

Perspectiva sobre la diferencia de género de pares evaluadores en el contexto de la acreditación universitaria

Dra. Margarita Flores Zepeda

Prof.^a de Carrera, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM.

E-mail: margaritafloresz@hotmail.com

Resumen

A nivel global existen diversos acuerdos sobre la necesidad de cumplir políticas educativas en los procesos enseñanza-aprendizaje, el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos y sus procesos de evaluación y acreditación universitaria. La acreditación de los programas educativos ofertados es realizada por organismos previamente autorizados y con reconocimiento en el campo educativo; en el proceso participan pares evaluadores.

Los trabajos que investigan el papel y las funciones que realizan los académicos universitarios como Pares evaluadores en la evaluación externa, son escasos y aún más los de género enmarcados en sistemas de acreditación de programas e instituciones de educación superior. Ante tal carencia de información sobre la composición de los Organismos Acreditadores (OA), se hace necesario, por interés académico, profundizar en estudios desde la perspectiva de género, esperando lograr conocer si han planteado la equidad de género como parte de sus principios fundamentales.

El estudio busca determinar tanto la proporción de mujeres como la de hombres que integran los Consejos directivos, el Padrón de evaluadores del COPAES y de cada uno de los Organismos Acreditadores para estimar la representación en cuanto a género. Es por ello, que el trabajo se enmarca en académicos que laboran en las instituciones de educación superior del país, por ser ellos los que apoyan las tareas de evaluación de programas educativos. Es de esperarse que la composición de hombres y mujeres en los OA no va a ser equitativa, previendo el predominio masculino.

El artículo está sustentado en una investigación de tipo documental, con un alcance descriptivo, diseño de investigación no experimental, estudio de tipo transversal (observacional, descriptivo y analítico y enfoque cuantitativo).

Palabras clave: Género, Par evaluador, Acreditación, Educación Superior.

Abstract

At a global level, there are diverse agreements on the need to comply with educational policies in the teaching-learning processes, the improvement of the quality of educational systems and their university evaluation and accreditation processes. The accreditation of the educational programs offered are carried out by previously authorized bodies with recognition in the educational field; peer evaluators participate in the process.

The works that investigate the role and functions performed by university academics as peer evaluators in external evaluation are scarce and even more so are those on gender framed in accreditation systems of higher education programs and institutions. Given such a lack of information on the composition of the Accrediting Bodies, it is necessary for academic interest to deepen studies from a gender perspective, hoping to find out if they have raised gender equality as part of their fundamental principles.

The study seeks to determine the proportion of women and men that make up the Boards of Directors, the Register of evaluators of COPAES and of each of the Accrediting Bodies, to estimate the representation in terms of gender. That is why the work is framed in academics who work in the country's higher education institutions, since they are the ones who support the evaluation tasks of educational programs. It is to be expected that the composition of men and women will not be equitable, anticipating male predominance.

The article is based on documentary-type research, with a descriptive scope, non-experimental research design, cross-sectional study (observational, descriptive and analytical and quantitative approach).

Keywords: Gender, Peer evaluator, Accreditation, Higher Education.

Introducción

El estudio tiene como propósito abordar la perspectiva de género de los Pares evaluadores (PE) encargados de apoyar las tareas de acreditación de programas educativos en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país; el interés se debe al hecho de que los procesos de evaluación externa han sido estudiados desde diversos enfoques: como áreas disciplinarias, cobertura de programas, matrícula de estudiantes, criterios de evaluación, tipo de acreditaciones (nacionales e internacionales) y, de los propios procesos de acreditación, entre otros; pero se carece de investigaciones que permitan reflexionar desde la perspectiva de género la presencia de los académicos que apoyan las tareas de evaluación de programas educativos en los Organismos Acreditadores (OA) agrupados en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. COPAES.

Al considerar el impacto que tendría en la vida académica universitaria el disponer por primera vez de datos bajo la perspectiva de género sobre los docentes que participan como pares evaluadores, en la emisión de juicios sobre la calidad de programas educativos y como miembros destacados de las comunidades académicas del país, surgen las preguntas sobre si ¿existe perspectiva de género en la composición estructural de los Organismos Acreditadores del COPAES?

El llevar a cabo estudios de género se debe a un interés académico y como par evaluador, buscando aportar datos sobre la composición de Pares evaluadores mujeres y hombres, dada la carencia de estos; en pro de garantizar una educación de calidad inclusiva, equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje.

El término de género alude al conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a hombres y a mujeres. Define y jerarquiza roles, expectativas y derechos. La característica principal de este tipo de estudio, parte de la utilización de la perspectiva de género para identificar los dispositivos mediante los que se ejerce o no un poder que se traduce en el análisis de carácter cultural de las significaciones de la diferencia de género y posibilita la identificación de algunas prácticas: reparto de privilegios, el establecimiento de jerarquías y la institución de sistemas de valores que se forman a partir del género de las personas.

Para su realización se tomaron en cuenta dos elementos: el primero, refiere al personal académico vinculado a las diversas IES del sector público y privado por ser ellos quienes desempeñan uno de los roles más valiosos en el proceso de revisión de la acreditación, que es el de evaluador por pares; el segundo, referente son los 30 Organismos Acreditadores (afiliados a COPAES) que es donde se realiza dicha tarea. Este estudio es de tipo transversal observacional de base individual de doble componente (descriptivo y el analítico) y enfoque cuantitativo.

La finalidad que se persigue, es realizar un análisis con perspectiva de género de la figura de Par evaluador y las condiciones bajo las que despliegan su actividad académica como parte de los Organismos acreditadores, indicando la distribución

existente de hombres y mujeres que participan en dichos procesos, la integración de los Consejos Directivos de los OA que regulan y administran los procesos, el nivel educativo que poseen, así como cuantificar la participación de las instituciones por organismo acreditador.

Los resultados obtenidos muestran un alto predominio de hombres como integrantes de los Pares evaluadores y la nula presencia de perspectiva de género en los OA. Se espera que este documento, aliente a que se inicie la incorporación de perspectiva de género en los procesos de acreditación universitaria.

El análisis que aquí se realiza versa inicialmente con una breve contextualización sobre género y la descripción de las características de la población universitaria contextualizada con respecto a género; después se describe que es un Par evaluador y las tareas que realizan en el proceso de acreditación, para con ello entender su importancia. Finalmente, se hace una descripción y análisis de los datos encontrados respecto a la distribución de los evaluadores por género.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo transversal observacional de base individual de doble componente, el descriptivo y el analítico. El diseño de investigación es no experimental, con un enfoque cuantitativo y documental (Hernández- Sampieri & Mendoza, 2018).

