tecnológicas se convierte en el objetivo principal en lugar de enfocarse en la mejora educativa como tal. Las instituciones se ven presionadas por las agencias acreditadoras de calidad para satisfacer las demandas de un mercado que busca resultados inmediatos y medibles (Kaihan, 2011).

Al establecer criterios uniformes para medir la calidad académica. Estas agencias a menudo imponen estándares que pueden no ser apropiados para las necesidades y contextos específicos de cada programa o institución de educación superior. La evaluación homogénea también puede dar como resultado una especie de "uniformización" de la educación superior, donde las instituciones buscan ajustarse a un modelo predefinido, en lugar de fomentar la diversidad de enfoques y enfoques pedagógicos que pueden ser más adecuados para sus estudiantes y contextos particulares. Esto socava la verdadera misión de la educación superior que debería ser la promoción del pensamiento crítico, la diversidad de perspectivas y la adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad. La autonomía de las IES es esencial para promover la innovación y la excelencia académica. Cuando las agencias acreditadoras imponen estándares rígidos y uniformes, se limita la capacidad de las instituciones para experimentar con nuevos enfoques pedagógicos, responder de manera ágil a las demandas del mercado laboral o abordar cuestiones sociales y culturales específicas de su entorno.

La discusión previa ha recibido una atención insuficiente en la mayoría de los estudios, ya que la mayoría de ellos se centran en el desarrollo de programas de posgrado, descuidando la exploración de las deficiencias en los procesos de no acreditación. Las complejidades

inherentes a este proceso se reflejan en la transformación de la evaluación, que debería identificar áreas de mejora y adaptación para enriquecer la calidad educativa. En realidad, lo que está ocurriendo con estas evaluaciones es que se están utilizando como un mecanismo para determinar quién es admitido y quién es excluido, así como para asignar recursos financieros. En ocasiones, se omite el seguimiento posterior, como en el caso de la UNISON, donde un programa de posgrado fue suspendido cuando parecía estar captando más alumnado y no se ha buscado su reintegración, a diferencia de otros programas (Tabla 12).

Durante las últimas tres décadas, el tema de la calidad en la educación superior ha sido objeto de debate en las políticas públicas de México. En este sentido, la evaluación y la acreditación se han convertido en elementos clave para el Sistema Nacional de Educación Superior, ya que buscan establecer coherencia entre los distintos aspectos que conforman la naturaleza, el desempeño y las expectativas de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2000). En consecuencia, la evaluación y acreditación son consideradas como estrategias fundamentales para mejorar la calidad de la educación superior en el país.

Sin embargo, los programas tienden a mostrar problemas de organización porque no han logrado establecer un balance entre sus propios objetivos y los de las agencias. Dejan de lado sus objetivos a cambio del apoyo económico. Los beneficios de la remuneración, por lo tanto, se ponen en tela de juicio pues podrían estar siendo mal destinados y afectando mayormente de manera negativa que positiva.

En conclusión, aunque la evaluación y acreditación son consideradas como pilares para mejorar la calidad de la educación superior en México, existe una preocupación creciente respecto a la falta de equilibrio entre los objetivos de los programas y las agendas de las agencias evaluadoras. Esto se debe a que algunas instituciones priorizan el apoyo económico sobre sus

propios objetivos, lo que cuestiona la eficacia de los beneficios económicos otorgados y podría estar teniendo un impacto negativo en lugar de positivo en la calidad educativa.

Capítulo 2. Los procesos de evaluación se realizan con el fin de acreditar el aseguramiento de calidad

En el ámbito educativo, la evaluación tiende a enfocarse principalmente en los resultados y la productividad generada por los programas académicos, relegando el análisis del proceso en sí a un segundo plano. En el caso de los programas de posgrado, al tratarse de una educación más especializadas y avanzada, es crucial reconocer sus necesidades y dinámicas únicas al llevar a cabo evaluaciones. El uso de criterios genéricos puede no abordar completamente la complejidad y diversidad inherentes a estos programas, lo que resalta la importancia de adoptar un enfoque más personalizado y centrado en las particularidades de cada disciplina. El modelo de evaluación que se utiliza actualmente tiende a fomentar un ambiente competitivo en busca de figurar en rankings, lo cual influye en la perspectiva que busca la educación como objetivo.

Por lo tanto, resulta relevante analizar la influencia de este tipo de evaluación en el comportamiento de las IES. Este enfoque podría desviarse de los verdaderos objetivos educativos al priorizar indicadores que, si bien son medibles, podrían no reflejar completamente la calidad y eficacia de la educación superior, especialmente en el ámbito de los programas de posgrado.

2.1 La Evaluación del Posgrado

Una evaluación consiste en una recolección sistemática de información sobre las actividades, características y productos del programa para emitir juicios, mejorar la efectividad y tomar decisiones informadas para futuras planeaciones (Patton, 1997). Definido de esta manera, pareciera que la evaluación es un proceso lineal, sin embargo, la evaluación de los programas de educación superior es un proceso complejo que requiere una combinación de enfoques y

herramientas de evaluación. Este es un proceso donde el evaluador tiene la gran tarea de diseñar la evaluación, a partir de las características del programa y lo que busca la evaluación.

Las evaluaciones de la educación superior generalmente tienen como enfoque principal el cumplimiento de objetivos o sea que se centran más en los resultados que en el proceso (Villardón, 2006). Una desventaja de enfocarse exclusivamente en el cumplimiento de objetivos es que el juicio ofrecido es limitado. Lo anterior refiere a que el resultado final no siempre es el reflejo del trabajo o las necesidades que hay detrás de un programa. Cada programa puede tener distintos resultados de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. Stake (2006) propone tomar estas particularidades en cuenta y que la evaluación involucre negociación antes de emitir un juicio, de tal manera que en lugar de ser un proceso línea sea bidireccional. El proceso de evaluación ha tomado mayor relevancia en el ámbito educativo a partir de la necesidad que tienen las instituciones educativas de contar con la acreditación.

En 1991, Van Vught establece que el proceso de acreditación implica una autoevaluación inicial, seguida por la visita de un equipo de asesores externos, que se basan en criterios predefinidos para llevar a cabo una evaluación exhaustiva, que culmina en una discusión final. Este modelo concuerda con el modelo establecido por el PNPC (**Error! Reference source not found.**). Es posible observar que es un proceso lineal en el que se ofrece un dictamen, el cual cuestiona las estrategias empleadas por los programas educativos mientras que los criterios de evaluación tienen la opción de ser discutidos. Mediante este sistema el CONACYT exige un rendimiento de cuentas, entendido este último como la obligación legal e intelectual de comunicar a otros las actividades de la institución, con el fin de justificar el uso de recursos públicos y privados (Trow, 1996).

En México los programas se evalúan por medio de indicadores centrados en resultados, se emite un juicio bajo el concepto de auditoría tomando en cuenta principalmente aspectos cuantitativos para asegurar la calidad (Marquez & Zeballos, 2017). En este escenario, los procesos de acreditación no suelen ser negociables y, a pesar de la falta de evidencia que respalde su eficacia, Márquez y Zeballos (2017) destacan que se ha convertido en una estrategia de planificación ampliamente adoptada por las IES, considerándola esencial para alcanzar la calidad educativa. Según Días (2007, pág. 282) “los países latinoamericanos muestran una tendencia a enfatizar la acreditación en demérito de la evaluación”. Lo cual quiere decir que las IES basan su gestión en cuanto a uso de recursos e infraestructura de acuerdo con los estándares establecidos por los organismos externos.

De acuerdo con Uribe, se ha cultivado una cultura competitiva entre las IES, las cuales aspiran a destacar como aquellas que mejor cumplen con las expectativas formativas de la sociedad, siguiendo un enfoque similar al sector empresarial. Este impulsa y promueve el capitalismo académico, el cual ha evolucionado de manera más compleja con la irrupción de diversos factores, como la internacionalización, la diversificación y la mercantilización del conocimiento. La influencia de estos estándares es un aspecto que merece un análisis detenido, ya que el comportamiento de las IES se orienta principalmente hacia el cumplimiento de criterios, sin otorgar la debida atención a las particularidades de cada programa académico (Brennan, 1998).

2.2 Influencia del sector productivo en el aseguramiento de la calidad de la educación

Clark (1987) explica la tensión que existe entre las demandas del Estado, que establece ciertos requisitos y expectativas para sus instituciones educativas, y la necesidad de estas instituciones de satisfacer las demandas del mercado. Cuando el Estado establece pautas y requisitos para las instituciones educativas, lo hace con la intención de asegurar estándares de calidad y alineación

con los objetivos nacionales. Sin embargo, las instituciones también enfrentan la necesidad de responder a las demandas cambiantes del mercado laboral y económico. Este equilibrio a menudo genera desafíos, ya que las instituciones deben encontrar maneras de cumplir con las expectativas gubernamentales sin perder de vista la relevancia y aplicabilidad de sus programas en un contexto más amplio.

El mercado académico impulsa a las instituciones a cumplir con las exigencias de las agencias acreditadoras (Brunner *et al.*, 2019), ya que estas otorgan prestigio a las IES. Esto ocasiona que los estándares de calidad apunten a cumplir con las necesidades del mercado (Mireles, 2008), permitiendo que las grandes organizaciones premien con financiamiento a las instituciones y a los docentes, a cambio de producción de proyectos de investigación, por medio de las evaluaciones en las que se contabiliza la producción de investigaciones científicas y tecnológicas (Slaughter & Rhoades, 2005). El capitalismo académico representa la comercialización, privatización y orientación del conocimiento hacia el mercado. Las instituciones y sus actores alineados a esta dinámica capitalista buscan ajustarse para generar mayores ganancias, reflejados en el aumento de la matrícula y promoción de nuevos programas. Esto se puede ver reflejado en la UNISON que percibió un aumento en la oferta educativa de posgrado de 137%.

Brunner (2017) examina el impacto de las evaluaciones en las universidades, destacando cómo los resultados afectan positiva o negativamente su prestigio en el mercado y, por ende, influyen en la percepción que este tiene de ellas. Este fenómeno impulsa a las instituciones de educación superior (IES) a buscar la acreditación de sus programas de posgrado como una estrategia para asegurar calidad. A medida que aumenta el número de posgrados acreditados, las agencias evaluadoras se ven obligadas a incorporar filtros para reestructurar los procesos de evaluación. Sin embargo, este aumento conlleva a una burocratización de los procesos,

perdiendo credibilidad y generando desconfianza por parte del Estado (Brunner, 2017). Esta creciente burocratización también implica la pérdida de autonomía por parte de las IES y la homogeneización de los modelos educativos. Esto último puede ser un aspecto negativo ya que al homogenizar se podrían estar ignorando necesidades únicas de cada institución. Sin embargo, las IES terminan por apegarse a los estándares establecidos por las agencias acreditadoras ya que esto impacta en su posicionamiento en el mercado. El interés por responder al mercado se deriva de la necesidad de las IES por contar con recursos económicos y competir con las demás universidades en cuanto a ser una institución reconocida.

