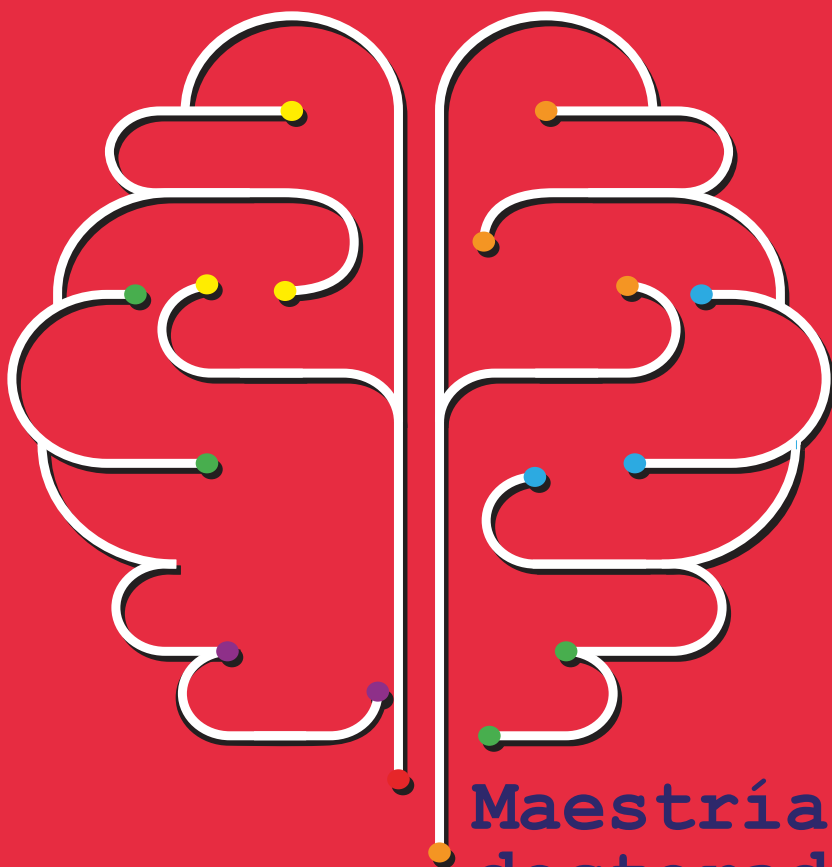




UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



Maestrías y doctorados en educación

*Políticas, discursos, imaginarios
y prácticas de calidad*

Estudio de casos

Claudia Vélez de la Calle, José Duván Marín Gallego,
Rosa González Llontop, Orfa Garzón, Elizabeth Rodríguez

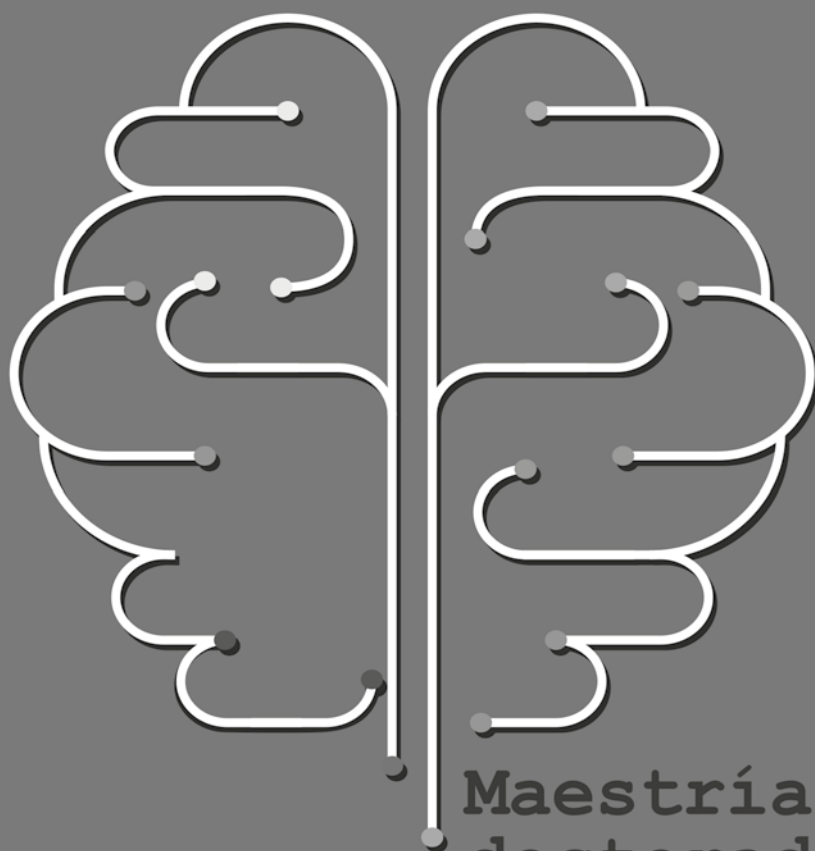
Maestrías y doctorados en educación
Políticas, discursos, imaginarios y prácticas de calidad.
Estudio de casos



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



Maestrías y doctorados en educación

*Políticas, discursos, imaginarios
y prácticas de calidad*

Estudio de casos

Claudia Vélez de la Calle, José Duván Marín Gallego,
Rosa González Llontop, Orfa Garzón, Elizabeth Rodríguez

Maestrías y doctorados en educación. Políticas, discursos, imaginarios y prácticas de calidad. Estudio de casos

Maestrías y doctorados en educación. Políticas, discursos, imaginarios y prácticas de calidad. Estudio de casos / Claudia Vélez de la Calle (editora) y otros cuatro.--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2018

186 p.

ISBN: 978 958 5415 21 8

1. Educación superior - Colombia 2. Estudios de postgrado - Colombia 3. Calidad de la educación superior - Colombia 4. Educación superior - Investigaciones - Colombia 5. Profesores universitarios - Colombia 6. Universidad de San Buenaventura - Estudios de postgrado 7. Educación superior - Planes de estudio 8. Formación profesional de maestros 9. Pedagogía - Investigaciones I. Vélez de la Calle, Claudia Vélez, editora II. Marín Gallego, José Duván, editor IV. González Llontop, Rosa, editora V. Garzón Rayo, Orfa, editora VI. Rodríguez, Elizabeth, editora VII. Tit.

378.861 (D 23)

M186

© Universidad de San Buenaventura Cali



Editorial Bonaventuriana

***Maestrías y doctorados en educación.
Políticas, discursos, imaginarios y prácticas de calidad.
Estudio de casos***

©Autores: Claudia Vélez de la Calle, José Duván Marín Gallego, Rosa González Llontop, Orfa Garzón, Elizabeth Rodríguez.

Universidad de San Buenaventura Cali:

Centro de Investigaciones, Facultad de Educación, Doctorado en Educación.

Universidad de Santo Tomás:

Grupo de investigación: Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía.

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú:

Equipo Línea Doctorado.

© Editorial Bonaventuriana, 2018

Universidad de San Buenaventura

Dirección Editorial Cali

PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Colombia, Suramérica

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978 958 5415 21 8

Tiraje: 300 ejemplares

Cumplido el depósito legal (ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)

2018

Contenido

Prólogo	11
Capítulo I	
El problema de investigación	
Planteamiento del problema	15
Pregunta de investigación	19
Objetivos	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos.....	19
Justificación.....	19
Capítulo II	
Marco de referencia	
Estado de la cuestión	25
Marco teórico	33
Marco conceptual	37
Nociones de calidad en el siglo XX.....	37
La educación como bien público frente al bien privado.....	40
La internacionalización de la educación.....	42
La acción de la educación como capital medible y como sinónimo de garantía de calidad	45
Capítulo III	
Políticas de gestión de la calidad: origen y antecedentes internacionales	
Supuestos preliminares	49
El concepto de calidad	52
Apropiación y resistencia de la evaluación por la calidad en las universidades latinoamericanas	54
Modelos de evaluación y acreditación de los programas de posgrado para lograr una cultura de calidad	57
Propósitos de los sistemas de evaluación	58
Objeto (foco/amplitud) de evaluación.....	58

Capítulo IV

Referentes nacionales de políticas de calidad para maestrías y doctorados en educación en Colombia

Discusión sobre la calidad de la educación superior en el contexto colombiano.....	61
Referentes legales sobre políticas de calidad para la educación superior en Colombia.....	65
Estatuto de la educación superior	66
Ley de la Educación Superior (Ley 30 de 1992)	71
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).....	71
Normas sobre registro calificado y acreditación (Ley 1188 de 2008 y Decreto 1075 de 2015)	74
El Sistema Nacional de Acreditación (SNA)	76
Acreditación de maestrías y doctorados	78

Capítulo V

Referentes de política institucional para la calidad de las maestrías y doctorados

Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia)	83
Desarrollo histórico.....	83
El estatuto orgánico	84
El proyecto educativo institucional	85
El modelo educativo pedagógico.....	85
Política curricular para programas académicos.....	86
Universidad San de Buenaventura (Cali, Colombia)	87
La calidad en el plan de desarrollo institucional 2013-2017	88
Sistema de gestión de calidad	89
Política de calidad	89
Objetivos de calidad.....	90
Lineamientos de autoevaluación de la seccional Cali, para la calidad de sus programas académicos	91
Proceso de autoevaluación	92
Modelo de autoevaluación.....	92
Método de ponderación.....	93
Fuentes de información.....	95
Valoración de resultados	95
Lineamientos institucionales de acreditación multicampus	95
Fuentes de información.....	96
Proceso de autoevaluación	97
Ponderación institucional de los factores	97
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú)	98
Las políticas sobre calidad en el Perú en el contexto latinoamericano y mundial	98
La percepción de la calidad del servicio en los estudios de posgrado	100

Los estudios de posgrado en el Perú.....	102
Contexto y políticas de calidad en la educación superior, particularmente en maestrías y doctorados	105
La acreditación como proceso de mejora continua	107
El modelo de calidad para la acreditación de programas de posgrado en la modalidad presencial	107
Principios que orientan el modelo de calidad	108
Investigaciones previas analizadas	109
 Capítulo VI	
Diseño metodológico	
Enfoque metodológico	113
 Capítulo VII	
Análisis de la información	
Conceptos previos.....	117
Qué se entiende por discurso.....	117
Qué se entiende por prácticas.....	118
Qué son los imaginarios	119
Sistematización y análisis de la información. Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás (Bogotá)	121
Análisis de las respuestas	127
Sistematización y análisis de la información. Maestría y Doctorado en Educación Universidad de San Buenaventura Cali	132
Análisis de las respuestas	139
Sistematización y análisis de la información. Maestría y Doctorado en Educación Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú)	146
Procedimientos de análisis de datos.....	146
Análisis de las respuestas	149
Atributos de las políticas de gestión de la calidad de las maestrías y los doctorados en el cuestionario para los maestrantes y los doctorantes en Ciencias de la Educación	150
Análisis cualitativo.....	151
Análisis cuantitativo	152
 Capítulo VIII	
Discusión de los resultados de la investigación	
Cruce de resultados y reflexión crítica.....	161
Conclusiones generales	169
Bibliografía	175

Prólogo

En el documento del Ministerio de Educación Nacional *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*, Celis (2013) sostiene que se debe fortalecer el sistema de aseguramiento y contribuir a mejorar la calidad de la educación superior. Una de sus recomendaciones está orientada a:

Reconocer la diversidad de las IES, pero no solamente desde los tipos consagrados en la Ley –instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias y universidades (Congreso de la República de Colombia, 1992, 1994)– sino de acuerdo con sus misiones institucionales que son el resultado del ejercicio autónomo de que gozan las IES para definir los rasgos característicos de la educación que será promovida a través de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión (Congreso de la República de Colombia, 1992) (p. 10).

La misión de las instituciones de educación superior (IES) constituye el punto de apoyo y una especie de pilote para construir su identidad y determinar su existencia, su quehacer y su posición ante la sociedad, a fin de satisfacer, con excelencia, las necesidades; y la principal es comprender el tema de la calidad de la educación.

Se tiene, entonces, que la calidad es un problema para las IES, ya que no disponen de criterios precisos y conceptualmente definidos para su determinación como objeto. Son muchos y muy variados los conceptos que sobre calidad existen en el mundo y desde diferentes ámbitos y ángulos: políticos, económicos, jurídicos y epistemológicos. A pesar de la polisemia de la palabra calidad, generalmente se dice que el término se refiere a la capacidad de un objeto para satisfacer determinadas condiciones y exigencias, comparándolo con otro u otros de similares características y bajo ciertas circunstancias y propiedades. De ahí que se considere que la calidad contiene un significado pragmático cargado de un profundo relativismo. Por otra parte, la calidad no es un concepto estático sino dinámico, sometido a los más diversos vaivenes, tanto de las necesidades de los

usuarios o clientes como de los cambios que se producen en los medios social, económico, político, educativo, así como de la competencia misma.

Sin embargo, cuando se hace referencia a la calidad de la educación, por parte del Ministerio de Educación o del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el punto de partida es la misión y la visión institucional, como los pilares sobre los que se definen los rasgos característicos para el desarrollo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión o proyección a la comunidad.

A partir de las ideas anteriores, esta investigación se ha propuesto develar las relaciones significativas (tensiones y tendencias) que se dan entre las políticas, los discursos, las prácticas y los imaginarios sobre gestión de la calidad en maestrías y doctorados en Educación en las tres universidades que han participado en el estudio: Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia) y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú).

La investigación ha permitido concluir que estas relaciones funcionan y que se dan más como representaciones individuales que como realidades o imaginarios sociales, insistiendo en que los imaginarios funcionan como esquemas y matrices que construyen una realidad compartida por las personas y que conduce al conocimiento de lo que es desconocido (Pintos, 1995). Sin embargo, las representaciones, aunque son concepciones individuales de la realidad, permiten entenderla, explicarla y definirla, al tiempo que funcionan como elementos justificadores de determinadas prácticas, lo que puede ser el origen de los imaginarios sociales, especialmente si se trata de construir un imaginario de la forma como se gestiona la calidad educativa.

Este proyecto está conformado por tres momentos: el primero corresponde a la construcción teórica o marco lógico –el problema de investigación, los objetivos, el marco de referencia y la metodología–; el segundo, que se podría denominar datos de la investigación –las encuestas de cada una de las instituciones participantes, su análisis e interpretación–; y el tercero que incluye la discusión y las conclusiones.



Capítulo I

El problema de investigación

Planteamiento del problema

En la historia de las políticas públicas en educación superior en América Latina, se encuentra que, desde los años ochenta, el proceso de modernización y autorregulación vigilada ha sido desarrollado con sutiles diferencias en todos los países de la región. Las figuras organizacionales y normativas se repiten en términos de formación de docentes altamente cualificados, apropiación de la cultura de autoevaluación y planes de mejoramiento, calidad de la educación, desarrollo investigativo y científico para promover el progreso, la equidad y la inclusión en el sistema, así como el financiamiento mixto de las universidades.

En el contexto de estas universidades también se han diversificado las modalidades de formación en metodologías de educación presencial y a distancia, con la derivación práctica de que muchas universidades implementaron la semipresencialidad en estos programas, pero pocas veces evaluaron su calidad; es decir, actuaron más en respuesta a la coyuntura oferta/demanda que revisando sus producciones de conocimiento por tradición y prospectiva.

La proclama colectiva por la calidad de la educación superior circuló ampliamente en los escenarios estatales académico-administrativos para tratar de resolver el triángulo identificado por Rama (2006) como calidad-costos-cobertura. Estas tres variables –cobertura, calidad y costo (CCC)– están altamente correlacionadas en una ecuación educativa de tipo presencial, de tipo suma cero. Constituyen las aristas de un triángulo en equilibrio inestable, que instala una relación entre la cobertura –y por ende, los criterios determinantes del acceso–, el nivel de calidad de la enseñanza –que determina sus estándares y definiciones– y los costos que pautan las modalidades y posibilidades de su financiación por el Estado o los particulares.

Vélez de La Calle, Arellano y Martínez (2002) sostienen que:

Pensar la universidad y la cultura implica abandonar el camino del “deber ser”, cuyo fundamento se escapa en el pensar y en el hacer, para retomar el fundamento del ser habitando ambas tierras, abriendo un lugar para la pregunta por lo no dicho. El lugar común es una respuesta sin ninguna pregunta, que impide la pregunta. La universidad ha sido siempre un lugar de respuestas, de las respuestas de otros, que se aprenden para responderse de nuevo (...) la universidad es pues un lugar de respuestas condicionadas por un deber ser que olvidó plantear preguntas. Su discurso se ha ensimismado, se cerró sobre sí mismo y en esta autocomplacencia se repite y se propaga (pp. 58-59).

En este contexto, Casanova (1999), en su artículo *Educación Superior en América Latina: política y gobierno*, da cuenta del seguimiento teórico sistematizado sobre las políticas públicas en educación comparada que hacen autores como Clark

(1983), Courard (1993), Brunner (2007) y Kent (1996), en el cual profundizaremos a lo largo de la presente investigación.

Ha de considerarse que los estudios comparativos sobre América Latina y el Caribe son relativamente recientes (...) existen otras interpretaciones que, surgidas de los propios actores de los procesos de decisión en la educación superior no rebasan el nivel descriptivo o de promoción Oficial (Casanova, 1999, p. 158).

En este artículo, Casanova nos muestra cómo la educación superior ha permanecido desde los años ochenta en manos del Estado y las oligarquías académicas religiosas y privadas, recibiendo una presión alta por parte de las nuevas normas para que se inscriban rápidamente en las lógicas del mercado, con excepciones prudentes como las que se presentan en Argentina, México y Brasil. Este autor hace una breve descripción de cómo se dio el proceso en estos países.

En Colombia se encuentra que, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), la evaluación de calidad está reglamentada por el Decreto 1075 de 2015, con respecto al registro de programas académicos de educación superior. Este decreto también establece que la formación en investigación a nivel de doctorado debe conducir a la producción de conocimiento que se traduzca en la renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de formación de comunidades científicas y académicas.

A partir de las concepciones normativas de la legislación educativa colombiana reguladora de este tipo de formación,

(...) un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación (...). Los resultados de las investigaciones de los estudiantes en este nivel de formación deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes (Decreto 1075, artículo 2.5.3.2.7.6).

Por otra parte, el CNA (2010) establece que el doctorado

(...) es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis doctoral deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía (p. 6).

De acuerdo con los lineamientos de acreditación de programas doctorales en el país, el CNA reglamenta que el programa doctoral debe ser flexible, en el sentido de que se pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa. Por tanto, esta entidad evalúa la flexibilidad curricular a partir de los siguientes aspectos:

- Oferta académica amplia que suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar.
- Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.
- *Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras* (p. 25).

Los procesos de autoevaluación conducen a la creación de una cultura de la evaluación, de acuerdo con el CNA (2010):

La autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen (p.12).

Lamentablemente, hay una lectura sobre la estandarización de los indicadores de la calidad proveniente de las lógicas del mercado, que imprimen más que dinámicas de mejoramiento, dinámicas de competitividad, lo cual es poco apropiado para el contexto académico universitario de formación avanzada. Adicionalmente, tal dinámica entra a validar los discursos hegemónicos sobre la calidad, respaldada por la universidad como institucionalidad masiva, ante los cuales, docentes y estudiantes son anulados en su condición de sujetos pensantes y se les ubica como objetos/usuarios del discurso de la calidad en el rol de un consumidor de la misma y no como un actor. Este tipo de evaluación de gestión de la calidad requiere ser abordada en todo el proceso formativo y en sus disertaciones epistemológicas y metodológicas, como factor contextual que visibiliza el proceso del estudiante, la mirada y el trabajo del docente y la pertinencia del currículo. De esta manera, la educación responde a los requerimientos legales, tal como lo exige la norma, y a una educación de calidad.

Hoy en día, se piensa y se estructura la evaluación de un determinado saber desde su particularidad y no solo desde la lógica universal; se ha abandonado la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, y se reconocen niveles más profundos de dominio: cada unidad dialoga ahora con las demás, revela varias dimensiones del saber y explora al mismo tiempo varios

procesos. Asimismo, fomenta escenarios de discusión, diseño y construcción colegiada de los ítems, que ahora tienen un hilo conductor que los cohesiona y permite su interdependencia (MEN, 2006).

La formación en maestrías, que debería estar articulada con la formación doctoral, mucho más después de los efectos reorganizadores del Acuerdo de Bolonia, se reconoce bajo dos perfiles: las investigativas y las de profundización (o mixtas). Los requisitos son heterogéneos, como afirman Cruz y Millán (2002) en el texto *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica*, dado que la oferta de posgrados en el ámbito internacional latinoamericano suele estar más vinculada a procesos de articulación entre empresa y universidad. Este tipo de experiencias se registran en México, Brasil y España.

En consecuencia, gestión, investigación e internacionalización se visibilizan como los factores de mayor incidencia en esta década para la gestión de la calidad de las maestrías y los doctorados. Empero, la situación en América Latina privilegia, en sus resultados de presencia e impacto, a países como Brasil, México y Argentina, dejando en contraste a Colombia en un camino aún por recorrer en el sentido de cantidad y calidad. Por lo tanto, se trata de pensar las políticas, los discursos y los imaginarios sobre la calidad tanto en los ámbitos institucional, local, nacional como internacional.

Al respecto, estos autores señalan:

En el caso de la educación posgraduada, la calidad parece estar relacionada especialmente con dos tipos de necesidades: la de “nivelar por lo alto”, es decir, poder compararse con los países más desarrollados y la de consolidar una oferta académica pertinente. De ahí la exigencia a los posgraduados de estar preparados no solamente para resolver los problemas del entorno local o nacional, sino para operar en escenarios internacionales donde las competencias profesionales que se requieren, tienen menos que ver con la cantidad de conocimientos alcanzados y mucho más con la calidad de los mismos, con sus habilidades, aptitudes y actitudes. La experiencia iberoamericana en gestión de la calidad del postgrado es tan modesta que apenas se puede mencionar. El mayor camino recorrido es, sin duda, el de los procesos de evaluación y acreditación (p. 9).

Teniendo en cuenta la necesidad de fomentar investigaciones de corte colaborativo, interinstitucional, internacional e intergrupar en contextos de afinidad intencional, este proyecto de investigación asume el reto consciente de que este tipo de propuestas favorece la movilidad, el intercambio, la flexibilización curricular y, por supuesto, el desarrollo en formación, el pensamiento social, político y ciudadano en nuestros programas de formación avanzada y universidades y las concibe como organizaciones educativas que gestan conocimiento y producen sociedad y cultura.

Pregunta de investigación

¿Cómo se dan las relaciones significativas (tensiones y tendencias) entre políticas, discursos e imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en Educación en las universidades Santo Tomás (Bogotá, Colombia), de San Buenaventura (Cali, Colombia) y Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú)?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las políticas, los discursos, las prácticas y los imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en Educación de los estudios de caso: Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia) y Universidad Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú), con el fin de generar una reflexión crítica alrededor de las prácticas institucionales de gestión de la calidad.

Objetivos específicos

- Describir las políticas, los discursos y los imaginarios sobre calidad en maestrías y doctorados en Educación, por medio del análisis discursivo, con el propósito de poner en evidencia sus relaciones y tensiones.
- Caracterizar las tendencias y los significados de las políticas, los discursos y los imaginarios de la comunidad académica en las instituciones de educación superior (IES), estudios de caso, con el fin de identificar emergencias, tensiones y prospectivas.
- Inferir cómo se dan los procesos de apropiación social de las políticas y los discursos institucionales y subjetivos sobre la calidad en los programas de maestrías y doctorados en educación, con el propósito de hacer una reflexión crítica.

Justificación

Los doctorados en educación de la Universidad Santo Tomás, adscrito este por pertinencia disciplinar y coherencia organizacional a la Facultad de Educación, Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), y de la Universidad de San Buenaventura Cali, han liderado las líneas derechos humanos, políticas y ciudadanía, y currículo y evaluación, varias investigaciones sobre políticas públicas en educación superior que se llevaron a cabo con la Universidad de San Buenaventura Cali, como la ya publicada *Políticas públicas en educación superior (1992-2010). Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales*, en la cual, la política de calidad amerita una problematización específica y una

continuidad en la producción de línea alrededor de su condición normativa, discursiva y práctica en los programas de formación avanzada; es decir, maestrías y doctorados en educación.

Esta necesidad investigativa sobre políticas en gestión de la calidad es compartida por otras universidades que han manifestado su interés por hacer una reflexión conjunta, que permita configurarnos como aliados para llevar a cabo investigaciones en perspectiva comparada, a propósito de su normatividad, sus prácticas, discursos e imaginarios. Todo ello partiendo de la premisa de que las políticas sobre la calidad en educación superior y, especialmente, en formación avanzada, constituyen un factor común en todos los países de América Latina, pero pueden presentar aspectos diferenciales en sus formas, ritmos y desarrollos.

Ahora, sobre la política de investigación de la Universidad Santo Tomás, en particular, este proyecto puede ubicarse en dos líneas medulares institucionales: la línea Tomás de Aquino en torno al humanismo, la política y el derecho, y la línea Bartolomé de las Casas, que se ocupa de la justicia social, la equidad y los conflictos en los medios educativos, sociales y políticos (Proin). La razón de la pertinencia de la primera estriba en que aborda el diálogo entre la racionalidad científica, la racionalidad tecnológica, la justicia, el bien común, el Estado, la democracia y la participación social (Proyecto Investigativo (Proin)) y el concepto de calidad de los programas de Maestría y Doctorado en Educación que en el país tienen la misión, precisamente, de contribuir al desarrollo científico y democrático de la nación. La línea Bartolomé de las Casas, por su parte, se ubica en las líneas activas de investigación del Doctorado en Educación: educación, derechos humanos, política y ciudadanía y currículo. En la Universidad de San Buenaventura Cali se trata del grupo de Educación y Desarrollo Humano, sublínea Educación, Sociedad y Desarrollo Humano que ha fundamentado una tradición al respecto.

En la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del Perú, este proyecto se ubica en el campo de la investigación educacional y en la línea de maestrías en Investigación y Docencia Universitaria y del Doctorado en Ciencias de la Educación, en el que se aborda el diálogo entre la racionalidad científica, la racionalidad tecnológica, la calidad, la democracia y la participación social, cuya misión es contribuir al desarrollo científico y democrático de la nación.

Se infiere de lo anterior que la investigación es de suma importancia para las universidades involucradas, toda vez que se trata del primer paso hacia la consolidación de un trabajo de investigación y cooperación conjunta internacional entre el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, los programas de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali y los programas de Doctorado y Maestría en Educación de la Universidad

Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, Perú. En este sentido, es fundamental tener presente que el proyecto no solo permitió el desarrollo de una investigación específica, sino que también abre las puertas a otros procesos institucionales, como la movilidad de docentes, la ejecución de pasantías, la movilidad internacional y la publicación de resultados de alto efecto, especialmente en el trabajo colaborativo entre grupos de investigación en educación.

Se espera que al igual que en las demás actividades académicas, las universidades participantes en esta investigación busquen en sus programas de posgrado sus modos de gestión de calidad. Ello implica la evaluación continua de sus programas de posgrado con miras al logro del máximo estatuto de calidad, que, se presume, coincide con sus discursos, prácticas e imaginarios.

La calidad de los programas de maestría y doctorado puede ser observada desde diversas perspectivas; sin embargo, es necesario interrogar a los participantes, pues son ellos quienes viven el proceso formativo y están preocupados por elevar sus niveles de calidad. Los resultados de esta investigación son también importantes por cuanto beneficiarán a las instituciones para tomar medidas de aseguramiento y elevar la calidad de la formación y la gestión de las maestrías y doctorados.



Marco de referencia

Estado de la cuestión¹

Si bien es cierto que los procesos de acreditación de la educación superior en Colombia se inician en 1996, las directrices para la acreditación de los programas de maestría y doctorado solo tienen origen hasta 2010 con la creación de los *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado* (MEN y CNA, 2010). En consecuencia, el tiempo de implementación no es suficiente para realizar un análisis institucionalizado de los resultados de la acreditación de alta calidad de las maestrías y los doctorados en educación en el país, pero sí de los discursos, a propósito del desarrollo de la calidad en la formación, cuando nos referimos a los procesos de articulación entre las maestrías y los doctorados en educación.

El discurso institucionalizado de la educación superior en Colombia, siguiendo los criterios del CNA (2013), se basa en el concepto de servicio, y la calidad se relaciona intrínsecamente con el fomento y desarrollo de la educación. Así, en forma general, el CNA se propone evaluar la calidad sobre la base de, en primer lugar, las características universales expresadas en sus notas constitutivas. Esto quiere decir que el enfoque presenta un alto nivel de autonomía, dado que es a partir de los mismos principios que establecen las instituciones que se llevan a cabo los procesos de evaluación. En segundo lugar, la noción de referente histórico, que considera tres aspectos: a. lo que la institución pretende ser; b. lo que históricamente ha sido, y c. el comportamiento histórico de las instituciones del mismo tipo. En tercer lugar, la calidad se examina en función de lo que la institución determina como su especificidad.

Ahora, estos elementos universales toman una caracterización particular en el momento de hacer referencia a los procesos de calidad de la educación en las maestrías y los doctorados. Por ejemplo, como lo establecen los *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado* (MEN y CNA, 2010), una de las competencias fundamentales que debemos exigirles a los programas de doctorado es la producción de conocimiento. De hecho, hay una relación estrecha entre la producción de conocimiento científico y tecnológico y los programas de segundo y tercer nivel. Pero no se trata de la producción de conocimiento en sí mismo, sino de la producción de conocimiento para el entorno y el desarrollo de la nación. La apuesta institucional consiste

1. Para el ejercicio de presentación del proyecto, el estado de la cuestión se centra en Colombia por dos razones: la primera consiste en que este protocolo es de presentación interna para los procesos de gestión de la investigación en la Universidad Santo Tomás de Colombia y la Universidad de San Buenaventura Cali. En consecuencia, cada institución requerirá sus propios formatos de formalización de la investigación. Sin embargo, en la ejecución de este proyecto, el estado de la cuestión deberá presentar sus resultados y análisis de manera comparada entre los países vinculados.