Inicialmente, se procedió a la búsqueda y análisis de las fuentes de información sobre los estudios de género en el marco de las universidades, así como su representatividad y distribución de la población académica de las IES a nivel nacional para ubicar el contexto de generalización.

También se realizó la consulta, análisis y descripción de los datos relativos a los Pares evaluadores adscritos a los Organismos Acreditadores, mismo que se obtuvo por medio de entrevistas, solicitud de información de manera personal y directa al COPAES, dado que la información requerida no está publicada y solo algunos OA incluyen parte de información.

De esta manera se dispuso de material que permitió realizar generalizaciones significativas, que contribuyeron a llevar a cabo el análisis de datos para el estudio, los cuales se organizaron y presentados en tablas.

Marco Teórico

Está estructurado en tres apartados: en el primero se describen los conceptos Género y Par evaluador a fin de enmarcar su importancia, para posteriormente caracterizar qué es un Par evaluador y sus funciones en el marco de los procesos de acreditación. En un segundo apartado, se dan a conocer datos sobre la población universitaria de las IES contextualizada con respecto a género y acreditación de

programas educativos. En el tercero, se indican los resultados sobre la exploración distributiva de los Pares evaluadores conforme al género en la integración de Consejo Directivo, nivel académico, área de especialización e institución educativa.

Género y Par evaluador en la acreditación de programas educativos

Desde la perspectiva de la promoción de la igualdad educativa, el enfoque de género ingresó en la agenda de las universidades tratando los temas de desigualdad y discriminación de género, siendo incómodos y difíciles de manejar al seno de las instituciones educación superior, así como en los variados entornos en donde los universitarios realizan sus diferentes actividades académicas, como es el caso de los organismos acreditadores, colegios de profesionistas, asociaciones gremiales, entre otras instancias.

Aspecto que cobra relevancia, dada la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de acreditación universitaria referente a titulaciones y profesorado que ha iniciado la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2021). Aunado al reciente interés de buscar las formas de promover la equidad de género en todos los campos sociales, culturales, políticos y económicos y sobre todo en el educativo, con predominio universitario.

La UNESCO define la igualdad de género como la situación en la que “las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados” (2019, p.5).

El principio de igualdad efectiva de mujeres y hombres se ha recogido a escala internacional y ha sido supervisado por la Commission on the Status of Women (CSW), comisión del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), dedicado a la promoción de la igualdad de género, a partir de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Agencia per a la Qualita del Sistema Universitari de Catalunya [ÁQA], 2018).

En 1995 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, entre los objetivos planteados fueron asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar su acceso a la formación profesional, y la educación permanente. Posteriormente, en el año 2000, el Foro Mundial Sobre Educación Para Todos organizado por UNESCO adopta el Marco de Acción de Dakar, con los siguientes objetivos: eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria al año 2005 y lograr la igualdad de género en el año 2015. Posteriormente, se desarrolla un Plan de Acción para la Prioridad “Igualdad de género” (2014-2021), en este, la UNESCO entrega orientaciones técnicas y políticas en cinco áreas de influencia estratégica: Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanas; Cultura y Comunicación e Información (UNESCO, 2019).

Se han realizado estudios abordando aspectos muy diversos y heterogéneos sobre género, por ejemplo, Jahanshahi, B. (2017) analiza la importancia de controlar los efectos endógenos al estimar la influencia del género en la educación; Torres-Guijarro et al. (2017) por su parte, intentan comprender el efecto oculto del género en la educación superior y Siqueiros (2020) busca entender la diversidad racial y de género que ocurre en las universidades.

Algunos investigadores (Falchikov, 2005; Paton, 2014 y Beasley et al., 2019) han expresado la relevancia de estudios de género, concluyendo que aún es un área en la que se necesita mucha investigación. Ante lo cual este trabajo busca contribuir a realizar estudios de género en aspectos que han sido poco abordados y que son de interés académico, como es el hecho de conocer la representatividad de evaluadores (mujeres y hombres) que participan en los procesos de acreditación y que forman parte de los OA como Pares evaluadores que apoyan las tareas de acreditación y que conforman el Padrón de Evaluadores del COPAES, entendiendo a este como el registro único de los Pares evaluadores de los OA del país y de los organismos internacionales que acrediten en México, así como de los integrantes de los Comités Técnicos del COPAES y grupos de expertos que participan en el Consejo (COPAES, 2016, p.8).

Los procesos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior tienen como antecedente las reformas educativas a escala mundial en la década de los noventa, en las que se marcó una orientación hacia el mercado y se afianzó la calidad educativa, con la justificación de formular un sistema amplio de control sobre el proceso educativo, llamado evaluación externa o acreditación.

Tarea que se realiza mediante agencias e informes de evaluación, el modelo de acreditación apunta a mejorar la calidad de un programa de estudio o de una institución de educación superior. La acreditación puede realizarse a través de la autoevaluación (*self-study*) o de evaluaciones periódicas llevadas a cabo por académicos externos (*peer review*) (Vlăsceanu et.al., 2007).

Han sido numerosos los estudios sobre las agencias acreditadoras nacionales e internacionales, el trabajo y logros que han realizado las universidades, así como los beneficios obtenidos, siendo escasos los relacionados a quienes son un factor importante que hacen operar a estas, que son los Pares evaluadores, actores del proceso de acreditación poco visibles; pero que son el factor determinante e indispensable en dichos procesos, ya que sin su participación nos preguntaremos ¿quién? o ¿quiénes? determinarían la calidad y pertinencia de los programas educativos que están siendo sometidos a evaluación.

De manera indistinta, se emplean los términos “*Par evaluador*” y “*Par académico*” para hacer referencia al personal académico que participa en los procesos de evaluación externa, trátase de una acreditación o evaluación diagnóstica, algunas

agencias acreditadoras como el Consejo para la Acreditación de la República de Colombia (CNA, 2021), emplean el término *Par académico*, partiendo de que

“*Par*”, significa igual o semejante totalmente. En sentido estricto, el par es semejante por cuanto puede ser reconocido por los miembros de la comunidad como uno de los suyos. Pero, en el proceso de Acreditación, el «par» está encargado de emitir un juicio sobre la calidad, así que debe ser reconocido por la comunidad que lo identifica profesionalmente como alguien que posee la autoridad que le permite emitir ese juicio. Los pares académicos tienen una tarea precisa en el proceso de Acreditación: ellos son responsables del juicio sobre la calidad en la etapa de Evaluación Externa. Como miembros destacados de sus comunidades académicas, los pares pueden reconocerse, en primera instancia, por la forma en que realizan las tareas propias de su campo. Los pares son, además, representantes de la cultura académica. Es por ello por lo que se les reconoce como «pares académicos». (p. 7)

Por su parte el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C (COPAES, 2016), puntualiza los siguientes términos:

“Pares”, refiere a colegas o profesores de la misma área de conocimiento. Las evaluaciones externas son realizadas por Pares evaluadores. (p. 8)

“Evaluador”, es la persona o entidad que participa en actividades de evaluación, habitualmente integrado en un panel de evaluación. (p. 57)

Normalmente no es una persona experta, sino un académico de reconocido prestigio acreditado en su área de competencia. (p. 65)

De esta manera el COPAES emplea el término de “Par evaluador”, como el académico evaluador de programas educativos con fines de acreditación de la calidad de una institución o programa académico.