En Sonora, el 68% de los posgrados registrados en el PNPC se encuentra a cargo de la UNISON, esto podría atribuirse al interés por adquirir prestigio en el mercado, pero no es solo eso, el aseguramiento de la calidad también se encuentra directamente relacionado con la administración racional de los recursos gubernamentales, por lo que las IES se adaptan a ciertos estándares en busca de financiamiento. Según Kaihan (2011), la presión que existe entre las universidades por competir en el mercado a nivel nacional e internacional afecta su gestión y ordenación. Un ejemplo de ello son los lineamientos que sigue la apertura de un posgrado en la UNISON, estos deben apegarse a los criterios PNPC establecidos por el CONACYT. Lo anterior también refuerza la idea de que los procesos de evaluación externa generan pérdida de autonomía en las IES. Incluso en los informes emitidos por rectoría, se presume año tras año el incremento de posgrados de calidad (UNISON, 2024).

2.3 La organización institucional y del programa de posgrado.

Macías (2021) sostiene que las IES tienden a ser más complejas que otros sistemas institucionales, debido a la diversidad de funciones que desempeñan, desde la docencia hasta la investigación y la vinculación con la sociedad. La UNISON tiene como órgano personal de

mayor jerarquía al rector(a) ². El rector de la universidad desempeña un papel crucial al liderar la implementación de decisiones de la Junta Universitaria y el Colegio Académico, gestionar la planificación y evaluación institucional, promover actividades culturales, seleccionar vicerrectores consultando a la comunidad universitaria, delegar responsabilidades ejecutivas, establecer medidas administrativas, autorizar actividades académicas, firmar títulos académicos, supervisar el presupuesto, solicitar auditorías internas, ajustar la estructura organizativa y cumplir con otras responsabilidades establecidas en las normativas universitarias.

Su rol es esencial para el funcionamiento coherente y el desarrollo de la universidad ya que se encarga de tomar en cuenta las exigencias de los organismos externos para hacer ajustes en la organización interna. En otras palabras, se vuelve intermediario entre los objetivos institucionales y políticos. Pero la complejidad va más allá de relacionar objetivos internos con externos porque dentro de la institución se encuentran subsistemas. En la UNISON existen 5 Divisiones, que son instancias de organización académica y administrativa: la División ordena los estudios ofrecidos por la institución de acuerdo con campos de conocimiento afines.

En el caso de un programa de posgrado se cuenta con administrativos, coordinación, académicos y estudiantes. Se espera que todos los integrantes cumplan con su rol en función de un mismo objetivo. La presencia de una coordinación es necesaria para el cumplimiento de dichos objetivos (Robbins & Coulter, 2016) funge como líder para que los demás integrantes sepan lo que tienen que hacer para cumplir los objetivos. Sin embargo, surgen algunas complicaciones en este proceso cuando las exigencias internas y externas entran en conflicto.

² En febrero de 2023, el Congreso del Estado de Sonora aprobó una nueva Ley Orgánica (169) para la UNISON y que representa cambios muy importantes en el gobierno universitarios, por ejemplo, desaparece la Junta Universitaria, máximo órgano de gobierno. Sin embargo, ya que el proceso de reacreditación del posgrado bajo estudio ocurrió previo al cambio de Ley Orgánica, para el análisis se usa la anterior ordenación institucional.

La gestión de la MH en la UNISON se encuentra alineada con las normas institucionales establecidas por la propia universidad. Simultáneamente, la institución se adhiere a los lineamientos proporcionados por el CONACYT con el objetivo de asegurar que los programas vinculados a la MH obtengan la acreditación correspondiente, garantizando así su reconocimiento como programas de calidad. Para que esto sea posible, gran parte del peso para ordenar las funciones recae en el coordinador de cada programa, quien trabaja en conjunto con su equipo y se apoya de la Comisión Académica, integrada por profesores del mismo programa escolar. En este trabajo se tomará a la MH como una organización de tipo colegiado. Birnbaum (1988) señala que el modelo de organización colegiado se asemeja a “una comunidad de colegas expertos”, ya que cada uno de los individuos que integran el grupo, tienen un alto grado de responsabilidad para hacer funcionar dicho programa, no se espera que una sola persona tome las decisiones, sino que sea un trabajo en equipo y las decisiones se tomen a través por consenso (Zavala, 2017).

El objetivo de un modelo colegiado es que cada integrante se enfoque en lograr un resultado de calidad, motivados de manera intrínseca y no por la imposición de la parte administrativa (Davis & Newstorm, 2002). Sin embargo, Brinbaum (1991), añade que tener la responsabilidad compartida dentro de un grupo puede generar confusiones en la toma de decisiones al no tener divididas las funciones de manera clara. A su vez, eso puede ocasionar que cada docente opte por darle prioridad a sus propias responsabilidades académicas sobre las necesidades de la organización.

El sentido de pertenencia, según Jay (2000) se consigue al convocar al grupo a reuniones que tengan como objetivo lograr la integración en el grupo. De acuerdo con Bustamante (2007) reunirse con el grupo de trabajo es clave para lograr una mejor comunicación interna, ya que generalmente se producen mejores ideas y decisiones en grupo, en comparación de las que se

producen de manera individual y aislada. Jay (2013) plantea que un grupo con integrantes comprometidos y con sentido de pertenencia actúa de acuerdo con las decisiones tomadas en conjunto, incluso aquellos que no hayan estado a favor en un principio.

2.3.1 Incidencia de la formación disciplinar en la formación de subculturas

Los académicos integran una comunidad con sus colegas, con los que comparten enfoques disciplinarios, prácticas y valores comunes, que eventualmente llegar a edificar una cultura academia. El concepto de cultura hace referencia a un grupo de personas que comparten creencias, prácticas, reglas, valores y procesos de identidad que se originan tanto en consensos como en desacuerdos y conflictos derivados de la presencia de percepciones y valores diversos, facilitando así la configuración del orden cultural (Benítez, 2020).

Según Becher (1993), los académicos que comparten una misma disciplina establecen una relación de comunidad preconstituida. Esta dinámica sugiere que los académicos sienten pertenencia hacia los objetivos particulares de sus departamentos y no desarrollan un compromiso hacia el programa de posgrado como comunidad. Por otra parte, Clark (1991) explica que las "culturas académicas" delimitan los objetivos perseguidos por sus miembros y su comportamiento. Asimismo, cada disciplina proyecta diferentes formas de socialización y comunicación. En este sentido, es fundamental que los distintos Departamentos encuentren un punto de encuentro en el que compartan los mismos objetivos y establezcan la división de tareas para lograrlo. La falta de claridad en cuanto a objetivos y división de funciones genera conflictos en la convivencia de los integrantes y dificulta el cumplimiento de objetivos (Hollingshead et al., 2005).

Esto cobra sentido en la MH donde los académicos provienen de diferentes Departamentos y disciplinas. Cada uno de ellos desarrolla una forma de trabajo en concordancia

con su grupo disciplinario. Cuando los diferentes Departamentos se reunieron para hacer un solo programa no se establecieron líneas conjuntas entre las diferentes disciplinas. Por lo tanto, como menciona Hollingshead *et al.* (2005), no se desarrolló una conexión entre los académicos y el objetivo del programa en cuanto a producir proyectos interdisciplinarios. Esto debido a que cada disciplina tiene como objetivo hacer crecer su línea de investigación. Lo cual era posible gracias a la existencia de este posgrado de la MH, el cual estaba acreditado y por lo tanto se contaba con los recursos necesarios para sostener diversas investigaciones.

Por esta razón son importantes las reuniones, puesto que favorecen la claridad en cuanto a la participación de los integrantes. La comunicación interna permite impulsar objetivos, coordinar el cumplimiento de actividades, proporcionar retroalimentación y “acercar a los miembros hacia la cultura de la organización” (Bustamante, 2007:137). Esto último se refiere a generar una cultura que unifique al grupo, es decir, que cada subgrupo se identifique con la historia y las metas de la comunidad proyectada por la organización del programa. Al ser un programa de calidad, se realizan evaluaciones en diferentes momentos. Esto implica la necesidad de convocar a la planta académica a reuniones. Siendo la MH un programa con un núcleo académico muy extenso se entiende que era difícil reunirlos a todos al mismo tiempo, por tal motivo se tenía al menos un representante por disciplina que integraban el posgrado en la Comisión Académica. La importancia en cuanto a la definición de roles se hace relevante en este contexto, ya que una buena organización era imprescindible para que el numeroso equipo pudiera estar trabajando en base a los mismos objetivos.

El coordinador establece, entre otras de sus funciones, los objetivos, tomando como referencia el marco normativo de la Dirección de Apoyo a Docentes, Investigación y Posgrado. Si tomamos al coordinador como líder, su rol es aún más importantes para mantener la comunicación interna, que se propicia conforme reúne al grupo para generar una cultura que

mantenga objetivos claros. No obstante, el hecho de que el coordinador debe llevar a su equipo a cumplir metas originadas por CONACYT que es un organismo externo a la institución puede resultar conflictivo.

La implementación de la MH en la UNISON se enfrenta a un desafío crucial relacionado con la promoción de la interdisciplinariedad, un objetivo alineado con las expectativas CONACYT. Aunque la MH cuenta con académicos que cumplen con los criterios establecidos por el CONACYT, la falta de interconexión entre los campos disciplinarios se convierte en un obstáculo significativo. La estructura poco integrada de la UNISON, donde cada campo disciplinario opera de manera independiente, dificulta la generación de proyectos de investigación interdisciplinarios, contradiciendo las expectativas del CONACYT. Este conflicto se manifiesta en resultados incompatibles con los indicadores impuestos por las organizaciones evaluadoras de calidad.

Además, la presión para adaptarse a los criterios externos de evaluación conlleva el riesgo de que la institución sacrifique sus propios objetivos en favor de cumplir con requisitos externos, evidenciando la tensión entre las metas internas y las demandas de las agencias acreditadoras externas. Este fenómeno resalta la importancia de encontrar un equilibrio entre las metas institucionales y las expectativas externas para asegurar un desarrollo coherente y sostenible de la Maestría en Humanidades.

2.4 El capitalismo académico afecta la autonomía de las instituciones de educación superior

Si resulta tan conflictivo empatar los objetivos que persigue cada institución con los organismos internos ¿por qué se apegan a los estándares establecidos por las organizaciones externas? Dentro de la dinámica de acreditación se promueve la competitividad entre las IES, no sólo a nivel nacional sino internacional. Anteriormente se indicó que tener estándares establecidos

favorece la comparación ya que se generan rankings en los que se juzga la calidad de los programas educativos. Esta dinámica de competitividad abre paso al capitalismo académico, que como se señala antes es un proceso en el que se le da un valor económico a los servicios y productos derivados de conocimiento. Esta teoría explica como la actividad universitaria traza un camino ligado a la mercantilización (Slaughter y Rhoades, 2004). En un entorno capitalista, profesores y estudiantes colaboran dentro de una universidad con el objetivo de obtener financiamiento público.

Como el sistema académico, en un contexto capitalista, está relacionado con las personas que toman decisiones (políticos, administradores universitarios), profesores y estudiantes que trabajan dentro de una universidad. Estas personas utilizan los recursos proporcionados por el Estado (financiamiento público, apoyo gubernamental) para aprovechar las oportunidades de colaboración y conexión con otros sectores, como la industria o el mercado.