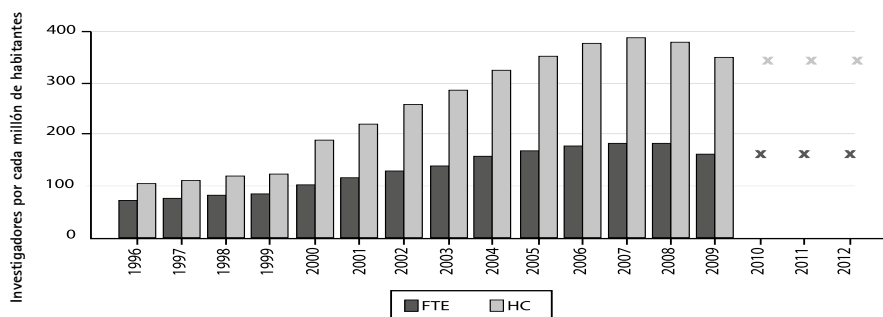
en la capacidad de estos programas para generar la innovación que el país requiere: “En este contexto, la capacidad de innovación se ha constituido en un eslabón esencial para que los avances de la ciencia y la tecnología se traduzcan en desarrollo socioeconómico efectivo y en bienestar para la población” (p. 3).

Esto implica, necesariamente, un cambio de paradigma de una comunidad académica de maestros y estudiantes que enseñan y aprenden para la construcción de una sociedad del conocimiento, la información y la transformación tecnológica, que está intrínsecamente relacionada con una economía del conocimiento.

Se está pasando de la era de sistemas de producción basados eminentemente en recursos físicos y energéticos, a sistemas de producción basados en el conocimiento, o cuya eficiencia y productividad dependen de su capacidad de generación y uso del conocimiento. Este último, se ha convertido en un factor de producción que desempeña un papel fundamental en la solución de problemas sociales y ambientales (MEN y CNA, 2010, p. 4).

Este cambio de paradigma conlleva un aumento no solo en la oferta de programas de maestría y doctorado, sino en la implementación de un sistema que verifique la calidad de las instituciones y de los programas encargados de la formación científica en el país. El aumento actual de la oferta de programas de maestría y doctorado se explica, al menos parcialmente, en una apuesta de los tres últimos planes de desarrollo en torno a la articulación de la formación avanzada en el país y la dirección hacia una sociedad del conocimiento. Es decir, la política de Estado sobre promoción de la apertura de programas de maestría y doctorado en los últimos cinco años tiene como telón de fondo una perspectiva del desarrollo económico basado en la innovación y producción tecnológica; pero a la vez se presenta como una respuesta al incipiente desarrollo que han tenido los programas de formación avanzada y científica en el país en las décadas anteriores. Esto se ve reflejado en los datos de producción científica de la nación. Tomemos, por ejemplo, el número de investigadores activos en el país en 2012 (Gráfico 1).

Gráfico 1
Número de investigadores activos en el país (año 2012)



Fuente: Unesco, 2012.

Para mayor comprensión de las convenciones utilizadas en las tablas y los gráficos, en la Tabla 1 se presentan dichas convenciones con su respectivo significado.

Tabla 1
Convenciones

Convención	Descripción
FTE	Full Time Equivalent
HC	Headcount
Headcount (HC) and full-time equivalent (FTE)	These are two different methods of accounting for human resources. HC are data on the total number of persons who are mainly or partially employed in R&D. This includes staff employed both “full-time” and “part-time”. FTE data are a measure of the actual volume of human resources devoted to R&D and are especially useful for international comparisons. 1 FTE is equal to 1 person working full-time for 1 year, or more persons working part-time or for a shorter period, corresponding to 1 person-year. Thus, a person who normally spends 30% of his/her time on R&D and the rest on other activities (such as teaching, university administration and student counselling) should be considered as 0.3 FTE. Similarly, if a full-time R&D worker is employed at an R&D unit for only six months, this result in an FTE of 0.5.
ISCED levels	ISCED 6: PhD, Doctorate or similar level; ISCED 5A: Bachelor or Master programmes; ISCED 5B: Shorter occupation-oriented programmes.

Fuente: SNIES, 2013.

En la Tabla 2 se presenta el número de investigadores en Colombia en los años 2000, 2005 y 2009; y en la Tabla 3, los investigadores por calificación formal (2000, 2005 y 2009).

Tabla 2
Número de investigadores en Colombia (2000, 2005 y 2009)

Researchers (FTE)	2000	2005	2009
Per million inhabitants	101	166	161
Per thousand labour force	0,23	0,36	0,34
Per thousand total employment	0,27	0,41	0,39
	2000	2005	2009
Per million inhabitants (HC)	187	352	348
Per thousand labour force	0,43	0,76	0,74
Per thousand total employment	0,50	0,86	0,84

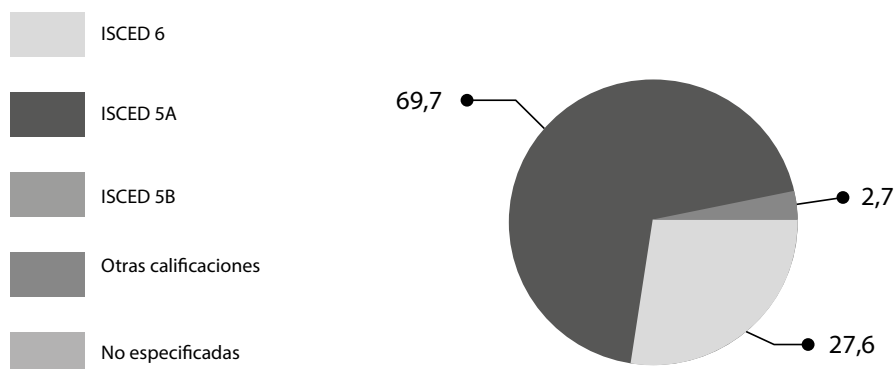
Fuente: adaptado por Montoya (2013), de Unesco (2012).

Tabla 3
Investigadores por calificación formal (2000, 2005 y 2009)

Researchers by qualification % (FTE)	2000	2005	2009
ISCED 6	33,8	26,2	27,6
ISCED 5A	66,2	73,4	69,7
Allother Qualifications	0,1	0,4	2,7
Researchers by qualification - % (HC)	2000	2005	2009
ISCED 6	21,0	19,4	23,1
ISCED 5A	78,4	79,0	73,8
Allother Qualifications	0,6	1,5	3,0

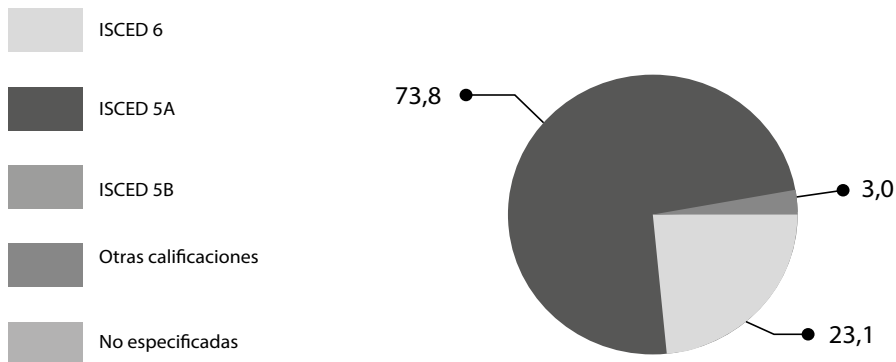
Fuente: adaptado por Montoya (2013), de Unesco (2012).

Gráfico 2
Investigadores por calificación (2009, FTE)



Fuente: Unesco (2012).

Gráfico 3
Investigadores por calificación (2009, HC)



Fuente: Unesco (2012).

Los anteriores datos (tablas 2 y 3) son preocupantes porque muestran que en Colombia, para el año 2009 existían solo 161 investigadores por millón de habitantes, y de esos solo el 27,6 % soportan el título de doctorado (Cfr. Unesco, 2012). Esto quiere decir que de los 161, solo 44 tienen titulación de tercer nivel.

Pero el otro dato alarmante es el tiempo de dedicación a los procesos investigativos. El *Per thousand labour force* (número de horas de trabajo dedicadas a una actividad) revela que los 44 doctores invirtieron (en el 2009) 0,34 de su carga laboral total, lo que indica que en la cuantificación de un año total de trabajo (*Per thousand total employment*) dedicaron solo el 0,39 de su tiempo a actividades de investigación.² En consecuencia, aun los investigadores que acreditan mejor formación en el país dedican menos del 40 % de su fuerza laboral anual a la investigación científica.

Una de las razones fundamentales de estas cifras tiene que ver con lo que señala Anzola (2011), en el sentido de que en Colombia los profesionales han preferido para sus procesos de formación posgradual, el nivel de las especializaciones. De acuerdo con las estadísticas del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies, 2013), actualmente el país cuenta con 5856 especializaciones, frente a 1096 programas de maestría y 175 de doctorado (Tabla 4 y Gráfico 4).

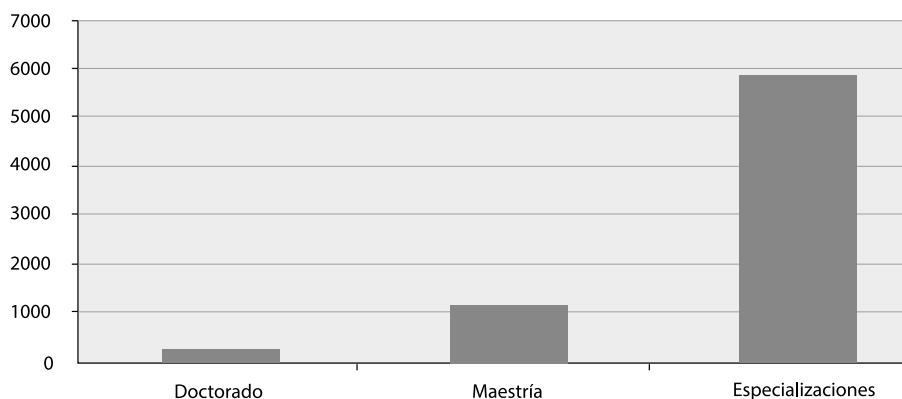
2. Mil horas sería el máximo de tiempo de inversión posible, con base en el número total de horas trabajo definido por Government Accountability Office (GAO), establecido por el Gobierno Federal norteamericano.

Tabla 4
Número de programas por nivel de formación

Nivel de formación	Número de programas
Doctorado	175
Maestría	1096
Especialización	5856

Fuente: adaptado por Montoya (2013), de Snies (2013).

Gráfico 4
Número de programas por nivel de formación posgradual



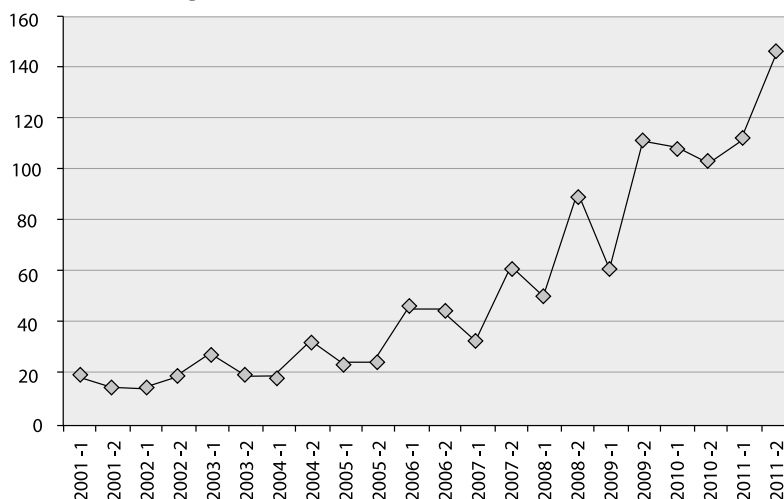
Si bien es claro que en Colombia se tiende a la especialización como formación posgradual, de acuerdo con Anzola (2011) hay suficientes razones por las cuales no se accede a los doctorados. Entre otras, se tienen:

- Alto costo de las matrículas en relación con los países latinoamericanos y con la educación pública europea.
- Baja calidad académica debido a la no dedicación exclusiva o primordial de los doctores a los programas respectivos; las múltiples funciones de docencia, investigación, extensión y gestión administrativa que cumplen los investigadores en las diversas instituciones; la carencia de recursos para la investigación científica y los procesos de internacionalización, y la perspectiva de rentabilidad económica que tienen las universidades, con respecto a sus programas de formación avanzada.
- Oferta concentrada en las grandes ciudades y un restringido acceso en las regiones del país.

- Baja remuneración económica en relación con los costos de inversión.
- Pocas opciones de financiación con tasas de crédito que promuevan el desarrollo de los programas.
- Problemas en torno a la demanda y la oferta de los programas de formación avanzada que el país requiere.

Estas circunstancias forman parte importante de la razón por la cual el nivel de doctores en el país continúa siendo bajo. Los datos revelan que el número total de personas graduadas con el título de doctor en Colombia entre el 2001-1 y el 2011-2 fue de 1175 (Cfr. Snies, 2013. Gráfico 5 y Tabla 5).

Gráfico 5
Doctores graduados en Colombia (2001-1 hasta 2011-2)



Fuente: adaptado por Montoya (2013), de SNIES, (2013).

Tabla 5
Número de personas graduadas de doctorado en Colombia
(2001-1 hasta 2011-2)

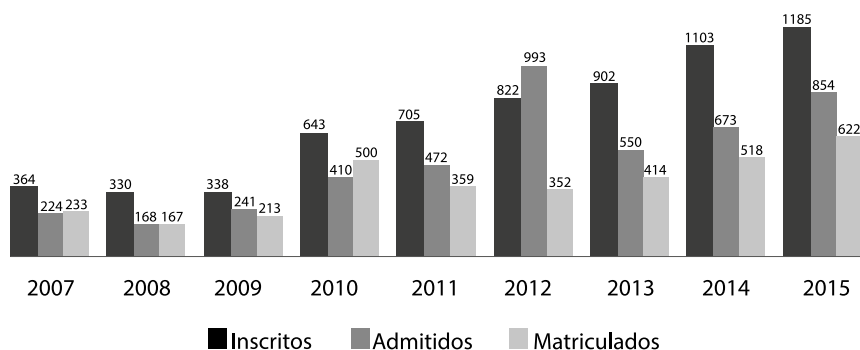
Año	2002-1	2002-2	2003-1	2003-2	2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2	2008-1	2008-2	2009-1	2009-2	2010-1	2010-2	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2
Gra-dua-dos	19	14	14	18	27	19	18	32	23	25	47	44	33	61	50	89	61	112	108	103	112	146

Fuente: adaptado por Montoya (2013), de SNIES (2013).

Los datos en la actualidad han transformado el panorama. En el Gráfico 6 se puede observar el número de inscritos, admitidos y matriculados en programas de doctorado en Colombia, entre el 2007 y el 2015.

Gráfico 6

Número de inscritos, admitidos y matriculados en programas de doctorado en Colombia (entre el 2007 y el 2015)



Fuente: MEN-Snies (Fecha de corte: mayo de 2016).

Es importante mencionar que varios de los programas de Doctorado en Educación en Colombia no son mencionados en esta investigación dada su reciente apertura –no tenían graduados para 2015–. Tal es el caso de los doctorados de la Universidad del Norte, Universidad de La Salle, Universidad de San Buenaventura Cali y Universidad Simón Bolívar. Por esta razón, en el periodo indagado solo presentaban graduados los doctorados de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Caldas, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad de Cartagena, la Universidad de Nariño y la Universidad del Tolima. Del conjunto de doctorados, cuya antigüedad les permite tener egresados, se tiene que entre 2001-1 y 2011-2 el número de graduados en doctorados en educación fue de setenta y siete (Cfr. Snies, 2013).

En el Perú, de acuerdo con la nueva ley universitaria peruana (normas legales, (2014) aprobada mediante Ley No. 30220, vigente desde el mes de julio de 2014, además de regular aspectos generales,

(...) hace precisiones sobre los estudios de postgrado, determinando aspectos que debe cumplir el sistema universitario. En un mundo globalizado y competitivo, la formación de calidad es un imperativo y en esa dinámica las opciones pueden encontrarse en lo nacional y en el mundo global. Los estudios de maestría o doctorados pueden igualmente realizarse on line, o presencial (Dinh, 2015).

De acuerdo con este autor, la norma peruana señala que:

(...) las maestrías (...) son estudios que pueden ser de especialización o de investigación, las mismas que deben completar para la obtención del grado, un mínimo de 48 créditos y además, dominar un idioma extranjero.

Los doctorados, que son secuenciales a la maestría, son estudios de carácter académico basados en la investigación. Tienen el propósito de desarrollar el conocimiento al más alto nivel. Se deben completar un mínimo de sesenta y cuatro créditos, el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa.

Para obtener el grado de maestro se requiere haber obtenido el grado de bachiller, la elaboración de una tesis o trabajo de investigación en la especialidad respectiva, haber aprobado los estudios con una duración mínima de dos semestres académicos con un contenido mínimo de cuarenta y ocho créditos y el dominio de un idioma extranjero o lengua nativa.

Para el grado de doctor se requiere haber obtenido el grado de maestro, la aprobación de los estudios respectivos con una duración mínima de seis semestres académicos, con un contenido mínimo de sesenta y cuatro créditos y de una tesis de máxima rigurosidad académica y de carácter original, así como el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa (Dinh, 2015).

Marco teórico

La Constitución Política de Colombia (1991) establece en el artículo 67 una doble caracterización de la educación al denominarla como un derecho de la persona y como un servicio público. Es, precisamente, en esta segunda consideración que el mismo artículo señala que corresponde al Estado colombiano regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de velar por su calidad.

La Ley 30 de 1992, en sus artículos 31 y 32, ordena al Estado colombiano la función de crear los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas de las instituciones de educación superior en el país. En esta misma ley, mediante el artículo 34, se crea el CESU.³ El artículo 6 insta explicitamente

3. El CESU está integrado por el ministro de Educación Nacional, quien lo preside; el jefe del Departamento Nacional de Planeación; el rector de la Universidad Nacional de Colombia; el director del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”, Colciencias; un rector de una universidad estatal u oficial; dos rectores de universidades privadas; un rector de una universidad de economía solidaria; un rector de una institución universitaria o escuela tecnológica, estatal u oficial; un rector de una institución técnica profesional estatal u oficial; dos representantes del sector produc-

como objetivo, velar por la calidad de la educación superior, con el fin de que la formación integral de los colombianos les permita desempeñar funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere la nación. En cuanto a la calidad de la educación, hace referencia a “los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (Ley 30 de 1992, artículo 6, literal c).

A partir de estos instrumentos normativos se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), cuyo objetivo fundamental es el de garantizar a la sociedad, mediante el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos, que las instituciones de educación superior que forman parte del SNA cumplan los más altos requisitos de calidad y lleven a cabo sus propósitos y objetivos (Ley 30 de 1992, artículo 53). A su vez, el CNA se encuentra conformado por un grupo colegiado de siete académicos y su objetivo es coordinar, promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU.

El CESU es una instancia del Gobierno nacional con funciones de planificación, asesoría, coordinación y recomendación para la educación superior en Colombia. Su objetivo principal es apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la consecución de los fines y propósitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. El CESU es “un organismo colegiado, integrado por representantes de las comunidades académicas y científicas, del sector productivo del país y por algunos representantes de las instituciones oficiales que tienen que ver con el desarrollo del sector educativo en el nivel superior” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

Para el CNA (2013b), la calidad del sistema de educación superior se constituye en su razón de ser, y su objetivo fundamental consiste en reconocer, incrementar y desarrollar la calidad de la educación superior en Colombia. Por este motivo, asume que la calidad se basa en un esfuerzo continuo de las instituciones que conforman la educación superior en el país, para desarrollar, fundamentalmente, tres funciones: docencia, investigación y proyección social.

Ahora bien, el proceso de acreditación de los programas de maestría y doctorado tienen los mismos componentes de la acreditación de los pregrados. En este sentido, los pasos son los siguientes:

tivo; un representante de la comunidad académica de una universidad estatal u oficial; un profesor universitario; un estudiante de los últimos años de universidad; y el director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), con voz pero sin voto (Cfr. MEN, 2013).

- La autoevaluación, efectuada por la propia institución mediante el uso de guías coherentes con los criterios y características de calidad definidas por el CNA. Tiene como punto de partida la correspondencia del programa con la definición establecida por la propia institución sobre su naturaleza, misión y proyecto educativo.
- La evaluación externa, llevada a cabo por pares académicos nombrados por el CNA, mediante visita a la institución y al programa, en condiciones normales de funcionamiento, para validar el diseño, el desarrollo y los resultados de la autoevaluación, dar un juicio sobre la calidad del programa y hacer las recomendaciones para su mantenimiento y mejoramiento.
- La respuesta de la institución, que ha sometido su programa al proceso de acreditación, frente al informe de la evaluación externa y a las recomendaciones en él formuladas.
- La recomendación final: es el concepto técnico que emite el CNA al Ministerio de Educación Nacional para la expedición del acto de acreditación, con base en los tres anteriores aportes (CNA, 1996).
- El acto de acreditación, que le corresponde al Ministerio de Educación Nacional mediante una resolución de tipo administrativo (CNA, 2013a).

Este concepto de calidad de la educación tiene tres características importantes: 1. se basa en una perspectiva de autonomía, en términos de que no se evalúan los proyectos institucionales desde una mirada heterónoma, sino a partir de lo que las mismas IES afirman; 2. los indicadores y las variables de medición se encuentran en consonancia con un proyecto de internacionalización y globalización bien definido, a partir de una apuesta en términos de una sociedad del conocimiento y de la educación para la innovación científica y tecnológica, y 3. se apoya en un modelo de medición de resultados a partir de indicadores estadísticos.

Misas (2006) cuestiona las características actuales del sistema de calidad en la educación superior, en cuanto a que ni cualitativa ni cuantitativamente cumple con las necesidades del país. Este autor sostiene que uno de los problemas fundamentales para definir la calidad de la educación superior obedece a que el concepto de calidad debe ser socialmente construido y, por ende, depende, en forma intrínseca, de su relación con otros componentes, como contextos y valores dentro de los procesos de calidad y función. Además, se deben responder preguntas como ¿quién evalúa?, ¿desde dónde se analiza? y ¿cómo se comprende la evaluación? Esta posición es importante para interpretar cuál es la dificultad actual con el sistema de calidad de la educación superior.

Ferreira (2012), en una conferencia en la Universidad Santo Tomás, *La Formación docente en Argentina*, establecía que una de las dificultades que se tienen en Colombia a propósito de la calidad de la educación superior, radica en que en el país se ha establecido la calidad en términos de eficacia y eficiencia. Este autor no les resta valor a estos principios, pero argumenta que en el caso argentino la calidad de la educación está estructurada, además, sobre los principios de relevancia y pertinencia social. Misas (2012), por su parte, evidencia esta dificultad cuando establece una definición general sobre la dimensión de la calidad de la educación superior. Este autor señala que la calidad en educación superior se relaciona estrechamente con:

La cantidad y calidad de los recursos que la sociedad y el Estado destinan a ese nivel de la educación.

La eficiencia en el uso de esos recursos por parte de los establecimientos educativos.

El desarrollo institucional logrado, la acumulación de competencias en el tiempo y la cimentación de una cultura académica (p. 42).

En esta investigación se comparte el anterior argumento de Misas, quien establece que la calidad de la educación debe ser pensada como resultado de un proceso de construcción política y social, relacionada intrínsecamente con otros factores institucionales y no institucionales. Este horizonte se asume porque no es posible reducir la calidad de la educación a un asunto de recursos, de eficiencia del sistema y de generación de competencias, sobre todo porque la creación de cultura académica todavía es altamente insuficiente en la mayor parte de las universidades del país. Ahora, también es necesario hacer la pregunta por las intencionalidades detrás de las políticas específicas. Cuando determinadas instituciones como el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (Icfes), la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), llevan a cabo procesos de evaluación de la calidad, ¿desde qué perspectivas y presupuestos lo hacen? Y ¿cuáles son los motivos y las intenciones sociales, políticas, culturales y económicas? Cuando se evalúa la calidad, ¿desde dónde se evalúa?, ¿con qué fin?, ¿cuáles son los resultados institucionales?, ¿cuáles son los elementos que terminan privilegiándose dentro del sistema de la educación superior?

Por este motivo, la invitación de Misas (2006) es a cuestionar la calidad según contextos como los criterios de formación de pregrado y posgrado, los referentes en términos de intencionalidad formativa, la inclusión de enfoques diferenciados que respeten la pluralidad de sentidos y no la uniformidad, la articulación del sistema de calidad de la educación con un proyecto de nación más incluyente y, por último, la calidad entendida como un criterio susceptible de falibilidad; es decir, que no debe interpretarse en un sentido unívoco y cerrado.

Marco conceptual

Ubicados en el contexto de la educación superior, el problema abordado contiene una disquisición que sin ser objeto de la investigación, le agrega un matiz significativo a la pregunta por la calidad. Dicha discusión se sitúa entre las connotaciones sobre educación para lo superior y educación superior, como se ha venido entendiendo y el lugar que tiene hoy en el sistema educativo nacional e internacional. Para ello, Borrero (2006) referencia a Confucio (551-479 a. C.), quien parece ser el primero en hacer una distinción entre la “educación para lo corriente u ordinario y común, y la educación para lo superior”. De hecho, se puede constatar en la historia de la China de los siglos subsiguientes, que el país estableció etapas o momentos educativos, originó métodos de enseñanza y sistematizó instituciones dándole sentido al pensamiento confuciano cuando, anterior a la época de Confucio, no se mencionaban procesos, escuelas o instituciones educativas ocupadas de cosa diferente a “artes marciales o la conducción de carruajes”.

En el mismo documento, Borrero (2006) menciona cómo en la época del helenismo (siglos IV y V) se evidenció también en la arreté la educación para lo superior como un propósito de lo educativo. De esta época y como legado de Hipócrates, según se conoce, se encuentra la distribución de los procesos educativos en periodos de siete años, diferenciados, de un lado, por el tipo de tutor y acompañante que tuviese el niño, el adolescente o el adulto joven; y, de otro lado, por el momento de desarrollo en que se encontraba cada uno de ellos. Desde luego, sobre la base de que cada estadio permitía lograr educación para lo superior expresada no en los “niveles de conocimiento” sino en los procesos de “humanización” que se logaran. En este sentido, se reconocía educación para lo superior en cualquiera de los periodos de educación.

Nociones de calidad en el siglo XX

Se pueden seguir incorporando referencias al respecto, pero ¿en qué momento histórico y debido a qué cambia esta mirada sobre la educación para lo superior y se convierte en educación superior como una representación de un “supuesto y esperado” nivel mayor de conocimiento? Justo en el momento en que se le otorga un mayor nivel de relevancia a la estrategia, al conocimiento y al control, en detrimento del lugar de los sujetos. De hecho, en este ir y venir los sistemas de educación, según Coombs (1971), parecen estar condenados desde siempre a una crisis. Periódicamente sufren males pequeños o grandes que inciden en algunos de sus elementos; sin embargo, este autor hace hincapié en la crisis actual de los sistemas educativos y la hace diferir de lo que fue un hecho común en el pasado. Señala que “esta es una crisis histórica, y ningún país está excluido de ella” (p. 1). La naturaleza de estas crisis la define este autor a través de tres términos:

Cambio: Después de la Segunda Guerra Mundial todos los países han sufrido cambios profundos a una velocidad asombrosa, como consecuencia de un cierto número de revoluciones mundiales de las ciencias y las tecnologías.

Adaptación: A pesar de que los sistemas educativos han hecho un gran esfuerzo por adaptarse a la velocidad y magnitud del cambio, no han logrado adaptarse al ritmo de los acontecimientos a los que se encuentran ligados.

Disparidad: Existe una desproporción entre los sistemas educativos y su medio ambiente. Esta disparidad es el principal factor generador de la crisis mundial de la educación (p. 1).

Este autor delimita las causas de esta disparidad y como intento de solución a los problemas que estas crean, plantea toda una filosofía del cambio. Estas causas son las siguientes:

El fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa.

La aguda escasez de recursos.

La inercia inherente a los sistemas de educación.

La inercia de la sociedad misma (p. 2).

El concepto calidad educativa ha sido tomado del ámbito empresarial en el que se acuñó hace algunas décadas la noción de calidad total. En un principio, calidad se utilizaba para referirse a un producto material (un enchufe, un martillo o una herramienta), para decir, por ejemplo: “Ese destornillador es de buena calidad”. Ya para la década de los ochenta, el término se hizo extensivo vía neoliberalismo a los servicios públicos, en los que se incluyó la educación.

Conviene recordar que en 1966 se usó, por primera vez, en la literatura especializada la noción de calidad educativa cuando el economista Charles Beevy escribió el libro *La calidad de la educación en los países en desarrollo*. En 1968, Coombs, como experto de la Unesco, en su libro *La crisis mundial de la educación* retoma la misma noción de calidad educativa con el sentido que ahora se le da. Pero solamente hasta 1983 en los Estados Unidos, cuando se publicó el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación* (conocido como *Una nación en riesgo*), se habla directamente de calidad educativa como un lineamiento de política por parte de un Estado.

Esta comisión se propuso los siguientes objetivos: evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, *colleges* y universidades; comparar esas escuelas y *colleges* con los de otras naciones industrializadas; estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de *high school* y universidades y el desempeño académico de quienes se gradúan; identificar aquellos programas educativos que hayan generado éxitos

notorios en los *colleges*; evaluar la forma como los cambios sociales que se habían presentado en los Estados Unidos en los veinticinco años anteriores habían afectado el desempeño de los estudiantes; y definir con claridad los problemas a enfrentar y superarlos con decisión en busca de la excelencia educativa. De ahí en adelante, el concepto de calidad educativa se introdujo en el lenguaje oficial, e incluso en sectores críticos, hasta convertirse en un lugar común, en el que ningún gran pedagogo y educador había utilizado tal término, que ha sido extraño a la reflexión sobre las grandes cuestiones de la educación.