De acuerdo con Beasley et al. (2019), definen la revisión por pares como una evaluación realizada por personas que son expertas en el tema bajo revisión, que, debido al conocimiento, compromiso e integridad de los profesionales, es decir, pares evaluadores, que realizan revisiones en sus campos de especialización, son exitosas y dependen del voluntariado de los pares.

En particular, los Pares evaluadores son las voces expertas que impulsan los cambios en los estándares y criterios, tipificando así el valor de las aportaciones de los pares (Beasley et al., 2019). Por su parte Falchikov (2005) señala que existen diferencias en las actitudes hacia los Pares evaluadores, en cuanto a las habilidades que poseen.

Dado el propósito del presente estudio, se parte del hecho de que son los académicos transformados en *Pares evaluadores o Pares académicos* los que participan en los procesos de evaluación de alta calidad para la acreditación de los programas académicos en toda su diversidad disciplinaria, nivel y modalidad educativa (Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado), en los estilos de escolar, no escolarizada y mixta.

De esta manera, se convierten en la garantía de legitimidad al proporcionan un soporte fundamental en dicho proceso, por ser los responsables de la revisión, reflexión y emisión del juicio sobre la calidad en la etapa de Evaluación Externa (acreditación y evaluación diagnóstica) de los programas educativos que ofertan las IES del país, situación que motiva que su selección sea cuidadosa y rigurosa acorde a las necesidades de la instancia acreditadora (CNA, 2020).

Dicho proceso de selección se cualifica a partir de su formación y desarrollo académico, con la correspondiente inducción y formación que incluye aspectos conceptuales y metodológicos para facilitar que la heteroevaluación profundice de la mejor manera en la esencia del paradigma de disciplinas y profesiones de los programas educativos a valorar (Navarro-Leal, 2011).

Es decir, se busca la inclusión de pares de alto nivel académico; pero que también tengan credibilidad entre la comunidad científica y sean rectos; esto es, deben reconocer las normas propias de la tarea que realizan y obrar con prudencia, honestidad y responsabilidad. Por lo general, los *Pares* realizan en su quehacer cotidiano investigación, docencia y son reconocidos como docentes, como investigadores o como profesionales destacados.

El Par evaluador es miembro de la comunidad académica y en esta función no representa a institución alguna. No es por comparación con la institución en donde trabaja o donde se ha formado, sino atendiendo criterios académicos, como juzga lo que debe evaluar.

Como se indicó anteriormente, para ser *Par académico o evaluador* no basta solo con ser buen conocedor de su disciplina y poseer reconocimiento entre la comunidad, sino también tiene que aprender sobre los estándares básicos de calidad establecidos por los organismos de acreditación nacionales e internacionales, así como de las categorías que son los rubros a valorar y que hacen referencia a los agentes o actores, procesos y resultados de un programa académico, siendo estos, los que permiten desarrollar las actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión, así como las adjetivas (apoyo y gestión administrativa) del proceso educativo.

Es necesario que conozcan estas categorías, pues ellas integran a su vez un conjunto de criterios, indicadores y estándares, a partir de los cuales se realiza el análisis para emitir un dictamen de acreditación (COPAES, 2021). Por su parte, Beasley et al. (2019) indican que se necesitan cuatro requisitos para el proceso de revisión por pares: capacitación, adherencia a las políticas, aplicación consistente de las normas y servicio voluntario.

A su vez, cada categoría posee ciertos criterios (son 49 criterios que conforman las 10 categorías) que deberán desagregarse en indicadores que estarán sustentados con evidencias. De esta manera los indicadores, criterios específicos y asociados

les servirán a los Pares evaluadores para medir el desempeño de los programas e instituciones de educación superior.

De ahí radica la importancia de realizar la capacitación de los Pares evaluadores, mediante la que se les dan a conocer los principales conceptos sobre calidad, etapas del proceso de acreditación de programas académicos, funciones y alcances de la tarea del Par evaluador. En esta destaca la importancia de la discreción y el respeto por la tarea que se está realizando, elementos de la autoevaluación (especificidades propias de los programas, ponderación de criterios en la evaluación y emisión de juicios), así como estructura y contenido del informe.

El mismo organismo acreditador es el que los capacita y profesionaliza en la disciplina correspondiente, realiza su registro en el Padrón de Evaluadores del COPAES, aun cuando el propio Consejo puede profesionalizar y otorgar reconocimiento a los Pares evaluadores.

El nombramiento de los Pares evaluadores posee un carácter honorífico, es decir, sin salario o compensación alguna, se puede tipificar como una categoría de trabajo “voluntario”, donde únicamente se cubren viáticos y transporte. Para el Par académico o evaluador es una fuente de prestigio que le da posicionamiento social en su propia institución, aunado al hecho de reconocer que la experiencia que gana al evaluar otros programas es productiva para ellos mismos y para su propia institución (Navarro-Leal, 2011). De esta manera la gestión de la evaluación por *Pares* tiene como propósito el mejoramiento de la calidad de los programas, identificando sus problemas y haciendo recomendaciones para solucionarlos.

Dentro de las funciones de los Pares evaluadores, están:

(a) Al integrar el Comité de evaluación externa, revisan a detalle el instrumento de autoevaluación, solicitan datos faltantes, realizan la visita (*in situ*) a la IES a fin de constatar y recabar información; dictaminar la infraestructura y equipo, así como realizar entrevistas con los actores que intervienen en diversos procesos del programa académico para corroborar lo asentado en el instrumento de autoevaluación y emiten, con base en el análisis de gabinete y la visita *in situ*, las recomendaciones y observaciones que consideren pertinentes para la mejora continua del programa académico e instituciones evaluados.

Una vez finalizada la visita *in situ*, los Pares evaluadores elaboran el Reporte de Evaluación Externa y se lo hacen llegar a las instancias responsables de revisar o emitir el dictamen del proceso de evaluación realizado, que dependiendo del OA varía (Comisiones técnicas, Comisiones académicas de medio tiempo, Comité dictaminador, entre otras).