A medida que las universidades se interesan por aprovechar estas oportunidades, el carácter o la naturaleza de la institución educativa puede cambiar. Esto significa que la universidad puede empezar a enfocarse más en objetivos económicos, como la generación de ingresos a través de la investigación y la colaboración con empresas, en lugar de centrarse exclusivamente en la educación y la investigación académica (Slaughter y Rhoades, 2004). En resumen, el capitalismo académico implica que las universidades utilizan recursos públicos para buscar oportunidades de integración con el mundo empresarial, lo que puede afectar la forma en que operan y sus objetivos principales. Altbach (2004) menciona que esta tendencia ha llevado a una visión reduccionista de la educación superior, en la que la calidad se mide principalmente por la cantidad de publicaciones, la obtención de fondos y la clasificación en

los rankings internacionales, en lugar de enfocarse en la calidad de la enseñanza y la formación de los estudiantes.

La implementación de los estándares de acreditación puede ser complicada y requiere una planificación cuidadosa por parte de la institución (Mora, 2015). En el caso de la UNISON la autoevaluación está basada en los criterios establecidos por el CONACYT. En cierta manera, esto provoca que este organismo externo establezca los criterios de calidad de la institución, privándola de su autonomía para analizar y tomar en cuenta las necesidades que tiene cada programa en particular. Sin embargo, las agencias acreditadoras juegan un papel importante en la asignación de recursos públicos o privados a las IES, lo que puede llevar a una mayor dependencia de estas fuentes de financiamiento y, por lo tanto, a una mayor presión para cumplir con los criterios de acreditación (Flores, 2011).

Es posible que algunas instituciones, no hayan podido encontrar el balance entre las exigencias externas y su misión interna a causa de lo antes mencionado. La autonomía de las instituciones de educación superior se ha perdido a causa de la intervención de las agencias acreditadas de calidad educativa. Según un estudio realizado por Márquez y Zeballos (2017) dejar toda la responsabilidad a las organizaciones externas, sobre cómo mejorar la calidad de los programas, evidencia la incompetencia de las instituciones para establecer métodos de organización interna que abonen a la mejora académica o incrementar la calidad de sus posgrados. La presencia de agencias acreditadoras, por lo tanto, podría estar afectando de manera negativa los procesos de gestión de la IES al promover una cultura de evaluación donde se castiga o se premian los resultados con la aprobación sin poner especial atención en cómo se llegó a ello.

Capítulo 3. Lineamientos metodológicos

En este capítulo se presentan los lineamientos metodológicos que sustentan la investigación sobre el análisis de las razones, elementos y actores que acompañan un resultado desfavorable en las evaluaciones de CONACYT en la MH.

Con base en los objetivos y orientaciones teóricas de la investigación, se muestra el desarrollo de un diseño metodológico basado en un paradigma constructivista y un enfoque cualitativo con el fin de indagar en las experiencias e imágenes de los académicos que estuvieron adjuntos a la MH. El propósito del trabajo se basó en un estudio descriptivo sobre los procesos que vivió el núcleo académico para la acreditación del programa en el PNP. Posteriormente, se presenta el método y las técnicas de recolección de información, las cuales consistieron en un estudio de caso por medio de una revisión documental junto con una entrevista semiestructurada para obtener una visión más amplia del fenómeno de estudio.

Finalmente, se presenta el proceso de análisis de la información del cual se derivaron los temas y categorías principales que ayudaron a explicar el resultado del proceso de evaluación donde se observaron las percepciones de los académicos en cuanto a la toma de decisiones dentro del posgrado, el desempeño del liderazgo dentro del programa, la cohesión y colegialidad interna del grupo y el papel de la institución para comprender el proceso evolutivo que experimentó la MH desde su origen hasta su cierre tras ser desacreditado como posgrado de calidad según la base de los criterios estipulados por el organismo acreditador CONACYT.

3.1 Diseño de la investigación

Con el fin de explorar, comprender y analizar el proceso de acreditación del programa de la MH con un dictamen de “no aprobado”, se recurrió a un paradigma constructivista bajo un enfoque cualitativo. Por medio de este enfoque se logró un acercamiento sobre las imágenes y realidades compartidas y construidas a partir de la experiencia del núcleo de profesores que conformó al programa de posgrado de calidad reconocido por CONACYT. De esta manera, se profundizó en los sentidos y significados de sus testimonios para determinar los elementos que interfieren en la concreción de un resultado favorable en la evaluación. Asimismo, este diseño permitió que el fenómeno estudiado fuera construido a partir de las percepciones emitidas por los actores que participaron.

Con base en lo anterior, se optó por implementar el método de estudio de caso bajo un enfoque descriptivo con el objetivo de precisar los alcances de la investigación a partir de las particularidades institucionales, sociales y académicas que caracterizaron al programa de la MH en la UNISON, de tal manera que se logre una reconstrucción de los hechos a partir de la perspectiva de los actores, lo cual amplía el alcance del entendimiento del fenómeno estudiado según Guevara et al. (2020). Lo anterior se logró por medio de la recopilación detallada de diversas fuentes de información que permitieron indagar en las razones y sucesos que conllevaron al programa a perder la acreditación del PNPC.

3.2 Técnica de recolección de datos: revisión documental y entrevista semiestructurada

Para el cumplimiento de los objetivos y cuestionamientos del estudio se requirieron dos técnicas de recolección de información distintas -primarias y secundarias-, las cuales fueron consideradas idóneas para obtener una comprensión y un panorama integral del caso de estudio en cuestión.

En primera instancia, se empleó una técnica de análisis documental como fuente de segunda mano. Esta técnica consistió en la recopilación y revisión detallada de archivos provenientes de diversas fuentes, tales como Reportes de Actividades de la Comisión Académica del Posgrado en Humanidades, los cuales arrojaron luz sobre los temas objeto de discusión y los acuerdos alcanzados en dichos encuentros. Asimismo, se examinaron los informes emitidos por el NAB correspondientes a los años 2016 y 2018, centrándose en las características específicas evaluadas por el NAB en esos períodos. Además, se dedicó atención a las autoevaluaciones realizadas durante los mismos años (2016 y 2018). Estas autoevaluaciones, a cargo de la coordinación de la MH, se guiaron por los criterios establecidos por la agencia externa CONACYT. Agencia que emitió 3 dictámenes de evaluación de calidad en 2012, 2016 y 2018, y que también fueron tomados en cuenta en el análisis. De este compendio documental se extrajeron minuciosamente las particularidades relacionadas con los académicos, proporcionando así una sólida base para su posterior comparación y análisis en el contexto de la evaluación del programa.

Estos documentos fueron recopilados y solicitados a la Plataforma Nacional de Transparencia, el Departamento de Planeación de la UNISON y la Dirección de Posgrado de la misma institución. Una vez obtenidos, se procedió a una ordenación de los datos por categorías: la génesis del posgrado, la composición del núcleo académico, organización y el proceso de evaluación. De este modo, la información proporcionó pistas valiosas para ser complementadas

con las fuentes de información primaria respecto a los procesos de evaluación y acontecimientos clave que acompañaron a la MH para analizar los procesos que seguía el conjunto de académicos encargados de la toma de decisiones en el programa, las dificultades que experimentaron para llegar a acuerdos y la frecuencia con la que se reunieron para acatar recomendaciones externas.

Por otro lado, la información primaria que sustenta el estudio se obtuvo mediante el diseño y aplicación de una entrevista semiestructurada dirigida al núcleo académico básico de la MH. La elección de realizar entrevistas se sustenta en su capacidad para proporcionar una comprensión más profunda, permitiendo explorar las emociones y percepciones de los participantes con respecto al fenómeno en estudio (Johnson, *et al.*, 2007). Por este medio, se obtuvo el punto de vista de los actores clave involucrados en el proceso de acreditación del programa de posgrado, entre ellos los profesores y coordinadores de la maestría. Según Heinemann (2003), el hecho de entrevistar a los actores involucrados abrió la posibilidad de aclarar inquietudes que surgieron durante su aplicación, lo cual facilita la recopilación de información más detallada.

Con base en las preguntas planteadas de investigación y los referentes teóricos, la entrevista se dividió en cuatro dimensiones principales: a) Organización de la planta académica, se enfoca en la toma de decisiones del profesorado, el rol de los líderes del programa y el sentido de colegialidad de los académicos; b) composición del núcleo académico, considera el proceso de reclutamiento de personal académico para la conformación del núcleo académico básico y complementario y las características idóneas de los profesores para el programa; c) la historia y desarrollo del programa, el cual indaga en los motivos de su creación, los recursos y apoyos institucionales y el establecimiento de la orientación y líneas de conocimiento, así como el impacto social y económico de la maestría para la comunidad universitaria y general; y d) las

imágenes sobre el proceso de evaluación, el cual aborda las percepciones de los profesores sobre el desempeño de los académicos, de los funcionarios, la crítica a los criterios del PNPC y las atribuciones que se otorgan a la desacreditación del programa.

La combinación de técnicas metodológicas contribuyó a la robustez y profundidad del análisis de la información en este estudio sobre la desacreditación de la MH. La ejecución de la triangulación no solo permitió converger y complementar la información de manera efectiva como sugieren Knalf y Breitmayer (1991), sino que también desempeñó un papel crucial en la reducción del riesgo de sesgo en los hallazgos obtenidos. Esta estrategia posibilitó una comprensión más abarcadora y confiable del fenómeno estudiado al integrar de manera integral tanto los datos empíricos como los testimonios proporcionados por los participantes del estudio de caso.

3.3 Proceso de selección y muestra de los participantes

La selección de los informantes para este estudio se centró en el núcleo académico básico que desempeñó un papel fundamental en el programa de la MH desde su fase de planificación en 2008 hasta su clausura en 2018. Este grupo incluyó tanto a funcionarios como a académicos pertenecientes a la División de Humanidades y Bellas Artes en la Unidad Regional Centro. El contacto con los profesores se estableció a través de invitaciones vía correo electrónico. Este método posibilitó la recopilación de un total de 10 entrevistas, las cuales se llevaron a cabo de manera presencial en las instalaciones de la UNISON y de forma virtual a través de la plataforma *Teams*. Estas entrevistas se llevaron a cabo en un período de junio a noviembre de 2022, con una duración promedio de aproximadamente 50 minutos cada una.

El proceso de selección de la muestra fue cuidadosamente diseñado con el objetivo de asegurar una representación completa de los individuos involucrados en la evaluación de la MH

durante el período que se encontró vigente. Más allá de una muestra por tipo de disciplina y departamento (Letras y Lingüística, Lenguas Extranjeras, Bellas Artes y Arquitectura), se tuvo un interés particular en identificar y contactar a los actores clave que pudieran brindar información valiosa sobre el proceso de evaluación a través de la revisión documental en donde se lograra obtener una perspectiva más allá de los roles docentes de los académicos.

Este enfoque estratégico no solo permitió obtener una visión más amplia y equilibrada del proceso de evaluación académica, sino que también facilitó la inclusión de participantes con roles diversos y experiencias complementarias. La colaboración y disponibilidad de los sujetos de estudio permitieron conformar una muestra que incluyó a tres de los cuatro coordinadores que desempeñaron roles clave en la gestión del programa a lo largo de su existencia. Además, se logró la participación de siete de los 16 integrantes del NAB, un grupo que desempeñó una función crucial en la evaluación externa del programa. Cabe destacar que uno de los participantes del NAB actualmente ocupa el cargo de rectoría en la UNISON, lo cual añade un elemento de relevancia adicional a la muestra, brindando perspectivas desde distintas posiciones y etapas del proceso evaluativo. Este enfoque meticuloso para la selección de la muestra contribuyó significativamente a la amplitud y profundidad de las perspectivas recopiladas en el estudio.