Al introducir la noción de calidad en la educación también se están involucrando aspectos propios del mundo empresarial a los sistemas educativos, tales como control de calidad, mejoramiento de calidad y aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está dando a entender que la educación debe considerarse como una empresa que produce mercancías y que esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados que pueden ser cuantificados y estandarizados. En concordancia, se establecen mecanismos y organizaciones externas a las escuelas y universidades que se encargan de certificar y de acreditar que una institución es de “calidad”, y se les concede el rótulo que las califica como de “alta calidad”.

Como la “calidad total” proviene del mundo de la gerencia, a la educación se le atribuyen los mismos atributos que se le exigen a cualquier empresa: eficiencia, rendimiento, productividad incrementada a bajo costo, satisfacción de los clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia. Además, se supone que alcanzar todas esas metas debe ser una responsabilidad del centro educativo, de sus directivos y profesores, los cuales deben ofrecer una mercancía de calidad, en abierta competencia con los otros centros educativos, para satisfacer los gustos de los clientes. Examinemos con más cuidado algunos planteamientos sobre el concepto neoliberal de “calidad educativa”.

Edwards (1991), en una publicación auspiciada por la Unesco, hace una revisión bibliográfica sobre el asunto, que, sin ser exhaustiva, rescata la diversidad de fuentes y juicios evaluativos que se encuentran en la base de cada uno de los enfoques considerados, fundamentalmente referidos a América Latina.

La calidad de la educación y la capacidad de los sistemas educativos para retener a sus estudiantes en América Latina, se asume como un problema desde comienzos de la década de los ochenta, cuando se dan significativos avances en el aumento de la cobertura, como efecto de los esfuerzos efectuados en los años cincuenta y sesenta por aumentar la matrícula de la enseñanza primaria, asunto que hace más evidente la asociación entre recurso humano-desarrollo económico-nivel educativo. De hecho, una de las expresiones de esta triada es la preocupación de inversión en educación, aunqu, en el momento en que se

publican estadísticas sobre la inversión en educación, también se presentan informes sobre repitencia y deserción –más del 15 %, en general– (Edwards, 1991), que afectan principalmente a la enseñanza primaria y secundaria, disminuyendo las posibilidades de ingreso de estos niños y jóvenes al mercado laboral formal.

Es así como la búsqueda de la calidad en educación se convierte en objetivo, en medio y en fin “salvador” de la educación, pero a la vez en un concepto ambiguo que se resiste a ser abordado en su positividad, constituyéndose así en un signifiante y no en significado. No tiene un valor absoluto y depende de las relaciones que se establecen con la perspectiva social de los sujetos que la enuncian y del lugar en que se hace.

A partir de esta aproximación, se asumen como ciertas y evidentes afirmaciones como “una educación eficiente es de calidad” o “una educación relevante es de calidad”. Estas, al ser aceptadas naturalmente, hacen patente el vacío de reconocimiento histórico de la construcción social y cultural de “calidad”. Ahora bien, si la calidad se considera un juicio de valor sobre un proceso o producto educativo, este valor conduce a un juicio que se hace con base en acciones de comparación, cuya lógica depende de las redes de relaciones construidas por las comunidades, histórica y culturalmente determinadas y no de decisiones institucionales, entes legisladores o instancias administrativas.⁴

La educación como bien público frente al bien privado

En la perspectiva de la educación superior como un bien público, desde el ámbito de la economía, la definición de “bien” está dada por su propio carácter intrínseco. Un bien público, desde el punto de vista jurídico, pertenece o es provisto por el Estado y desde el punto de vista económico es un bien que pertenece a todos, cuya naturaleza implica que no existe rivalidad cuando por el uso de una persona en particular no perjudica el uso futuro de otros individuos; y no es excluyente, porque cuando una persona en particular hace uso del bien no perjudica el uso simultáneo de otros individuos.⁵

En este sentido, las características propias de la educación, que tiene escalas y, por ende, niveles de calidad, así como su fácil exclusión como servicio perso-

4. Aquí es prudente plantear que la calidad se refiere al “ser” y la cualidad al “estar”. La calidad es sustantiva y la cualidad adjetiva.

5. La rivalidad en el consumo de un producto implica que el consumo por parte de un individuo reduce la cantidad disponible para otros, en cuanto que el principio de exclusión se refiere a la imposibilidad de excluir del consumo de un producto a determinadas personas. Tales razones pueden ser tanto la imposibilidad física como económica de restringirlo a terceros.

nalizado por recursos, han determinado que no se puede conceptualizar, bajo un enfoque económico, como un “bien público”.⁶

El enfoque dominante de reflexión desde la perspectiva de lo económico como “bien privado”, tiene varias orientaciones. Por un lado, se ha posicionado en las características mercantiles de la producción de los bienes y en los procesos de intercambio en lo internacional. El que ha tenido más análisis descriptivos es el enfoque de la internacionalización a partir de la lógica mercantil es y es también la base de las orientaciones y negociaciones en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de los tratados de libre comercio (TLC) a escala global, al facilitar la reducción de las diversas barreras que restringen el libre tránsito de productos, personas y capitales. Es, además, la dinámica educativa que más se ha discutido desde los noventa en América Latina como derivación del relativo incremento a nivel local de instituciones universitarias externas, de la movilidad de docentes y estudiantes y de una oferta local de educación transfronteriza.

Por otro lado, se considera que las restricciones a la libertad de movimiento, al crear “imperfecciones”, encarecen los accesos a esos bienes y servicios, y el logro de la eficiencia para todos. La homogenización y la tendencia a igualar las condiciones de cambio hacen que este bien privado se presente en igualdad para todos y que los consumidores se beneficien de todas las innovaciones en los precios. Así, desde la perspectiva económica, las imperfecciones generan tales barreras al libre tránsito y no permiten aprovechar las ventajas del comercio y la especialización en términos de costos, eficiencia y desarrollo de oportunidades para las sociedades.

Si bien este es un contexto en el cual todos los indicadores permiten avizorar que se continuará incrementando en la región, su dimensión real aún es poco significativa en las cuatro orientaciones definidas por la OMC. Esta tipología se refiere a la instalación de instituciones externas, a la educación transfronteriza y a la docente y estudiantil. Tradicionalmente, las dos últimas se orientan más a la llamada cooperación universitaria que constituye la modalidad tradicional de acceso a la educación internacional.

Los nuevos componentes, instalación física de instituciones de un país en otro y educación transfronteriza virtual, aunque aún son minoritarios, se están incrementando por la propia masificación de la matrícula, la expansión de los

6. En esta definición de la educación como “privada”, nos referimos básicamente a la educación presencial en cuanto producto rival, ya que bajo la educación virtual se daría la posibilidad de permitir accesos múltiples al mismo tiempo y, por ende tendría un carácter menos rival, con un carácter más público en términos económicos.

campos disciplinarios y la oferta globalizada. Lo anterior contribuye, además, a diferenciar y a especializar los sistemas de educación a escala nacional, regional y global. En este sentido, Didou (2005) hace un estudio comparativo de trece investigaciones nacionales y dos subregionales (Caribe y Centroamérica) sobre la internacionalización de la educación superior en la región, efectuadas entre 2003 y 2004.⁷

Esta perspectiva que define la educación como eje del empleo y la acumulación de capitales, encuentra referentes en pensadores que como Smith, afirman que los gastos públicos educativos se justifican por su utilidad en la capacitación de la fuerza de trabajo para hacerla más productiva y dúctil en aceptar normas sociales, constituyéndose así en una premisa centrada en que “una sociedad se desarrolla a medida que los individuos se enriquecen”.

Las teorías han descansado en el hecho de que la producción es una función de los mismos factores de producción, sea el trabajo o el capital. Inicialmente, para los clásicos el trabajo era una inversión productiva homogénea como un factor sin diferenciaciones. No fue sino hasta el enfoque marginalista de Solow, en 1957, cuando se comenzó a visualizar que el motor de la acumulación estaba asociado a un “residual”, al demostrar que el capital físico solo explicaba una parte relativamente pequeña del crecimiento del producto. Su enfoque estimuló investigaciones que llevaron a encontrar otras causas del crecimiento económico. Así, la educación formal, el aprendizaje, la capacitación en el trabajo, la salud, la fertilidad, las familias y la migración, conforman los principios de una nueva corriente de pensamiento que no solo explica una parte del crecimiento económico, sino que también se centra fundamentalmente en el impacto del capital humano en la productividad.

La internacionalización de la educación

En la búsqueda de aumentar la calidad y en el ejercicio del pleno derecho a la educación, las demandas educativas se están internacionalizando. Dadas las distintas opciones de calidad, precios y ofertas, algunas personas mejoran su capital humano en la formación a nivel internacional.

En el contexto actual, la calidad en educación está signada por la acreditación, la cual se ha ido configurando como en una especie de correlato de aquella, entendiendo de esta manera el devenir de la acreditación desde dos líneas de

7. Al respecto, ver también los trabajos de García (2005) y De Wit, Jaramillo, Gazel-Ávila y Knight (2005)

fuga: la calidad educativa y los efectos de la educación. Al respecto, en el prefacio de *Los efectos de la educación*,⁸ se plantea:

Un sistema de educación es una realidad social e histórica estrechamente ligada a las condiciones nacionales, económicas, sociales, políticas y culturales en las cuales se ha desarrollado, y no cesa de transformarse. Un sistema de educación no es autónomo ni universal, propiedades que se erigen como obstáculos para quien busca acceder a un punto de vista abarcador sobre sus efectos, que no son solamente numerosos y diversos, sino también eminentemente variables según los lugares y los momentos (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 8).

Estos autores inician su reflexión —en el contexto norteamericano con clara incidencia en Latinoamérica— y evidencian cómo, según el momento histórico, cultural, social y político, se esperan algunos efectos de la educación y en consecuencia se procede a enseñarlos, a pretender su aprendizaje y a evaluarlos, dejando de esta manera explícito un panorama de intenciones que bien puede secuenciarse así:

- 1910-1920. *Corriente evolucionista*. Se desplaza el interés de lo educativo de Europa hacia Estados Unidos y por irradiación hacia América Latina, pero con un lente diferente. Hay un amplio consenso científico y público acerca de que las instituciones educativas no se interesan por los hechos que “podrían contradecir sus fundamentos epistemológicos” anclados en la búsqueda de la unidad nacional para mantener el estatus de la educación pública y creer en el “progreso de la civilización”.
- 1930-1940. *Corriente progresista*. Hay una preocupación menor por el estudio riguroso del pasado de las instituciones y sus procesos de enseñanza y se incrementa la preocupación por “guiar” a los docentes en su labor. De la mano del pensamiento de John Dewey, se proponen metas para la “re-construcción social” del país y la formación de maestros como medio para “progresar”.
- 1950-1960. *Una nueva historia de la educación*. La educación no es simplemente aquella “escolarizada”, sino que se convierte en el proceso por el cual “una cultura se transmite a través de las generaciones” (p. 17), como marco institucional (escolar), lo cual sitúa el proceso educativo en otras instancias:

8. Les effets de l'éducation, por su título original en francés, el cual apareció en Francia en 2005. Su primera edición en español estuvo a cargo de *El Estante Editorial* en el mes de septiembre de 2008. El libro es el resultado de un estudio encargado por el Programa Iniciativo de Investigación en Educación y Formación (Piref) al sociólogo Christian Baudelot y al economista Francois Leclercq, quienes lo elaboraron en colaboración con Armand Chatard, psicólogo; Boris Bobille, politólogo, y Elena Satchkova, historiadora.

padres, pares, hermanos, familiares, iglesias, bibliotecas, museos, grupos de recreación y grupos de estudio, entre otros.

- 1970. *Corriente revisionista*. Esta década se caracterizó por la relectura de los procesos educativos a la luz de los sucesos sociales y políticos (guerra de Vietnam, viajes a la luna), asuntos que permitieron que investigadores educativos del momento afirmaran que “la escuela urbana no ha creado las injusticias, pero ha contribuido a perpetuarlas” (Tyack, citado por Baudelot y Leclercq, 2008, p. 18), y, en consecuencia, se resquebrajará el consenso dominante sobre el “gran relato del progreso”, poniéndolo en discusión y posterior obsolescencia.
- 1980-1990. *Proliferación de marcos conceptuales*. Estas décadas se encuentran transversalizadas por la pregunta sobre la función de la educación que plantea dos discusiones: si la educación contribuye a la democracia y a la igualdad de oportunidades; y si la educación tiene como función esencial preservar el *statu quo* como instrumento de dominación y control. Así mismo, se va transitando con la premura por tomar decisiones ante situaciones dicotómicas, para ofrecer un múltiple y vistoso abanico de posibilidades de comprensión y complementariedad que nos obliga a decidir sobre uno de dos asuntos definidos. O, por el contrario, fomenta y prioriza una mirada en *complexus*. La historia de la humanidad también se cuestiona al respecto de qué tanto ayuda esta perspectiva a comprender las preguntas planteadas.
- 2000. *La nueva historia social y cultural*. Con la emergencia de discursos en las ciencias sociales, la etnografía, la microhistoria y los estudios culturales que en esta década aumentan significativamente, se entiende la escuela como “el lugar simbólico donde se plasman los proyectos de diferentes grupos sociales y de los individuos, se concretan los procesos de producción y reproducción social, y se organizan las prácticas de emancipación –movilidad social– y de regulación –control social–” (Novoa, 1997, pp. 19-20, citado por Baudelot y Leclercq, 2008); y se reconoce la tendencia a rechazar una sola línea ideológica y la tendencia a remitir la atención a la subjetividad de los actores, al contexto y a las prácticas tradicionales. Dichas tendencias buscan mayor rigurosidad al abordar las relaciones entre alumnos, docentes y su entorno.

De esta rápida secuencia se pueden inferir algunos vínculos con las transformaciones de las finalidades sucesivamente asignadas a la escuela, como la formación de cristianos; la formación de ciudadanos; la formación de seres democráticos que se entiendan iguales, y la formación para el trabajo. De igual manera, cuando estas finalidades se expresan en objetivos, entonces las calificaciones se tornan rentables y se instala la lógica del control, la valoración y el escalafón en todos los aspectos asociados a la educación.

La acción de la educación como capital medible y como sinónimo de garantía de calidad

Aunque la idea sigue siendo que la escuela es una causa que produce efectos, la diferencia radica en que durante el siglo XIX se pensaba que la escuela garantizaba tales efectos, mientras que actualmente el interés se centra en su medición.

Algunos indicadores, como cantidad de años de estudio, diploma más elevado, rendimientos en pruebas de conocimientos, deserción, doble titulación y homologaciones nacionales e internacionales, entre otros, se han ido constituyendo en objetos por medir que arrojan siempre diferentes resultados. En este sentido, el marco institucional altera los resultados según se privilegie lo público, lo privado, lo religioso, lo laico o lo militar. Por lo tanto, los efectos de la educación no remiten a un paquete bien delimitado y uniforme que se presente como un listado específico; estos efectos se mezclan con variables como riqueza, sexo, industria, religión, contexto y economía, entre otras. Lo que se atribuye a la escuela es, mejor, un efecto de transmisiones de capital cultural que se constituye en el seno de la familia, la religión y la comunidad.

Para Baudelot y Leclercq (2008), el capital humano y el cultural producen efectos específicos diferenciados de otros capitales, como el capital físico. Sin embargo, tanto el capital humano como el cultural se adquieren, se acumulan, se amortizan, se transmiten, se deprecian o se valorizan. Es una cantidad móvil que se adquiere de diversas formas, mas no de una vez y para siempre, como trabajo escolar, herencia o desempeño laboral; además, puede transmitirse en la familia, la escuela o la empresa. Después de la formación, el capital puede utilizarse como beneficio y otorgar a quien lo detenta, ingresos materiales y simbólicos. También puede depreciarse en relación con la incapacidad individual o las circunstancias sociales. El capital, entonces, requiere esfuerzos para adquirirlo y mantenerlo, lo que permite formular mejor las preguntas que atañen a los efectos de la educación.

Ciertas profesiones, por ejemplo, hacen crecer el capital inicial mientras otras lo dejan en reposo o lo hacen declinar. Las prácticas culturales que crecen con la elevación de rango del diploma, ¿pueden ser consideradas como simple consumo o son formas de inversión que aquilatan el capital inicial? La respuesta mostraría enormes desigualdades en diferentes contextos. La escritura y la lectura son ejemplos de capital adquirido a partir de la escuela que aumentan con la formación, pero pueden anquilosarse y perderse en profesiones que las desestiman o inhiben. Es un capital que por falta de ejercicio pierde valor, se estanca y se deprecia, por lo cual se debe estudiar en su relación con diversos factores y no imputando a la escuela la totalidad de sus efectos.

La educación tiene efectos sobre los ingresos individuales y sobre la producción de nuevas jerarquías sociales; produce igualdad y desigualdades; produce efectos sobre la formación y el funcionamiento de los hogares, sobre las inversiones en capital humano de las parejas, sobre los comportamientos electorales, sobre las actitudes sociopolíticas.

Así mismo, uno de los efectos de la educación escolarizada es que proporciona a sus estudiantes categorías mentales, formas elementales de clasificación, herramientas intelectuales que les permiten dar sentido a sus contextos y reconocerse entre sí como miembros de una comunidad. Esta acción de la escuela se vincula al lenguaje, el cual impone el pensamiento y las interpretaciones del mundo porque ofrece una lógica de marcos intelectuales y sociales para comprender el mundo, afirmar su propia existencia y configurar su autonomía; algo así como una “integración lógica” que representa programas intelectuales comunes, que funciona como “gramáticas generativas capaces de inventar nuevos pensamientos” y ejerce un efecto sobre los *habitus* iniciales de sus estudiantes.

Los efectos de la educación se encuentran en los ámbitos cognitivo, actitudinal y valorativo y de socialización, los cuales es posible comprobar intuitiva y empíricamente. Es decir, la escuela tiene efectos: puede pensarse que *hace poco, pero hace*. Ayuda a constituir lo individual y lo colectivo. No es una relación lineal entre escuela y sociedad sino que está mediada por clases, contextos, familias, así como por el bagaje personal. Estos efectos dependen tanto de los individuos como de los contextos sociales y de la voluntad política de hacer que la escuela produzca efectos no solo medibles, sino predecibles, en tanto se planeen y se les otorguen las condiciones para conseguirlos.

Los autores afirman que los efectos de la educación raramente son autónomos, por lo general van asociados a otros factores económicos y sociales. La acción de la educación es más eficaz cuando otras fuerzas la acompañan, como la implementación de una ideología de Estado o de una política social encaminada a reducir las desigualdades, como una particular coyuntura política o económica, o la creación de empleos y desarrollo de nuevas tecnologías.

En tiempos como estos, en los que reinan los “indicadores de impacto”, en los que los efectos de la educación pretenden reducirse a los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad y en los que en nombre de un mal entendido rigor científico solo se reconocen efectos si estos son “medibles y comparables”, un estudio como el que aquí se presenta nos muestra que la rigurosidad no es compatible con la simplificación y que la complejidad de los efectos de la educación exige considerar, al mismo tiempo, las distintas escalas de análisis (subjettiva, institucional, política) y las diversas temporalidades en las que los efectos se registran (Baudelot y Leclercq, 2008).



Capítulo III

Políticas de
gestión de
calidad: origen
y antecedentes
internacionales

Supuestos preliminares

En el primer barrido de documentos sobre el concepto de calidad en la educación universitaria, especialmente en las maestrías y doctorados en educación, se reconoce un factor común en su origen y en su acepción. Es así que en el intento de encontrar una constante al respecto, cabe afirmar que el concepto de calidad se origina en el sector industrial. Sin embargo, en el sector educativo empieza a tener visibilidad dada la necesidad de certificación en organizaciones de todo tipo como signo de garantía de la calidad (Díaz, 2013). Al respecto, Escudero (1999) afirma:

Las políticas educativas y quienes las implementan generan a la par con la industria, sistemas de control y supervisión que se originan en primera instancia para valorar los productos terminados que siguen un modelo preestablecido, de tal forma que puedan catalogar dicho bien de calidad. Estos sistemas han venido proliferando a lo largo del continente y se han adaptado a los sistemas educativos de cada país. De esta forma, se exhorta a las instituciones para que acomoden los currículos, los programas y los estándares con las necesidades y demandas del mundo laboral, la adecuación de normas, leyes y decretos, así como a la autorregulación, la adecuación de los centros para cumplir con las necesidades de los clientes y una larga lista de propuestas en tono similar (p. 182).

Díaz (2013), señala que la categoría de calidad emerge en el Japón en los años setenta como resultado de la recuperación de los llamados tigres asiáticos, después de las pérdidas económicas que les generó la derrota en la Segunda Guerra Mundial. En otras palabras, se originó en el sector industrial con el fin de establecer un monitoreo permanente e indicadores de excelencia sobre el producto generado para alcanzar mejores condiciones de competitividad en los mercados nacional e internacional.

Más adelante, con la globalización los países replantean sus sistemas educativos, lo que los conduce a la implementación de los sistemas de gestión empresarial a la calidad de la educación. En palabras de Díaz (2013):

Con el antecedente de mejoramiento de los sistemas educativos, el asunto de la calidad en educación trascendió las fronteras obligando a las Naciones de primer orden a tomar partida y a sugerir la reacomodación de los nuevos sistemas educativos del resto del continente, como base del cambio social y del mejoramiento del comportamiento económico de los países difundido por la globalización. En palabras de Mejía (2003, p. 6), la sociedad se puso la tarea de modernizar la educación, convirtiéndola en uno de los instrumentos básicos del cambio social (p. 178).

Los organismos internacionales y la banca multilateral, que en un tiempo tenían como función asesorar las naciones para lograr el desarrollo industrial de tipo capitalista, encontraron la oportunidad de asesorar la educación como sector de

servicios potencialmente productor de rentabilidad económica. Al mismo tiempo que la cultura, la salud y los derechos sociales, en otras épocas considerados responsabilidad del Estado, en las democracias contemporáneas pasaron a ser tratados como sectores de la economía, propios de los procesos de la industria privada. En el ámbito educativo, la búsqueda de la calidad no es ni mucho menos un asunto nuevo. A comienzos de los ochenta, con movimientos políticos en Estados Unidos y en el Reino Unido, los gobiernos empezaron a focalizar la educación como la posibilidad de la proyección de las naciones (Díaz, 2013).

Es indudable que la globalización como un mercado internacional sin fronteras, aportó tanto para la producción como para la rentabilidad máxima de las economías transnacionales, la concepción de calidad para toda actividad humana potente en el mundo de lo pecuniario. Si los Estados de bienestar permitieron la apropiación de bienes de capital, tecnológicos y de desarrollo doméstico al alcance de todos, la nueva economía logró retomarlos como bienes de consumo y luego, en un silencioso giro de cuatro décadas (de los setenta del siglo XX a la primera década del siglo XXI), ponerlos mediados por la capacidad adquisitiva de cada quien.

En ese sentido, el uso del teléfono móvil, la televisión por cable, los servicios públicos de agua y luz y las condiciones sanitarias, pasaron a ser incrementados en sus valores y dejaron de ser subsidiados por el Estado para ingresar al presupuesto personal de los ciudadanos contemporáneos. La educación igualmente dejó su estatuto de gasto social colectivo. Al ingresar en su nueva condición de mercado, se hizo susceptible de asumir todos los criterios que el mercado exige para su exposición y adquisición en el concierto internacional expansivo. De acuerdo con Molina y García (2006), citados por Díaz (2013):

Se asiste así a la consolidación de un proyecto internacional expansionista, cuyo propósito disimulado se basa en la dominación, la expansión económica y la exclusión. Con la globalización no solo entra en crisis la figura de los Estados-nacionales sino que también se agudizan los fenómenos de la transfronterización, con lo que se acentúa la división injusta del trabajo y la desigualdad social. Uno de los elementos que sufre profundamente con la globalización capitalista tiene que ver con la soberanía y el poder de autodeterminación de las naciones. La posibilidad de los países de construir su propio destino se ve cuestionada y sometida a fuertes críticas por parte del poder transnacional, que ve allí una fuerte amenaza para la realización de sus intereses de expansión y de dominación (p. 183).

En América Latina, desde los años ochenta, se empezó a planear la estrategia de penetración del nuevo modelo. Las universidades de los sesenta y setenta, centradas en la búsqueda de conquistar su autonomía, igualdad social y política de capas poblacionales excluidas de su acceso, pese a la segunda reforma de masificación de la educación superior preconizada después de la reforma de

la Universidad en Córdoba en los años veinte del siglo XX, no presintieron la tendencia. La evaluación institucional debe ser, pues, un proceso orientado a la construcción de la calidad académica, aunque no podamos enfrentar esa discusión en términos estrictamente técnicos. En América Latina, la evaluación traspasó los límites de una discusión entre los modelos americano, francés, inglés, holandés o entre las experiencias chilenas, mexicana o argentina. La evaluación se tornó un problema eminentemente político, tanto desde el punto de vista de su concepción y de sus consecuencias para la universidad como por las dificultades de su asimilación por la comunidad académica.

Uno de los mayores estudiosos de la evaluación en Chile, José Joaquín Brunner, afirmaba que la relación Estado-universidad es mucho más una relación administrativa y en consecuencia un problema de orden político, lo que demuestra que esa problemática no es latinoamericana sino que se constata su presencia también en el debate europeo (Brunner, 2007). La pregunta que cabe es: ¿por qué ha ocurrido de esa forma en los últimos tiempos?

Sus discusiones en torno a lo disciplinar, la visión enciclopédica del saber frente a su deber ser político, las añoranzas de una burguesía académica de ascender a los puestos que el Estado ofrecía y de ser reconocidos como científicos en los mundos eurocentristas y rariocéntricos, hicieron perder de vista la naturaleza democratizadora de la formación de segundo y tercer ciclos, mientras los ajustes jurídicos se preparaban en las altas esferas de la economía.

De acuerdo con Águila (2013):

La mayoría de las universidades latinoamericanas enclaustradas y a veces atrincheradas en sus antiguas concepciones de autonomía, calidad, enciclopedismo, etc., no tomaron la iniciativa para presentar vías de solución adecuadas a dichas situaciones, lo que provocó que las presiones para reformar la educación superior provinieran más del exterior que del interior de las mismas, por lo que casi ningún sistema o modelo de evaluación externa ha salido de las universidades, sino de entidades estatales que, por lo general, están alejadas de las universidades, y que introducen conceptos y criterios poco académicos o importados, sin la debida adecuación y que responden a otros intereses no favorables a las universidades (p. 3).

Aunque ya no es una novedad la transferencia de la calidad empresarial a la educación pública y privada, su apropiación mecánica de factores e indicadores atenta contra su misión y su lugar de mediador en el alcance del desarrollo negado a los países del sur. Lo anterior sucedió tanto en los escenarios de la educación superior como de la escuela básica y media.

La figura de la acreditación penetró todas las prácticas y discursos académicos lo que hizo de la evaluación un metarrelato que de ser un campo de saber práctico del ejercicio educativo, pasó a ocupar todos los lugares de referencia

teóricos, políticos y organizacionales. Las preocupaciones sobre la enseñanza se desplazaron, así como las didácticas y la formación humana. La investigación prioriza los temas y los problemas de la innovación y el desarrollo por encima de los aspectos sociales y existenciales. La comunidad pedagógica internacional y nacional se fue silenciando en sus prescripciones éticas, aturridos por el discurso administrativo de la calidad, presentando así una paradoja evidente: cuanto mayor certificación de calidad, menores prácticas de calidad. Los recursos para fomentar la investigación son escasos, pero en el formato del discurso se simulan los hechos y los resultados que no se logran alcanzar.

El concepto de calidad

El concepto de calidad no es unívoco pese a que la estandarización de los criterios para alcanzar la certificación de la excelencia sí lo es. Organismos internacionales como la Unesco, han convocado múltiples eventos en los últimos veinte años para poner en escena los debates y las complementariedades entre los países del sur con Europa y Estados Unidos, por medio de las estrategias de construcción de espacios comunes de intercambio académico y científico que siguen su desarrollo normal de alianzas. No se puede pensar en la calidad de la educación superior como un fin en sí, disociado de la inserción concreta de la institución universitaria en un determinado contexto de sociedad (Trindade, 2012).

Así lo plantea Estrada (2005), citado por Díaz (2013):

Cuando se indaga por el tipo de calidad que proponen las políticas educativas del continente, todos los elementos que se analizan confluyen en el concepto de calidad, asumido como el acercamiento ideal de los detalles que constituyen un objeto que sirve como patrón o modelo, cuyos componentes constitutivos deben ser alcanzados por aquellos objetos que guardan semejanza con este objeto patrón (p. 19).

Manejar el concepto calidad como uno solo conduce al error. Confundir la causa con el efecto es lo que ha estado sucediendo. Es decir, confundir una condición interna propia y natural de la persona con la condición externa, propiedad técnica del producto (forma de pensar y sentir) y propiedad administrativa del sistema de operación (actitud), pues ambos son derivaciones de la persona.

En las universidades, los organismos nacionales de vigilancia y control dependientes del Ministerio de Educación Nacional unifican modelos, factores, características e indicadores que ocultan las diferencias particulares de los contextos locales y regionales y concentran las formas técnicas de simulación de la calidad en una guía instruccional repetida en los diferentes escenarios.

La bibliografía pedagógica latinoamericana destaca el carácter central de la preocupación por la calidad de la educación, como lo demuestran, por ejemplo,

las recientes revisiones especializadas de Schiefelbein y los actuales esfuerzos de evaluación institucional en el sector universitario latinoamericano. Algunos trabajos recientes revelan una orientación preocupada por la elaboración de estrategias que combinen calidad política, excelencia académica, eficiencia organizativa y democratización de la educación. En esa línea, la contribución de Tedesco está centrada en la construcción de opciones educativas con elevados niveles de calidad para todos, procurando combinar la excelencia académica con la democratización del acceso a los conocimientos socialmente significativos (Sander, s.f.).