(b) Al integrar el Comité Dictaminador analizan a detalle el Reporte de Evaluación Externa y finalizado el proceso emite su decisión (programa acreditado o no acreditado).

(c) Al integrar la Comisión de Seguimiento para la Mejora Continua revisan avances y logros de las acciones realizadas para atender la problemática detectada y mejora del proceso de acreditación emitiendo sugerencias e indicando el avance alcanzado (COPAES, 2016).

Población docente de la enseñanza superior: características de género

Un reto que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, y las de casi todo el mundo, es el de erradicar la desigualdad de género que todavía se manifiesta y reproduce a su interior. Desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante mucho tiempo no tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo.

Esta larga historia de la exclusión de mujeres no ha acabado, hasta hoy existen límites que se reflejan en diferentes dimensiones en las universidades, en el ámbito de la profesión académica, por ejemplo, en los números de la contratación de profesores e investigadores, en los nombramientos, en las promociones, en las evaluaciones y en el otorgamiento de reconocimientos, en el acceso y la permanencia por áreas y disciplinas, así como en ciertas regiones del país (García Guevara, 2004).

La UNESCO también reporta que la participación femenina en la educación terciaria disminuye de forma notable en la transición entre la maestría y el doctorado; es aún más significativo el descenso entre quienes se incorporan al trabajo académico y a la investigación (2019).

Desde la perspectiva de la promoción de la igualdad educativa, el enfoque de género ingresó en la agenda de los gobiernos bajo, al menos, cinco formas diferentes: (1) Currículos y materiales educativos; (2) Sensibilización y capacitación en género; (3) Equidad e inclusión; (4) Estrategias de equiparación, y (5) Intervenciones con enfoque de género, partiendo del principio rector de transversalizar el enfoque de género como objetivo declarado en prácticamente todos los planes considerados. Así se promueve la perspectiva de género durante el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones orientadas a garantizar el derecho a la educación (UNESCO, 2019).

Es reconocido que, en muchos países del mundo, las discriminaciones legales o fácticas asociadas al género de las personas han tendido a disminuir en los últimos años (Social Watch, 2012). Pese a que los positivos cambios en la equidad de género también han ocurrido en América Latina, estos han sido por debajo de los alcanzados en Europa y en Norteamérica.

De acuerdo con la socióloga Acker (1983, citada por Medel y Asún, 2014), para entender las diferencias de género en el mundo de la academia hay que considerar tres dimensiones o problemas generales: (1) las demandas de compatibilizar la

familia y una carrera académica; (2) el dominio de los hombres sobre la producción y administración del conocimiento, y (3) la situación de poder de una mayoría masculina sobre una minoría femenina. Estas tres dimensiones están operando de manera simultánea y su importancia individual se dará en mayor o menor proporción, dependiendo de variables contextuales específicas de cada institución y localidad.

En el país se ha puesto mayor énfasis en las dimensiones de producción y administración del conocimiento y, sobre el control que tiene una mayoría de hombres respecto de las posiciones de poder. Acerca del último punto, parece relativamente claro que, pese a que en los últimos años las universidades mexicanas se han abierto a buscar la igualdad al contratar personal académico, aún se está en presencia de un dominio masculino. Esto lo podemos mostrar con datos de los académicos menores de 30 años, donde las mujeres representan el 62% de los docentes de enseñanza superior, porcentaje que va disminuyendo conforme incrementa la edad, en el grupo de mayores de 60 años solo constituyen el 39% de la planta académica.

La desagregación por sexo según grupos de edad de los docentes de enseñanza superior permite observar una sobrerrepresentación de hombres para la población de 50 años y mayores: seis de cada 10 profesores universitarios de 50 y más años son hombres. Entre los 30 y 49 años, la proporción de mujeres y de hombres es prácticamente la misma. Donde se observa una mayor diferencia es en el grupo de menores de 30 años, como ya se indicó.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), al cuarto trimestre de 2019, revelan que en México un total de 1.7 millones de personas están ocupadas como docentes en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. De ellas, 14 % (232 mil) son docentes de enseñanza de nivel superior, donde los hombres representan 53 % del total de personas, en tanto que la proporción de mujeres es de 47 por ciento (INEGI, 2020, p. 3).

La mayoría de los cargos de decisión en las universidades en el país son ocupados por hombres. De acuerdo con el estudio realizado por De Garay y del Valle (2012), en una muestra de 14 universidades "los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74%" (p. 22). De las mujeres académicas empleadas en el sector ciencia y tecnología (es fundamentalmente universitario), solo 3.4 % participa en puestos directivos, mientras que la participación masculina promedio en los mandos superiores es de 82.5 % (Zubieta García & Marrero-Narváez, 2005).

El caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es representativo del conjunto de IES consolidadas. En la Asociación hay 180 instituciones afiliadas y únicamente 20 de ellas son encabezadas por mujeres con cargos de directora general o rectora. En el Consejo

Nacional, constituido por quince universidades o institutos, solamente una de ellas es encabezada por una mujer. En promedio, la escolaridad de los docentes es de 17.6 años de estudios, con proporciones similares entre hombres (17.6 años) y mujeres (17.7 años). Su distribución porcentual por nivel de escolaridad y género de los docentes se muestra en la tabla 1, donde se observa que el género femenino sigue teniendo una menor representación porcentual por su nivel de escolaridad, aun cuando la diferencia es estrecha.

Tabla 1

Distribución porcentual de la población ocupada como docente de enseñanza superior por nivel de escolaridad según sexo, cuarto trimestre, 2019

| Nivel escolaridad | Mujeres (%) | Hombres (%) | Hombres + Mujeres |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------------|
| Licenciatura | 41 | 49 | 45% |
| Maestría | 41 | 32 | 36% |
| Doctorado | 16 | 17 | 17% |
| Medio Superior | 2 | 2 | 2% |

Nota. Adaptado de "Estadísticas a Propósito del Día Mundial de los Docentes (Enseñanza Superior)". INEGI, 2020. (https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf)

En cuanto a la formación académica de los docentes de enseñanza superior, destaca que "29% tiene formación académica en ciencias sociales, administración y derecho; 20% en ciencias de la educación; 20% en ingeniería, manufactura y construcción; 11% en artes y humanidades; 8% en ciencias naturales, exactas y de computación; 6% en algún campo académico relacionado con la salud y 4% en agronomía y veterinaria y 0.3 Servicios" (INEGI, 2020, p. 2).