En la Tabla 6 se muestran los rasgos generales de los participantes, se trata de una planta madura de profesores con edades que oscilan entre los 40 y 60 años. En cuanto a la distribución del género la mayoría de la muestra se conforma por seis mujeres y cuatro varones. En términos de escolaridad, todos ellos cuentan con grado de doctorado y pertenecen a los distintos departamentos que conforman la división. Por otro lado, con el fin de preservar la confidencialidad de las entrevistas y los datos de los informantes, se optó por realizar una

nomenclatura a partir de los datos sociodemográficos correspondientes al número de entrevista, género, escolaridad y disciplina de origen.

Tabla 10

Núcleo académico Básico del Posgrado en Humanidades

Nomenclatura	# de Entrevistas	Edad* (2018)	Género	Escolaridad	Disciplina de Origen	Ocupación
1FDL	1	51	F	Doctorado	Letras y Lingüística	Coordinación
2FDL	2	57	F	Doctorado	Letras y Lingüística	Rectoría
3MDA	3	54	M	Doctorado	Artes	NAB
4FDA	4	41	F	Doctorado	Artes	NAB
5MDA	5	48	M	Doctorado	Artes	NAB
6FDA	6	51	F	Doctorado	Arquitectura	NAB
7FDLE	7	46	F	Doctorado	Lenguas extranjeras	NAB
8MDL	8	57	M	Doctorado	Letras y Lingüística	NAB
9MDA	9	55	M	Doctorado	Arquitectura	Coordinación
10FDL	10	60	F	Doctorado	Letras y Lingüística	Coordinación

Fuente: Elaboración propia a partir de las características de la muestra.

Nota*. Edad al año 2018.

3.4 Análisis de la información

Una vez recopilada la información, se llevó a cabo su depuración y procesamiento mediante la transcripción de las entrevistas por parte de la investigadora. Posteriormente, se procedió a sistematizar la información por medio de programa MAXQDA22 Software de Análisis de Datos Cualitativos, en donde se realizó un proceso de codificación y categorización de la información a partir de la detección de patrones de respuesta y la emergencia de temas

recurrentes de los testimonios de los informantes y las dimensiones que componen el guion de entrevista.

Una vez concluida la fase de codificación y sistematización de la información se obtuvieron cuatro categorías principales junto con algunas subcategorías correspondientes a los temas emergentes del procesamiento (ver Tabla 11).

Tabla 11

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Descripción	Subcategorías
Génesis del Posgrado	Se analizan las razones y procesos de tras la creación de la MH.	Creación Recursos
Composición del Núcleo Académico	Se indica cuál era el perfil que se requería para formar parte del núcleo académico de este programa.	Perfil idóneo
Organización académica	El proceso de funcionamiento de un grupo académico, cómo se tomaban las decisiones, cuáles eran las figuras de liderazgo y como se desarrollaba el sentido de colegialidad entre los académicos. Lo anterior tiene como objetivo comprender la razón de que el programa haya concluido en cierre.	Toma de decisiones Liderazgo Colegialidad
Proceso de evaluación	En esta categoría interesa conocer la percepción de los participantes ante el cierre del programa y los criterios considerados para dicha acción.	Percepciones Criterios Desacreditación

Fuente: Elaboración propia con la información derivada de los testimonios de los informantes.

Estas categorías ofrecieron un marco analítico exhaustivo que exploró aspectos fundamentales del programa de la MH, desentrañando su estructura organizativa y revelando el proceso de toma de decisiones, el rol central del liderazgo, así como la manifestación de estos elementos en términos de colegialidad. También se abordó la influencia significativa que

ejercieron los estándares de calidad en la composición del NA, así como en la historia y desarrollo evolutivo del posgrado.

Desde la creación del programa hasta la gestión de recursos y apoyos, se exploraron las diversas facetas que contribuyeron a moldear la MH. El análisis se extendió hacia las percepciones y criterios vinculados al proceso de evaluación, incluyendo la delicada fase de desacreditación. Este enfoque sistemático y estructurado no solo permitió una interpretación más profunda y contextualizada de la información recopilada, sino que también enriqueció la comprensión del entramado complejo que define la creación y evolución de un programa de posgrado.

Por otro lado, el análisis desde la perspectiva de los integrantes en cuanto a la dinámica que se vivencia durante el proceso de evaluación proporcionó una visión holística más allá de la superficie de los eventos. Es decir, el análisis no se limitó a la desacreditación como un evento aislado, sino como parte una parte fundamental dentro del panorama amplio de la evaluación de la calidad en la educación superior. Una vez planteadas estas conexiones, se pretendió abordar los desafíos específicos del programa MH y así contribuir a un acercamiento y comprensión que resulte generalizado respecto a los elementos que intervienen e impactan en la calidad y desarrollo de los diversos programas académicos en el ámbito universitario.

Capítulo 4. El proceso de evaluación en la Maestría en Humanidades: Grandes expectativas, frustraciones colectivas y sus resultados

Este capítulo presenta el análisis sobre el panorama al que se enfrentó la MH durante el proceso de acreditación. Conviene recordar que la agencia evaluadora CONACYT realizó procesos de evaluación al programa de MH durante tres períodos en donde este resultó aprobado. Sin embargo, en el año 2018 el dictamen resulta desfavorable para este programa y los motivos que generaron esta desacreditación no resultan del todo claros o visibles dentro de las evaluaciones y las dinámicas de las organizaciones. Entonces ¿qué impidió que el programa obtuviera la acreditación en su última evaluación? Los resultados derivados del procesamiento de la información provenientes del análisis documental y las entrevistas de los participantes sugieren que las fallas ante la evaluación se encuentran relacionadas a una serie de elementos institucionales y culturales donde se desarrolló al programa.

Los hallazgos revelan cuatro categorías principales que actúan como factores influyentes en las operaciones del grupo colegiado del posgrado de la MH. La primera categoría resalta cómo el programa se originó con el objetivo primordial de formar parte del PNPC. Tanto la propuesta como el equipo de trabajo están centrados en este objetivo. Este enfoque nos lleva a la segunda categoría, que subraya la composición del núcleo académico, aparentemente perfecto para el éxito debido a su capacidad para cumplir con los requisitos del PNPC. La tercera, como en toda organización, la ordenación de las funciones resulta imprescindible para alcanzar los objetivos e intereses de un determinado grupo o institución, para este grupo de profesores, la ambigüedad e incertidumbre en cuanto a este cumplimiento interfirieron en la ejecución de sus labores de manera coordinada y solvente, lo que dificultó obtener un resultado idóneo. Finalmente, se analizan las percepciones de los académicos sobre el proceso y mecanismos de la evaluación, en donde se muestra una inconformidad relacionada con la

ausencia que tienen los organismos de reconocer la diversidad y rasgos de cada programa institucional para la acreditación de la calidad.

4.1 Creación del Programa de Maestría en Humanidades: Génesis del Posgrado

La comprensión de la historia de las universidades y, en particular, de la evolución de los programas académicos, es esencial para contextualizar las normas y exigencias tanto internas como externas que rigen su desarrollo. Según lo destacado por Charle y Verger (2012) la comprensión de la historia universitaria proporciona una valiosa perspectiva para analizar las normas y exigencias que actualmente configuran los programas educativos. Este enfoque histórico nos permite anticipar desafíos y adaptarnos de manera más efectiva a las demandas contemporáneas, especialmente en el contexto de programas sujetos a regulaciones internas y externas.

De este modo, las razones que acompañan la creación del programa de la MH resultan relevantes en relación con su desarrollo. Para los informantes, una parte fundamental de la creación del posgrado consistió en el interés que presentaba la planta académica de mejorar sus condicionales salariales a través de la credencialización. A su vez, había un gran interés por agilizar los procesos de formación superior de los egresados de licenciatura en el campo de las humanidades y las bellas artes. Para los profesores, este hecho de importancia se basaba en las presiones y en la poca accesibilidad para continuar con los estudios de posgrado en el ámbito de las humanidades. Esta urgencia, se reflejó en los inicios del programa, que en un principio tanto la maestría como el doctorado coexistieron como un solo programa con la premisa de reducir los tiempos de estudio para alcanzar el grado de doctorado, satisfaciendo así las demandas de los egresados y de los propios docentes del área.

Recuerdo que una de las principales promotoras del proyecto comentaba que la razón de crear un posgrado integral era que el alumno ganara tiempo y que en un período más corto pudiera llegar al doctorado (8MDL).

En el área de Bellas Artes considerábamos necesario contar con una opción para continuar con nuestros estudios y especializarnos. Especialmente para el mismo profesorado de esta área (5MDA).

Desde la perspectiva institucional, la UNISON mostraba un marcado interés en establecer un posgrado en el área de Humanidades y Bellas Artes con el objetivo de ampliar sus oportunidades para obtener respaldo a través de programas de financiamiento gubernamental. Los lineamientos de este programa se alineaban con los requisitos del CONACYT, condicionando de cierta manera la apertura del programa a la aceptación por parte de este organismo. En este orden de ideas, los entrevistados mencionan el peso de la interdisciplinariedad en el diseño del programa. La participación de distintas disciplinas en un solo programa influye en la dinámica organizacional porque cada disciplina tiene su forma de ver el problema de investigación y su proceso para investigarlo (Santana, 2021) La promoción de un enfoque interdisciplinario adquirió una importancia crucial, especialmente en un momento en el que el CONACYT estaba mostrando un interés destacado en este tipo de posgrados.

Este enfoque no solo respondía a las demandas académicas contemporáneas, sino también se alineaba estratégicamente con las prioridades y criterios del CONACYT, fortaleciendo así las posibilidades de obtener apoyo para el programa propuesto. La relación entre las agencias acreditadoras y las Instituciones de Educación Superior (IES) representa un dilema constante en el ámbito educativo actual. Estas agencias imponen estándares y criterios de calidad que las IES deben cumplir para obtener y mantener la acreditación, lo que genera

una presión constante sobre las instituciones para adaptar sus programas y prácticas académicas (Brunner *et al.*, 2019)

La maestría en humanidades, al ser un posgrado interdisciplinario, ilustra cómo las IES intentan abordar esta dualidad de demandas. Por un lado, deben asegurar que el programa cumpla con los estándares de calidad establecidos por las agencias acreditadoras. Esto implica demostrar coherencia académica, rigurosidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y calidad en la investigación en el campo de las humanidades. Por otro lado, también deben asegurarse de que el programa refleje las prioridades y criterios de CONACYT, lo que puede requerir la integración de diferentes disciplinas, enfoques y metodologías para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas. Asimismo, la percepción de los académicos muestra su disposición para colaborar estrechamente con otras áreas de conocimiento en el programa para cumplir con las exigencias y expectativas en el entorno académico, institucional y del Estado.