Las múltiples interpretaciones de la situación no eliminan su tendencia a la homogenización. Las críticas se desdennan y en este proceso de exigencia el papel del docente académico se transforma y pasa a ser el auxiliar administrativo del procedimiento seriado de formar seres humanos como profesionales competentes para la industria del circuito económico que los espera como empleados.

Las categorías discursivas se repiten: currículos por competencias, perfiles ocupacionales, productividad intelectual, capital cognitivo, relación con la empresa, optimización del proceso, racionalidad del recurso, sostenibilidad, excelencia, mercadeo, imagen corporativa. La institución educativa hace todo el esfuerzo por incorporar rápidamente estas nuevas exigencias repartiendo la jornada laboral y la distribución de los tiempos académicos, así como los contenidos en un aceleramiento del tiempo de la formación y la enseñanza para cumplir con los requisitos de productividad intelectual y mano de obra altamente cualificada, para un mercado que no los puede captar, por la decadencia de la cobertura de la oferta del empleo.

Las escuelas comunes son las más afectadas por estas tensiones. La escuela que otrora fuera una entidad neutral, ha visto vulneradas sus características de institución pública, encargada de la preparación de los individuos que conforman la sociedad. Ahora la escuela se afianza como una institución a la que se aplican toda suerte de reformas en procura de encontrar un equilibrio en la búsqueda de la calidad educativa.

Como opina Águila (2013):

La concepción sobre la calidad que existe hoy en día en las universidades, tanto en el ámbito mundial como local, es el resultado de cambios internos y externos que las han afectado, fundamentalmente en los últimos treinta a cuarenta años del siglo pasado. El concepto de calidad de la educación universitaria cambia de contenido en cada época; no es estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico y dinámico.

Hasta comienzos de la década del sesenta del siglo pasado, existía una visión tradicional y estática de la calidad de la educación universitaria, se suponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del sistema, se basaba

ante todo en la tradición de la institución, en la exclusividad de profesores, alumnos y en los recursos materiales. Se daba por sentado que más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia que producir ciudadanos mejor preparados y productivos, así como mayor democracia y más participación ciudadana (p. 2).

Los múltiples ejercicios efectuados y orientados por las agencias gubernamentales, cuya función es supervisar y vigilar la calidad, vienen concentrando un concepto único de ella. Vale decir, el cumplimiento pleno de los factores, características e indicadores en sumatoria, dan un resultado óptimo. Si bien es cierto que las diferencias se ocultan o quedan como panoramas marginales del borde local, las certificaciones se imprimen a diestra y siniestra por los tecnócratas del sistema en una metaevaluación complaciente de sus creaciones.

Pero el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues se dan por montones en la literatura actual, sino en determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad histórica latinoamericana, sin olvidar que la calidad debe estar conjugada con la pertinencia, la pertenencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no afecte el medio, no sea pertinente con su entorno social y sea ajena a él (Águila, 2013).

Apropiación y resistencia de la evaluación por la calidad en las universidades latinoamericanas

El documento preliminar de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996), reconoce que “(...) los sistemas e instituciones de educación superior de los países de América Latina y el Caribe están enfrentando serios problemas que afectan la calidad, la pertinencia y la equidad de sus contribuciones a las sociedades que las sustentan”, y considera que muchos de esos problemas se originaron como consecuencia de los cambios políticos, económicos y sociales vinculados con los procesos de ajuste estructural actualmente vigentes en la mayoría de los países de la región (Trindade, 2012).

El supuesto inicial de esta postura se basa en que la calidad, como concepto y práctica de la educación en el contexto de desigualdad, inequidad, pobreza y conflicto que viven muchos grupos poblacionales de América Latina, no puede discutirse sin tener en cuenta los criterios de legitimidad, pertinencia, necesidades y derechos. Problemáticas como la disminución de los presupuestos de las universidades públicas, la reestructuración de las privadas para ser competitivas en el mercado internacional, la crisis del empleo y el encarecimiento de los servicios públicos, exigen ser tenidas en cuenta para mirar la forma gradual

como se pueden alcanzar los niveles de mejoramiento de prestación del servicio educativo para la región.

Trindade (2012) propone pensar y validar las prácticas de evaluación de la calidad en términos de la pertinencia en un contexto de legitimidad, en el cual se rinda cuentas a la comunidad social de acuerdo con sus necesidades y el efecto que la formación de profesionales ha tenido en la resolución de esas necesidades.

La tensión atávica de la relación de la universidad con la sociedad (y ahora con el Estado y la empresa) debe conservar su autonomía y a la vez tener en cuenta las demandas que le presenta la sociedad, tal como fue definida en la Carta Magna de la Universidad de Bologna en el año 1088, en su noveno centenario, en la que consta que ella es

(...) diversamente organizada en las sociedades por condiciones geográficas y por el peso de las condiciones históricas, la universidad es una institución autónoma que, de modo crítico, produce y transmite cultura a través de la investigación y de la enseñanza (Soppelsa, 1999, p. 1).

Como destaca Vessuri (1996), “(...) el tema de la pertinencia de la educación superior surge como consecuencia de los profundos cambios ocurridos en las sociedades latinoamericanas”.

Por ello, no se puede establecer un modelo, concepto o práctica universal para medir los factores de calidad de una universidad que en principio es contextual, diversa y plural. Así como se dan diferentes modelos de sociedades y culturas, debe haber también varios modelos de calidad que le sean propios y comprensibles. De esta manera, la calidad se constituye en un ideal de gestión que, como horizonte, contribuye a que las universidades adecúen sus misiones y visiones a aquellas propuestas de desarrollo que sus contextos sociales y económicos requieren.

Si bien anota Trindade (2012), la calidad se tomó el problema central de la universidad latinoamericana en una etapa en la que tiene que gerenciar, simultáneamente la masificación de la matrícula (inscripción), la creación y difusión de la ciencia, la profesionalización de la docencia, la internacionalización del proceso científico, la democratización de sus estructuras y la revisión de sus relaciones con el Estado y la sociedad. Es necesario elaborar una propuesta alternativa para respetar las demandas diferenciales que le presenta su entorno. Este modelo debe tener en cuenta los siguientes elementos:

1. La opción de que la evaluación sea global señala que no es simplemente una evaluación que se hace por sector, relacionando el mismo curso entre varias universidades. Su alcance busca articular internamente el conjunto de la institución.

2. Esa evaluación globalizadora debe permitir la comparación entre diferentes instituciones sin caer en una “padronización” empobrecedora. Aunque nuestro proyecto combine con un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos, ellos buscan estar dentro del contexto de la cultura de la institución.
3. El respeto a la identidad institucional. Una universidad dada, con su historia y su vocación regional, no puede ser evaluada en función de su identidad institucional de la misma forma que otras universidades, con otras características, en términos de pregrado, posgrado, enseñanza y extensión.
4. El principio de la adhesión voluntaria. La decisión sobre el mejor momento de iniciar el proceso de evaluación debe ser de cada universidad.

Los imaginarios que han devenido en discursos y prácticas como ejercicios de clasificación y aglomeración técnica de indicadores cualitativos, reducen el objeto de evaluación de la cultura universitaria a problemas aislados de las voluntades políticas de sus gobernantes, en diálogo con sus comunidades. Como dice Trindade (2012), parece –como lo preconiza la administración– un problema de gestión o de gerenciar la empresa educativa.

Empresas educativas que sin políticas estratégicas gubernamentales y recursos quedan abandonadas a la dinámica de vender sus servicios a los mejores postores, o en su defecto, a los que los puedan comprar. Lo técnico suple lo fundamental y la calidad se vuelve el resultado mágico de la sostenibilidad que la mano invisible del mercado logra. Esa visión instrumental de la evaluación de la calidad está muy presente en el enfoque SPQ (sugerencias, proposiciones, quejas) que ahora se establece como derecho del cliente del servicio, según los modelos ISO.

A la luz de los principios humanistas de la formación de investigadores y pensadores que se propone en las maestrías y los doctorados en educación, el ejercicio de la evaluación y la gestión de la calidad va más allá de sus normativas y técnicas. Se trata de emprender el análisis para reconocer los múltiples motivos que se pueden argumentar en torno a la pregunta: ¿qué se evalúa y para qué? Igualmente, ¿quiénes evalúan y con qué imaginarios se acercan a bordear este proceso, tan distante muchas veces de sus realidades educativas?

Las racionalidades interpretativas podrían ser una de las lógicas de articulación entre lo que se espera (imaginarios), lo que se dice (discursos) y lo que se hace (prácticas). Los hallazgos cualitativos (y también cuantitativos) determinarían la distancia entre estas dimensiones y consideran que las prospectivas intentarán,

en sus estrategias, disminuirlas. Lo anterior (lo que esta investigación busca) privilegiaría la legitimidad del proceso sobre su forma de operacionalizarlo y conservaría lo académico como directriz integradora.

Según Sander (s.f.), los modelos históricos de gestión escolar y universitaria –definidos dialécticamente en términos de administración para la eficiencia económica, administración para la eficacia pedagógica, administración para la efectividad política y administración para la relevancia cultural– son los elementos constitutivos de un paradigma heurístico y praxeológico de administración de la educación, resultante de un esfuerzo superador de síntesis teórica de la experiencia latinoamericana de gestión educativa en el ámbito internacional, en mora de estudiarse para encontrar los referentes propios. Para ello, es necesario un proceso comprensivo de evaluación epistemológica que no admita concesiones académicas ni establezca condiciones teóricas. La única condición se relaciona con los valores éticos establecidos en conjunto por la ciudadanía, como la libertad y la equidad, que deben orientar la formación de una sociedad capaz de promover la calidad de vida humana individual y colectiva. Es a la luz de esa postura ética que se examina en este ensayo, la naturaleza de la educación y de la calidad de la educación, así como la aplicación de los conceptos de participación y democracia en los diferentes enfoques, adoptados en la administración de nuestras escuelas y universidades.

Modelos de evaluación y acreditación de los programas de posgrado para lograr una cultura de calidad

En el desarrollo del marco teórico sobre calidad de la educación superior y su evaluación, se consultan planteamientos de investigadores en trabajos preparatorios a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Misión y Visión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998), llevada a cabo en París. Además, se tienen en cuenta las declaraciones de los ministros de educación empoderados de la Unión Europea, sobre aseguramiento de la calidad de la educación, expresadas en Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005 y Colombia (Comisión Regional Preparatoria de la Conferencia Mundial, París 2009).

La tendencia creciente en casi todos los países consultados, apunta a la creación y puesta en marcha de iniciativas nacionales de evaluación y acreditación voluntaria u obligatoria de programas de posgrado.

Propósitos de los sistemas de evaluación⁹

Los propósitos de los sistemas de evaluación, en general, son coincidentes; entre ellos sobresalen:

- El mejoramiento de la calidad de los programas de posgrado.
- La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadas.
- El fomento de una cultura de la calidad entre los actores del posgrado.
- El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
- La asignación de becas a estudiantes y financiamiento de programas.

Objeto (foco/amplitud) de evaluación

El objeto o foco de evaluación son los programas de maestría y doctorado y, en menor grado, de especialización. En la mayoría de los países estudiados en este proyecto se percibe la necesidad de establecer sistemas para evaluar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior y, particularmente, de los posgrados.

Actualmente se asiste a una discusión alrededor de la idea de que los procesos de autoevaluación y de evaluación externa sin fines de acreditación conducen al mejoramiento de los procesos de formación posgraduada, por entender que la acreditación es solo un momento en el desarrollo hacia la mejora continua. No se encontró coincidencia en el carácter de voluntariedad u obligatoriedad que deben tener las evaluaciones externas y las acreditaciones.

9. Todas las experiencias nacionales se recogieron utilizando un esquema de análisis propuesto por Herbert R. Kells (1997). *Proceso de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial.



Capítulo IV

Referentes
nacionales
de política de
calidad para
maestrías y
doctorados en
educación en
Colombia

Discusión sobre la calidad de la educación superior en el contexto colombiano

El simposio Universidad, Estado y Sociedad en la Actualidad Colombiana, llevado a cabo en marzo de 2011, fue una iniciativa de la Federación Nacional de Profesores Universitarios dirigida a personal docente y administrativo de las universidades públicas y privadas, trabajadores y estudiantes universitarios, así como a padres de familia interesados en la temática. En este simposio una de las materias tratadas fue la de las políticas públicas.

Guillermo Páramo¹⁰ plantea que hablar sobre políticas públicas, según Páramo, es priorizar el valor de los intereses estratégicos sobre los intereses de importancia momentánea; se debe leer como una conciencia de colectividad (nación); significa hablar de Colombia y reconocerlo como país de gran diversidad asociada a personas interesadas en conocerla; lo contrario significaría la ruina de esa diversidad. Desde esta mirada, una política pública para conocer la diversidad entiende la universidad como un contexto de responsabilidad que prepara y posibilita la controversia, la opinión y la postura política.

Este autor hace alusión a la crisis del fordismo, a partir de la cual se genera una matriz sobre una buena política económica que se conoce como “consenso básico”, que comprende: a. reducción del gasto público; b. salida del Estado de su responsabilidad, y reemplazado por el sector privado, y c. nuevas formas de evaluación de la gerencia pública elaboradas a partir del campo de la economía; elementos que fueron promovidos por Margaret Thatcher en Inglaterra y se extendieron a las otras economías.

La universidad, cada vez con menos recursos, es coherente con su carácter no fordista de la educación. La sociedad le demanda a la universidad más inversión en investigación y profesores con mayor preparación. Con los doctorados se han aumentado los costos de la universidad, la eficiencia es menor porque se dedica más tiempo a la investigación —que es más costosa— y el costo por alumno es mayor.

Según el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, hasta los setenta se financiaron algunas estructuras y locaciones de universidades y en

10. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con posgrados en The University of Chicago y The London School of Economics and Political Science. Fue rector y vicerrector académico de la Universidad Nacional de Colombia. Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún). Es profesor emérito del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia y miembro de número de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Ha sido profesor invitado en México y España. Actual rector de la Universidad Central.

la revisión de sus inversiones llegaron a la conclusión de que es más rentable invertir en educación primaria que en secundaria y superior, razón por la cual se redujeron los recursos para la universidad pública.

Para Roth,¹¹ los discursos de políticas desregularizadoras de la década de los ochenta (Thatcher, Reagan) se suman a los discursos profesionalizantes y al discurso eficientista que invaden el trabajo universitario y que a la vez refuerzan la búsqueda del “profesional eficiente”; es decir, profesionales que logren que su actividad aplicada, a partir de su conocimiento más profundo, privilegie su pensamiento pragmático sobre su saber.

Esta tendencia dio lugar al abordaje de problemas sociales como problemas técnicos de la mano del “complejo profesional”. Es decir, los profesionales serían la solución a los problemas; por lo tanto, rápidamente se pasó del capitalismo al profesionalismo y a la apuesta y búsqueda incesante de la “sociedad perfecta”, tipo colmena.

La presencia de los Ecaes (exámenes de calidad de la educación superior), hoy Pruebas SaberPro (saber profesional), que buscan certificar competencias colectivas determinadas, es una constricción evidente a la innovación que se plantea como propósito de las instituciones universitarias. Es Guillermo Hoyos¹² quien en su intervención plantea en el mismo sentido, dos tipos de universidades: profesionales e innovadoras. Este autor afirma que en Colombia el compromiso por resaltar el lugar social y político de la universidad ha quedado olvidado y con la Ley 1286 del 23 de enero de 2009, mediante la cual Colciencias se constituye en departamento administrativo, se aleja definitivamente de esta pretensión.

Es necesario repensar los principios abstractos de la universidad de Humboldt:

1. *Soledad y libertad*, principio centrado en la formación de sujetos, en su proceso de formación humana.
2. *Cooperación*, como método de relación colectivos y no de competitividad; la investigación al servicio del ser humano y no la universidad al servicio de la investigación.

11. Politólogo (1990), magíster en Ciencias Políticas (1994) y doctor en Ciencias Económicas y Sociales, mención Ciencias Políticas (1999) de la Université de Genève, Suiza. Actualmente es profesor investigador asociado adscrito al Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y coordinador académico del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la misma universidad. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde) de la Universidad de Manizales y de Flacso-Quito. Director del grupo de investigación Análisis de las políticas públicas y de la gestión pública (APPGP, UNAL).

12. Maestro de maestros (q.e.p.d.).

3. *La unidad de investigación y docencia*, que como consecuencia exige que la docencia sea un entorno que acuda a los procesos de investigación.

En efecto, de los análisis revisados del conjunto de orientaciones y expresiones normativas y de planeación de los actuales gobiernos sobre educación superior, se deduce que se trata de una profundización de la tendencia política que viene presentándose desde la década de los noventa. Esto es, una política orientada a la articulación de agentes estatales y privados mediante un mercado de competencia abierta entre instituciones educativas, sin diferenciación entre públicas y privadas, con mecanismos mínimos de regulación por parte del Estado y transformación del modelo de financiamiento, del subsidio de la oferta al subsidio de la demanda.

De otra parte, la política avanza en la articulación profunda entre educación superior y sector productivo, tanto en la perspectiva de formar para el mercado de trabajo, como en la visión de los individuos como “emprendedores” que deberán valerse por sí mismos. En tal sentido, aparecen tres frentes de transformación: primero, la ampliación de la formación técnica y tecnológica, bien por medio del SENA o del desarrollo de ciclos propedéuticos en todos los programas; segundo, el ajuste de los programas y currículos a las necesidades empresariales, por medio de la formación por competencias y la reforma de los exámenes a los egresados; y tercero, el vínculo estrecho entre universidad y empresa.

Así pues, las palabras clave “calidad” e “innovación” atraviesan la política, pero en el sentido de adaptar la formación a las necesidades del mercado laboral flexibilizado y a la incorporación de tecnologías que permitan vincular la educación a las cinco locomotoras para el crecimiento económico.¹³ Lo anterior conduce a la propuesta de empresarización de las universidades, tanto públicas como privadas, con gobiernos universitarios gerenciales y no colegiados, en el marco del modelo de la “universidad de tercera generación” (3GU, por su sigla en inglés) propuesto por Hans Wissema.

Esta tendencia se aprecia en la serie de iniciativas legislativas en curso o por venir, lideradas por el Gobierno nacional, tales como:

- Proyectos de actos legislativos para reformar la legislación de la educación superior vigente, a través de la reforma integral de la Ley 30 de 1992, en la perspectiva de ir más allá del financiamiento e incorporar cambios en la estructura del sistema.

13 Las cinco locomotoras (infraestructura, vivienda, agro, minería e innovación) fueron propuestas por el gobierno de Juan Manuel Santos en el Plan Nacional de Desarrollo para el año 2014.

- La falta de reglamentación de la ley de concurrencia en el pago del pasivo pensional de las universidades públicas del orden nacional.
- La reforma del sistema de regalías producto de explotación de recursos naturales (minero-energéticos) y su impacto en la financiación de las universidades regionales.

Esta tendencia de la política de educación superior no es conveniente para el país. Implica una profundización de las desigualdades sociales acumuladas, una limitación de la autonomía universitaria hacia la autosostenibilidad, una restricción a la función crítica y de transformación social de la educación superior y una pérdida de los aportes de la universidad en la construcción de democracia y de solidaridad.

En este contexto, claramente desfavorable para el desarrollo de una educación superior, autónoma, soberana, pertinente, crítica y creadora, se hace necesario construir, de manera colectiva y solidaria, un conjunto de estrategias que garanticen la naturaleza y la existencia de la universidad pública, en un marco amplio de educación superior para la democracia y la soberanía intelectual.

De hecho, internamente la universidad colombiana necesita repensarse en medio de la globalización; requiere nuevos espacios legítimos de reflexión y de análisis en sus relaciones con el Estado y la sociedad.

Por otra parte, es fundamental fortalecer las formas de organización estudiantil, de personal administrativo y profesoral para impulsar las estrategias de cambio. Esto implica incorporar, de manera prioritaria, al personal académico contratado de forma temporal a las organizaciones sindicales y gremiales, así como una mejor relación entre estas organizaciones y la representación profesoral ante los cuerpos colegiados.

Es urgente que la universidad colombiana fortalezca estrategias transversales de información y comunicación que permitan ganar atención, interés y movilización por la educación superior, tanto dentro como fuera del ámbito universitario y así mismo fortalecer el desarrollo de procesos de gobernanza.

La gobernanza viene siendo un conjunto de prácticas de gobernar que suceden bajo un modo particular de gobierno central, generalmente, y convoca al buen gobierno y a la confianza, dos variables que permiten pensar en la posibilidad de procesos transparentes y pertinentes en educación superior. Sin embargo, las prácticas, el ensayo-error y la desconfianza connatural de algunos contextos difícilmente permiten el desenvolvimiento de dicho proceso.

Confluyen en esta búsqueda las políticas públicas y las posibles reformas educativas que hablan de las pretensiones gubernamentales, así como de la voluntad de quienes las ejecutan, entre otros aspectos, porque las políticas y las reformas educativas suscitadas en el devenir social como mediadoras de los conflictos que emergen de la insatisfacción de atender intereses y necesidades cognitivo-mercantiles, están impregnadas de un enfoque cognitivo propio de las sociedades del conocimiento.

Las diversas tipologías de gobernanza, según el encuadre social, político, cultural, económico y cognitivo de las comunidades de educación superior, permiten reconocer que la educación superior y su institucionalidad –la universidad– son absolutamente importantes en este momento histórico latinoamericano y que el estudio sobre las prácticas de gobernanza es crucial por cuanto hace posible pensar, otra vez, las condiciones de posibilidad de la universidad latinoamericana, desgastada, tal vez por continuas reformas.

Referentes legales sobre políticas de calidad para la educación superior en Colombia

Los referentes legales nacionales de política sobre calidad de la educación se hallan principalmente en la Constitución Nacional, en la Ley 30 de 1992, Ley de la Educación Superior; en la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación; en la Ley 1188 de 2008, y en los decretos reglamentarios de estas leyes, en las resoluciones y demás actos administrativos de las instituciones relacionadas con la educación, como el Ministerio de Educación Nacional, el CESU, el CNA, el Icfes, así como en los planes y programas de gobierno que, quizás es necesario advertirlo, en Colombia están al vaivén de la llegada al poder de cada nuevo mandatario; por lo tanto, no se hará referencia a estos planes en razón de su contingencia.

La constitución define la educación como

(...) un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (...) (artículo 67).

Sin embargo, también son importantes los artículos 68, 69 y 70 de la Carta Política, por cuanto en ellos se establecen principios como:

- La facultad que tienen los particulares para fundar establecimientos educativos, sometidos a las condiciones legales para su creación y gestión y con la participación de la comunidad educativa en la dirección.

- La enseñanza debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, y la ley debe garantizar la profesionalización y dignificación de quienes ejercen la actividad docente (artículo 68).
- El Estado garantiza la autonomía universitaria; por lo tanto, con base en este principio, las universidades podrán nombrar sus directivos y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.
- Es también obligación del Estado fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo; así mismo, debe facilitar los mecanismos financieros para hacer posible el acceso a la educación superior de todas las personas de acuerdo con sus aptitudes (artículo 69).
- El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional, en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (artículo 70).

Estatuto de la educación superior Ley de la Educación Superior (Ley 30 de 1992)

La Ley 30 de 1992 es la norma que regula la educación superior en todos los niveles, desde pregrado hasta los niveles más altos de posgrado, como especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados. Vale la pena destacar los siguientes aspectos de esta ley como los orientadores de las políticas educativas para la educación gradual y posgradual.

El artículo 1 establece que la educación superior es

(...) un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

El artículo 7 señala que los campos de acción de la educación superior son la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía. El artículo 8 determina que los programas de pregrado y de posgrado que ofrezcan las instituciones de educación superior, deberán hacer “referencia a los campos de acción anteriormente señalados, de conformidad con los propósitos de formación”. Es decir, que las instituciones de educación superior deberán centrarse en alguno o algunos de estos campos de acción, o en todos, como en el caso de las universidades.

El artículo 10 especifica los programas de posgrado, como las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los posdoctorados. En el artículo 11 se indica que los “programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias”.

El artículo 12 señala que “los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”. Por su parte, la función de las maestrías es la de ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales, y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, las humanidades y las artes. El párrafo de este mismo artículo se refiere a que la maestría no es condición necesaria para acceder a los programas de doctorado; además, la maestría debe culminar con un trabajo de investigación. No obstante este párrafo, la mayoría de las instituciones exigen haber cursado la maestría como prerrequisito para acceder a los doctorados, por cuanto, según la norma citada, la maestría debe preparar, habilitar y dotar de los instrumentos básicos para hacer investigación. Por lo tanto, según lo señala el artículo 13, “los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de su formación”. En consecuencia, el doctorado debe culminar con una tesis que ubicará al estudiante en el campo de la ciencia, como investigador en determinada área del conocimiento.

El Capítulo IV de la Ley 30 clasifica las instituciones de educación superior en tres grupos: 1. instituciones técnicas profesionales; 2. instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, y 3. universidades.

Las primeras son aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. Las segundas están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización. En cambio, las universidades y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en actividades como la investigación científica o tecnológica, pueden ofrecer programas de formación académica en profesiones o disciplinas y de producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

Estas instituciones, además de ofrecer programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, ofrecen diversos programas de especialización,

maestrías, doctorados y posdoctorados, de conformidad con esta ley (artículos 16, 17, 18 y 19). Sin embargo, el artículo 21 establece la regla general de que solamente las universidades pueden ser autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para ofrecer programas de maestrías, doctorados y posdoctorados y otorgar los correspondientes títulos, previo concepto favorable del Consejo de Educación Superior (CESU). No obstante, en el párrafo de este mismo artículo se establece una excepción con respecto a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, las cuales, en primer lugar, podrán ser autorizadas por el MEN para ofrecer programas de maestría y doctorado y expedir el respectivo título, aunque no estén reconocidas como universidades ni tengan programas académicos y programas en ciencias básicas que apoyen la experiencia en investigación científica (requisito exigido por el artículo 20); en segundo lugar, podrán ser reconocidas como universidades, siempre y cuando cumplan con los requisitos de calidad según el SNA, en los campos de acción afines al programa propuesto, previo concepto favorable del CESU.

El Capítulo VI del Título I de la Ley 30 (artículos 28 y 29) reviste importancia decisiva en el área de política, en el sentido de que reafirma la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución. Dicha autonomía está determinada por el campo de acción respectivo, según la ley, en los siguientes aspectos:

- a. Darse y modificar sus estatutos.
- b. Designar sus autoridades académicas y administrativas.
- c. Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos.
- d. Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.
- e. Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos.
- f. Adoptar el régimen de alumnos y docentes.
- g. Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

El artículo 30 señala que “es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley”.

Si se considera que el artículo 67 de la Constitución Política reza que al Estado le corresponde regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educa-

ción con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, el artículo 31 determinó que corresponde al presidente de la República, como función propia consagrada, además, en la misma Constitución (artículo 189, numeral 21), el fomento, la inspección y la vigilancia de la enseñanza, funciones que deberán estar orientadas a:

- a. Proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b. Vigilar que se cumpla e impere plena e integralmente la garantía constitucional de la autonomía universitaria.
- c. Garantizar el derecho de los particulares a fundar establecimientos de educación superior conforme a la ley.
- d. Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de educación superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo.
- e. Facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como a los mecanismos financieros que lo hagan viable.
- f. Crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes.
- g. Fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura.
- h. Propender a la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior.
- i. Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en directivos y docentes de las instituciones de educación superior.

El artículo 32 señala que la suprema inspección y vigilancia deberá ejercerla indelegablemente el presidente de la República, salvo lo previsto en el artículo 33 de la presente ley, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomenta y dignifique la educación superior, para velar por:

- a. La calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b. El cumplimiento de sus fines.
- c. La mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

- d. El adecuado cubrimiento de los servicios de educación superior.
- e. Que en las instituciones privadas de educación superior, constituidas como personas jurídicas de utilidad común, sus rentas se conserven y se apliquen debidamente y que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de sus fundadores. Por consiguiente, quien invierta dineros de propiedad de las entidades aquí señaladas, en actividades diferentes a las propias y exclusivas de cada institución será incurso en peculado por extensión.
- f. Que en las instituciones oficiales de educación superior se atienda a la naturaleza de servicio público cultural y a la función social que les es inherente, se cumplan las disposiciones legales y estatutarias que las rigen y que sus rentas se conserven y se apliquen debidamente.

Añade la norma que

(...) el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que en la actividad de las instituciones de educación superior se cumplan los objetivos previstos en la presente Ley y en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y a la función social que tiene la educación.

A pesar del principio de la indelegabilidad del artículo anterior, el artículo 33, apoyado en el artículo 211 de la Constitución Política de Colombia, le confirió potestad al presidente de la República para delegar en el Ministro de Educación Nacional todas las funciones señaladas en los artículos anteriores. Pero esta inspección y vigilancia de las instituciones de educación superior la ejercerá el Gobierno con la inmediata asesoría del CESU, y con la cooperación de las comunidades académicas, científicas y profesionales de las entidades territoriales y de aquellas agencias del Estado para el desarrollo de la ciencia, de la tecnología, del arte y de la cultura.

En ese mismo orden de ideas, mediante el artículo 34 se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), como un organismo de carácter permanente del Gobierno nacional, vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría y cuya composición ya fue señalada en el marco teórico de este documento.

Los artículos 35 y 36 determinan la conformación y las funciones del CESU, las cuales también quedaron descritas en el marco teórico.