Respecto a la dimensión de producción y administración del conocimiento, Bourdieu (2003) señala que el principal capital por el que luchan los académicos, es decir, la "buena reputación" o el "prestigio" como potenciales productores y difusores de conocimiento, no solo está distribuido en forma desigual por género, sino que el acceso a él es diferencialmente dificultoso; las académicas estarían estigmatizadas por una imagen simbólica negativa por lo que deben mostrar estándares de desempeño mayores que los hombres para neutralizar dicha marca y obtener iguales niveles de recompensa.

Situación que queda de manifiesto con los datos en cuanto a la distribución porcentual de la jornada laboral a la semana según sexo, observando que las mujeres concentran la realización de jornadas con menor número de horas (menos de 34 horas), tiempo dedicado a impartir directamente docencia frente a grupo, en cambio los hombres supera a 35 horas/semana (tabla 2), disponiendo de mayor número de horas que puede ocupar para realizar otras actividades, como sería la investigación, dirección de tesis y como difusores de conocimiento, con lo que potencia la diversidad de productos académicos generados: tesis, artículos, presencia en eventos académicos, tutoría, conducción de servicio social, entre otros.

Tabla 2

Distribución porcentual de la población ocupada como docentes de enseñanza superior por duración de la jornada laboral a la semana según sexo, 2019

| Duración de jornada laboral/semana | Hombre | Mujer |
|------------------------------------|--------|-------|
| Menos de 15 horas | 8 | 9 |
| De 15 a 34 horas | 27 | 37 |
| De 35 a 48 horas | 56 | 45 |
| Más de 48 horas | 7 | 3 |
| | 98 | 94 |

Nota. Adaptado de “Estadísticas a Propósito del Día Mundial de los Docentes (Enseñanza Superior)”, 2020. (https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf)

Resultados sobre la exploración distributiva de los Pares evaluadores conforme al género en la integración de Consejo Directivo, nivel educativo, IES y área de especialización

Para llevar a cabo esta indagación, se revisa y analizan los datos relacionados con la distribución de la población de *Pares evaluadores* según organismo acreditador, su segmentación por género, ubicación de institución educativa de procedencia e identificación de principales áreas de especialidad que poseen. Se parte de conocer cómo es la distribución en cuanto a su representación por género y grado académico de quienes dirigen los OA, es decir, los integrantes de los Consejos directivos, que son las instancias en las que recae la conducción y administración de la instancia acreditadora, cuyo Consejo tiene una duración de tres años.

La tabla 3 permite observar una sobrerrepresentación de hombres (62 %) entre los integrantes de los Consejos Directivos de los OA, siendo una diferencia del 70 % en el puesto de presidente y 69 % en la de tesorero, la distinción en menor proporción se encuentra en el puesto de secretario, donde la dominancia masculina es superior en 18 %, para el caso del puesto de vocal, la proporción es la misma entre hombres y mujeres (50 %).

Tabla 3

Distribución porcentual de los Integrantes de los Consejos Directivos de los Organismos Acreditadores según género, 2021

| | Integrantes Consejo Directivo | | | | | | | |
|-------------------|--------------------------------------|--------|--------------|--------|----------------------------|--------|-------|--------|
| | Presidente (a) | | Tesorero (a) | | Secretario(a) | | Vocal | |
| | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| Número | 9 | 22 | 5 | 11 | 9 | 13 | 14 | 14 |
| | 31 | | 16 | | 22 | | 28 | |
| Porcentaje | 30% | 70% | 31% | 69% | 41% | 59% | 50% | 50% |
| | Mujeres:152 (38%) | | | | Hombres: 248 (62 %) | | | |

Nota. Adaptado de “Organismos acreditadores, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior”. 2021. (<https://www.copaes.org/>).

Los datos del nivel académico de los integrantes de los Consejos Directivos de los OA muestran mayor equilibrio, aun cuando las mujeres de acuerdo con los datos poseen menor nivel de formación en 10 % y 24 % a nivel de maestría y doctorado respectivamente. Solo son superiores en 11 % para estudios de licenciatura. (tabla 4).

Tabla 4

Distribución de los Integrantes de Consejos Directivos de los Organismos Acreditadores según género y grado académico, 2021

| | Grado Académico Integrantes Consejo Directivo | | | | | |
|-------------------|--|--------|----------|--------|-----------|--------|
| | Licenciatura | | Maestría | | Doctorado | |
| | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| <i>Número</i> | 6 | 5 | 13 | 16 | 18 | 30 |
| | 11 | | 29 | | 48 | |
| <i>Porcentaje</i> | 55% | 44% | 45% | 55% | 38% | 62% |

Nota. Adaptado de "Organismos acreditadores, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior". 2021. (<https://www.copaes.org/>).

Respecto a los datos relativos a la distribución de los Pares evaluadores de acuerdo con el organismo acreditador en el que colaboran, se encontró que el total que participan en los 30 OA asciende a 5, 210, de los cuales el 37 % (1, 951 evaluadores) son mujeres y el restante 63 % (3, 259 evaluadores) refiere a hombres (COPAES, 2021). De esta manera se aprecia como la representación masculina es superior en un 30 %.

Si bien es necesario precisar que solo en once de los 30 OA fue superior la representación de mujeres y, a su vez, en su mayoría reducida, alcanza una presencia superior en el Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C., CONCAPREN, con un 94 % de representatividad de mujeres; seguido del Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C., COMACE, con 82 % de mujeres; del Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C., CONAC, con 69 % representantes del género femenino; del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C., CENEIP, con el 60 % y; del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C., CEPPE con el 58 % de representatividad de mujeres (tabla 5).

Tal situación se debe en gran medida a las características propias de los profesionistas que agrupan, donde históricamente han sido estudios con predominio femenino, pero donde ya se observa cambio. Esto demuestra que siguen existiendo disciplinas con "carreras masculinas" y "carreras femeninas", lo que también significa que las estrategias para promover el ingreso de las mujeres a las universidades ha funcionado.

En cambio, el predominio del género masculino prevaleció en dieciocho OA, notándose una superioridad mayor en el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, 89 % de representatividad; después la Asociación Nacional de Profesionales del Mar, con 86 % de los Pares evaluadores del género masculino. Seguidos, a su vez, del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, 80 %; Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas, 79 %; Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, 74 %; Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, el 73 %; Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, 69 % y, finalmente, el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en

Derecho, 48 %. Existiendo la misma cantidad de Pares evaluadores mujeres y hombres solo en el Consejo Nacional de Educación Odontológica (tabla 5).