El programa se estructuraba a partir de diversas disciplinas. La participación de múltiples programas estaba directamente relacionada con la intención de adoptar un enfoque interdisciplinario, orientado a abordar problemáticas dentro del ámbito de las humanidades. Por otro lado, la decisión de proponer un programa interdisciplinario se vinculaba con la estrategia de presentar la propuesta al CONACYT, que en ese momento respaldaba activamente programas con este enfoque. De este modo, se unieron esfuerzos entre los integrantes de distintas disciplinas para presentar de manera conjunta el programa ante el CONACYT (9MDA).

Los académicos demostraron una notable disposición para concebir y participar en un programa destinado a cubrir la necesidad de formación en el área de humanidades, tanto para egresados como para académicos. Sin embargo, los testimonios revelan que, además de enfocarse en abordar los estudios de humanidades desde diversas perspectivas para enriquecer la generación de conocimientos, existe una marcada motivación en relación con los apoyos

económicos otorgados por CONACYT. Este interés es comprensible, dado que los posgrados acreditados en el PNPC reciben un reconocimiento prestigioso y recursos económicos que resultan beneficiosos tanto para los académicos como para las universidades. Además del apoyo de CONACYT los investigadores aspiran a ingresos de otras instancias como empresas del sector privado, empresas que apoyan a la investigación y a la educación. Desafortunadamente estas empresas difícilmente conservan interés en las ciencias sociales.

Otro gran problema es que no hay apoyos adicionales para los estudiantes, el único apoyo para los estudiantes del programa es el de CONACYT porque aquellas instituciones que brindan becas además del CONACYT solo apoyan a los estudiantes de las ciencias exactas o aquellas que generen dinero para la industria. Por lo tanto, en el área de las humanidades solo nos queda buscar el apoyo del CONACYT (1FDL).

La conexión evidente entre la planificación del Programa y el CONACYT destaca la influencia significativa que las agencias acreditadoras pueden tener en el diseño y funcionamiento de las instituciones de educación superior. Esta relación refleja una dinámica en la que las agencias, al establecer criterios y estándares para la acreditación, modelan y guían las decisiones y estructuras de los programas académicos. La influencia de las agencias acreditadoras, que a menudo emiten sus criterios en función de las necesidades y demandas del sector empresarial, contribuye a la configuración del capitalismo educativo. En este contexto, las instituciones educativas tienden a alinearse con los objetivos y prácticas del sector empresarial para mantenerse competitivas y atractivas en el ámbito académico según Slaughter y Rhoades (2004). Al hacerlo, las instituciones educativas buscan no solo validar la calidad de sus programas, sino también asegurar acceso a recursos y apoyo financiero. Esta tendencia refleja una interconexión entre el ámbito académico y las demandas del mercado.

La orientación de las IES hacia la competitividad y la inserción en circuitos económicos de conocimiento promueven que el sector educativo tome un enfoque capitalista. En este

paradigma, la universidad toma un rol contundente en el desarrollo económico, pues el capitalismo académico valora la comercialización del conocimiento de acuerdo con Brunner *et al.*, (2021) y esto se refleja en el interés detrás de las IES de generar capital humano y producción investigativa por encima del desarrollo vocacional. La crítica de que una universidad priorice la generación de capital humano sobre el desarrollo vocacional sugiere una preocupación por la falta de énfasis en el crecimiento personal y en la búsqueda de un propósito más allá de las demandas del mercado laboral. Esto podría manifestarse en una falta de flexibilidad en los programas académicos, una escasa atención a las humanidades y ciencias sociales, y una orientación exclusiva hacia la formación técnica y profesional.

Además de identificar aquellas motivaciones que impulsaron la apertura del programa de la MH, conviene resaltar los efectos de la política pública en la configuración de la planta académica que dirigió y mantuvo el programa durante su funcionamiento. Los criterios de calidad no solo trastocan a las universidades en materia de oferta educativa, sino en los propios perfiles y actividades que se requieren en el trabajo académico en función de alcanzar los indicadores que plantea el Estado (Brunner, 2021)

4.2 Composición del Núcleo Académico

La estructura del NAB de la MH responde de manera directa a los criterios establecidos por el CONACYT para el soporte de un posgrado de calidad. Según las directrices de la agencia acreditadora de calidad, el NAB debe ser reconocido en investigación científica, tecnológica o humanística, compartiendo LGAC asociadas a las prioridades de investigación y a los sectores de la sociedad, según la naturaleza y grado del programa (Vargas, 2009).

Con el objetivo de cumplir con estos estándares de calidad y asegurar la aceptación del posgrado por CONACYT, se llevó a cabo un esfuerzo institucional al reunir a académicos de

diferentes Departamentos que pudieran componer el NAB de la MH. El cual se destaca en el ámbito investigativo. Todos los académicos del NAB pertenecen al SNI y poseen grados de doctorado. Además, la totalidad de la planta académica está incorporada al PRODEP, una certificación que respalda el buen desempeño académico.

Los académicos involucrados mencionan que cumplir con estos criterios les permitió formarse como un núcleo idóneo para el programa. Sin embargo, señalan que había cierto grado de complejidad al conformarse de diversos campos disciplinarios en donde cada uno mantenía un campo de conocimiento específico por lo que centraron sus esfuerzos en un común denominador que resultó el campo de las humanidades. Esto germinó en un grupo conformado por Letras y Lingüística, Lenguas Extranjeras, Bellas Artes y Arquitectura.

Nos encontramos en la situación en la que, como grupos de investigación, somos unidades pequeñas y no contamos con la capacidad individual para cumplir con los requisitos necesarios para la apertura de nuestro propio posgrado. La limitación se hace evidente al considerar que no podríamos establecer un doctorado en literatura, otro en lingüística, uno más en arquitectura, otro en bellas artes y, además, un doctorado en lenguas extranjeras ¿qué hacemos? Nos reunimos como un grupo interdisciplinario de investigadores, comprendiendo que nuestra fuerza reside en la colaboración. La unión nos ha permitido encontrar un terreno común en el vasto espectro de las humanidades, donde compartimos intereses, objetivos y recursos (1FDL).

La experiencia y la diversidad de la planta académica se enfatizaron durante las entrevistas, donde se mencionó que se trata de una comunidad con habilidades y conocimientos en diversas áreas disciplinares. Aunque algunos podrían argumentar que estas decisiones son más institucionales que académicas, un entrevistado hizo hincapié en la interconexión entre las instituciones y CONACYT reconociendo que las instituciones no pueden simplemente desvincularse de las expectativas y requisitos del CONACYT, ya que esto podría resultar en la pérdida de apoyo financiero y otros beneficios cruciales. Esta realidad subraya la importancia

de considerar la relación entre las políticas externas y las dinámicas internas en la formulación de programas académicos.

Se podría argumentar que la toma de decisiones está a cargo de las instituciones y no directamente vinculado al CONACYT. Sin embargo, considero que las instituciones están intrínsecamente conectadas a los apoyos que reciben de la federación, incluyendo aquellos provenientes del CONACYT. En gran medida, las instituciones se ven influenciadas por estas fuentes de respaldo en la toma de decisiones y la gestión de recursos (IFDL).

Por lo tanto, es posible discurrir que la composición académica de la MH se presenta como un testimonio del compromiso por cumplir con los estándares de calidad de CONACYT, incorporando la diversidad disciplinaria para fortalecer la propuesta interdisciplinaria del programa. Este enfoque contribuye a la viabilidad y fortaleza del programa, pero también plantea interrogantes sobre la autonomía y las prioridades internas en la toma de decisiones académicas.

Lo anterior también puede representar un conflicto si no hay un consenso adecuado entre académicos y, ahora bien, académicos de diversos campos disciplinarios. Según Becher (1993) y Clark (1991) esto se debe a que cada disciplina se conforma tanto por tradiciones y valores como modos de acción que pueden complejizar o armonizar la colaboración entre académicos de un mismo grupo disciplinario.

El grupo de profesores del DBA informa que no cuentan con un enfoque de trabajo global, por lo que siguen la línea establecida en su propia División. Por otro lado, los académicos del DLE indican que se reúnen internamente para definir su metodología de trabajo. En cuanto a los de lingüística, expresan su falta de interés en colaborar con otros departamentos y mencionan que es común experimentar cierta reticencia a trabajar con personas fuera de su grupo habitual.

El Departamento de Bellas Artes carecía de una comunicación efectiva con el coordinador, ya que la falta de un plan de trabajo conjunto nos llevaba a

actuar según nuestra propia percepción. Esta situación generaba desorganización, ya que cada división seguía su propio rumbo (3MDA).

En el ámbito de las lenguas extranjeras, nos reuníamos internamente cada vez que se abría una nueva convocatoria para admitir nuevos alumnos. Sin embargo, nuestras reuniones para la toma de decisiones eran poco frecuentes, y seguíamos un enfoque establecido que ya nos resultaba familiar (7FDLE).

Como miembro del Departamento de Lingüística, considero que la colaboración interdisciplinaria es desafiante debido a nuestra fuerte identidad disciplinaria. Cada uno de nosotros está enfocado en desarrollar nuestra propia línea de investigación, lo que a veces dificulta encontrar puntos de conexión con otras disciplinas para proponer investigaciones conjuntas (10FDL).

Estos fragmentos resaltan la importancia de la comunicación efectiva, la flexibilidad en la toma de decisiones y la disposición para superar las barreras disciplinarias para fomentar una colaboración interdisciplinaria exitosa en el entorno académico. Finalmente, los miembros del DA mostraron disposición para adaptarse, pero los integrantes de otras Divisiones expresan que no encuentran afinidad con el enfoque investigativo de la división de arquitectura.

Se hizo un gran esfuerzo por integrar a todas las divisiones, sin embargo, incluir a Arquitectura se sentía forzado dado que esta disciplina tiene un enfoque más técnico o incluso más apegado a las ingenierías. Esto lo hacía difícil (4FDA).

Los desafíos encontrados en la colaboración interdisciplinaria dentro de la institución académica reflejan la complejidad de integrar diversas perspectivas y enfoques investigativos. Mientras que algunos departamentos muestran disposición para adaptarse y colaborar, como es el caso del DA, otros expresan una falta de afinidad porque prefieren trabajar con su grupo habitual. Esta brecha en la comprensión de las posibles sinergias entre las disciplinas afectó las líneas de acción, ordenación y organización del trabajo en la MH. Por esto conviene comprender e indagar más sobre cómo se dio la organización del trabajo y cómo funcionaba.

4.3 Organización de las funciones en la Maestría en Humanidades

La estructura organizativa de los posgrados requiere de liderazgo, un líder que dé seguimiento y guíe al resto de los miembros al cumplimiento de las metas y objetivos. Los individuos dentro de una comunidad como la MH generan un compromiso con su programa, sobre todo para el logro de ciertos objetivos (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Estos objetivos están impulsados por el beneficio que esto puede proporcionar en términos de reconocimiento en el sector de investigación, así como estímulos monetarios que incentivan la excelencia académica y la contribución significativa al conocimiento en el ámbito de las humanidades.