Es importante para la comprensión de las políticas educativas y de la calidad de la educación colombiana, el Capítulo V del Título II de la Ley 30 de 1992, por cuanto en él se crean los sistemas nacionales de acreditación e información. Así, por el artículo 53 se crea el SNA para las instituciones de educación superior, y el artículo 54 establece que el SNA contará con un CNA, del que

se hablará más adelante, dependiente del CESU. Por último, en el artículo 55 se señala que la autoevaluación institucional debe ser una tarea permanente de las instituciones de educación superior, la cual formará parte, a la vez, del proceso de acreditación.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

En 1994, el Congreso de la República expidió la Ley 115, más conocida como Ley General de Educación y, aunque en ella se plasman los principios generales de la educación en Colombia, su fin principal es el de regular la educación preescolar, básica y media.

El artículo 1 señala el objeto de la ley en los siguientes términos:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

La Educación Superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente ley.

El artículo 2 determina el conjunto de elementos que conforman el servicio educativo como una estructura articulada para alcanzar los fines y objetivos de la educación:

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

En el artículo 3 se determina quiénes pueden prestar el servicio educativo en Colombia:

El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional.

De la misma manera el servicio educativo podrá prestarse en instituciones educativas de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro.

El artículo 4 habla de la calidad y el cubrimiento del servicio educativo:

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

El artículo 5 es uno de los más importantes en cuanto a políticas se refiere, pues señala los fines de la educación en Colombia:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. *El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.*
2. *La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.*
3. *La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.*
4. *La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.*
5. *La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.*

6. *El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.*
7. *El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.*
8. *La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.*
9. *El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución de problemas y al progreso social y económico del país.*
10. *La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medioambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.*
11. *La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.*
12. *La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y*
13. *La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.*

El artículo 6 hace referencia a la comunidad educativa, especialmente a su conformación:

De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente ley.

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

La ley considera a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad y como la primera responsable de la educación de los hijos, por lo menos hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación (artículo 7), y a la sociedad como la responsable de la educación, junto con la familia y el Estado, la cual deberá colaborar con el Estado en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social (artículo 8).

Normas sobre registro calificado y acreditación (Ley 1188 de 2008 y Decreto 1075 de 2015)

En el año 2008, el Congreso de la República expidió la Ley 1188 que regula el registro calificado, como un requisito obligatorio para poder ofrecer y desarrollar programas de pregrado y posgrado. Esta ley considera el registro calificado como “el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior”. El competente para otorgar el registro calificado es el Ministerio de Educación Nacional, que por medio de un acto administrativo debidamente motivado ordena la respectiva incorporación en el Snies y la asignación del código, con el cual la entidad educativa ofrece y publicita el programa correspondiente. Además, esta misma norma determina las condiciones mínimas de calidad que debe cumplir la institución educativa para ofrecer un programa de educación superior.

Para reglamentar la Ley 1188 de 2008, el Gobierno nacional expidió el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, que luego fue reemplazado por el 1075 del 26 de mayo de 2015, o Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo, que con base en la facultad del Gobierno para simplificar y recopilar normas de la misma naturaleza, compiló orgánicamente el sistema nacional regulatorio de la educación del país.

Este decreto establece una vigencia del registro calificado de siete años contados a partir de la fecha de ejecutoria del correspondiente acto administrativo.

En el Título 3, *Prestación del Servicio Educativo*, Capítulo II, Sección 7, *Registro calificado de los programas de posgrado*, el Decreto 1075 de 2015 describe los programas de posgrado y sus objetivos, tal como se presenta a continuación:

Artículo 2.5.3.2.7.1. Programas de posgrado. *Los programas de posgrado corresponden al último nivel de la educación superior. Deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento ocupacional, disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado, deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica,*

responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las necesidades del desarrollo y el bienestar social.

Artículo 2.5.3.2.7.2. Objetivos generales de los posgrados. Los programas de posgrado deben propiciar la formación integral en un marco que implique el desarrollo de:

1. Conocimientos más avanzados en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades;
2. Competencias para afrontar en forma crítica la historia, el desarrollo presente y la perspectiva futura de su ocupación, disciplina o profesión;
3. Un sistema de valores fundamentado en la Constitución Política y la ley y en conceptos basados en el rigor científico y el espíritu crítico, en el respeto a la honestidad y la autonomía, reconociendo el aporte de los otros y la diversidad, ejerciendo un equilibrio entre la responsabilidad individual y la social y el compromiso implícito en el desarrollo de la disciplina, ocupación o profesión;
4. La comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de las acciones educativas y de investigación;
5. La validación, la comunicación y la argumentación en el área específica de conocimiento acorde con la complejidad de cada nivel para divulgar los desarrollos de la ocupación, de la disciplina o propios de la formación profesional en la sociedad.

Artículo 2.5.3.2.7.3. Programas de especialización. Las instituciones de educación superior pueden ofrecer programas de especialización técnica profesional, tecnológica o profesional, de acuerdo con su carácter académico. Estos programas tienen como propósito la profundización en los saberes propios de un área de la ocupación, disciplina o profesión de que se trate, el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral.

Artículo 2.5.3.2.7.4. Especializaciones médicas y quirúrgicas. Son los programas que permiten al médico la profundización en un área del conocimiento específico de la medicina y adquirir los conocimientos, competencias y destrezas avanzados para la atención de pacientes en las diferentes etapas de su ciclo vital, con patologías de los diversos sistemas orgánicos que requieren atención especializada, lo cual se logra a través de un proceso de enseñanza aprendizaje teórico que hace parte de los contenidos curriculares, y práctico con el cumplimiento del tiempo de servicio en los sitios de prácticas asistenciales y la intervención en un número de casos adecuado para asegurar el logro de las competencias buscadas por el programa.

De conformidad con el artículo 247 de la Ley 100 de 1993, estos programas tendrán un tratamiento equivalente a los programas de maestría.

Artículo 2.5.3.2.7.5. Programas de maestría. Los programas de maestría tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Los programas de maestría podrán ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades bajo un único registro.

Las modalidades se deberán diferenciar por el tipo de investigación a realizar, en la distribución de horas de trabajo con acompañamiento directo e independiente y en las actividades académicas a desarrollar por el estudiante.

La maestría de profundización busca el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. La maestría de investigación debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural, según el caso.

El trabajo de investigación de la primera podrá estar dirigido a la investigación aplicada, al estudio de caso, o la creación o interpretación documentada de una obra artística, según la naturaleza del programa. El de la segunda debe evidenciar las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico.

Artículo 2.5.3.2.7.6. Programas de doctorado. Un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación.

Los resultados de las investigaciones de los estudiantes en este nivel de formación deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes.

El Sistema Nacional de Acreditación (SNA)

En Colombia coexisten dos sistemas que abogan por la calidad de la educación: 1. el obligatorio de registro calificado, antes mencionado, para los programas de pregrado y posgrado, cuyos requisitos se establecen en la Ley 1188 de 2008 y en el Decreto Reglamentario 1075 de 2015, los cuales buscan el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad para ofrecer y desarrollar un programa educativo; y 2. el de “calidad”, o como también se le denomina “de alta calidad”, consagrado en el artículo 53 de la Ley 30 de 1992, que creó el SNA, con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones que

forman parte de dicho sistema cumplen los más altos estándares de calidad y que logran sus propósitos y objetivos. Este último es de carácter voluntario y temporal. Las instituciones que se acrediten, indica la norma, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el CESU.

En el artículo 54 de la Ley 30 se establece que el sistema previsto en el artículo anterior contará con un CNA, integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del CESU, el cual definirá su reglamento, funciones e integración.

Con base en la norma anterior, el CESU fijó las funciones del CNA, mediante Acuerdo 02 de 2005, las cuales se describen en el artículo 8:

- Promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el Consejo Nacional de Educación Superior.
- Coordinar los respectivos procesos.
- Orientar a las instituciones para que adelanten su autoevaluación.
- Adoptar los criterios de calidad, instrumentos e indicadores técnicos que habrán de aplicarse en la evaluación externa.
- Designar los pares académicos que han de practicarla, atender sus consultas y oír a la institución.

Hacer la evaluación final, que remitirá al Ministerio de Educación Nacional o, si fuere el caso, a la institución de educación respectiva con las recomendaciones pertinentes.

En 2010, el CESU considera necesario insertar las maestrías y los doctorados en las tendencias de los procesos de acreditación mundial, especialmente por el requisito de ampliar no solo el espectro de la acreditación a programas de maestrías y doctorados, sino también la temporalidad de la acreditación institucional entre cuatro, siete y diez años. Lo anterior con el fin de contar con una mayor gama de opciones en el momento de recomendar la temporalidad, con base en la experiencia alcanzada en los procesos de acreditación de programas e instituciones.

Dado que la función esencial del CNA consiste en la promoción y ejecución de las políticas de acreditación que adopte el CESU y en la evaluación final de la acreditación voluntaria en calidad de los programas y de las instituciones educativas, en el documento *Lineamientos para la acreditación institucional* (MEN-CNA, 2001), en la parte introductoria, se considera que:

Las instituciones de educación superior cumplen una tarea fundamental en la formación de competencias que se requieren para la productividad creciente de la sociedad y para la vida democrática. A la educación superior le compete formar intelectuales capaces de responder a las necesidades sociales con la herramienta de los conocimientos actuales, y de pensar y proponer alternativas viables de desarrollo que sean coherentes con los ideales establecidos a lo largo de la historia y expresados en las normas legales (p. 10).

De lo anterior depende que la evaluación y la acreditación se conviertan en imperativos que garanticen a la sociedad la calidad y la credibilidad de los procesos educativos y sus resultados, sobre la base de que la educación tiene una función social y es un servicio público, ya sea prestado por el Estado o por particulares.

Para el CNA, la acreditación es un testimonio que ofrece el Estado sobre la calidad de un programa o de una institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, por medio de los procesos de autoevaluación; las comunidades académicas, que hacen la evaluación externa; y el CNA, que efectúa la evaluación final, la cual se envía al Ministerio de Educación Nacional para la expedición del correspondiente acto administrativo, es decir, la resolución correspondiente de acreditación o su negación. No obstante, este proceso está ligado al principio de autonomía de las instituciones educativas que se consagra en la Constitución y en la ley, y a los procesos de autorregulación que deben adoptar las instituciones como medio para mejorar y lograr sus metas y objetivos, pero a la vez es una exigencia de rendición de cuentas que estas instituciones deben dar a la sociedad.

El CESU considera que para la acreditación institucional es requisito previo la acreditación de programas. Por tal razón, es pertinente considerar la acreditación en calidad de maestrías y doctorados en la forma como lo expone el CNA en sus documentos oficiales: *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado* (MEN-CNA, 2010) y *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento* (CNA, 2010).

Acreditación de maestrías y doctorados

Para el CNA, las maestrías y los doctorados desempeñan un papel importante en el desarrollo de las capacidades investigativas y en la generación de conocimiento, como base para el desarrollo de la universidad en cuanto al cumplimiento de una de las tres funciones principales, junto con la docencia y la proyección a la comunidad. Además, considera que los doctorados se han convertido en una de las principales fuentes para la investigación de calidad mundial, que a la vez lleva a la consolidación de grupos de investigación, a una mayor capacidad para movilizar recursos financieros y al incremento significativo de publicaciones

científicas en revistas indexadas; mientras que las maestrías, especialmente las de profundización, desempeñan un papel de gran importancia en la cualificación de los profesionales que el entorno requiere.

Según los lineamientos del CNA, las maestrías y los doctorados, para asegurar la calidad de sus programas, deben contar con:

- *Profesores vinculados de tiempo completo con formación en el mismo nivel y superior al del programa que se ofrece.*
- *Profesores organizados en grupos de investigación o en estructuras similares que le den estabilidad y continuidad al trabajo a partir de líneas de investigación claramente definidas que reflejen el carácter investigativo del programa.*
- *Desarrollo y participación en seminarios, talleres y otros eventos que promuevan la investigación y la interacción entre estudiantes y profesores.*
- *Mecanismos que faciliten publicar los productos de investigación a nivel internacional.*
- *Convenios de intercambio con universidades nacionales e internacionales de reconocido prestigio.*
- *Infraestructura investigativa competitiva con estándares internacionales. Medios adecuados y necesarios para que estudiantes y profesores desarrollen sus labores (biblioteca, acceso a bases de datos, excelente conectividad, tecnología acorde con la naturaleza del programa, entre otros).*
- *Políticas y mecanismos institucionales para la orientación y desarrollo de la investigación (MEN - CNA, 2010, pp. 6 y 7).*

El proceso de acreditación de alta calidad de programas académicos, tanto de pregrado como de posgrado, tiene los siguientes objetivos:

- a. *Constituirse en un mecanismo que propicie la alta calidad de la educación superior y fomente la cultura del aseguramiento de la calidad.*
- b. *Convertirse en un instrumento mediante el cual el Estado de fe pública de la alta calidad de los programas de educación superior (p. 7).*

Para que un programa de maestría o doctorado pueda aspirar a la acreditación de alta calidad, deberá cumplir con los siguientes requisitos fundamentales:

- a. Tener registro calificado.
- b. Una trayectoria de un mínimo de ocho años a partir del ingreso de los primeros estudiantes y un mínimo de nueve graduados, en el caso de doctorados, y de veinte, en las maestrías.

Estas dos condiciones, de acuerdo con el MEN y el CNA (2010), son necesarias para medir la consolidación, la sostenibilidad y el impacto del programa en su entorno, así como el aporte del programa a la ciencia en su respectivo campo del conocimiento.

Por último, estas dos instituciones identifican diez factores o aspectos importantes que se consideran en la evaluación de maestrías y doctorados:

1. *Cumplimiento de los objetivos del programa y coherencia con la visión y misión de la universidad.*
2. *Estudiantes.*
3. *Profesores.*
4. *Procesos académicos y lineamientos curriculares.*
5. *Investigación, generación de conocimiento y producción artística*
6. *Articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación.*
7. *Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales.*
8. *Bienestar y ambiente institucional.*
9. *Graduados y análisis de impacto del programa.*
10. *Recursos físicos y gestión administrativa y financiera (p. 18).*



Capítulo V

Referentes de
política
institucional
para la calidad
de las maestrías
y doctorados

Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia)

Desarrollo histórico

La Universidad Santo Tomás de Bogotá, primer claustro universitario de Colombia, es una institución educativa de carácter privado, fundada por la orden de predicadores (padres dominicos) el 13 de junio de 1580. En 1608 se fundó el Colegio Santo Tomás y posteriormente se fusionó con la Universidad de Estudios Generales. Nació así el Colegio-Universidad Santo Tomás.

En el año 1626, la institución comenzó a ser llamada universidad tomística y tomistas a sus alumnos y egresados. El 4 de agosto de 1639 se hizo pública la conversión del Colegio Santo Tomás en universidad. Durante casi tres siglos constituyó una fuente de pensamiento y cultura que formó numerosas generaciones de neogranadinos. En 1826, el general Francisco de Paula Santander firmó el Reglamento de Estudios para Colombia y la tomística perdió su calidad de Universidad de la República, quedando así suprimida por primera vez. Su restauración tuvo lugar en 1850 cuando el gobierno de José Hilario López promulgó la ley sobre libertad de enseñanza.

En 1861, bajo el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, con el decreto sobre “desamortización de bienes de manos muertas” vio cerradas sus puertas por segunda vez hasta el año 1964, con el gobierno del presidente Guillermo León Valencia. A comienzos de 1965, con un número de 262 alumnos, obtuvo la aprobación canónica y al año siguiente recibió la aprobación oficial en acto solemne, en el cual se reconocieron los cursos de Ingeniería Civil, Filosofía y Ciencias Jurídicas y Políticas, Economía y Administración, Filosofía y Ciencias Sociales.

En 1975, la Universidad Santo Tomás abrió la modalidad de educación a distancia. Es la pionera en esta modalidad en Colombia con los programas de Filosofía y Ciencias Religiosas, a través del Centro de Educación Desescolarizada (CED; Universidad Santo Tomás, s.f.).

Hoy, la Universidad Santo Tomás tiene reconocimiento de Alta Calidad Multicampus otorgada por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, por el término de seis años, en la que quedaron acreditadas la sede central de Bogotá, la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) y las sedes de Tunja, Bucaramanga, Medellín y Villavicencio.

La política institucional relativa a la educación posgradual de la Universidad Santo Tomás se encuentra, sobre todo, plasmada en los siguientes documentos: estatuto orgánico, proyecto educativo institucional (PEI), modelo educativo

pedagógico institucional, política curricular, política de investigación, estatuto docente y el plan general de desarrollo.

El estatuto orgánico

El estatuto orgánico (Universidad Santo Tomás, 2010a) es el punto de partida para determinar la política institucional y definir los lineamientos de la formación posgradual de la Universidad Santo Tomás, especialmente a partir de su misión, la cual se halla inspirada en el pensamiento humanista-cristiano de Tomás de Aquino, y tiene como finalidad la siguiente:

Promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país.

Según reza el estatuto orgánico, es un propósito fundamental de la universidad brindar servicios de calidad y articular en su plan de estudios institucionales diversas disciplinas científicas, técnicas, tecnológicas y humanísticas, como Universidad de Estudios Generales. Para la Universidad Santo Tomás, la persona humana es el principio estructural y la razón de ser del quehacer universitario, y el estudiante el responsable principal del proceso de formación integral. Por esta razón, las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y proyección social se deben encaminar al mejoramiento de la vida de las personas y al desarrollo armónico de todas las dimensiones vitales y complementarias. La universidad considera la ciencia como un producto humano que debe preservar, custodiar, incrementar y difundir.

Sus objetivos se plantean, en primer lugar, a partir de la necesidad de promover la formación integral de los estudiantes y su capacitación científica, investigativa, técnica y profesional dentro de un espíritu universalista y una concepción filosófica y cristiana del hombre, la ciencia y la historia. En segundo lugar, formar líderes con sentido crítico de la realidad y compromiso ético, para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social y promover el desarrollo integral de la sociedad. En tercer lugar, vincular sus diferentes unidades académicas a proyectos de desarrollo regional y promoción de comunidades, que reciban el apoyo científico y técnico de cada especialidad.

Entre sus funciones se cuentan: 1. adelantar y fomentar programas, modelos y líneas de investigación en los diversos campos de acción universitaria y procurar su efectivo desarrollo, aprovechamiento y divulgación; 2. propiciar políticas investigativas que identifiquen y difundan las riquezas, valores y posibilidades de las diversas regiones culturales de Colombia, y 3. incorporar los adelantos

científicos, tecnológicos y culturales, mediante una permanente actualización de sus profesores y de los métodos investigativos, con miras a obtener una activa y eficiente vinculación con la sociedad contemporánea y con el mundo empresarial.

El proyecto educativo institucional

Para la Universidad Santo Tomás (2004) existe una estrecha relación entre el proyecto educativo institucional (PEI) y el currículo. En cuanto el primero, es propositivo y orientador y el segundo práctico y operativo. La relación es tan estrecha que se convierten en un solo proceso, pues el “currículo es el mismo PEI en acción y este no es sino una propuesta curricular”, a punto de que “el PEI es el currículo-marco de la Institución”. Por lo tanto, el PEI se concretiza en “el diario quehacer organizativo, académico y formativo de la institución tomasina” (p. 12).

En el capítulo 3, El PEI hace referencia a la necesidad de elevar la calidad educativa de la universidad sin referirse a ningún nivel académico en particular. En consecuencia, la calidad debe aplicarse a optimizar los productos, los procesos y los servicios en una determinada fase del desarrollo histórico-social de la Universidad Santo Tomás, así como su rendimiento, eficacia y utilidad. Por esta razón, la universidad también debe asumir ciertas características de la gerencia moderna que dinamicen su estructura para el logro óptimo de los procesos educativos y académicos. Sin embargo, no puede adoptar criterios puramente economicistas del mundo mercantil, “(...) que han dado lugar a innovaciones radicales en búsqueda de la calidad de los procesos, los productos y los servicios (calidad total, reingeniería)” (p. 57).

Así las cosas, la calidad debe considerarse fundamentalmente educacional-formativa, ya que depende de los valores, los fines, los principios y los criterios fundantes de la universidad, pues estos determinan su concepción del hombre y de la realidad y coinciden con el deber ser de su misión institucional.

El modelo educativo pedagógico

El modelo educativo pedagógico (MEP) de la Universidad Santo Tomás (2010b) no establece criterios directos sobre la calidad de la educación, particularmente en relación con maestrías y doctorados. Sin embargo, todos los criterios allí desarrollados buscan en forma indirecta, la calidad de los programas que ofrece en todos los niveles y modalidades. De esta manera, el MEP en primer lugar, supone un tipo y modelo de universidad de “estudios generales” que se fundamenta en el diálogo y se articula orgánicamente en los saberes universales para lograr así una visión general del hombre y del mundo. En segundo lugar, implica el modo de ser, obrar, pensar, preferir y responder a las necesidades del entorno desde

una visión de totalidad, universalidad y convergencia de saberes y de diálogos múltiples. En tercer lugar, a partir de los ideales plasmados en el estatuto orgánico, manifiesta el carácter de universalidad y libertad que excluye cualquier forma de segregación y sectarismo. Y en cuarto lugar, dado que el MEP tiene sus orígenes en la tradición y el servicio apostólico de la comunidad dominicana, fundadora, restauradora y regente de los destinos de la universidad, se inspira en el humanismo cristiano, herencia de Tomás de Aquino, caracterizado por la búsqueda constante de la verdad mediante el estudio y la investigación, articulados con los procesos sustantivos de la universidad; es decir, con la docencia, la investigación y la proyección a la comunidad y centrados en la persona del estudiante, en diálogo con el docente como el primer responsable del quehacer académico y formativo (Díaz y Rodríguez, 2010).

En consecuencia y de acuerdo con el MEP, los procesos pedagógicos están llamados a plantear alternativas para que la comunidad académica, especialmente los estudiantes y los docentes, esté en condiciones de aportar soluciones concretas a las múltiples problemáticas y necesidades del país, lo cual obliga a formar líderes sociales que orienten la práctica y el conocimiento hacia la búsqueda del bien común, que analicen críticamente y cuestionen el orden social con base en las exigencias de la dignidad humana, el respeto incondicional a los derechos humanos, el compromiso con los valores democráticos y el cuidado del medio ambiente, tal como reza en el PEI (Universidad Santo Tomás, 2004).

Otra característica que resalta el MEP de la Universidad Santo Tomás es la vinculación con el conocimiento como un saber sistemático, riguroso, metódico y, a la vez, abierto y flexible que toma, como quehacer básico, el cultivo del estudio, la investigación, el debate y la producción intelectual. De ahí que el modelo sea abierto, flexible y dialogal, con una relación armónica y horizontal estudiante-docente-saberes y competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el estudiante no es un elemento pasivo, sino que construye su propio conocimiento en la interacción. Por lo tanto, el modelo opta por una pedagogía problémica que incluye todos los niveles de formación, desde pregrados hasta posgrados, y se extiende al campo de la investigación.

Política curricular para programas académicos

La política curricular para programas académicos (Universidad Santo Tomás, 2004), “tiene por objeto determinar las orientaciones y directrices que deben regular el desarrollo y aplicación de los procesos propios de la Universidad” (p. 9). Estos procesos están enmarcados en una filosofía y en unos valores propios que la hacen diferente de otras homólogas de educación superior, por ser una “universidad de estudio general”, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Tomás de Aquino, construido en el diálogo crítico entre razón y fe

para la búsqueda de la verdad. En este contexto del humanismo cristiano, la universidad pretende la formación integral de la persona, cuyo fin teleológico es el bien común, como valor articulador y englobador de la práctica de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia, valores que contribuyen a la construcción de la paz social.

La política curricular determina unos criterios que contextualizan la construcción de los currículos y planes de estudio de todos los programas académicos de la universidad. Entre estos criterios se tienen: a. la dimensión social, con respecto a la producción de conocimientos y alternativas que satisfagan las necesidades de todos los miembros de la sociedad, el mejoramiento de la calidad de vida y la igualdad de oportunidades para todos; b. la dimensión cultural, como posibilidad de humanizar el mundo y de reconocer y aprovechar la diversidad cultural colombiana; c. la dimensión económica, como oportunidad para lograr una visión global del uso racional de los bienes y al servicio del desarrollo humano; d. la dimensión política, entendida como un análisis crítico de las formas de construcción del bien común; e. la dimensión ciudadana, que se constituye en prioridad de los procesos de formación para la convivencia y la participación; f. dimensión científico-tecnológica, que plantea la necesidad de generar una cultura de rigor científico y de aprovechamiento de la tecnología, encaminados a la construcción y la gestión del conocimiento, y g. la dimensión educativo-pedagógica, que constituye la razón de ser y el referente permanente de la acción de la universidad y que se plasma en los contextos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la forma como la universidad se hace cargo de los fenómenos sociales. Se trata, por lo tanto, de una reflexión sobre el proyecto personal de cada actor educativo, “garantizando para ello el ejercicio de la autonomía, la libertad y la responsabilidad como valores posibles para todos” (p. 17).

Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia)

Como institución de educación superior, la Universidad de San Buenaventura Cali plantea su visión y su misión centradas en la filosofía franciscana, desde la perspectiva de la generación de nuevo conocimiento, la formación y el impacto social. A partir de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, la universidad tiene como cuarta función sustantiva el bienestar universitario.

La Universidad de San Buenaventura Cali asume la educación como un servicio. Esta posición está acorde con los lineamientos que para la educación superior se tienen actualmente a nivel mundial, a partir de las dos últimas declaraciones mundiales de educación superior de la Unesco (1998 y 2009). En estas se

determina que una educación de calidad se debe apoyar en la investigación, la creatividad y la innovación, con base en los procesos de acceso, equidad y calidad.

Otro aspecto que sobresale en la visión es el compromiso de la universidad a ser reconocida en 2017, a nivel nacional e internacional, como una institución de calidad en cuanto a sus procesos de docencia, en sus programas de pregrado y posgrado, con innovación pedagógica y calidad científica en sus investigaciones y que todo lo anterior impacte de manera positiva en la sociedad.

La calidad en el plan de desarrollo institucional 2013-2017

Para la Universidad de San Buenaventura Cali, el proyecto educativo bona-venturiano es su ruta de trabajo desde la cual se construyen los lineamientos para el cumplimiento de las funciones administrativas y académicas. El plan de desarrollo institucional (PDI) 2013-2017 incorpora el modelo de gestión integral, con el propósito de consolidar la universidad en el ámbito nacional e internacional, como una institución de alta calidad, en correspondencia con su misión y su visión.

El plan de desarrollo definió cinco áreas estratégicas sobre las cuales la institución trabajará los próximos cuatro años:

- Alta calidad
- Gestión sostenible de la investigación
- Diversificación de la fuente de recursos económicos
- Relación con el medio
- Cultura y desarrollo humano integral

Estos lineamientos comprenden la alta calidad como la consecución y mantenimiento de condiciones generales de la organización que permitan conservar altos niveles de satisfacción de sus clientes y usuarios, en correspondencia con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y los parámetros establecidos por los organismos nacionales e internacionales de certificación y acreditación. Los objetivos estratégicos fueron definidos por temas, entre los cuales resalta la alta calidad.

Los objetivos del PDI de la Universidad de San Buenaventura son los siguientes:

1. Lograr la acreditación institucional de alta calidad: obtener el reconocimiento que otorga el CNA, como universidad acreditada con alta calidad institucional.
2. Lograr la acreditación nacional de programas académicos: obtener la acreditación de alta calidad otorgada por el CNA de todos los programas

académicos de pregrado y maestrías que cumplan con los requisitos exigidos por el MEN.

3. Reunir los requisitos necesarios para lograr el reconocimiento internacional de programas académicos.
4. Ampliar la infraestructura física y tecnológica de la universidad. Proveer las condiciones de planta física y recursos tecnológicos necesarios para mantener las condiciones de óptima calidad según lo requiera la oferta de servicios de la seccional.
5. Lograr la certificación ISO 9001 en procesos de la institución. Contar con un plan de implementación para la certificación de procesos de la universidad, que conduzca a la obtención del reconocimiento de la calidad en procesos de apoyo de la institución.

En estos objetivos se destaca el interés que la institución pone en la acreditación de alta calidad como multicampus, para lo cual inició su autoevaluación desde el 2013, con el diagnóstico y la presentación de condiciones iniciales.

Otro aspecto que sobresale en el actual plan de desarrollo en los procesos de acreditación de alta calidad de los programas, es la inclusión de los programas de maestría. De otra parte, hay un compromiso para que la institución comience a reunir los requisitos para la acreditación internacional de sus programas académicos.

Sistema de gestión de calidad

La Universidad de San Buenaventura, a través de su proyecto educativo bona-venturiano, establece la calidad como un componente fundamental y transversal en el desarrollo de su misión. Igualmente, adopta el concepto de calidad como eje rector para orientar la gestión, la evaluación y el desarrollo de la universidad.

Política de calidad

La universidad de San Buenaventura, para el desarrollo de sus funciones sustantivas, orienta su gestión a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes y usuarios en términos de gestión de calidad, a partir de:

- Información integral a sus estudiantes
- Excelencia académica
- Desarrollo de competencias de su capital humano
- Gestión eficiente de sus recursos económicos
- Mejoramiento continuo de la calidad

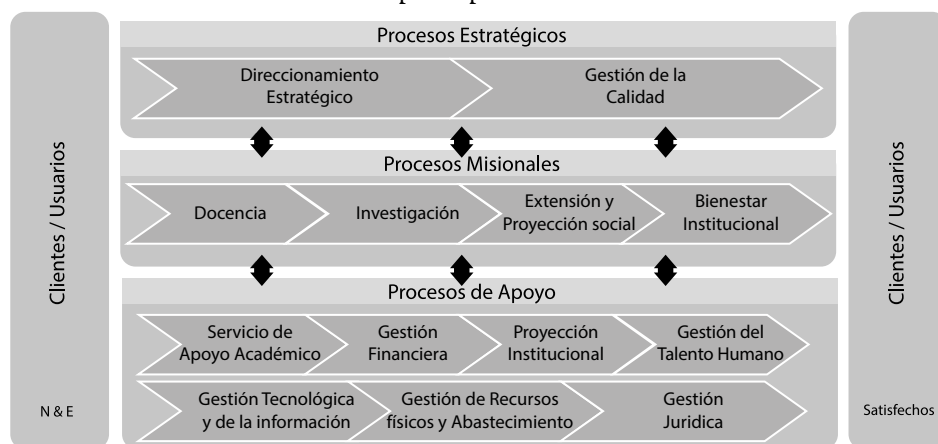
Objetivos de calidad

Los siguientes son los objetivos de calidad institucionales, los cuales parten de las funciones sustantivas, en razón de ser una institución educativa:

- Asegurar la calidad de la oferta académica de la universidad, a través del cumplimiento de los requisitos, la calidad de sus programas y la calidad institucional.
- Garantizar el cumplimiento de las competencias del capital humano en la institución.
- Garantizar una gestión financiera sostenible que permita la disponibilidad de recursos necesarios y suficientes para el óptimo desempeño de las labores de la institución.
- Alcanzar niveles de reconocimiento en los entornos regional, nacional e internacional.
- Mantener altos índices de satisfacción de nuestros clientes y usuarios.