Notándose que los cambios en las condiciones reales de la vida de las mujeres han permitido su ingreso a las universidades y la posibilidad de cursar carreras que tenían sesgo masculino, como ingeniería, economía, agronomía, cultura y actividad física, entre otras.

Para identificar la distribución de los Pares académicos por IES de adscripción, la formación académica (nivel de estudios, disciplina y especialidad de formación) se realizó por medio de examinar los datos disponibles, mismos que fueron poco accesibles, ya que es reducido el número de OA que proporcionan tal información, solo se logró obtener ciertos datos como se puede observar en las tablas 5 y 6.

Cinco instancias acreditadoras contribuyen con el 74 % de los académicos que conforman el Padrón de Evaluadores del COPAES, siendo el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería el que aporta mayor número con 57.6 % de evaluadores; seguido del Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, con 4.8 % de evaluadores; del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, con 4.4 % evaluadores; Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, con 3.7 % cada uno (tabla 6).

Así mismo, estas instancias acreditadoras poseen mayor diversidad y número de IES de las que provienen los evaluadores, como es el caso del CACEI, en la cual participan 3,002 evaluadores adscritos a 46 IES, tanto públicas como privadas; 7 Centros de investigación; 15 Colegios de Ingenieros del mismo número de Estados; 83 Institutos Tecnológicos en diferentes ciudades y entidades; 30 Institutos Tecnológicos de Estudios Superiores; 17 Universidades Politécnicas, así como diversas agrupaciones gremiales e iniciativa privada. Congregando profesionales en diversas especialidades como: Bioingenierías, Ciencias de la Tierra, Gestión Empresarial, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Ingeniería en Computación, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Química, entre las principales (tabla 6).

Este organismo acreditador es el que posee un considerable número de Pares evaluadores, así como el mayor y diverso número de instituciones educativas donde están laborando los evaluadores, lo que la hace más diversa y compleja su organización. Aunado al hecho de que fue el primer OA en el país en entrar a los procesos de acreditación internacional, al recibir los primeros reconocimientos de programas educativos de ingeniería en América Latina que han logrado obtener el Sello EUR-ACE®.

Tabla 5
Distribución porcentual de la población de Pares evaluadores según organismo acreditador y género, 2021.

| Organismo Acreditador | Género | | | Organismo Acreditador | Género | | |
|---|-------------|---------------|------------------------------|--|--------------------------------|--------------|--------|
| | F | M | Global | | F | M | Global |
| Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. ACCECISO | 33 | 37 | 70 | Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C. COMAEF | 19 | 16 | 35 |
| Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C. ANPADEH | 17 | 15 | 32 | Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. COMAEM | 27 | 46 | 73 |
| Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. ANPROMAR | 5 | 30 (86%) | 35 | Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C. COMAPROD | 9 | 14 | 23 |
| Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología A.C. CACEB | 28 | 46 | 74 | Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. COMEA | 18 | 50 (74%) | 68 |
| Consejo de Acreditación En Ciencias Administrativas, Contables y Afines, A.C. CACECA | 101 | 96 | 197 | Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C. CONAC | 48 (69%) | 21 | 69 |
| Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. CACEI | 931 | 2071 (69%) | 3002 | Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. CONACE | 9 | 47 (89%) | 56 |
| Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C. CAESA | 92 | 102 | 194 | Consejo para la Acreditación del Comercio Internacional, CONACI | 27 | 28 | 55 |
| Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A.C. CAPEF | 22 | 59 (73%) | 81 | Consejo Nacional para la Evaluación de Programas de Ciencias Químicas, A.C. CONAEQ | 33 | 36 | 69 |
| Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas, A.C. CAPEM | 8 | 31 (79%) | 39 | Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C. CONAED | 28 | 24 | 52 |
| Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. CEPPE | 44 (58%) | 32 | 76 | Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C. CONAEDO | 9 | 9 | 18 |
| Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. CENEIP | 47 (60%) | 31 | 78 | Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. CONAET | 29 | 21 | 50 |
| Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. COAPEHUM | 35 | 29 | 64 | Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C. CONAIC | 122 | 132 | 154 |
| Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C. COMACAF | 8 | 32 (80%) | 40 | Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C. CONCAPREN | 35 (94%) | 2 | 37 |
| Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C. COMACE | 64 (82%) | 14 | 78 | Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. CONEVET | 7 | 14 | 21 |
| Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C. COMACEO | 20 | 18 | 38 | Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. CONFED | 76 | 156 (48%) | 323 |
| Totales: 5, 210 evaluadores | | | Femenino: 1,951 (37%) | | Masculino: 3, 259 (63%) | | |
| F: femenino M: masculino | | | | | | | |

Nota. Adaptado de "Organismos acreditadores, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior". 2021. (<https://www.copaes.org/>).

El CONAIC recibe el apoyo de 254 académicos de 16 Institutos Tecnológicos, 21 Universidades Públicas Estatales y federales, 14 Universidades Tecnológicas y 3 Universidades Politécnicas. Las especialidades predominantes de los pares

académicos refieren a Administración, Redes, Marketing, Ciencias de la Computación, Mercadotecnia, Computación Matemática, Sistemas, Redes de datos, Desarrollo de *software*, Ingeniería en computación, Tecnologías de la Información, Programación, Ingeniería de *software*, Inteligencia artificial, Seguridad informática y Telecomunicaciones (tabla 6).

Por su parte, el CONFEDE, le sigue al CONAIC en cuanto al número de Par de evaluadores, ya que tiene registrados 232 ubicados en 68 Universidades tanto públicas como privadas y federales, 4 Institutos Tecnológicos y diversas asociaciones gremiales (tabla 6).

En el caso del CACECA, tiene registrados a 197 evaluadores (3.7 % población), adscritos a 14 Institutos Tecnológicos, 3 Tecnológicos de Estudios Superiores, 42 Universidades públicas, privadas y federales, 15 Universidades Tecnológicas, así como profesionistas independientes y asociaciones gremiales (tabla 6).

Por su parte en el CAESA, participan 194 evaluadores (3.5 % población) adscritos a 17 IES, donde las especialidades son diversas: Actuación, Arquitectura, Artes (Audiovisuales, Escénicas, Musicales, Plásticas y Visuales), Producción Artística, Teatro, Canto, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales, Coreografía, Danza (Clásica, Contemporánea, Moderna, Folklórica, Regional), Diseño Gráfico, Fotografía, Literatura Dramática, Música (Composición, Dirección, Educación Musical) e Instrumentos musicales (tabla 6).