La estructura organizativa se configura por un coordinador y una CA, ambos con un nivel de participación y poder relevante que resulta crucial para el desarrollo y posicionamiento del programa. En este contexto, el coordinador del posgrado asume un papel de liderazgo esencial. Siguiendo la visión de Bustamante (2007), el coordinador no solo es un administrador de tareas, sino un facilitador de la comunicación organizacional. Su responsabilidad principal radica en implementar las decisiones de la Comisión Académica, actuando como enlace entre esta instancia y la institución. Al mismo tiempo, el coordinador debe cumplir con los lineamientos establecidos por CONACYT, ya que el respaldo y reconocimiento de este organismo son objetivos primordiales para asegurar la calidad y relevancia del posgrado.

Por otro lado, la CA, integrada por un selecto grupo de académicos, se percibe como el órgano de toma de decisiones. Esta instancia se reúne periódicamente para analizar y discutir las necesidades del posgrado, evaluando posibles mejoras y ajustes. Las decisiones tomadas por la Comisión Académica son fundamentales para la evolución y adaptación continua del programa, buscando siempre elevar sus estándares de calidad.

La toma de decisiones por parte de los coordinadores revela que el proceso fue bastante sencillo, ya que el CONACYT establece las directrices y ellos se encargan de coordinar al equipo para asegurar su cumplimiento. Sin embargo, esta aparente simplicidad también sugiere que se mantenía una visión neutral, limitando la influencia de las disciplinas en la gestión del programa.

Yo como coordinadora considero que se tomaban en cuenta a todas las disciplinas al momento de tomar decisiones. No creo que haya habido inclinación alguna hacía alguna de las disciplinas en específico (10FDL).

No obstante, aunque la experiencia de los coordinadores muestra una percepción positiva respecto a las labores de gestión del programa, contradictoriamente, mencionan que uno de los grandes retos consistía fue llegar a acuerdos y la coordinación entre miembros, puesto que provenían de distintas áreas disciplinares. Lo anterior se debía a que cada uno tenía visiones, intereses distintos que no encajaban entre sí, lo que provocaba una falta de unidad era evidente, ya que cada miembro seguía su propio camino, enfocándose en objetivos individuales que no coincidían con los del Posgrado, como tal. Esto resultaba en una falta de acción conjunta, ya que cada subgrupo tenía su propio modo de trabajo.

Yo como coordinadora encuentro que la dificultad era tratar de integrar todas las áreas, todos los intereses, porque no necesariamente lo que favorecía un área le favorecía a otra. Pero digamos que era esa la principal dificultad (10FDL).

Pues digamos que por eso me quise ir a la coordinación de otra maestría, porque digamos es más mi área y están los profesores con las que siempre he trabajado; es más chico, no más son 8 profesores. En cambio, aquí esto era una locura, una planta de profesores, de literatura, de lingüística, de lengua escrita y luego arquitectura, lenguas extranjeras, era una locura coordinar a todos esos profesores. Ellos me mandaban sus datos para la evaluación y yo sentía que me iba a volver loca (10FDL).

La propuesta era trabajar en conjunto, pero resultó conflictivo porque los profesores cada Departamento tenía su forma de trabajar, por lo tanto, no percibían al coordinador como

su líder. Si no se reconoce como líder, podría no tener la autoridad o capacidad para unificar y dirigir eficazmente a todos los participantes hacia metas comunes. Esto puede generar un ambiente propenso a la fragmentación, donde cada subgrupo se enfoca en sus propios objetivos internos en lugar de trabajar hacia los objetivos compartidos del programa. A menudo se da por sentado que los miembros conocen y están de acuerdo con los objetivos de la organización, lo cual puede llevar a que estos ignoren dichos objetivos, debilitando así la cohesión del grupo (Hollingshead et al., 2005). La ausencia de objetivos comunes y de una estructura colegiada genera tensiones y limita el potencial del posgrado. Superar este desafío emergente se presenta como un imperativo para fortalecer la cohesión interna y avanzar hacia los estándares de calidad y excelencia que persigue el programa.

Este escenario de fragmentación interna se conecta con el concepto de colegialidad, tal como lo define Santos (1994) como una unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación. En el caso de la maestría en humanidades, la diversidad de la planta académica se traduce en una falta de colegialidad entre los grupos. En lugar de operar como una unidad funcional, cada grupo establece su propia dinámica de trabajo, lo que inevitablemente conduce a la falta de alineación en la planificación, la acción y la evaluación.

Si bien el núcleo de profesores conforma una comunidad pese a sus posicionamientos, estos mismos generan una visión y perspectiva distinta en cuanto a la experiencia relacionada al desarrollo que tuvo el programa por sus posiciones. Según los profesores, se presentaban dificultades para ponerse de acuerdo entre ellos, era mucho mayor el compromiso que sentían con su grupo disciplinario que con la MH o en su defecto, con el coordinador. De hecho, se indicó por parte de algunos profesores que no había una relación muy estrecha entre el coordinador y los docentes.

Nunca tuve relación con ninguno de los coordinadores hasta el día que tenía que entregar mis calificaciones, mientras no. La vía de comunicación fue correos esporádicos. No había una interacción entre profesorado y la coordinación (5MDA).

La dificultad para fomentar la colegialidad dentro del posgrado encuentra su explicación en las teorías de Becher (1993) y Clark (1991). Becher señala que los académicos que comparten una misma disciplina tienden a formar una "comunidad preconstituida". Este fenómeno implica que los académicos sienten una fuerte identificación con los objetivos específicos de sus departamentos, pero no necesariamente desarrollan un compromiso hacia el programa de posgrado como una comunidad unificada. La lealtad y la pertenencia, en este contexto, están más vinculadas a las metas departamentales que a los objetivos del programa en sí.

La intención detrás del proyecto era muy linda, pretendíamos reunir y articular los dominios disciplinares y construir cosas muy lindas. Sin embargo, la realidad fue otra, nos quedamos viendo los contenidos de cada área individualmente (3MDA).

Por otro lado, las "culturas académicas", según la explicación de Clark (1991), juegan un papel determinante al delinear los objetivos y comportamientos de sus miembros. Cada disciplina proyecta formas únicas de socialización y comunicación, creando barreras adicionales para la formación de una comunidad cohesiva en el ámbito del posgrado. La falta de un canal de comunicación efectiva dificulta la implementación de decisiones y la cohesión interna. Este fenómeno se atribuye en gran medida a la diversidad disciplinaria de la planta académica, un aspecto que, si bien enriquece el posgrado, también plantea obstáculos en términos de colaboración y alineación de objetivos.

Una de las críticas que señalaba el CONACYT es que no se reflejaba la interdiscipliniedad en la forma en la que se llevaba a cabo el programa. Y efectivamente cada área tenía su propia línea de investigación que raramente llegaba a integrarse con los de los otros programas (7FDLE).

En los testimonios se aprecia, se ratifica la información que ofrecen los dictámenes sobre la MH, pues los mismos académicos mencionan que no había una cohesión. Según sus testimonios, esta carencia se atribuye en parte a la escasa realización de reuniones, las cuales habrían proporcionado los espacios necesarios para la toma de decisiones y la discusión de problemáticas con el propósito de alcanzar objetivos comunes en relación con el programa.

La división y organización del trabajo se presentaron como aspectos problemáticos para el funcionamiento de las estructuras organizacionales de la MH. La falta de normas y tareas claras generó incertidumbre en cuanto a la colaboración y los límites de acción que los profesores debían seguir. En lugar de ayudar a superar las limitaciones, estas condiciones contribuyeron a exacerbar las diferencias de intereses derivadas de las comunidades preconstituidas por la disciplina.

Yo formaba parte de la Comisión Académica, cuando yo entré hubo pocas reuniones y las que hubo se dedicaron a aprobar puntos, no había discusión en la que se expusieran diferentes puntos de vista. De hecho, no se promovía la integración entre las diferentes disciplinas hasta que el programa recibió noticias de posible clausura, pero tal vez fue demasiado tarde (4FDA).

Incluso mencionan que cuando la maestría entra en peligro de desaparecer, fue cuando las coordinaciones empezaron a planificar estrategias para mantenerla, pero la falta de cohesión periódicamente ya había tenido efectos negativos en la cohesión del grupo, por lo que no se logró reestablecer la conexión de los miembros para los intereses propios del programa.

[...] hubo una época que nos estuvimos reuniendo mucho cuando la maestría estaba en peligro de desaparecer y ahí sí hubo como mucha reunión con tal de ver cómo revitalizar, pero pues no cuajó, ahora las reuniones son más frecuentes. Hubo coordinadores que no nos involucraron mucho (7FDLE).

Aunque las reuniones fueron más frecuentes en momentos críticos, no se obtuvo la continuidad ni la efectividad de las mismas. Se esperaba que las reuniones regulares, la comunicación efectiva liderada por el coordinador y las decisiones consensuadas de la CA

contribuyeran a forjar un sentido de pertenencia entre los académicos. Sin embargo, como se ha evidenciado en las experiencias narradas por los entrevistados la MH no logró esa sinergia.

La falta de sinergia dentro del programa, aunada a la ausencia de un líder claramente reconocido, parece haber tenido un impacto significativo en la capacidad de los integrantes para responder de manera unificada ante la decisión del CONACYT de cerrar el programa. La falta de coordinación y alineación de objetivos podría haber llevado a una falta de movilización colectiva para recuperar el programa y buscar la reapertura de convocatorias.

4.5 Imágenes del resultado de la evaluación

La clausura del programa se encuentra relacionada con los procesos que guiaron su apertura. El programa se diseñó inicialmente para cumplir con los lineamientos establecidos por CONACYT, pero en determinado momento se evidenció que ese diseño no coincidía con las características y orientaciones internas de la DHBA. Algunas instituciones pueden utilizar el proceso de acreditación como un mecanismo de legitimidad y reconocimiento, adoptando prácticas y políticas que les permitan cumplir con las demandas externas, incluso si éstas no están alineadas a la misión institucional o a las necesidades específicas de la comunidad académica (García-Aracil, 2006). Lo anterior en conjunto con los rasgos y organización del programa son elementos clave que ayudan a comprender por qué no se cumplió con los criterios a pesar de contar con requisitos básicos del PNPC (una planta académica experimentada en educación e investigación, pertenecientes al SNI además de ser académicos PTC).

En la percepción de los entrevistados, las exigencias y criterios que exige PNPC resultan inflexibles y poco objetivos al momento de la evaluación, ya que se desconsideran las necesidades específicas de las instituciones y sus programas, aplicando un margen de evaluación con un enfoque uniforme. Esto genera un grado de ambigüedad para los informantes

debido a los estragos que genera el conceder resultados a las exigencias que van en contra o no completamente relacionadas a la naturaleza del programa y, sobre todo, a los beneficios que cada una de las estructuras aporta a la institución y a los estudiantes. Cuando los objetivos del contexto en el que se desenvuelve el posgrado nos son potencialmente aceptables por la agencia acreditadora, según Martínez et al. (2017) se tiende a caer en una simulación donde las apariencias pueden no reflejar la verdadera naturaleza de las prácticas evaluadas.

Lo anterior estuvo reflejado en el aspecto de la interdisciplinariedad. El CONACYT hizo hincapié, mediante los dictámenes de evaluación, en que el programa no estaba generando proyectos que reflejaran un trabajo en conjunto por parte de los diferentes departamentos de la DHBA. Los testimonios reconocen que, bajo el nombre de humanidades, ellos sacaban provecho para hacer crecer las líneas de investigación de cada área. Si bien se debía trabajar en el consenso y ordenación de estas, los rasgos que caracterizaban a la MH eran provechosos para la comunidad estudiantil ya que se contaba con una oferta educativa en el área de humanidades para darle continuidad a su formación.