Para el cumplimiento de la política de calidad institucional, la universidad cuenta con un mapa de procesos (Gráfico 7).

Gráfico 7
Mapa de procesos



Fuente: www.usbcali.edu.co

Como se observa en el Gráfico 7, cada uno de los procesos –estratégico, misional y de apoyo– tiene una relación estrecha para cumplir las metas de calidad educativa planteadas en la misión y la visión, así como el horizonte institucional que se establece en el plan de desarrollo institucional 2013-2017, sin dejar de lado su total alineación al proyecto educativo bonaventuriano.

La institución estableció la cultura de la calidad a partir de 2009, adoptando la norma técnica colombiana ISO 9001:2008. En el 2014 logró certificar los procesos de apoyo de gestión del talento humano y gestión financiera.

Lineamientos de autoevaluación de la seccional Cali, para la calidad de sus programas académicos

Los procesos de autoevaluación han centrado su filosofía institucional en el proyecto educativo institucional, tal como se observa en la Tabla 6.

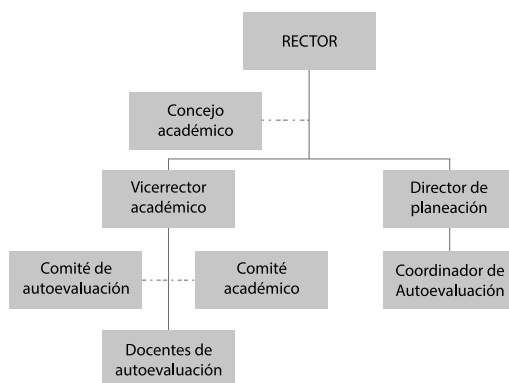
Tabla 6
Proyecto educativo bonaaventuriano (2007 y 2010)

PEB 2007	PEB 2010
La Universidad de San Buenaventura en su proyecto educativo establece la calidad como un eje central y articulador de la gestión institucional en todos sus niveles. En tal sentido, se plantea que un componente fundamental y transversal del proyecto educativo bonaaventuriano es el concepto de calidad y su aplicación, que se convierte, a su vez, en el eje rector para orientar la gestión, evaluación y desarrollo de la universidad.	Es una estrategia indispensable para observar y verificar la situación real de la universidad, una vez compare su quehacer actual con el contexto ideal que le señala la misión y con el escenario alternativo que le señala la visión. Esta introspección llevará a la formulación de propuestas de planes y programas de mejoramiento para el logro de los estándares de calidad en la búsqueda permanente de la excelencia.

Fuente: PEB Universidad de San Buenaventura.

En el año 2012, mediante la Resolución de Rectoría No. S.1.1-913, la universidad establece la estructura que rige los procedimientos y los planes de autoevaluación de los programas que ofrece la institución (Gráfico 8).

Gráfico 8
Estructura que rige los procedimientos y los planes de autoevaluación



Fuente: Dirección de Planeación de la Universidad de San Buenaventura.

Proceso de autoevaluación

En cuanto al proceso de autoevaluación, el proyecto educativo bonaventuriano (2010), en el capítulo VII establece los lineamientos institucionales que orientan los procesos. Para la institución, la autoevaluación es:

Un proceso investigativo de carácter aplicado, participativo, integral, sistemático y permanente, orientado a obtener información válida, confiable, oportuna y representativa para orientar la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo de la calidad de la gestión académica y administrativa y la búsqueda de la acreditación institucional y de sus programas (Universidad de San Buenaventura, 2010).

La Universidad de San Buenaventura asume la autoevaluación como función esencial para la calidad y el mejoramiento continuo de sus programas y de la institución. Del mismo modo, considera que la calidad es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, directivos académicos, funcionarios administrativos, egresados y empleadores). Todos los procesos de autoevaluación que realiza la seccional Cali, tanto a nivel institucional como de programas de pregrado y de posgrado, son asumidos bajo los lineamientos de calidad establecidos por el CNA, vigentes a la fecha de la ejecución de cada proceso. En la autoevaluación institucional, como proceso investigativo, se tienen en cuenta también los procesos de autoevaluación de programas, según los siguientes principios:

- Participación
- Rigurosidad
- Pertinencia institucional
- Transparencia
- Integralidad
- Permanencia
- Flexibilidad

Modelo de autoevaluación

El modelo de autoevaluación adoptado por la Universidad de San Buenaventura Cali busca la consecución de acreditación de alta calidad de los programas que reúnan los requisitos exigidos por el CNA, así como el sostenimiento de las acreditaciones de alta calidad de los programas ya acreditados. Cada uno de los procesos de autoevaluación de programas de pregrado y posgrado conlleva las siguientes actividades:

- Conformación del comité de autoevaluación del programa para asegurar la imparcialidad del proceso.

- Recopilación y construcción de información documental para dar cuenta de los procesos de calidad de los programas que se ofertan.
- Seguimientos al plan de mejoramiento para asegurar que los programas asumen con responsabilidad los procesos de calidad educativa.
- Revisión de lineamientos de acreditación vigentes para estar acorde con las exigencias nacionales en materia de calidad educativa de los programas.
- Sensibilización y socialización para que el proceso sea público y se cumplan los principios del modelo.
- Revisión y ajustes a los instrumentos, según sean utilizados por programas de pregrado o posgrado.
- Aplicación de instrumentos a toda la comunidad universitaria.
- Análisis de la información que permita analizar el grado de cumplimiento de cada uno de los factores de calidad.
- El análisis de las fuentes no documentales con el fin de conocer la percepción de la comunidad universitaria.
- Redacción informe final, el cual da cuenta fiel de los resultados del proceso.
- Socialización de resultados.
- Visita de pares amigos.
- Visita de verificación de condiciones de calidad o evaluación externa.
- Ajustes al plan de mejoramiento.

Método de ponderación

La institución contempla dos tipos de ponderación:

Ponderación de factores. El comité académico institucional define el peso que se aplica tanto a nivel institucional (que se asigna con base en documentos institucionales como el estatuto orgánico, el proyecto educativo bonaaventuriano y el manual de calidad), como a los programas de pregrado y posgrado (basados en los lineamientos del CNA vigentes (tablas 7 y 8).

Tabla 7
Asignación del peso

Factor	Pregrado
Misión y proyecto institucional y de programas	10
Estudiantes	10
Profesores	12
Procesos académicos	12
Visibilidad nacional e internacional	8

Factor	Pregrado
Investigación, innovación y creación artística y cultural	12
Bienestar institucional	10
Organización, administración y gestión	8
Impacto de los egresados en el medio	8
Recursos físicos y financieros	10
Total	100

Fuente: *Lineamientos institucionales para la autoevaluación de programas académicos* (2013).

Tabla 8

Factor	Maestría y doctorado	Especialización
Misión y proyecto institucional	10	10
Estudiantes	10	10
Profesores	15	15
Factor	Maestría y doctorado	Especialización
Procesos académicos y lineamientos curriculares	10	12
Investigación, innovación y creación artística y cultural	15	12
Articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación	10	10
Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales	7	5
Bienestar	5	6
Graduados y análisis de impacto del programa	8	10
Recursos físicos y gestión administrativa y financiera	10	10
Total	100	100

Fuente: *Lineamientos institucionales para la autoevaluación de programas académicos* (2013).

Ponderación de las características

La universidad determina que las características están asociadas a la calidad del programa, razón por la cual delega la responsabilidad de hacer la ponderación al comité de autoevaluación de cada facultad o programa, conservando la coherencia con la ponderación de cada factor efectuada institucionalmente. La importancia de la responsabilidad de los comités de programa radica en definir los criterios sobre los cuales se evalúa el programa y se emiten juicios de calidad.

Fuentes de información

El proceso de recolección de información se efectúa con base en fuentes documentales y no documentales. Para las fuentes no documentales se llevan a cabo encuestas, grupos focales y talleres, según el criterio del comité de autoevaluación de cada programa.

Valoración de resultados

La valoración de los resultados se hace a partir del análisis de los resultados de las fuentes no documentales y de la valoración de las fuentes documentales.

La valoración de las características se hace de manera numérica y cualitativa, tal como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9
Valoración de las características

Escala numérica	Valoración cualitativa
4,5 a 5	Se cumple plenamente
4,0 a 4,5	Se cumple en alto grado
3,0 a 4	Se cumple aceptablemente
2,0 a 3	Se cumple insatisfactoriamente
0 a 2	No se cumple

La valoración de las características da como resultado la valoración final del factor, a partir del cual se hace la emisión del juicio o apreciación global del factor (Tabla 10).

Tabla 10
Valoración final del factor

Escala numérica	Valoración cualitativa
90 a 100	Se cumple plenamente
80 a 90	Se cumple en alto grado
60 a 80	Se cumple aceptablemente
40 a 60	Se cumple insatisfactoriamente
0 a 40	No se cumple

Las anteriores valoraciones se describen en el procedimiento de la gestión de calidad No. PGC.02.GC.P07

Lineamientos institucionales de acreditación multicampus

Como quedó planteado en la visión, la Universidad de San Buenaventura Cali tiene establecido ser reconocida a nivel nacional como institución de alta calidad, para lo cual desde 2013 inició el proceso de acreditación institucional multicampus (AIM), de acuerdo con los lineamientos institucionales del CNA.

Para la Universidad de San Buenaventura, la acreditación de alta calidad tiene las siguientes finalidades:

- *Compartir y potencializar las fortalezas institucionales y las mejores prácticas implementadas en las diferentes seccionales, sedes y extensiones, permitiendo trabajar en los aspectos que deben ser mejorados como institución para incrementar sus niveles de calidad.*
- *Aumentar la confianza que la sociedad tiene frente a la Universidad de San Buenaventura, en el cumplimiento de sus objetivos institucionales y la pertinencia de su misión en el contexto local, regional, nacional e internacional.*
- *Dar fe a la sociedad de la coherencia existente entre el PEB y los procesos académicos y administrativos que se desarrollan cotidianamente en la institución.*
- *Obtener por parte del Ministerio de Educación Nacional la resolución de acreditación de alta calidad para todas las seccionales, sedes y extensiones de la Universidad de San Buenaventura.*

Como la Universidad de San Buenaventura cuenta con cuatro seccionales, es necesario que cada una, según las realidades de su contexto, asuma lo siguiente:

- *Comprender y evaluar la Universidad de San Buenaventura a partir de su marco axiológico y su PEB compartido en todas las sedes, seccionales y extensiones de la institución, teniendo en cuenta los desarrollos y demandas regionales que le sugiere el contexto geográfico a la institución.*
- *Responder de forma pertinente, con fundamento en PEB compartido, a las necesidades y expectativas de la comunidad académica, teniendo en cuenta las diferencias regionales y del entorno en las que se ubican las sedes, seccionales y extensiones.*
- *Concertar objetivos, metas, modelos e instrumentos que hagan posible y sostenible el nivel de excelencia que se busca acreditar en todas las seccionales, sedes y extensiones de la Universidad de San Buenaventura.*
- *Promover la movilización permanente de la comunidad bonaventuriana para deliberar y reflexionar en torno al quehacer y al deber ser institucionales.*
- *Ser receptivos a las diversas opiniones que surjan en el proceso de autoevaluación con fines de AIM, y valerse de todas y cada una de estas, para implementar acciones de mejora efectivas.*

Fuentes de información

El proceso de autoevaluación y acreditación multicampus consideró las siguientes fuentes de información para llegar al juicio de calidad de cada uno de los factores, las cuales debió combinar y articular:

- *Información cuantitativa:* información estadística y de opinión recolectada mediante técnicas de medición numéricas como las encuestas o los formularios.

- *Información cualitativa*: documentos e información de opinión, recolectada mediante técnicas de medición discursivas, como los grupos focales o las entrevistas.

Proceso de autoevaluación

El proceso de autoevaluación se encuentra constituido por varias etapas secuenciales e interrelacionadas:

1. Fase de decisión.
2. Fase de preparación institucional.
3. Fase de autoevaluación de seccional.
4. Fase de autoevaluación multicampus y formulación de planes de mejoramiento.
5. Radicación del informe y preparación de la evaluación.
6. Evaluación externa y certificación.

La universidad acoge para su proceso el lineamiento del CNA (2014) de la siguiente manera:

En las instituciones multicampus, el proceso de evaluación incluirá la forma como la universidad funciona como sistema académico integrado, interacción sistémica que permita una visión holística y global de la IES. La acreditación se otorgará con una temporalidad única que se aplica a toda la institución. El concepto del CNA será integral para toda actividad amparada con el nombre de la institución (pp. 57-58).

Sobre la base de que la acreditación institucional es multicampus, cada uno de los factores tiene los siguientes propósitos:

Multicampus. Busca evaluar o evidenciar el grado de interacción sistémica entre las seccionales de la Universidad de San Buenaventura. Estas son construcciones propias de la institución con el fin de responder acertadamente al proceso AIM.

Seccional. Busca evaluar la calidad académica de la seccional.

Ponderación institucional de los factores

Se estableció una única ponderación para el proceso de autoevaluación a nivel multicampus que aplica para todas las sedes y seccionales. En la Tabla 11 se puede observar cada factor con su peso correspondiente.

Tabla 11
Ponderación institucional de los factores

Factor	Ponderación factor
Misión y proyecto institucional y de programas	10
Estudiantes	8
Profesores	10
Procesos académicos	12
Visibilidad nacional e internacional	5
Investigación, innovación y creación artística y cultural	10
Pertinencia e impacto social	7
Autoevaluación y autorregulación	7
Bienestar institucional	10
Organización, gestión y administración de la Universidad de San Buenaventura	5
Recursos de apoyo académico e infraestructura física	8
Recursos financieros	8
Total	100

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú)

Las políticas sobre calidad en el Perú en el contexto latinoamericano y mundial

América Latina ha vivido un desarrollo complejo de las instituciones universitarias, asociado a un conjunto de factores propios de cada momento histórico. En el marco de la crisis de los sesenta, la mercantilización de la educación superior comenzó a estructurar un nuevo espacio de políticas de educación superior. Hoy, la globalización, con las exigencias de competitividad y las inequidades, está fijando las bases de una nueva política pública en educación superior y esta a su vez pasó a formar parte constitutiva de las políticas públicas.

La educación superior es un sistema en proceso con un alto grado de complejidad por la diversidad de intenciones, misiones, visiones, modelos educativos, actores, formas de organización, de participación, de condiciones, y por la diversa oferta educativa con cualidades y requerimientos peculiares de las áreas de conocimiento y niveles educativos que se ofrecen.

El nuevo entorno de la educación superior pone al sector terciario de la economía y a los sistemas de aseguramiento de la calidad como ejes de las políticas públicas. Por otra parte, la diferenciación de la educación superior creó un complejo núcleo de niveles de calidad y de modalidades de ingreso (matrícula-exámenes)

que permitió la generación de una matriz de inequidades en el ingreso y en el egreso de las instituciones de educación superior. El eje de la problemática sobre la calidad remitió a la ausencia de políticas e instituciones que aseguraran la calidad en un contexto de libertad de mercado, fundamentalmente en el sector privado, el cual estructuró lógicas de prestación de servicios educativos basadas en la dinámica del mercado, promoviendo así niveles de calidad en función de los costos de las matrículas. Ello permitió la formación de niveles de calidad altamente diferenciados y dada la ausencia de estándares básicos, muchas de las instituciones establecieron niveles educativos notoriamente bajos. La respuesta a la diferenciación y diversificación fue la creación de organismos de aseguramiento de la calidad que expresaban un cambio en el papel de educador del Estado a otro de evaluador (Rodríguez y Cruz, 2001).

Uno de los ejes centrales de las nuevas políticas de educación superior está asociado a una educación sin fronteras o internacionalización. Esta ha creado una nueva tensión en el ámbito educativo entre lo mundial y lo local que no existía (Delors, 1996). En este marco complejo, los países carecen de mecanismos que regulen el ingreso de la educación transnacional, para asegurar la calidad de los programas ofrecidos por los proveedores externos; tampoco están dispuestos los colegios profesionales a homologar dichos estudios. Los datos indican un crecimiento sostenido de la educación transnacional en todos los países de la región. Desde el 12 % de la matrícula en Bahamas, el 7,5 % en Chile y apenas el 1 % en Perú, la expansión de la educación transnacional está relacionada con el grado de apertura de la sociedad y su nivel de informatización. Asociado a ello, se debaten los tipos de política de regulación de la calidad internacional.

La educación superior universitaria en el Perú tiene su marco legal en el artículo 18 de la Constitución Política, el cual se ocupa de la educación universitaria y señala que esta tiene como fines la formación profesional y la investigación científica y tecnológica. Esta norma constitucional consagra, así mismo, la figura de autonomía universitaria que se da en el régimen normativo de gobierno, académico, administrativo y económico de cada universidad. De la misma manera, algunos de los dispositivos legales que sustentan el sistema educativo del Perú son: el Decreto Ley 26762 (Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificada por la Ley 26510), la Ley 23733 (Ley Universitaria y sus modificatorias), la Ley 28044 (Ley General de Educación) y la Ley 28740 (Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa). En la actualidad se está en proceso de aplicación de la nueva Ley Universitaria 30220.

La educación superior a nivel de posgrado es hoy un factor estratégico de desarrollo de los individuos, los países y las regiones. El diseño de políticas de educación superior de posgrado y su implementación es considerado una

prioridad en la sociedad. En este marco, se espera que las tareas tradicionales de docencia e investigación en posgrado sean acompañadas por el compromiso de brindar contribuciones en términos de conocimiento relevante para una gama de intereses y necesidades de todos los actores sociales insertos en la trama comunitaria a la que la universidad pertenece. Los programas de estudios universitarios se catalogan como un servicio (Angell, Heffernan y Megicks, 2008; Jain, Sinha y De, 2010). Por un lado, posee las características básicas de todo servicio: intangibilidad, heterogeneidad e inseparabilidad (Parasuraman *et al.*, 1985; Kotler, 2002); así mismo, el usuario, representado en este caso por el estudiante, es un coproductor del servicio como tal, participando en su ejecución (Edvardsson, 2005). Para algunos autores, la calidad del servicio se ha consolidado como un aspecto clave en el éxito de cualquier organización (Grönroos, 1984; Parasuraman, Zeithalm y Berry, 1985; Parasuraman, Zeithalm y Berry, 1988; Cronin y Taylor, 1992). Mientras que para otros, el éxito estratégico de una organización de servicio depende de su capacidad para mejorar la percepción, las prácticas y los imaginarios que se generan en el cliente o la imagen que se crea él mismo de forma continua sobre el servicio, alcanzando o superando sus propias expectativas en torno a él (Grönroos, 1984, Parasuraman *et al.*, 1988). La prestación de un servicio basado en las expectativas del cliente ha tenido una evolución gradual, que se manifiesta, según Pariseau y McDaniel (1997), con eslóganes que definen que:

La calidad es sinónimo de excelencia, calidad es valor, calidad es la adaptación de las especificaciones técnicas a las necesidades del consumidor, y más recientemente, desde finales de los noventa se dice que la calidad es satisfacer o exceder las expectativas del consumidor (p. 206).

Son numerosos los estudios en torno al ámbito de la calidad del servicio en distintas industrias y sectores (Brady y Cronin, 2001). Sin embargo, son relativamente pocos aquellos que se han abordado desde el contexto específico de la educación superior (Lagrosen, Seyyed-Hashemi y Leitner, 2004). Aunque la mayoría han tendido a centrarse en los estudios de pregrado, y no de posgrado (Srikanthan y Dalrymple, 2010; Taylor, 2002, citado en Ángel *et al.*, 2008; Abdullah, 2006), esta investigación se enfocará precisamente en los últimos.

La percepción de la calidad del servicio en los estudios de posgrado

La calidad en la educación de posgrado es un concepto complejo que ha eludido una definición clara (Marshall, 1998). Hay una variedad de partes involucradas e interesadas: estudiantes, personal docente y no docente, Gobierno y sus organismos de financiación, organismos de acreditación y validación. Cada uno de estos actores tiene una visión diferente sobre la calidad, influenciado por su propio interés (Singh, Grover y Kumar, 2008). Esto hace que sea necesaria una

revisión de los intereses de cada uno de estos actores y analizar su impacto en las decisiones que se tomen en torno a la gestión de un programa de posgrado. Por otro lado, cabe destacar que la acreditación de los estudios de posgrado se ha concentrado históricamente en la calidad técnica, por ejemplo, los títulos docentes, el número de fondos de la biblioteca y el volumen de fondos para la investigación. Esta medición es similar a la del resto del mundo (cfr. Mohamad, 2008).

De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014), el término *evaluar* significa “fijar por cálculo el valor o el precio de una cosa o de un conjunto de bienes”. A partir de esta definición, se considera que para evaluar hay que fijar un valor, un patrón. En el contexto de la educación, muchos autores definen la evaluación de la calidad como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos. Por otro lado, son numerosos los especialistas que en el campo de la evaluación consideran que se trata de un proceso de planear, obtener y suministrar información útil para la toma de decisiones.

La evaluación externa para el logro de la calidad es aquella que se hace para la rendición de cuentas, o *accountability*, de un centro, y se apoya en el control, en la medida del grado de consecución de los objetivos propuestos, y se enfoca en los productos obtenidos. Por lo general, es efectuada por agentes externos a la identidad que se evalúa. Este tipo de evaluación es necesaria para una mejora sustancial de la calidad académica y administrativa, ya que el evaluador externo goza siempre de un punto de vista privilegiado, y su distancia efectiva, su independencia de criterios respecto del resultado, su amplitud de puntos de referencias, entre otros, posibilitan que sea más objetiva la evaluación.

Por lo tanto, los programas de maestría y doctorado deben desarrollar sus actividades buscando satisfacer las necesidades, los intereses y las expectativas de sus diversos clientes (calidad) y perfeccionar, de manera permanente, los servicios que presta, para ofrecer mejores resultados a la comunidad en que está insertada (pertinencia). Los criterios de calidad y pertinencia se refieren a que dichas instituciones satisfagan con sus procesos y los productos que entrega, las expectativas de la sociedad (Álvarez de Zayas, 2001; Correa, 2004).

Así mismo, el valor superlativo de la investigación en nuestro tiempo y la exclusividad en la formación de investigadores exigen a las escuelas de posgrado una atención especial a la hora de estructurar y diseñar los estudios de maestría y doctorado. “La maestría y el doctorado deben estar fuertemente vinculados con el desarrollo de la ciencia, a través de la comprensión de la metodología propia de la investigación y de las exigencias de calidad al más alto nivel académico” (Sánchez, Miras y Miras, 2002, p. 14). Sin embargo, según Bunge (2001), la

ciencia podría extinguirse en menos de una generación, y ello puede ocurrir por negligencia de los propios programas de formación en posgrado.

Los estudios de posgrado en el Perú

En el Perú, los estudios de posgrado se han incrementado en los últimos años; sin embargo, adolecen de una serie de deficiencias. Según un informe del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (López, 2004, p. 5), estas se refieren a. desadecuación entre la oferta formativa y las necesidades del desarrollo; b. falta de programas de investigación que sirvan de sustento a los programas de posgrado; c. escasa producción científica; d. bajas tasas de graduación en relación con el número de egresados; y e desconocimiento de la existencia de un organismo que ofrezca información confiable y que asegure la calidad de los estudios de posgrado.

En este escenario, las universidades y sus escuelas o secciones de posgrado intentan mantenerse dentro de la competitividad que existe en la oferta educativa. Los programas de maestría y doctorado desarrollan continuas reformas con el fin de cumplir con las exigencias de organismos nacionales (Sineace).

En el rubro de investigación y desarrollo, el Perú destina menos del 0,11 % de su producto interno bruto (PIB). En contraste, Israel invierte el 4,5 %; Finlandia, 3,8 %; Japón, 3,0 %; Corea, 2,7 %; Estados Unidos, 2,54 %; Brasil, 1,04 %; Chile, 0,57 %; y México, 0,39 % (Concytec, 2003). Debemos tener en cuenta que el PIB de cualquiera de los países mencionados es mayor que el generado en el Perú. Con relación a la producción de artículos científicos inscritos en el *Institute for Scientific Information* para el año 2004, Brasil registra 18.141; Argentina, 4816; Chile, 2482; Venezuela, 935; Colombia, 759; Uruguay, 409; mientras que el Perú tiene apenas 283 (Cuevas *et al.*, 2006). Cabe señalar que el 45 % de estas publicaciones corresponden a universidades.

La escasa producción científica en el Perú con respecto a otros países del continente, como Brasil, México, Argentina, Colombia y Chile, no se puede atribuir exclusivamente al problema del financiamiento o a la carencia de recursos. La cultura peruana y, en particular, la cultura universitaria, tiene mucho que ver en esta explicación, ya que aún no se ha interiorizado en la conciencia colectiva la trascendencia estratégica de la ciencia y la tecnología como las propulsoras del desarrollo económico y social sostenido de la región. Así mismo, en el periodo de funcionamiento (hasta diciembre de 2014), la Asamblea Nacional de Rectores (López, 2004), dirigió a las universidades el documento de requisitos mínimos para la organización y funcionamiento de una escuela de posgrado o sección de posgrado, en el que indicaba un conjunto de requisitos necesarios, tanto cualitativos como cuantitativos, para el funcionamiento de una escuela

de posgrado, tales como organización, planes de estudio, facilidades para el uso de bibliotecas y de laboratorios, número y calidad de docentes.

Por ello, consideramos enfatizar, en un cambio de actitud frente a la formación de los futuros magísteres y doctores en educación, en que se tome como referente la gestión de la calidad desde la perspectiva de las prácticas, discursos e imaginarios de las políticas de calidad. Como lo señala Caro (2000), “el buen rendimiento de los alumnos y egresados dependerá de una formación académica capaz de promover el desarrollo de habilidades para el aprendizaje continuo y autodirigido” (p. 11), de la adaptabilidad a diferentes entornos y situaciones, la capacidad de análisis y resolución de problemas, la iniciativa y creatividad permanentes, sin descuidar las capacidades técnicas específicas definidas en el plan de estudio ni la percepción y el conocimiento que los estudiantes tengan sobre las políticas de gestión de la calidad de las maestrías y doctorados.

La Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación son programas que forman parte de la Sección de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (FACHSE-UNPRG), y son regidos por sus normas y políticas de mejoramiento permanente de la calidad académica, entre las que destacan aquellas por mejorar las investigaciones que hacen los estudiantes para graduarse. Por lo anterior, la investigación es asumida como un eje transversal a la formación en el posgrado y como vía para aportar a la investigación y a la formación de investigadores, lo que implica contar con un posgrado altamente competitivo a nivel nacional para así responder a un mercado académico y profesional cada vez más exigente, reflexionar sobre los problemas de nuestro país y lograr un avance significativo en las diversas áreas del saber.

Esta visión está igualmente expresada en el plan estratégico de la sección de posgrado de la FACHSE-UNPRG, en la que se vislumbra que cuenta con las condiciones necesarias para el planteamiento de soluciones a problemas nacionales sobre educación, desarrollo social y sostenibilidad. En esa perspectiva, el desarrollo de la investigación en el posgrado contribuye a una de las metas estratégicas a 2017, trazadas en el plan estratégico FACHSE-UNPRG. Como resultado de ello, se espera contribuir al crecimiento de graduados de los programas de posgrado en el marco de la nueva Ley Universitaria 30220 (julio 10 de 2014).

En el Perú existen sesenta y cinco facultades de Educación, las cuales poseen secciones de posgrado; treinta de ellas están distribuidas en seis universidades de Lima (La Cantuta, Cayetano Heredia, Inca Garcilaso de la Vega, Femenina del Sagrado Corazón, Peruana Unión, Alas Peruanas); diez universidades del

centro (Daniel Alcides Carrión, Cajamarca, Nacional del Santa, Hermilio Valdizán, Santiago Antúnez de Mayolo, Tecnológica de los Andes, Peruana Los Andes, Huánuco, Nacional del Centro del Perú, Huancavelica); once universidades del norte (San Pedro, Nacional de Trujillo, Nacional Pedro Ruiz Gallo, Católica Los Ángeles de Chimbote, Antenor Orrego, César Vallejo, Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Católica de Trujillo, Nacional de Piura, Señor de Sipán); cuatro universidades del sur (Tacna, Jorge Basadre Grohmann, Nacional de San Agustín de Arequipa, Nacional del Altiplano); y una universidad del oriente (Nacional de la Amazonia Peruana).

Según el II Censo Nacional Universitario 2010, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2010) y la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), la población universitaria en el Perú asciende a 839 328 estudiantes, entre estudiantes de pregrado y posgrado. De acuerdo con esta investigación, hay 56 358 estudiantes, ya profesionales, haciendo estudios de posgrado: 44 577 cursan maestrías; 4047, doctorados; y 7726, segunda especialización.