Mientras al CAPEF le apoyan 81 evaluadores (1.5 %), pertenecientes a 10 Centros e Institutos de Investigación y 21 universidades. Por su parte en el CAPEM, son 39 los Pares académicos de 19 Universidades entre públicas estatales, federales y privadas. Son 21 IES quienes aportan 76 evaluadores al CEPPE, con especialidades en Administración, Ciencias de la educación, Didáctica, Ética, Comunicación, Desarrollo organizacional y humano, Educación especial y superior, Psicología, Neuropsicología, Pedagogía y Planeación.

De igual manera el CENEIP, tiene la colaboración de 78 académicos pertenecientes a 29 IES que poseen especialidades: Adicciones, Calidad de vida, Clínica (Infantil y Psicología Educativa), Políticas públicas, Desarrollo humano, Evaluación psicológica, Neuropsicología, Psicología (Clínica, de la Salud y Comunitaria) y Psicoterapia.

El COAPEHUM dispone de la colaboración de 64 evaluadores de 24 universidades, a las que pertenecen los evaluadores con formación en: Arqueología, Biblioteconomía, Ciencias de la Información Documental, Estudios Latinoamericanos, Filología, Filosofía, Antropología Social, Historia del Arte, Humanidades, Idiomas, Lengua (alemana, inglesa), Lingüística, Teoría Social y Políticas Públicas.

Al COMACE le apoyan 78 evaluadores de 42 IES, con especialidades en Administración, Enfermería, Salud Pública, Medicina Crítica y Terapia Intensiva. Por su parte, el COMAEF está integrado por 35 Pares académicos adscritos a 19 universidades, expertos en especialidades como: Alimentos, Administración, Bioestadística, Biofarmacia, Biotecnología, Biomédica, Legislación Farmacéutica, Ciencias de la Salud, Farmacia Clínica, Diagnóstico Clínico, Farmacia Hospitalaria, Farmacología y Tecnología Farmacéutica.

El COMAEM está conformado por 71 evaluadores con especialidades predominantes en Anestesiología, Cirugía General, Epidemiología, Gastroenterología, Ginecología y Obstetricia, Medicina del Trabajo, Medicina Familiar, Oftalmología, Pediatría y Salud Pública.

Tabla 6

Distribución de Pares evaluadores según la Institución de Adscripción por organismo acreditador, 2021.

| <i>Organismo acreditador</i> | <i>NO. Evaluadores</i> | <i>IES de adscripción</i> | <i>Especialidades</i> | <i>Organismo Acreditador</i> | <i>NO. Evaluadores</i> | <i>IES de adscripción</i> | <i>Especialidades</i> |
|---|------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------|
| ACCECISO | 70 | n. d. | n. d. | COMAEF | 35 | 19 IES | 27 |
| ANPADEH | 32 | 15 IES | 17 | COMAEM | 73 | 33 IES | 10 |
| ANPROMAR | 35 | 21 IES | n. d. | COMAPROD | 23 | 13 IES | 2 |
| CACEB | 74 | 32 IES | n. d. | COMEAA | 68 | 33 IES | 16 |
| CACECA | 197 (3.7%) | 74 IES | n. d. | CONAC | 69 | 45 IES | n. d. |
| CACEI | 3002 (57.6%) | 198 | 9 | CONACE | 56 | 19 IES | 12 |
| CAESA | 194 (3.7%) | 17 IES | 19 | CONACI | 55 | 29 IES | n. d. |
| CAPEF | 81 (1.5%) | 31 IES | n. d. | CONAEQ | 69 | 25 IES | 15 |
| CAPEM | 39 | 19 IES | n. d. | CONAED | 52 | n. d. | n. d. |
| CEPPE | 76 | 21 IES | 15 | CONAEDO | 18 | n. d. | 9 |
| CENEIP | 78 | 29 IES | 11 | CONAET | 50 | 23 IES | 4 |
| COAPEHUM | 64 | 26 IES | 15 | CONAIC | 254 (4.8%) | 54 IES | 17 |
| COMACAF | 40 | 11 IES | n. d. | CONCAPRE N | 37 | 17 IES | n. d. |
| COMACE | 78 | 42 IES | 6 | CONEVET | 21 | 16 IES | n. d. |
| COMACEO | 38 | 9 IES | n. d. | CONFED | 232 (4.4%) | 72 IES | n. d. |
| TOTAL DE PARES EVALUADORES: 5, 210 | | | | | | | |

Nota. Adaptado de "Organismos acreditadores, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior". 2021. (<https://www.copaes.org/>).

Por su parte, el COMEAA es apoyado por 68 Pares evaluadores de 8 Institutos Tecnológicos y 25 universidades, las principales áreas de especialidad que poseen

son: Administración, Economía, Agroindustrias, Agronegocios, Fitotecnia, Biotecnología, Ciencias (Agropecuarias, Ambientales, Producción frutícola y Forestales), Desarrollo Agrícola, Horticultura, Maquinaria Agrícola y Nutrición Animal.

Mientras el CONACE, cuenta con la participación de 56 evaluadores procedentes de 19 IES, las especialidades que dominan se refieren a Actuaría, Economía, Administración y Política públicas, Derecho económico, Economía (Agrícola, del Desarrollo, Industrial, Internacional, Regional), Finanzas y Negocios. En cambio, en el CONAEQ colaboran 69 académicos de 25 IES, con especialidades en Tecnología (Ambiental, Alimentos, Materiales), Biomedicina molecular, Polímeros, Electroquímica, Farmacología, Ingeniería Ambiental, Química (Analítica, Inorgánica y Orgánica).

Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos permitió distinguir diferencias significativas en la representatividad que tienen las mujeres en las instancias de acreditación, enmarcada en la función de Par evaluador y como miembro de los Consejos Directivos de los OA, ponderando su prevalencia en esta actividad como parte de su desempeño académico.

Se concluye que existe un alto predominio masculino en la integración de los Pares evaluadores que participan en los procesos de evaluación externa, lo cual es un reflejo de la composición que prevalece entre los académicos adscritos a las IES, ya que son ellos los que constituyen a los organismos acreditadores. No obstante, un aspecto positivo que se entrevé es la tendencia al alza de la contratación de académicas femeninas en las universidades de edad entre 30 y 40 años y con mayor nivel de formación (posgrado), hecho que demuestra la tendencia a favorecer la igualdad de género en estas instituciones educativas.

Se advierte que los Organismos Acreditadores adscritos al COPAES y el COPAES aún no han planteado la equidad de género como parte de sus principios fundamentales, establecidos en sus estatutos y reglamentos; tampoco, han formulado políticas y lineamientos para alcanzar la equidad, ni tampoco creados organismos diversos para desarrollar campañas, programas y políticas específicas con este mismo fin, contexto que se espera promover por medio de este estudio.