Dentro del programa, se formaron subgrupos que funcionaban de manera similar a pequeñas maestrías independientes. Sin embargo, a pesar de que estos subgrupos operaban de manera autónoma, el programa se presentaba como una entidad única... el CONACYT percibió que el enfoque era engañoso porque se presentaba como un solo programa y en realidad eran cuatro (8MDL).

Aunque el programa se presentaba como una única entidad, el hecho de que se dividía en subgrupos que funcionaban de manera independiente, podía interpretarse como una estrategia para cumplir con los requisitos de CONACYT mientras se perseguían objetivos diferentes o se aprovechaban ventajas particulares de cada subgrupo. Esta discrepancia entre la presentación del programa y su funcionamiento refleja que la MH se diseñó y creó inicialmente para cumplir con las exigencias de CONACYT, al momento que querer satisfacer

las necesidades institucionales el ajuste resultó fallido debido a la formación de subgrupos dentro de la maestría provenientes de las diversas áreas de conocimiento. Que si bien, por un lado, generó problemas de organización e individualización del trabajo por área, también distorsionó al programa ante la mirada de CONACYT como no integral en términos subjetivos y de inflexibilidad por parte de la organización.

Uno de los aspectos cruciales es la percepción que tienen los profesores sobre la evaluación. En educación superior los mecanismos implementados por los organismos acreditadores tienen de centrarse en los resultados sin considerar el proceso que conllevó a los académicos a obtenerlos (Villardón, 2006). Por eso Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) mencionan la importancia de socializar los resultados y aprovechar el proceso de evaluación para la reflexión y no como un recurso coercitivo. Este enfoque busca no solo compartir los hallazgos de la evaluación, sino también fomentar una reflexión colectiva que impulse mejoras significativas.

Esto sufrió la MH al pasar por un proceso de evaluación en el que no tuvieron oportunidad de réplica según lo que mencionan los académicos. Cuando la MH perdió el derecho a seguir abriendo convocatorias, los profesores expresaron sentirse incomprendidos con el resultado final del programa y, sobre todo, poco apoyo por parte de la administración quien se mostró en concordancia con las directrices establecidas por el CONACYT que indicaban la clausura de la maestría. Lo anterior guarda cierta lógica desde la perspectiva institucional, debido a que la UNISON desde la década de los noventa comienza a alinearse a las Políticas Públicas en donde aspectos como el PNPC, la calidad y CONACYT se vuelven parte importante de la dinámica institucional, entre ellas la apertura de programas de posgrado acreditados por el PNPC.

[...] personalmente, considero la decisión de cerrar el programa porque no mostraba verdadera interdisciplinariedad es incomprensible. En mi opinión, la existencia de la Maestría en Humanidades con áreas de especialización era una acción muy provechosa y beneficiosa para la comunidad de estudiante porque acogía a los egresados de las distintas divisiones de humanidades (8MDL).

Lo anterior sugiere que existían deficiencias internas en términos de experiencia y cohesión que impidieron el éxito y la continuidad del programa en ese momento. La falta de acreditación y el cierre del programa podrían haber sido resultado de decisiones tomadas por personas con más poder dentro de la institución, quienes posiblemente no consideraban que el programa pudiera continuar siendo vigente o sostenible. En este contexto, el cierre podría haber sido considerado como una decisión estratégica o adecuada según las perspectivas y criterios de quienes tenían la autoridad para tomar esa determinación.

La misma idea de que cumplir con los indicadores para la institución es lo más importante, lo demás queda en segundo término, si no se cumple, la institución pierde interés o retira el apoyo. Márquez y Zeballos (2017) señalan que los procesos de acreditación no siempre resultan en decisiones puntuales para mejorar la calidad. La desacreditación, lejos de establecer protocolos de seguimiento para el desarrollo de los programas, a menudo se traduce en la suspensión de apoyo, como indica Díaz (2012). Esta dinámica conlleva a que la evaluación adopte un enfoque predominantemente punitivo, con consecuencias negativas en la educación superior.

La posibilidad de obtener apoyos del CONACYT llevó a la planta académica a realizar una simulación de rendición de cuentas. Martínez et al., (2017) describen la simulación como la apariencia de cumplir con los lineamientos, pero en realidad trabajando hacia otros objetivos. Esto genera una pérdida de autonomía en las instituciones educativas superiores, que se ven forzadas a actuar de manera simulada para mantenerse en el padrón que asegura la obtención

de recursos económicos por parte del Estado. En conclusión, es esencial reconsiderar cuidadosamente los enfoques de evaluación, reflexionando sobre el verdadero objetivo que se busca detrás del proceso de acreditación.

La investigación revela que el proceso de acreditación comenzó desde la etapa de la planeación ya que desde un inicio se tenía como objetivo ingresar al PNP. De aquí que toda la organización y composición del posgrado girara en torno a lo que el CONACYT buscaba. Una vez dentro, no pudieron permanecer porque la justificación que se utilizó para reunir a académicos de distintos departamentos era la generación de investigaciones en conjunto, lo anterior no sucedía en la práctica real. Al estar trabajando por separado se deja ver que no todos tenían el mismo interés por conservar el posgrado, pues no todos los departamentos necesitaban este posgrado por igual para permanecer dentro del sistema de acreditación de calidad.

Aunado a lo anterior, el departamento con mayor presencia en el posgrado (Letras y Lingüística) ya contaba con un posgrado dentro del PNP. Siendo este el principal objetivo para la apertura un posgrado, es posible suponer que se haya perdido el interés por mantener la MH. Incluso, los entrevistados comentaron que otros departamentos como el de Arquitectura y el de Lenguas Extranjeras ya contaban con suficiente recurso humano para abrir su propio posgrado. Con mayor razón se podría asegurar que las decisiones tomadas en el ámbito de la educación superior giran en torno a formar parte del sistema liderado por CONACYT.

¿A qué se debe esto? El sistema educativo ha brindado cierto poder a las agencias acreditadoras que ejercen una evaluación punitiva sobre los posgrados. La subsistencia y permanencia dependen del cumplimiento de estándares de calidad impuestos por dicho agente externo. Agente que plantea dichos criterios en base a un modelo empresarial dando lugar al capitalismo académico. Recordando que en el mundo empresarial se busca comercializar un bien con el objetivo de incrementar ingresos. Este modelo se aplica en la educación

posicionando al conocimiento como un bien a comercializar; es decir, la producción de proyectos de investigación.

Lo anterior, según Flores (2011) afecta la autonomía de las IES y el objetivo de la educación en nuestro país. La educación en México se convierte en un proceso de simulación de resultados en donde los procesos de evaluación no necesariamente se traducen en una mejora para la educación.

Capítulo 5. Conclusiones

La evaluación en el ámbito educativo debe ser vista como una herramienta para la mejoría, un principio que sustenta los procesos de evaluación del CONAHCYT al posgrado. Sin embargo, como se ha analizado en este trabajo, la evaluación realizada por esta agencia a menudo adopta un perfil punitivo, lo que puede llevar a la no acreditación de los programas después de varias evaluaciones. Este fue el caso del programa de la Maestría en Humanidades de la UNISON, que perdió su acreditación tras una serie de evaluaciones.

Las evidencias presentadas en esta tesis revelan que la evaluación desarrollada por el CONAHCYT se centró, principalmente, en indicadores cuantitativos, como el índice de producción y de titulación, los cuales no fueron cubiertos de acuerdo con los estándares de la agencia, de ahí la no acreditación del programa. La pérdida del registro en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) tuvo otro efecto aún más intenso puesto que la UNISON decidió cancelar su programa, eliminando un área vital de formación y afectando la capacitación de nuevos maestros en el campo de las humanidades. Esta decisión pone de manifiesto que las evaluaciones externas en el ámbito de la educación superior en México, al menos en el contexto de la UNISON, pueden comprometer la autonomía institucional, limitando la capacidad de la universidad para decidir sobre sus programas internos.

Más allá de las consecuencias directas del proceso, es importante señalar que la evaluación presenta limitaciones en dos aspectos cruciales: no está orientada hacia las especificidades de las humanidades y no considera las particularidades disciplinarias de los programas evaluados. Además, de acuerdo con los testimonios analizados en esta tesis, el programa de Humanidades tenía problemas de integración que también contribuyeron a su desafortunado desenlace.

Queda la incertidumbre sobre si en el futuro cercano el SNP cambiará sus lineamientos de evaluación para hacerlos más acordes a las diferencias institucionales y disciplinarias, así como a las características específicas de los problemas que se presentan en cada contexto. Este ajuste sería crucial para asegurar que las evaluaciones realmente promuevan la mejora y el desarrollo de los programas educativos, respetando al mismo tiempo la diversidad y autonomía de las instituciones.

En última instancia, este trabajo sugiere que los procesos de evaluación deben permitir la reflexión y la negociación para recuperar la autonomía de las IES. Idealmente, cada institución debería poder adaptar los criterios de evaluación según las necesidades y contextos específicos, lo que garantizaría una evaluación más justa y equitativa en el ámbito educativo.

Referencias

- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal
- ANUIES. (2000). Anuarios Estadísticos de la Educación Superior.
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, 1(1). Obtenido de *Pensamiento Universitario*.
- Benítez, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*(13), 1–23.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. (1991). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonilla, M. (2015). Diagnóstico del Posgrado en México. México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Brennan, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En S. Malo y A. Velásquez (Coord.), *La calidad en la educación superior en México* (pp. 13-30). Ciudad de México: Porrúa.
- Brunner, J. (2017). Control de calidad como asunto disputado en la gobernanza de la educación superior chilena. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 22(22), 43-64.
- Brunner, J. J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140, doi: 10.5944/educXX1.22480

- Brunner, J. (2021). *Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno (Vol. 72)*. Bardón: Revista de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2007) *La comunicación interna en una organización escolar y sus implicaciones en el proceso de gestión educativa (Tesis Magistral)*. Pontificia Universidad Católica de Perú: Perú
- Charle, C., & Verger, J. (2012). *Histoire des Universités. XIIème-XXIème siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/UAM
- Clark, B. (1987). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, CDMX, México: Nueva Imagen, Universidad Futura.
- Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. (1982). *Plan Nacional de la Educación Superior, México, SEP y ANUIES*.
- COMEPO (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*.https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf
- CONACYT. (2020). *Sistema de Consultas del Programa Nacional de Calidad*. Dirección Adjunta.
- CONACYT. (2021). *Sistema de Consultas del Programa Nacional de Calidad*. Dirección de Posgrados y Becas.