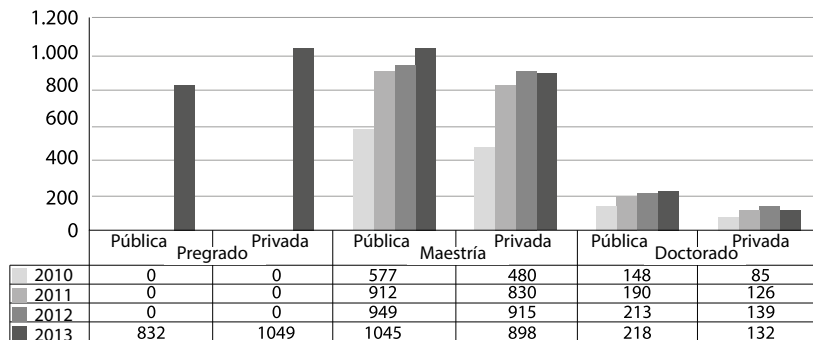
Los estudios de posgrado son efectuados tanto en universidades públicas (24 591) como en privadas (31 767). Por grupo de edad, la mayor proporción se encuentra entre los profesionales de 25 a 40 años (15 107). Las universidades estatales ofrecen el mayor número de maestrías (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con 87 maestrías, Universidad Nacional de San Agustín, con 76 maestrías, y la Universidad Nacional de Trujillo, con 71 maestrías). En cuanto a las universidades privadas: Pontificia Universidad Católica del Perú (52 maestrías), Universidad San Martín de Porras (45 maestrías) y Universidad Inca Garcilaso de la Vega (44 maestrías).

El número de alumnos matriculados en posgrado es de 111 767, de los cuales, 38 013 son de universidades públicas y 73 754 de privadas, lo que representa el 34 % y el 66 %, respectivamente, por lo que se puede decir que el comportamiento es similar que en pregrado, donde la mayor cantidad de alumnos se concentra en las universidades privadas. Se observa también que en las universidades públicas el 51,7 % son hombres y el 48,3 % mujeres, mientras que en las privadas el porcentaje de mujeres es mayor al de hombres (44,1 % hombres y 55,9 % mujeres; ANR, 2014).

Gráfico 9

PTI - 04

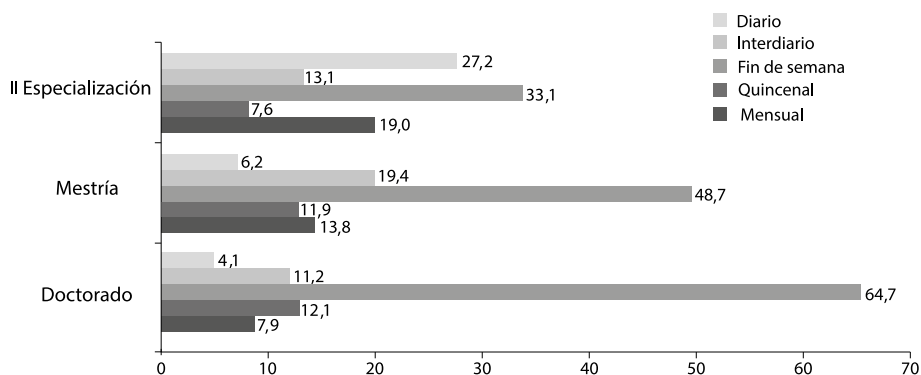
Número de programas universitarios



Fuente: Dirección de Planeación de la Universidad de San Buenaventura.

Gráfico 10

Perú: Porcentaje de alumnos de post grado, por frecuencia de estudio, según estudio de posgrado



Nota: Incluye todas las universidades que vienen funcionando formalmente en el Sistema Universitario Peruano.

Fuente: INEI- II censo nacional universitario, 2010.

Contexto y políticas de calidad en la educación superior, particularmente en maestrías y doctorados

En enero de 2007 se aprobó el Proyecto Educativo Nacional a 2021 “La educación que queremos para el Perú”, cuyo objetivo estratégico número 5 consigna la importancia de que la educación superior de calidad se convierta

en un factor determinante para el crecimiento del país. El tema de la calidad en educación superior, que hasta el momento había sido un asunto interno de las instituciones educativas, pasó a convertirse en un tema de política pública. La preocupación empezó con la diferencia entre la inversión que el país hace en educación y los resultados que se obtienen de ella. Todo esto ocasionó una revisión de los conceptos sobre calidad. Se determina que el tema de la calidad de la educación no puede plantearse al margen del proyecto país; esto quiere decir, tal como exponen Yamada *et al.*, que debe estar sujeto al contexto en el que se van a desarrollar los modelos de acreditación, porque será este contexto en el que cobren sentido. Debe haber “mayor conciencia de ajustar los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad a las necesidades y realidades de cada país”. Si el contexto cambia, las instituciones también y, por tanto, los modelos de acreditación y el planteamiento de estándares que midan dicha calidad deberán ser modificados de acuerdo con estos cambios.

La “educación de calidad”, según la Unesco, es un concepto dinámico que evoluciona en cuanto evoluciona el concepto mismo de educación. Su marco legal se sostiene en la Ley 28044 (Ley General de Educación), la Ley 30220 (Ley Universitaria), la Ley 28740 (Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa), el Decreto Supremo 018-2007-ED (Reglamento de la Ley 28740), el Decreto Supremo 016-2015-Minedu (Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria), la Resolución Ministerial 396-2014-Minedu (constituye el grupo de trabajo de evaluación del Sineace) y la Resolución de Consejo Directivo 007-2015-Sunedu/CD (Reglamento del procedimiento de licenciamiento para universidades públicas o privadas con autorización provisional o definitiva).

La calidad educativa en el Perú necesariamente contiene enfoques de equidad y pertinencia, por tanto, requiere de significados que respondan a la complejidad y diversidad del país, así como de esfuerzos para cerrar las brechas en educación. En este sentido, Fresan, Vera y Romo (2000) señalan que la calidad se define como un sistema de coherencias entre los factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones educativas superiores. El Programa de Mejoramiento al Profesorado (Osés, 2007) señala que la calidad de la educación depende de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior. Esto es, a mayor nivel de formación se espera un mejor desempeño de los profesionales y particularmente de los docentes, quienes deben ejecutar funciones con su máximo grado académico y aplicar los conocimientos de acuerdo con su grado, ya sea doctorado o maestría, en sus actividades de docencia, tutoría o gestión académica. Por consiguiente, la formación de posgrado, en cuanto a los contenidos de aprendizaje y sus estrategias metodológicas, debe buscar la mejora del desempeño y la calidad educativa en su quehacer profesional.

La acreditación como proceso de mejora continua

La acreditación muchas veces se asocia a un proceso que tiene como objetivo cumplir los estándares o requisitos establecidos por el organismo acreditador, desligándose así del fin más importante que es la mejora continua.

La acreditación, entendida como reconocimiento público al cumplimiento de estándares por parte de una institución, por sí misma no mejora la calidad. La mejora nace y se construye al interior de las instituciones y en ello radica el valor de la autoevaluación. En tal sentido, la autoevaluación se constituye en el mecanismo por excelencia que permite identificar y superar brechas de calidad a partir de la elaboración e implementación de planes de mejora.

La evaluación es la estrategia que impulsa el cambio, y la mejora responde a procesos internos impulsados en cada institución, de acuerdo con sus particularidades y su diversidad. Por otra parte, la acreditación establece hitos en el camino hacia la mejora continua. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) ha identificado una estructura que incluye cuatro categorías generales o dimensiones: a. formación integral; b. gestión estratégica; c. soporte institucional, y d. resultados.

El modelo de calidad para la acreditación de programas de posgrado en la modalidad presencial

El modelo de calidad para la acreditación propuesto para los programas de posgrado en la modalidad presencial del Perú, al igual que el correspondiente a las carreras profesionales universitarias (Ministerio de Educación-Sineace, 2009), ha sido diseñado aplicando el enfoque sistémico, uno de los principios de calidad total a través del cual se representan todas las interacciones de los procesos que tienen lugar en la unidad académica y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos por la institución con la sociedad que, en este caso, sería en cuanto a la alta especialización de los profesionales formados. Los resultados se expresarían en la cantidad de graduados por promoción y su impacto, así como en la percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido.

El modelo cuenta con tres dimensiones, ocho factores, catorce criterios, setenta y seis indicadores y ciento diecisiete indicadores de gestión (Figura 2). Las dimensiones son: gestión del programa de posgrado de especialización profesional, formación del estudiante y servicios de apoyo para la formación del estudiante, que permiten diferenciar los niveles de actuación y facilitan su aplicación.

La gestión del programa de posgrado está orientada a evaluar la eficacia de la gestión institucional y administrativa e incluye mecanismos para medir el grado de coherencia y cumplimiento de la misión y los objetivos, así como

también el desarrollo de aquellos que promuevan la mejora continua. Cada uno de los factores, criterios e indicadores se establecieron tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional, así como otros documentos relacionados con la realidad nacional, evolución de los estudios superiores en el país y el mundo, competitividad y responsabilidad social. En tal sentido, se espera que la evaluación de la calidad tenga en los procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión administrativa, financiera y de recursos y los resultados obtenidos a partir de ellos, el sustento para la mejora continua de la formación profesional del individuo, que lo lleve a convertirse en actor principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

Principios que orientan el modelo de calidad

Adecuación. Es la adaptación de los medios a los fines; como el ajuste de los procedimientos para el logro de los objetivos.

Coherencia. Es el grado de correspondencia entre lo que se declara y lo que efectivamente se hace.

Eficacia. Es la relación entre el resultado alcanzado y el planificado. Es la capacidad para cumplir en el lugar, tiempo, calidad y cantidad los objetivos programados.

Eficiencia. Es la relación entre lo alcanzado y lo utilizado. Es la capacidad para cumplir los objetivos programados con el mínimo de recursos disponibles y tiempo, con el fin de lograr su optimización.

Equidad. Es el reconocer y otorgar lo que le corresponde a alguien o algo.

Idoneidad. Es la capacidad para cumplir a cabalidad funciones establecidas.

Integridad. Es ejecutar con honradez y rectitud las acciones que lleven al cumplimiento de los objetivos programados.

Pertinencia. Es la capacidad para responder a las necesidades y demandas.

Responsabilidad. Es la capacidad para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de las acciones.

Transparencia. Es la capacidad para dar a conocer abiertamente las acciones que se realizan y los resultados obtenidos.

Universalidad. Es cuando alguien, o algo, es común a todos, como la generación y la aplicación del conocimiento que no tiene límite geográfico, social, ideológico, étnico ni religioso.

Tabla 12
Dimensiones, factores, criterios e indicadores para la acreditación
de programas de posgrado, Perú

Dimensión	Factor	Criterio	Indicadores
Gestión del programa	Planificación, organización, dirección y control.	Planificación estratégica.	1-5
		Organización, dirección y control.	6-14
Formación del estudiante	Enseñanza-aprendizaje.	Proyecto educativo.	15-27
		Estrategias de enseñanza-aprendizaje.	28 y 29
		Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.	30-33
		Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.	34
		Estudiantes y egresados.	35-42
	Investigación.	Generación y evaluación de proyectos de investigación.	43-50
Servicios de apoyo para la formación del estudiante	Docentes.	Labor de enseñanza.	51-58
		Labor de investigación.	59-66
	Infraestructura y equipamiento.	Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.	67 y 68
	Bienestar.	Implementación de programas de bienestar.	69-71
	Recursos financieros.	Financiamiento de la implementación del programa.	72-74
	Grupos de interés.	Vinculación con los grupos de interés.	75 y 76
3	8	14	76

Fuente: DEA-Coneau, 2010.

Investigaciones previas analizadas

Los trabajos destacados en esta temática siguen un orden cronológico decreciente; sin embargo, es importante destacar que todos poseen un discurso unitario: la constante búsqueda de la mejora de la educación superior enfocados en los estudios de posgrado y en la investigación. Si bien es cierto que abarcan realidades y aspectos diferentes de la gestión de la educación superior, en su conjunto intentan optimizar, algunos de forma teórica y otros desde una perspectiva aplicada, sus procesos de entendimiento y gestión. Así mismo, se debe resaltar

que no fueron muchas las evidencias de investigación en las que se explorara la calidad en el servicio en el contexto de los estudios de posgrado.

La situación problemática de esta investigación radica en que, aunque las políticas de calidad en educación superior, particularmente en maestrías y doctorados, dictaminan “un deber ser”, los modos de apropiación discursiva y de sus imaginarios, en la deseabilidad subjetiva de los actores académicos, no es la misma, prefigurando así una calidad de formación, pero no en los hechos educativos, los cuales son pensados como el resultado fenomenológico de las relaciones intersubjetivas de corte académico.

Esta investigación, por lo tanto, quiere abordar, desde un enfoque complementario, el conocimiento comprehensivo sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación en tres estudios de caso (contextos diversos) y reconocer la distancia entre los enunciados de la normatividad (políticas), la forma de apropiarlas por la comunidad académica (discursos) y los imaginarios analógicos de los sujetos (imaginarios), quienes finalmente desde el pensamiento instituyente conforman el factor no racional pero efectivo en la constitución de los hechos educativos, como son las actuaciones institucionales sobre la calidad (prácticas).



Capítulo VI

Diseño metodológico

Enfoque metodológico

Se trata de una investigación cualitativa con perspectiva complementaria, en la medida en que propone un acercamiento al objeto de estudio, tanto cualitativo como cuantitativo. En este sentido, la perspectiva cualitativa propone el estudio del discurso y la comprensión interpretativa del imaginario como referentes metodológicos; aunque puede estar acompañada por perspectivas cuantitativas que contribuyen a implementar el análisis de resultados.

El estudio del discurso, de acuerdo con Karam (2008), es “(...) una metodología que incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales y herramientas de interpretación” (p. 2). Su estudio apunta a evidenciar los sentidos construidos por los sujetos en la interpretación de la política, y a comprender las prácticas discursivas y los imaginarios de los sujetos y las instituciones. Por tanto, este autor propone una concepción de lenguaje que va más allá de los presupuestos de la lingüística, enfatizando en los niveles de sentido más que en las estructuras de significado.

Puesto que se parte del presupuesto de que, según Texeira (2000), “el imaginario es un sistema dinámico organizador de imágenes, cuyo papel fundador es el de mediar la relación del hombre con el mundo, con lo otro y consigo mismo” (p. 17), el estudio se propone encontrar las mediaciones simbólicas creadas por los sujetos para dar sentido (Durand, 2004), desde su discurso y práctica, a lo que se considera gestión de la calidad. En este aspecto, se recurre a la mitohermenéutica, como hermenéutica simbólica, para hallar los niveles de sentido elaborados por los sujetos y las instituciones en relación con la calidad. Para tal fin se indagarán dos aspectos: imaginario y discurso sobre la calidad y la dimensión mítico-ideológica de tales discursos.

Vale la pena indicar que el objeto de interés de esta investigación será abordado desde tres visiones epistemológicas y metodológicas diferentes pero complementarias, a partir de las percepciones de las tres instituciones participantes en la investigación, tratando así de responder al análisis y a la comprensión del fenómeno de manera integral e interdisciplinar, de tal modo que las dos grandes perspectivas, tanto cuantitativa como cualitativa así como sus tres enfoques, permitan establecer las relaciones y las tensiones entre la política, el discurso, las prácticas y los imaginarios.

El análisis de políticas se hará con base en una metodología de evaluación de resultados de política pública, que para Parsons (2007) “(...) se ocupa de dos dimensiones: cómo medir una política contra las metas que pretende alcanzar y cuál es el impacto real de la política en cuestión” (p. 563). En otras palabras,

[el] análisis de la evaluación [es] una actividad vinculada a la medición del desempeño de las metas. Los estudios de impacto, por otra parte, se encargan del efecto de determinada política como un todo o bien el proceso mediante el cual se da la implementación (p. 563).

Por lo tanto, una investigación de resultados se circunscribe a los objetivos, metas e indicadores que se traza la misma política pública, y el propósito fundamental de las técnicas que emplea consiste en medir la relación entre los costos, los beneficios, el desempeño y la utilidad de las políticas; en cierto sentido, podría afirmarse que la investigación de resultados es operativa y su razón principal es proporcionar información específica para el ejercicio de la función pública.

En la otra cara de la moneda, como lo explica Roth (2002), en la evaluación de impacto se introduce una perspectiva más cualitativa, con el fin de determinar tanto los efectos previstos como los no previstos, que se derivan de una acción en un entorno sociocultural y económico concreto.

En la presente investigación se toman elementos empírico-analíticos que tradicionalmente le pertenecen a una evaluación de resultados, porque no es posible realizar una aproximación a un problema como la calidad de la educación superior en tres casos, dejando de lado los indicadores de las respectivas instituciones. No obstante, el estudio no se circunscribe únicamente al análisis de estadísticas institucionales, esta información se triangula con la introducción de datos de carácter cualitativo que serán obtenidos mediante el análisis de los imaginarios, las prácticas y los discursos.

Finalmente, la propuesta metodológica se fundamenta en la comprensión e interpretación de políticas, discursos, prácticas e imaginarios sobre calidad, y para ello se recurre al análisis documental, discursivo, del imaginario y de los datos, haciendo uso de documentos oficiales e institucionales y de los discursos e imaginarios presentes en la cotidianidad de las instituciones y los sujetos que conforman las maestrías y los doctorados en educación de instituciones vinculadas a la presente investigación.



Capítulo VII

Análisis de la información

Conceptos previos

Antes de comenzar el análisis de las preguntas y las respuestas del cuestionario que se aplicó para recoger información sobre políticas, discursos, prácticas e imaginarios en gestión de la calidad en educación en maestrías y doctorados en las tres instituciones que participaron en la investigación –Universidad Santo Tomás (Bogotá), Universidad de San Buenaventura (Cali) y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú)–, es necesario clarificar los conceptos de los que se ha partido para hacer el estudio.

En relación con el concepto de política, ya quedó expuesto en el marco de referencia; por lo tanto, no requiere ser presentado nuevamente.

Qué se entiende por discurso

El término “discurso” es amplio, polisémico y ambiguo. Generalmente se entiende por discurso un género literario que desarrolla un tema determinado de una manera libre y personal. Un discurso, en un primer sentido, puede ser una conversación, una pieza oratoria (por ejemplo, la de un político); un texto escrito sobre algún asunto especial (como un escrito científico o filosófico); una exposición oral y pública de alguna extensión (como el discurso de un académico). El discurso también puede ser una serie de palabras, frases y conceptos empleados para manifestar lo que se siente o se piensa sobre algo; o la facultad de discurrir y reflexionar mediante un conjunto de ideas, como en el caso de un escrito o tratado en el que se discurre sobre un problema, un tema o una materia. En el caso de esta investigación, se entiende como una cadena de sentidos, significados y significantes que se enlazan, determinando bajo el enunciado una apreciación o percepción de la realidad objeto de estudio, que sitúa al sujeto investigador en una posición parcializada.

Van Dijk (2012) señala que el discurso es:

(...) cualquier forma de uso de lenguaje manifestada en textos (escritos) o interacciones (habladas) en un sentido semiótico amplio. Esto incluye estructuras visuales, como el diseño, tipo de letras y fotografías para textos escritos o impresos, y los gestos corporales y faciales, y otros signos semióticos en el caso de la interacción hablada. Este concepto de discurso puede incluir combinaciones de sonidos en muchos discursos híbridos multimedia, por ejemplo en las películas, la televisión, celulares, internet y otros canales y medios de comunicación (pp. 178-179).

Frente a la amplitud del concepto, la filosofía concibe el discurso como un sistema de ideas que se construyen de una manera social. El discurso, según lo entendían los griegos y la escolástica en la Edad Media, era una traducción de la palabras *dianoia* (*discursus*) y *logos* (*oratio*); así, en el primer sentido, el discurso se refiere al hecho del curso (*cursus*) de un término a otro o de una proposición

a otra en el proceso de un razonamiento; en el segundo sentido, o en un orden lógico, el discurso se compone de conceptos o de términos concatenados de tal forma que dicen algo acerca de algo; en otras palabras, el discurso se asemeja a la proposición.

De acuerdo con la semántica contemporánea, el discurso se entiende como un complejo de signos que pueden tener varios modos de significación y ser usados con diversos propósitos (Ferrater, 2004). Por otro lado, para la lingüística, el discurso consiste en una serie de palabras, frases e ideas que guardan relación y coherencia lógica y gramatical entre sí.

Van Dijk (2009) sostiene que “(...) el discurso se analiza no solamente como un objeto ‘verbal’ autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política” (p. 22). Es así que el discurso que perciben y manifiestan los estudiantes de doctorado y maestría de las tres instituciones investigadas se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social concreta, es decir, una institución educativa. Por otra parte, se entiende como una forma específica no solamente de uso de lenguaje, sino también de práctica e interacción social.

Los discursos de las instituciones educativas se hallan amalgamados con las políticas internacionales o de los organismos que las imponen, las políticas del Estado y las que cada institución posee, de acuerdo con sus tendencias filosóficas, políticas o religiosas, plasmadas, por lo general, en documentos, como los estatutos, el proyecto educativo, los reglamentos y otros que contienen los lineamientos particulares, las orientaciones y las acciones pedagógicas que deben cumplirse, de conformidad con la misión, la visión y los objetivos.

Qué se entiende por prácticas

Cualquier sociedad se desarrolla y se orienta no solamente por conocimientos e ideas, sino también por prácticas en los distintos órdenes de la vida social que la determinan –político, económico, religioso, familiar, etc.– y por ende, también en la vida académica y educativa. Estas últimas tienen la función de preservar las de naturaleza social, además de transformarlas y modificarlas. Al respecto, Hernández (2003) manifiesta:

Para comprender la práctica educativa es necesario tener presente, que como toda práctica es de índole social; la educación supone la existencia de hombres, los cuales conforman una sociedad. Lo esencial en el ser humano no es algo inmanente a cada persona, es algo trascendental, que determina las relaciones sociales entre los individuos; la práctica educativa no puede analizarse como un fenómeno aislado sino condicionada y condicionante dentro de una sociedad determinada (p. 3).

Este texto abre el camino para comprender que, aunque toda práctica se refiere a una acción o realización de algo, las prácticas educativas y pedagógicas son, ante todo, intencionadas e incluyen, además, el concepto de praxis,¹⁴ entendido como una reflexión no solo sobre la práctica o mera operación material, sino también sobre la acción de crear, imaginar o reproducir (la *poiesis* griega).

La institución educativa formal (escuela, colegio, universidad) es siempre un escenario de prácticas de todo orden: cognoscitivo, investigativo, afectivo, pedagógico, curricular, didáctico, evaluativo, de poder, democrático, de convivencia, de paz y de tensiones, entre otros; pero estas prácticas, como prácticas personales y sociales y entendidas como el *qué* de la educación y el *cómo* conseguirlas, determinan, al mismo tiempo, el fin de la educación y de la pedagogía. En el caso de las prácticas relacionadas con la gestión en doctorados y maestrías en educación, deben constituirse en un factor importante y tener una clara intención con respecto a la consecución de la calidad para no quedar como sencillas acciones aisladas, o, como ocurre muchas veces, caer en el mero activismo.

Qué son los imaginarios

A raíz de los cambios producidos a finales del milenio anterior y lo que va corrido de este, en los órdenes económico, político, social y cultural, y como consecuencia del fin de los metarrelatos que sostenían una tradición hegemónica del poder de una teoría y de un conocimiento, a veces sesgado y reduccionista de la realidad física, social y humana y, como consecuencia, a la vez, de los adelantos científicos y desarrollos tecnológicos de la informática y de las telecomunicaciones, se produce la necesidad de renovar la lectura monológica y unívoca de esa misma realidad física, social y humana. Surge entonces el concepto de imaginarios sociales como una nueva manera (al tiempo que se considera una técnica o una metodología) de interpretar y construir el orden social y hacer visible lo invisible de ese mismo orden social. Pintos (1995) define los imaginarios sociales como “(...)aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hace visible la invisibilidad social” (p. 8).

Se establece una distinción entre imaginación e imaginario social. Ferrater (2004), sostiene:

No pocos autores modernos han reconocido que la imaginación es una facultad (o, en general, actividad mental) distinta de la representación y de la memoria, aunque de alguna manera ligada a las dos: a la primera, porque la imaginación suele combinar elementos que han sido previamente representaciones sensibles; a la

14. Para los griegos, el concepto de praxis era igual a la práctica. Con la corriente marxista, y sobre todo con Paulo Freire, adquiere otra connotación especial, es decir, se entiende como una “reflexión sobre la práctica” o como una relación entre teoría y práctica.

segunda, porque sin recordar tales representaciones, o las combinaciones establecidas entre ellas, no podría imaginarse nada (Tomo I, p. 913).

Según Bertrán (citada en Muñoz y Velarde, 2000), la imaginación,

(...) en términos generales, consiste en el poder de formar imágenes mentales u otro concepto no derivado directamente de la sensación. Se trata de un vocablo asociado, en la historia del pensamiento, al de fantasía. La mayoría de filósofos, desde Aristóteles a Kant, ha tratado la imaginación en relación con el conocimiento o con la opinión. Así, la imaginación ha sido considerada ora un obstáculo ora un elemento del conocimiento y, en ocasiones, como en el caso de Hume, ambas cosas (p. 315).

De acuerdo con las ideas anteriores, la imaginación, como facultad, es individual y aunque la ciencia tradicional haya desechado esta facultad como no importante en la construcción del conocimiento científico por pertenecer a la opinión o a la *doxa* platónica, diferente de la *episteme*, le ha permitido al ser humano fantasear y, al mismo tiempo, crear y construir toda clase de símbolos y de imágenes hasta llegar a la conformación de todo un universo paralelo al mundo físico. El mundo social y humano que Dilthey (1978) denominó “mundo del espíritu”; un mundo que no es susceptible de explicación (*erklären*), sino de comprensión (*verstehen*). Es aquí donde confluyen los dos conceptos: la imaginación y el imaginario. Sin embargo, a pesar de la estrecha relación entre los dos, el imaginario social, por el contrario, es un colectivo y “(...) constituye una ‘gramática’, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo” (Cegarra, 2012, p. 3).

Para este autor, la imaginación es una facultad reproductora y recreadora de la realidad a partir de imágenes, mientras que el imaginario es “(...) una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (el amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad” (p. 3).

Así mismo, es preciso hacer una distinción entre representación social e imaginario social. Moscovici (1979, citado por Robertazzi, 2007) define las representaciones sociales,

(...) como constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proporcionan a los sujetos un entendimiento del sentido común de sus experiencias en el mundo. Este conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones se originan en la vida diaria, en el transcurso de las comunicaciones entre los individuos y cumplen una función similar a la que cumplían los mitos y las creencias en las sociedades tradicionales, serían la versión contemporánea del sentido común (párr. 8).

Para esta misma autora, la representación social tiene las siguientes características:

1. Se refiere siempre a alguna cosa, el objeto de la representación, y es de alguien, es decir, su sujeto.
2. Ocupa el lugar del objeto y tiene con él una relación de simbolización y también de interpretación, pues le otorga significado.
3. Es una forma de conocimiento, se presenta como una modelización del objeto.
4. Es eficaz socialmente, pues se trata de un saber práctico, para actuar sobre el mundo y los otros (párr. 17).

Por el contrario, para Pintos (1995), los imaginarios sociales son:

1. *Los lugares o ámbitos de creación de imágenes con sentido que nos permiten acceder a la interpretación de lo social.*
2. *Los lugares de lectura y codificación/decodificación de los mensajes socialmente relevantes.*
3. *Los esquemas que permiten configurar/deformar la plausibilidad de los fenómenos sociales;*
4. *No son representaciones concretas (signos, símbolos, etc.) sino esquemas (abstractos) de representación hacia los que se orienta la referencialidad social (el “poder”, el “amor”, la “salud”, etc.) (p. 52).*

Es de esta manera como se comprenden e interpretan las ideas expuestas por los estudiantes de maestría y doctorado en las matrices de respuestas a la encuesta aplicada en las tres instituciones. Es decir, como una matriz de significados que orientan su quehacer en el contexto de la gestión de la calidad y como un conjunto de nociones ideológicamente compartidas por todos ellos, pero que, al mismo tiempo, permite que las respuestas tengan cierto grado de objetividad.

Sistematización y análisis de la información.

Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás (Bogotá)

Pregunta 1
¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de la institución donde usted trabaja o estudia? En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?
Discursos
La gestión de la calidad está ligada a las normas ISO 9001 y se tiene un diagrama de calidad en donde se describen y muestran los procesos relevantes.
La calidad educativa en las instituciones oficiales se mide por aspectos como la cobertura, la baja tasa de deserción y el mejoramiento en los resultados de las pruebas externas [pruebas Saber 359 (Sic) y Saber 11].

Prácticas
Donde trabajo, se está en proceso de acreditación y estas son divulgadas constantemente.
Se establece un parámetro para el ingreso de sus docentes; se estandarizan los procesos activos y se trabaja con un plan de mejora continua.
Imaginarios
Estamos comprometidos con brindar una educación de alta calidad a partir de la investigación y la innovación.
Como entidad pública y con carreras de educación, siempre se están ajustando continuamente en el marco de la normativa nacional.
Conozco las políticas de donde yo estudio por los procesos de alta calidad que muchas veces no coinciden con los de la realidad, pero permiten que nuevos programas educativos tengan mayor recepción de estudiantes y mayor ingreso de dinero.
De brindarse una educación de calidad y pertinencia. Créanse brechas de inequidad social.
La política educativa de la institución comprende la formación en valores, derechos humanos, procesos pedagógicos críticos y alternativos, educación incluyente, humana, liberadora, transformadora de la realidad personal, familiar y social.
Participación, compromiso, identidad, formación integral de calidad humana, formación permanente, partir de la realidad, pertinencia.
No. respuestas
10 = Si
6 = No

Pregunta 2
¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación? En caso afirmativo, ¿cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? (por ejemplo: el PEI, las políticas curriculares, las políticas de investigación, etc.).
Discursos
La calidad la definen en términos administrativos, de procesos, de pertinencia.
Proyecto educativo institucional. Manual docente y Manual de estímulos docentes. Programa de movilidad. Política de la división de investigaciones.
El PEI afirma que el modelo pedagógico institucional es el aprendizaje significativo. Pero la realidad en las aulas es el modelo tradicional; los syllabus o parceladores establecen la continua actualización de los currículos ocultos, pero la realidad es otra, y respecto a la investigación solo se cumple para acreditación. Pero los procesos son lentos y muchas veces los recursos son pocos con la exigencia de productos tangibles.
Guía del MEN para la autoevaluación institucional. Esta guía busca mejorar los procesos de planeación, ejecución, verificación y mejoramiento en las instituciones educativas oficiales a través de las gestiones directivas, administrativas, comunitarias y académicas. El concepto de calidad es lograr, a través de procesos de gestión, la concreción del PEI.
Proyecto educativo institucional claretiano. Se busca desarrollar un proceso de formación integral de calidad humana. Se llama "camino hacia la identidad" (el PIEC).
Prácticas
ISO 2008, 2009. Evaluación de desempeño, evaluación institucional.