Las regulaciones normativas (Marco de Referencia, Lineamientos Generales, Código de Ética, Función de los evaluadores, entre otros) han constituido el marco en el que los diferentes equipos de pares académicos han llevado adelante su tarea de evaluación externa; ya sea que se trate de evaluación institucional o acreditación de carreras, han establecido procedimientos para la actuación de pares; pero esta normativa no orienta ni considera la perspectiva de género, porque carecen de la transversalización del enfoque de género.

Entendiendo al concepto de transversalizar la perspectiva de género, como el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los evaluadores hombres y para las evaluadoras mujeres cualquier acción que se planifique (ya sean políticas, programas, lineamientos), en cualquier disciplina que desarrollen los OA y de nivel estructural diverso (cuerpo directivo, miembros de comisiones o par académico).

Se estima, como una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de los procesos de acreditación de programas educativos y de instituciones, de manera que los Pares evaluadores (mujeres y hombres) puedan beneficiarse de ellos igualmente y no prevalezcan las diferencias.

Lo anterior buscando como objetivo primordial conseguir la equidad de género; pero que esta no esté marcada por cuotas preestablecidas, sino que se propicien igualdad de condiciones para que por méritos, capacidad, integridad, trabajo colaborativo, sensibilidad y aceptación social, ocupen los puestos dentro de los diferentes cuerpos colegiados de los OA, se cambie el sesgo de género en el ámbito de la profesión académica en el acceso y la permanencia por cargo y área disciplinaria prevaleciente.

Aplicando de esta manera la definición de igualdad de género de la UNESCO, como la situación en la que las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades, para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial.

Hasta este momento, ninguno de los OA adscritos al COPAES ha abordado la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de acreditación universitaria. Para lograr esto, será necesario que inicien la realización de ciertas acciones como sería el desarrollo y utilización sistemática de estadísticas e indicadores desglosados por género; indicadores no numéricos para supervisar la incorporación de la perspectiva de género en las actividades principales; la elaboración de propuestas de los propios OA de cómo emplear las estadísticas, que consideren los datos desglosados por género, en la presentación de informes, a fin de integrar una perspectiva de género; la integración de una perspectiva de género en todos los programas de formación y capacitación mediante la puesta en marcha de procesos permanentes de sensibilización entre las instancias acreditadoras, incluidas las personas que ocupan puestos de gestión y diseñar campañas permanentes de difusión a favor de la equidad de género al interior de los mismos. Con lo anterior, podrán comenzar la atención de la transversalización de la perspectiva de género, como lo han hecho otras agencias acreditadoras a nivel internacional.

Queda claro que la igualdad de género y sus consecuencias en la vida de los organismos acreditadores, como parte del desarrollo de sus actividades en las universidades, requiere fortalecerse, para que de esta manera vaya en

concordancia con las acciones de igualdad de género en las que están inmersas las IES en el país.

REFERENCIAS

- Acker, S. (1983). *Women, the other academics*. British Journal of Sociology of Education, 1(1), 191-201.
- AQU-Agència per a la Qualita del Sistema Universitari de Catalunya (2018). General framework for Incorporating the gender perspective in Higher education teaching. <http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/swafs-13-2018.html>
- Beasley, SF; Farmer, S; Ard, N. & Nunn-Ellison, K. (2019). A Voice in the Accreditation Process: The Role of the Peer Evaluator. In Teaching and Learning in Nursing. October 2019. 14(4): A3-A5
- CNA-Consejo para la Acreditación de la República de Colombia (2021). *Pares Académicos*. <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186793.html>
- COPAES (2021). *Organismos Acreditadores*. <https://www.copaes.org/organismos.html>
- COPAES (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. Ver 3.0 noviembre 2016. <https://www.copaes.org/index.html>
- De Garay, A. & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). *Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, III (6), 3-30.
- Faúndez, A. & Weinstein, M. (2012). Ampliando la mirada: La integración de los enfoques de género, interculturalidad, y derechos humanos. Coordinado por PNUD, UNICEF, ONU MUJERES y UNFPA. Santiago de Chile
- García Guevara, P. (2004). *Mujeres Académicas: El caso de una universidad estatal mexicana*. México: Plaza y Valdés/UdeG.
- INEGI. (2019). *Estadísticas a Propósito del Día Mundial de los Docentes (Enseñanza Superior)*. Datos Nacionales. Comunicado de Prensa Núm. 452/20. 2 de octubre de 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSU_P_Nal20.pdf
- Jahanshahi, B. (2017). Separating gender composition effects from peer effects in education. Education Economics, [s.l.], 25 (1). 112–126, 2017. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=120040856&lang=es&site=eds-live>. Acceso em: 20 maio. 2021.
- Jiménez Ríos, E. (2008). *La evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva de los pares académicos: descripción de una experiencia*. educ. sup. 37 (147).

- Medel, R. y Asún R. (2014). *Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: un estudio exploratorio*. *Calidad en la educación* N0. 40 Santiago. 2. versión On-line
- Navarro-Leal, M. A. (2011). *La Transformación de la Evaluación de Programas por Pares Académicos en México*. *SOCIOTAM. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 21(1). 125-142.
- Paton, V. O.; Fitzgerald, H. E.; Green, B. L.; Raymond, M.; Borchardt, M. P. (2014). *Higher Education Regional Accreditation Commission Standards and the Centrality of Engagement*. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3) p 41-70 2014
- Sato Sayaka, M., Randall, J. Schmid M. M. (2020). *The leaky pipeline in research grant peer review and funding decisions: challenges and future directions*. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00626-y>
- Sánchez Olavarría, J.F. (2018). *Enfoque de Género y Formación Inicial Docente en Chile: Marcos Interpretativos en la Elaboración de Estándares para la Acreditación de Pedagogías*. Universidad de Chile. Tesis de Magíster.
- Siqueiros, Michele (2020). *Left Out: California's Higher Education Governing Boards Do Not Reflect the Racial and Gender Diversity of California and Its Student Body*. <https://eric.ed.gov/?id=ED606489>
- Social Watch. (2012). *Social Watch's Gender Equity Index (GEI)*. <http://www.socialwatch.org/es/node/14380>
- Torres-Guijarro, Soledad; Bengoechea, Mercedes. (2017). *Gender Differential in Self-Assessment: A Fact Neglected in Higher Education Peer and Self-Assessment Techniques*. *Higher Education Research and Development*, 36 (5).1072-1084 2017.
- UNESCO- SITEAL (2019). *Educación y Género: Documento Eje*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- Vlăsceanu, L., L. Grünberg y D. Pârlea (2007) *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Bucarest: CEPES.
- Zubieta García, J. & Marrero-Narváez, P. (2005). *Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México*. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.