- CONACYT. (2022). Sistema de Consultas del Programa Nacional de Calidad. Dirección de Posgrados y Becas.
- Davis, K., & Newstorm, J. (2002). *Organization Behavior: human behavior*. Boston: McGrawHill.
- Días, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2099/7538>
- Díaz-Barriga, Á. (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". *Perfiles Educativos*(37), 3-15.
- Díaz-Barriga, Á., & Pacheco, T. (2009). Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social. México: iisue-unam.
- Flores, M. (2011). La calidad de la educación superior y su acreditación en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 7-22.
- García, J. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX(1), 107-130. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_1_05.pdf
- García-Aracil, A. (2006). La acreditación de programas de educación superior: ¿un camino hacia la mejora de la calidad? *Revista de Educación*, 340, 329-353.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (105-117). London: Sage.
- Guevara Alban, G. V. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Heinemann, K. (2003). Introducción a la metodología de la investigación empírica en la ciencias del deporte, Técnicas de recopilación de datos.

- Hollingshead, A., Wittenbaum, G., Paulus, P., Hirokawa, R., Anaconda, D., Peterson, R., Jenn, K. & Yoon, K. (2005) A look at small groups from the functional perspective. En Poole, M., & Hollingshead, A. (Eds.). (2005). *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives*. Sage Publications.
- Jay, A. (2000) Cómo dirigir reuniones En: Harvard Business Review: Comunicación eficaz. Barcelona, Ediciones Deusto S.A., pp. 27-61.
- Jay, J. (2013). Navigation paradox as a mechanism of change and innovation in hybrid organizations. *Academy of management journal*, 56(1), págs. 137-159.
- Jiménez, A., & Ponce, S. (2020). “Recomendaciones derivadas de la acreditación de programas educativos: Análisis en una universidad pública estatal de México”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(131).
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kaihan, K. (2011). *Out Think the competition. A new generation of strategies*. New Jersey, USA: Library of Congress Cataloging.
- Knafl, K., & Breitmayer, B. (1991). Triangulation in qualitative research: Issues of conceptual clarity and purpose. In J.M. Morse, (Ed.), *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (rev. ed.) . Newbury Park, California: Sage. Heinemann.
- Ligero, J. (2016). Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa. a evaluación de políticas públicas. *Fundamentos conceptuales y analíticos*, 2-67.
- Macías, G. (2021). Las instituciones de educación superior, por sus especiales tensiones entre gobernabilidad, gestión y liderazgo, son más complejas que las organizaciones en general. *Teorías organizacionales en Educación Superior*. Obtenido de Dialogemos: <https://dialogemos.ec/2021/04/teorias-organizacionales-en-educacion-superior-i/>

- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
- Marquez, E., & Zeballos, Z. (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.
- Marúm, E., Mustre, J., & Nieto, L. (2011). *Calidad educativa. Un concepto multidimensional*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 5(3), 702-715.
- Mireles, O. (2008). Políticas de evaluación de la calidad del posgrado en México: breve recuento de las últimas dos décadas. *Calidad en la Educación* (Vol. 29).
- Mora, J.G. (2015). La acreditación de programas académicos de posgrado: un estudio de caso. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 9-28.
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Quevedo, L. (2019). Calidad y desigualdad en la educación superior: Estudios comparados Francia-México. En Seminario internacional PIPE - MUFRAMEX. Ciudad de México, México.
- Robbins, S., & Coulter. (2016). *Management* (Vol. 13E). Person.
- Rojas, G. (1992). El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población. CDMX: Coordinación General de Estudios de Posgrado.

- Santana, D. (2021). La interdisciplinariedad en las humanidades: un reto de la universidad cubana actual Interdisciplinarity in the Humanities: A Challenge for the Current Cuban University. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Santos, M. (1994) "Investigar en organización" en Entre bastidores y el lado oculto de la organización escolar. ALBIJE.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. *School evaluation: The politics and process*.
- SES, C. y. (2015). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales . Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Subsecretaría de Educación Superior.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2005). From endless frontier to basic science for use: Social contracts between science and society. *Science, Technology and Human Values* (Vol. 4).
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trow, M. (1996). «On the Accountability of Higher Education in the United States». En P. Maassen, & F. V. (eds.), *Inside Academia. New challenges for the academic profession* (227-267). Enschede: CHEPS.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. <http://www.unesco.org/>

education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco. Fecha de consulta: 12 de marzo de 2013.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (1986). Programa integral de desarrollo de la educación superior: Los estudios en posgrado. *Omnia*, 2(5), 47-53.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). *Historia*.
<https://www.posgrado.unam.mx/comunidad/historia/>

UNISON. (2008). Proyecto de Posgrado en Humanidades

UNISON. (2012) Evaluación Plenaria (Maestría en Humanidades)

UNISON. (2016). Reporte Académico del Posgrado en Humanidades de la UNISON

UNISON. (2016) Evaluación Plenaria (Maestría en Humanidades)

UNISON. (2018). Reporte Académico del Posgrado en Humanidades de la UNISON

UNISON. (2018). Evaluación Plenaria (Maestría en Humanidades)

UNISON. (2023). Dirección de Apoyo Docente, Investigación y Posgrado

UNISON. (2024). Reporte de actividades. Obtenido de
https://planeacion.unison.mx/informe_actividades.htm

Urquidí, V., & Lajous Vargas, A. (1967). Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México. Un estudio preliminar. Ciudad de México: El Colegio de México.

Van Vught, F. (1991). «Higher Education Quality Assessment in Europe, next step». *Creation*, 4, 61-82.

Vargas, Z. (2009). La investigación Aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica (Vol. 33). San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. (Vol. 24). *Educatio siglo XXI*.

Zavala, Z. (2017). Los obstáculos al consenso. Entre el diseño de la participación y el sistema de acción: análisis del Programa 3x1 para migrantes en México. México.

Anexos

Anexo A. Guía de Entrevista

Título del proyecto:

Los procesos de acreditación del posgrado en México: El caso de la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora

Guion de Entrevista

Mi nombre es Aimee Ballesteros y estoy desarrollando mi proyecto de investigación de la maestría dentro del programa de Innovación Educativa. El objetivo de mi trabajo es recrear el proceso de evaluación que vivió la maestría en humanidades por parte del PNPC. La entrevista está organizada en seis secciones organización y planta académica del posgrado; composición del núcleo académico y núcleo complementario; historia y desarrollo del programa; La operación del programa de maestría en humanidades; el proceso de evaluación del PNPC; y el futuro del programa. Todas ellas relacionadas con las actividades académicas de la maestría en humanidades como la tutoría, seminarios y asignación de proyectos. Tendrá una duración aproximada de 60 minutos y la información será tratada con fines estrictamente académicos.

I. Organización y planta académica del posgrado

Quiero iniciar la conversación preguntando por la organización académica del posgrado. El programa de la Maestría en Humanidades reunió a los cuatro departamentos que conforman la División de Humanidades y Bellas Artes: Letras y Lingüística, Bellas Artes, Lenguas Extranjeras y Arquitectura.

- ¿Cómo hizo el programa para ordenar esos campos disciplinarios distintos? Es decir, ¿cómo se pusieron de acuerdo para las actividades académicas?
- ¿Cómo se asignaron las clases, las tutorías, los seminarios, y los proyectos de investigación?

El trabajo en los programas académicos suele ser colaborativo.

- ¿Usted observó esto en la Maestría en Humanidades?
- ¿Cómo era la relación de convivencia dentro del posgrado?
- ¿Entre quiénes se presentaba la colaboración?

El núcleo académico estaba constituido por profesores de diferentes disciplinas.

Tomando esto en cuenta:

- ¿Quiénes establecían los acuerdos académicos?
- ¿Quiénes mostraban mayor influencia en la toma de decisiones? ¿Por qué? (experiencia, prestigio, etc.)
- ¿Qué temas se discutían? Ej.: programación.
- ¿Cómo se asignaban los estudiantes para las direcciones de tesis (bajo qué criterios)?
- ¿Qué tan frecuente se discutía sobre la programación, distribución de estudiantes y gestión del programa?
- ¿Con qué frecuencia? ¿Quiénes proponían las soluciones? ¿Qué tanto se involucraban los académicos del núcleo complementario?

II. Operación del programa

- ¿Cómo se aseguran de que los contenidos de la formación cubran las demandas del contexto social y económico?
- ¿Cómo se aseguran de que las LGAC son adecuadas para generar proyectos de investigación que aborden problemas complejos con enfoque multidisciplinario?

Durante la permanencia del posgrado se pudo observar cómo se desarrollaba este proyecto.

- ¿Qué cambios propuso el profesorado según las observaciones recibidas por parte del CONACYT?
- ¿Qué cambios se hicieron para su mejora? ¿Fueron las evaluaciones previas del PNPC decisivas para realizar cambios en el posgrado? En otras palabras, ¿qué impacto tuvieron las evaluaciones pasadas para la mejora del posgrado?
- ¿Cómo se plantearon los objetivos para que fueran alcanzables con la duración del plan de estudios?

III. Composición del núcleo académico y núcleo complementario

- ¿Quiénes y cómo se seleccionaron los integrantes del núcleo académico? ¿Bajo qué criterios se incorporan los integrantes del núcleo complementario? Tomando en cuenta la gran diversidad de académicos en cuanto a enfoques dentro de este programa:
- ¿Cómo se aseguran de que la planta académica es adecuada para el desarrollo de las líneas de investigación?

IV. Historia

- ¿Conoce la historia de creación de este programa? ¿Me podría relatar a grandes rasgos su origen y evolución?
- ¿Quiénes y cuándo impulsaron la conformación de este programa?
- ¿Qué tipo de apoyos recibió este programa de parte de las autoridades universitarias?
- ¿Quiénes fueron los académicos pioneros del programa?
- ¿Cómo se tomaron en cuenta las líneas de investigación y cuáles fueron esas líneas?
- ¿Se han modificado las líneas que aparecen en el dictamen?

V. Imágenes de los profesores sobre el proceso de evaluación de calidad

En 2018, el PNPC evaluó el programa de la Maestría en Humanidades y su resultado muestra observaciones dentro del manejo de plan de estudios, estudiantes y titulación. Sabemos que los procesos de evaluación son altamente complejos, en este sentido le quiero preguntar:

- ¿Contribuyó al proceso de evaluación del programa?
- ¿Quiénes formaban parte de la comisión? ¿Estaban las 4 áreas representadas?
- ¿El programa o la UNISON les hizo llegar el documento de la evaluación?
- ¿Conoce con cierto detalle el contenido de la evaluación?
- ¿A qué atribuye usted que el PNPC inhibiera la consolidación del programa?
 - ¿A los criterios del PNPC?
 - ¿A las comisiones de evaluación del PNPC?
 - ¿Al desempeño de los académicos del programa?
 - ¿Al desempeño de los funcionarios universitarios?
- ¿Estos puntos (de quiebre) se habían señalado anteriormente en las evaluaciones? ¿O habían sido identificados por el núcleo académico?
- ¿Está de acuerdo o no con el dictamen emitido por el PNPC y por qué?
- ¿Cuáles fueron las fortalezas del programa?

De acuerdo con su experiencia, más allá de los criterios del PNPC, le pregunto:

- ¿Cómo lograr asegurar la calidad de un programa de posgrado como el de Humanidades?

VI. El futuro del programa

Para concluir con la entrevista quiero preguntar sobre el futuro del programa. Con el resultado obtenido en el PNPB:

- ¿Se concluye el programa de Maestría en Humanidades?
- ¿Hay intentos de reordenarlo de otra manera?
- ¿Conoce usted los nuevos lineamientos del PNPB, ahora SNP? (si lo conoce) ¿Cómo cree que afectará?