Consiste en desarrollar los procesos de la institución de acuerdo con unos requisitos establecidos.
Documentos ISO 9001. Concepto de gestión de calidad es más de tipo administrativo, mostrar evidencias con formatos, llevar sistematización de formatos y documentos. Icontec- Gestión de calidad más énfasis en los formatos. FQM-Gestión de calidad está más dada hacia las personas.
Imaginarios
En general, son un conjunto de acciones que permiten establecer y dar claridad a la organización sobre su quehacer.
Me parece que la gestión de calidad se enmarca en aspectos normativos desarrollados por el área administrativa y en los que no se tienen en cuenta ni al docente ni a los alumnos.
Siempre se insiste en la mejora continua y la coherencia en las actividades que se realizan.
La calidad es un proceso constante y evolutivo. El currículo o la gestión académica se ajusta con base en nueva evidencia con el fin de mejorar los procesos.
La gestión de la calidad es entendida por medio de la cual se monitorean y autoevalúan continuamente dichos procesos.
La gestión de la calidad está orientada a generar procesos que acceden al sector educativo. En temas de gestión se habla de los procesos de eficiencia y transparencia en el desarrollo de las políticas públicas. Desarrollo de procesos, subprocesos, estructuras, bienestar, manual de funciones y plantas.
No. respuestas
14 = Sí
2 = No

Pregunta 3
¿Qué estrategias se llevan a cabo en la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Descríbalas brevemente.
Prácticas
Organización de equipos comportamientos (sic) a testimonios de personas y grupos, documentos de seguimiento para consignar los indicadores y los logros.
La evaluación personalizada (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación) de los procesos y recursos.
Se tiene una oficina de Control Interno, la cual vela por el desarrollo de los procesos de gestión. Icontec y las entidades que acreditan.
Se ofrecen cursos de actualización, semestralmente, a los docentes, pero siempre son de TIC y estrategias pedagógicas. Se habla de visibilización con artículos y ponencias, pero no hay dinero para patrocinar a los docentes. En los computadores está la misión, visión, políticas educativas institucionales, pero en las visitas se adivina (sic). Se hace una evaluación docente semestral que no se socializa ni se retroalimenta al docente; solo se entrega el resultado.
Autoevaluación constante en el marco de los procesos de certificación y acreditación.
Análisis de resultados, evaluación docente, cualificación docente.
Auditorías internas. Medición periódica de los indicadores establecidos en cada proceso. Revisión periódica de la medición de los indicadores. Auditorías externas.
Seguimiento a los procesos por medio de auditorías externas.

Balances de gestión, reuniones.
Realiza comités en cada facultad (Comité Curricular, Consejo de Facultad). Realiza autoevaluación de estudiantes y administrativos. Monitoriza (sic) los planes de trabajo cada seis meses y se establece un plan de mejora en caso de no cumplimiento. Cuenta con la oficina de Aseguramiento de la Calidad.
Validación de la implementación de programas. Evaluación docente. Evaluación de la calidad en el servicio.
Se evalúa el plan de trabajo académico (PTA), en el cual se identifica la gestión del docente sobre su labor a nivel académico, investigativo y de gestión.
Diseño plan de mejoramiento, plan de acción. Evaluaciones periódicas; internas, externas. Evaluación del desempeño. Evaluación institucional que se realiza dos veces al año.
Imaginarios
Que los equipos de gestión (...) propongan planes de mejoramiento en pro del cumplimiento del horizonte institucional.
No. respuestas
14 = Sí
2 = No

Pregunta 4
¿Qué acciones sobre gestión de la calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización?
Discursos
Docencia: se basa en el Estatuto Docente y evaluación semestral (autoevaluación, evaluación por estudiantes y por jefes de unidad).
Investigación: centrada en los planes de trabajo de los grupos de investigación.
Proyección social: no hay criterios.
Bienestar: entrega de planes de bienestar al inicio de semestre.
Internacionalización: planes de movilización ejecutados, ayudados, gestionados por la oficina de Relaciones Internacionales.
Prácticas
Docencia: cursos que se pagan, pero los docentes no asisten. Investigación: 15 horas semanales para tiempos completos, pero no hay recursos en el momento. Más largos plazos para entrega de productos tangibles.
Proyección social: capacitación a las poblaciones circundantes de la universidad, pero no asisten con la constancia que se quiere.
Internacionalización: exigencia de productos tangibles, pero no hay recursos para ponencias, publicaciones, etc.
Grupos de investigación en la práctica pedagógica. El servicio a la ciudad circundante y el compromiso social. El tema de la convivencia y bienestar de la calidad educativa (sic); retiros con educandos y maestros; salidas pedagógicas.
Plan de formación de maestros. Encuentros con experiencias significativas. Creación de la experiencia Escuela Popular Claretiana de Neiva "Filo de hambre".
Capacitación a docentes y administrativos. Gestión para la consecución de recursos. Revisión de las prácticas.

Para la docencia se hacen capacitaciones semestrales de actualización pedagógica. En la inducción se capacita al nuevo docente, desde (...) pedagógicas y didácticas a nivel contextual e institucional. Para la investigación se establecen líneas o grupos si están débiles (...).

En docencia se revisan los syllabus y la consistencia con la política curricular. Se llevan a cabo evaluaciones periódicas sobre el cumplimiento de compromisos y se hace seguimiento a las actas de los comités que se conforman para los diferentes procesos.

Imaginarios

En las instituciones se busca el aprovechamiento del talento humano, de la interacción con la comunidad.

Aseguramiento de la calidad en los procesos. Aseguramiento de controles financieros y de tecnología de información.

Validación de necesidades del entorno. Generación de instrumentos de evaluación. Evaluación permanente desde lo pedagógico. Presentación de informes y toma de decisiones con base en resultados. En bienestar, proyección social e investigación no hay criterios de calidad.

En la docencia: apoyo a la formación.

Investigación: trámites.

Acciones correctivas. Acciones preventivas. Acciones de mejora.

Mejoramiento docente y fomento de la capacitación permanente. No hay investigación por ser institución de educación media. Tampoco se formula la investigación en el aula.

Docencia: revisión constante y autoevaluación.

Investigación: grupos de investigación inscritos en Colciencias.

Extensión: investigando y problematizando las situaciones álgidas del contexto.

No. respuestas

15 = Sí

1 = No

Pregunta 5

¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en Educación acreditado de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?

Discursos

La imagino con los elementos misionales y planes coherentes con currículo y su quehacer institucional, es decir, que halla claridad en el enfoque, debidamente actualizado y contextualizado para nuestra cultura y necesidades.

Una maestría o doctorado con más énfasis en filosofía de la educación tanto tomista como griega.

Prácticas

Maestría que responda a las necesidades y las problemáticas sociales que afectan la educación, las prácticas pedagógicas, las áreas del conocimiento; que indague y se interrogue permanentemente por la realidad y los cambios sociales. Una maestría que no sea práctica, más bien que reflexione la práctica pedagógica para transformarla.

Fomento y apoyo a la investigación. Al iniciar el estudio, los estudiantes deberían involucrarse en grupos de investigación. Currículo con altas expectativas y con visiones modernas de la educación. Recursos y espacios adecuados para la educación de posgrado. Docentes investigadores.
Mayor investigación de campo. Realización de prácticas de investigación.
Unos programas de maestría y doctorado que tengan investigaciones que respondan a problemas sociales de nuestra nación.
Imaginarios
Yo pienso que una persona que hace una maestría o doctorado es porque realmente le gusta la educación y quiere desde el fondo de su corazón cambiar muchas de las situaciones problematizadoras que existen en nuestras instituciones en las que laboramos y queremos de alguna forma cambiar esas realidades.
Con alto sentido de investigación. Profundizaciones en las líneas de investigación. Profundizar y apoyo a la internacionalización. Generar procesos de mayor proyección social del doctorado.
Con todos los elementos nombrados, un doctorado en educación debe responder a las necesidades de contexto y a la (...) el asiento de producción de conocimiento de punta.
Creo que los sistemas de gestión de la calidad desgastan y distraen a los maestros y a los directivos en acciones que no impactan verdaderamente la calidad de la educación. No recomiendo un sistema de gestión de la calidad para las maestrías y doctorados.
Un programa donde sus docentes sean en lo posible de planta con los elementos y espacios adecuados para el desempeño de sus labores, con espacios y tiempo para el acompañamiento a los estudiantes y con cronogramas definidos con anticipación.
Para el nivel de formación en maestrías o doctorado considero debe ser obligatorio en donde predomine la investigación en red a nivel internacional y donde quienes se encuentren procesos de formación sean partícipes directos.
Estudiantes con posibilidad de estudio de tiempo completo y dedicación exclusiva a la solución de problemas de la nación y de la religión. Posibilidad continua de presentación de (sic) realizados de investigación, ligados a programas de investigación o proyectos del Ministerio de Educación o entidades de educación u organismos internacionales.
Acude a las necesidades del entorno. Con altos niveles de producción intelectual. Con procesos de investigación aplicada. Con reconocimientos internacionales. Con apertura y eficaz gestión administrativa.
Profesores internacionales. Acceso irrestricto a B D internacionales. Procesos y procedimientos estándares. Con aportes a gestión administrativa. Con sistemas de información y acceso a internet de alta velocidad. Con salas de estudio accesibles en todas las instalaciones.
Persona humana; llena de gran sensibilidad y comprometida con la transformación humana.
No. respuestas
16 = Si

Análisis de las respuestas

El grupo encuestado de la Universidad Santo Tomás fue el del Doctorado en Educación de la quinta cohorte que inició su proceso en el segundo semestre de 2014 y está conformado por personas de ambos sexos. Son docentes o directivos de distintas instituciones de educación media y universitaria, no solamente de la ciudad de Bogotá, sino también de otras ciudades y pueblos de provincia. La formación del grupo encuestado, además del pregrado, es de maestría, tanto en ciencias de la educación como en programas afines. Por tal razón, hay cercanía con el conocimiento de los procesos de calidad y la forma de gestionarla en sus instituciones, especialmente si se trata de procesos para su reconocimiento o acreditación. En el caso contrario, es decir, cuando todavía no han estado inmersos en procesos de acreditación, se entiende que por la experiencia en el campo de la educación, tienen, por lo menos, una idea, aunque sea vaga, de lo que es la calidad. Así que las respuestas son confiables y adquieren validez desde esta perspectiva, por cuanto tienen un conocimiento directo o una percepción cercana de lo que es la calidad de la educación.

En la pregunta 1 del cuestionario en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, diez respuestas fueron positivas, pero se aprecia cierta incoherencia con la pregunta, ya que lo que se pedía era describir en forma breve las políticas de gestión de la calidad, que podía ser de su lugar de estudio o trabajo. No obstante, cuatro de las respuestas logran acercarse a procesos que son realmente de gestión, como las siguientes:

- Se establece un parámetro para el ingreso de sus docentes; se estandarizan los procesos activos y se trabaja con un plan de mejora continua.
- La gestión de la calidad está ligada a las normas ISO 9001 y se tiene un diagrama de calidad en el cual se describen y muestran los procesos relevantes.
- La calidad educativa en las instituciones oficiales se mide por aspectos como la cobertura, la baja tasa de deserción y el mejoramiento en los resultados de las pruebas externas [pruebas Saber 359 (*sic*) y Saber 11].
- Participación, compromiso, identidad, formación integral de calidad humana, formación permanente, partir de la realidad, pertinencia.

De estas cuatro respuestas, dos se catalogaron en el registro de los discursos y dos en el registro de las prácticas. La razón está en que se piensa, en primer lugar, que las políticas de una institución deben estar contenidas en algún documento o en otro tipo de discursos o conceptos que se tienen sobre algo; y, en segundo lugar, que las prácticas son acciones reflexionadas e intencionadas y, por lo tanto, tienen alguna finalidad. De acuerdo con la pregunta, en el registro de los discursos ha debido ubicarse el mayor número de respuestas por las razones expuestas.

En el registro de los imaginarios, se ubicó el resto de las respuestas y aunque en algunas se utilizó el término “política”, este no parece referido a políticas de gestión, sino a políticas en general, como las políticas educativas del Estado. Por lo tanto, el criterio para ubicar esas respuestas en imaginarios se debió a que la mayor parte de las ideas expuestas por los informantes indican que funcionaban, según lo descrito arriba, como esquemas referenciales que permiten, al menos en parte, interpretar lo que piensan acerca de la realidad de la calidad educativa, basados en conceptos como:

- Estamos comprometidos con brindar una educación de alta calidad.
- Aseguramiento de controles financieros y de tecnología de información.
- Los procesos de alta calidad que muchas veces no coinciden con los de la realidad.
- Educación de calidad y pertinencia.
- La política educativa (...) comprende la formación en valores, derechos humanos, procesos pedagógicos críticos y alternativos, educación incluyente, humana, liberadora, transformadora de la realidad personal, familiar y social.
- Participación, compromiso, identidad, formación integral de calidad humana, formación permanente, partir de la realidad, pertinencia.

Según el número de respuestas en estas dos preguntas, las políticas institucionales sobre gestión de calidad funcionan más como imaginarios que como prácticas o discursos.

En la pregunta 2 del cuestionario, era de suponerse que conocidos los documentos institucionales que contienen el concepto de gestión de calidad, deberían conocer también la forma como se desarrolla ese concepto en tales documentos. Para clasificar las respuestas de acuerdo con los tres registros de la plantilla, las que se relacionaban con mayor cercanía con documentos y discursos se ubicaron en el registro de los discursos; las relacionadas con las prácticas, en el registro correspondiente; y las de resultado, al estar más relacionadas con los imaginarios que con las prácticas o los discursos, se ubicaron en los imaginarios.

Por lo tanto, de las catorce respuestas positivas el mayor número ha debido ubicarse en la primera casilla; sin embargo, solamente cinco se ubicaron en ella y tres en la casilla de las prácticas. Las restantes seis se colocaron en la casilla de los imaginarios, lo que permite interpretar que los conceptos sobre gestión de calidad de la educación funcionan más como imaginarios que como discursos y prácticas.

Aunque no todas las respuestas fueron coherentes con lo que se preguntaba, las principales respuestas están relacionadas con términos como:

- Conjuntos de acciones que permiten establecer y dar claridad a la organización sobre su quehacer.
- Términos administrativos relacionados con procesos, pertinencia y aspectos normativos desarrollados por el área administrativa.
- Mejora continua y coherencia en las actividades que se ejecutan.
- Procesos constantes y evolutivos.
- Monitoreo y autoevaluación continua de los procesos.
- Procesos de eficiencia y transparencia en el desarrollo de las políticas públicas.
- Desarrollo de procesos, subprocesos, estructuras, bienestar y manual de funciones y plantas.
- Mejora de los procesos de planeación, ejecución, verificación y, por lo tanto, de mejoramiento de las instituciones educativas oficiales mediante la gestión directiva, administrativa, comunitaria y académica, para lograr, a través de procesos de gestión, la concreción del PEI.
- Mostrar evidencias con formatos; llevar sistematización de formatos y documentos.

Todas estas respuestas son válidas por cuanto están relacionadas con contextos y procesos de gestión; sin embargo, el problema está en saber si estos términos y conceptos tienen una relación real con la gestión de la calidad de la educación, es decir, si apuntan realmente al mejoramiento de la calidad.

La tercera pregunta del cuestionario indagaba por las estrategias de cada institución educativa para monitorear la gestión de la calidad. Las respuestas generales fueron:

- Organización de equipos, documentos de seguimiento para consignar indicadores y logros, oficinas de aseguramiento de la calidad.
- Evaluación, autoevaluación permanente y heteroevaluación de las instituciones, en cuanto al desempeño, los procesos, la calidad del servicio, los recursos, los docentes, los estudiantes, los administrativos, los programas y los planes de trabajo académico.
- Se tienen oficinas de control; se acude a entidades que acreditan; se llevan a cabo cursos de actualización; se hacen análisis de resultados y cualificación docente; se tienen auditorías internas y externas.
- Se hace revisión y medición periódica de indicadores de procesos; balances de gestión; se organizan reuniones, comités de facultad; se hace monitoreo de planes de trabajo y se establecen planes de mejora; se diseñan e implementan programas y planes de acción.

Todas las categorías reseñadas aquí son coherentes con el concepto de estrategia, entendida en el campo educativo como un conjunto de actividades diseñadas para lograr, de forma eficaz y eficiente, la consecución de los fines y objetivos educativos esperados. Por eso, de las catorce respuestas positivas, trece estuvieron en el registro de las prácticas, una sola en los imaginarios y ninguna en los discursos. Es fácil comprender, entonces, este comportamiento, en el sentido de que una estrategia está, generalmente, relacionada con hechos y acciones prácticas, por lo que se puede inferir que los encuestados y las instituciones tienen claras las estrategias de gestión de la calidad.

La cuarta pregunta buscaba indagar acerca de las acciones practicadas en las instituciones con respecto a la gestión de calidad, con base en las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección, además del bienestar y de la internacionalización, como los elementos clave en los que se hace visible la gestión y en los que se debe hacer presente, con mayor intensidad, la calidad. Las respuestas más generales fueron:

- En docencia se programan cursos y planes de formación, capacitación y actualización pedagógica de docentes y capacitación de administrativos; evaluación permanente desde lo pedagógico; revisión de *syllabus*, de las prácticas y su consistencia con la política curricular; se llevan a cabo evaluaciones periódicas sobre el cumplimiento de compromisos y se hace seguimiento a las actas de los comités que conforman los diferentes procesos.
- En investigación se fomenta la conformación de grupos adscritos a Colciencias; se socializan proyectos y tesis; se hace investigación centrada en los planes de trabajo de los grupos de investigación.
- En proyección social se capacita a la población circundante de la universidad; se llevan a cabo encuentros con experiencias significativas; se tiene una experiencia particular, como es la Escuela Popular Claretiana de Neiva “Filo de Hambre”; se aprovecha el talento humano para la interacción con la comunidad; se validan las necesidades del entorno.
- En internacionalización, lo más común son los planes de movilización y las pasantías.

Es curiosa la respuesta de un encuestado en relación con la falta de criterios en la proyección e internacionalización.

Las acciones son muchas y diversas; sin embargo, persiste la misma duda: ¿qué tanto se refieren a acciones relacionadas con la gestión de calidad?

En esta pregunta, de los dieciséis encuestados, quince respondieron positivamente y la clasificación fue de una sola repuesta en la casilla de los discursos, siete en las prácticas y siete en los imaginarios. La lógica funciona de nuevo, si se tiene en cuenta que la pregunta se refería a acciones; sin embargo, muchas de estas acciones se realizan en la práctica, son concretas y se perciben fácilmente; pero otras también funcionan como imaginarios, según el concepto ya definido, es decir, como una “gramática”, o como un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada, construido intersubjetivamente e históricamente determinado (Cegarra, 2012).

La quinta pregunta buscaba respuestas sobre cómo imaginan una maestría o un doctorado de alta calidad en el futuro. Las respuestas también fueron muy variadas; sin embargo, no presentan novedad alguna en relación con lo que generalmente se reclama de una institución o de un programa de calidad. Así, por ejemplo, las respuestas más significativas fueron:

- Que responda y reflexione sobre las necesidades y las problemáticas sociales que afectan la educación, las prácticas pedagógicas y las áreas del conocimiento; que indague y se interroga permanentemente por la realidad y los cambios sociales; que contenga unos elementos misionales y planes coherentes con el currículo y su quehacer institucional; es decir, que los currículos sean claros en relación con un enfoque debidamente actualizado y contextualizado para nuestra cultura y nuestras necesidades, y con apoyo a la internacionalización.
- Fomentar y apoyar la investigación, con docentes investigadores que tengan un alto sentido de investigación, que profundicen en las líneas de investigación; con predominio de la investigación en red a nivel internacional y que los estudiantes participen directamente en la investigación aplicada para generar procesos de mayor proyección social, además de estar involucrados en grupos de investigación; mayor investigación práctica y de campo; que respondan a las necesidades de contexto y produzcan conocimiento de punta.
- Los currículos, con altas expectativas y visiones modernas sobre la educación.
- Los docentes deben ser, en lo posible, de planta e internacionales, con recursos y espacios adecuados para el desempeño de sus labores; con espacios y tiempo para el acompañamiento a los estudiantes y con cronogramas definidos con anticipación.
- Los estudiantes, en lo posible, deben ser de tiempo completo y de dedicación exclusiva a la solución de problemas de la nación y de la religión; tener en cuenta las necesidades del entorno y con altos niveles de producción intelectual.

- Sistemas de información y acceso a internet de alta velocidad; además de estar centrados en la persona humana, con gran sensibilidad y compromiso con la transformación humana.

Son significativas, al tiempo que extrañas, algunas respuestas particulares, como la que no recomienda un sistema de gestión de la calidad para las maestrías y doctorados porque desgastan y distraen a docentes y directivos; otra que imagina un programa de maestría o doctorado con más énfasis en filosofía de la educación tanto tomista como griega; una tercera, con procesos y procedimientos estándares y aportes a gestión administrativa y con salas de estudio accesibles en todas las instalaciones.

Este ítem fue respondido por los dieciséis informantes en forma positiva; por lo tanto, las respuestas se ubicaron así: dos en el registro de los discursos en razón a que lo expresado allí es lo que generalmente se presume está contenido en los documentos de las instituciones; cuatro respuestas se ubicaron en el registro de las prácticas, porque, tal como se describen, se relacionan más con acciones de la práctica; y las diez restantes, en el registro de los imaginarios. Hay coherencia en las respuestas porque, dado que se preguntó acerca de cómo imaginan una maestría o un doctorado de calidad, lo que funcionó fue la imaginación, por eso el grueso de las respuestas estuvo en este registro. Pero si se tiene en cuenta la distinción que se ha hecho entre imaginación e imaginario, quizás muchas de las repuestas pertenecen al ámbito de la imaginación, por cuanto son representaciones y concepciones individuales. Faltaría averiguar si esas respuestas pertenecen a los imaginarios, considerados ya como interpretaciones o colectivos que funcionan como una matriz de significados orientadores de su quehacer en el contexto de la gestión de la calidad y como un conjunto de nociones ideológicamente compartidas por la comunidad educativa.ww

Sistematización y análisis de la información. Maestría y Doctorado en Educación Universidad de San Buenaventura (Cali)

Pregunta 1
¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de la institución donde usted trabaja o estudia? En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?
Discursos
En nuestra institución la vida educativa está integrada a los procesos de gestión de la calidad. Nuestra política de calidad apunta a: Formación integral. –Mejora continua a través de la formación investigativa, cultural, artística y deportiva. –Mantener un muy buen clima institucional. –Una cualificación permanente de los docentes.

En la institución donde laboro se trabaja en la política de gestión de la calidad, siguiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional a través de su programa PAM, y las institucionales a través del Modelo de Gestión de Calidad EFQM.
A nivel educativo se cuenta con unos referentes curriculares, didácticos y de formación para directivos y docentes
Asegurar la calidad en la oferta académica a través del cumplimiento de requisitos de calidad en los programas e institucional. La gestión educativa se trabaja en tres frentes, como son: docencia, investigación y extensión social.
La política de calidad de la Universidad de San Buenaventura, institución en la que estudio y trabajo, tiene procesos de gestión de calidad orientados por la necesidad de documentar, sistematizar y promover la gestión que tanto las unidades académicas como administrativas llevan a cabo en el marco de las funciones sustantivas que orientan la labor de la institución, tales como la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional. Los procesos que desde allí se llevan a cabo están orientados a la eficiencia de las labores desarrolladas.
Prácticas
Sé que cada facultad primero inicia un proceso de certificación de calidad. Presenta sus diferentes programas y luego pares académicos de otras instituciones evalúan la pertinencia de dichos programas y hacen sugerencias para mejorar la calidad de los mismos. De igual manera, alcanzados estos primeros pasos, la universidad puede certificarse como tal con sus diferentes sedes mostrando los procesos y procedimientos de calidad que adelantan organizacionalmente para operar. Cada uno de dichos procesos es analizado nuevamente por pares académicos y requiere de trabajo concertado entre los diferentes actores institucionales para ser cualificado, resignificado y aprobado por pares externos.
Las políticas de calidad tienen que ver con la organización a nivel administrativo de las instituciones, donde se crean instancias para el desarrollo de todas las actividades de la institución.
En cuanto a la parte académica, también organiza las actividades que se realizan. Definitivamente, para mí, las políticas de gestión de calidad tienen que ver mucho con el orden de los diferentes procesos que se dan en una institución, con visibilizarla y poner a todos sus empleados a trabajar bajo un mismo objetivo, una misma meta, una misma política. Esto implica el compromiso de todos para poder sacarlo adelante y que se conserve.
Se realizan reuniones anuales, generales, por departamentos y facultades para conocer los planes institucionales, los avances en materia de investigación, las reformas curriculares, la creación de nuevos institutos o departamentos, etc.
En algunas universidades se realizan controles administrativos excesivos, que no necesariamente redundan en una mayor calidad; estos controles se hacen a través de formatos que deben presentarse en distintos estamentos.
En otras universidades, más que control y vigilancia existe un acompañamiento, asesoría y revisión conjunta de los planes y procesos, en las que en una relación horizontal participan profesores, directores de departamento, decanos, etc.
Imaginario
Ofrecer un excelente servicio educativo, dentro de la cultura del mejoramiento continuo apoyado en un modelo que prepara los estudiantes a la solución de problemas, con un recurso humano competente que permite direccionar el actuar hacia un alto desempeño académico en las pruebas Saber, una excelente formación con profundo sentido humano, social, ético, con creatividad y de frente a la globalidad con un significativo nivel de satisfacción y reconocimiento.

La normalización del proceso es indicativo de existencia, aunque el imaginario está influenciado por las representaciones sociales del contexto mediático del escenario universitario.

El común adquiere imaginariamente que la política solo por enunciarse se cumple y adquiere el enunciado de calidad para toda acción educativa institucional como garantía de existencia.

Pregunta 2

¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación? En caso afirmativo, ¿cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? (por ejemplo, el PEI, las políticas curriculares, las políticas de investigación, etc.).

Discursos

La universidad en donde laboro posee un documento llamado Plan Maestro, el cual busca posicionar la institución como una de las de vanguardia para 2020. A partir de 2016, el Plan Maestro arrancará su implementación, en primera instancia, con la construcción de su campus universitario en la sede sur, además de la apertura de dos licenciaturas y un pregrado. Todo lo anterior pretende reivindicar la misión institucional, la cual afirma que la universidad se compromete a ofrecer una educación superior de alta calidad a precios relativamente económicos.

El Modelo de Gestión de la Excelencia EFQM se fundamenta en los siguientes cinco pilares:

1. Los conceptos fundamentales de la excelencia.
2. El Modelo EFQM de Excelencia.
3. La matriz REDER.
4. La autoevaluación.
5. El reconocimiento de la excelencia.

Prácticas

Se realizan periódicamente procesos de evaluación y autoevaluación dentro de los diferentes programas que permiten visibilizar la conformidad o inconformidad de los usuarios del programa (educandos, docentes y administrativos) frente a la formación ofrecida y las condiciones de ejecución de los mismos.

En el punto anterior hice referencia a algunos de estos aspectos, sin embargo, quiero referirme a las políticas de investigación: a la luz de los documentos se puede decir que se privilegia la cantidad sobre la calidad y la pertinencia de las investigaciones y sus productos o resultados.

Imaginarios

Nuestros documentos han venido siendo mejorados con cada una de las versiones que estamos trabajando.

Los documentos trabajados dentro de cada gestión apuntan a mantener un orden, que permite hacer un seguimiento, llevar una trazabilidad y que sean de fácil entendimiento por las personas que los soliciten.

Por ejemplo, en nuestro PEI se pueden observar todas las gestiones que establece nuestro mapa de procesos.

En la gestión pedagógica existe un procedimiento de gestión curricular, el cual nos permite llevar un seguimiento minucioso a toda la gestión pedagógica (diseños curriculares, secuencias didácticas, proyectos transversales de ley o propios de la institución).

En la gestión de bienestar se encuentra un procedimiento que permite ver todos los servicios de apoyo brindados a nuestra comunidad.
Dentro de la gestión de comunidad se puede hacer un seguimiento a todas las actividades en las que la institución participe o las actividades en las que involucremos a nuestra comunidad.
Además de garantizar la calidad en programas y servicios, se propende al desarrollo de competencias del capital humano y una gestión financiera sostenible que garantice la disponibilidad de recursos necesarios para la gestión en todos los frentes.
El concepto general sobre la gestión de calidad, se refiere grosso modo a la necesidad de elaborar, implementar, evaluar permanentemente los procesos académicos llevados a cabo en las facultades y programas académicos que constituyen la universidad. En correspondencia, se le apuesta a la cultura de la evaluación, que permita ser vigilantes sobre las condiciones, fortalezas y debilidades que se tengan, para tomar decisiones que permitan mantener o emprender acciones. Se entiende en estos documentos que existe una política de calidad que tiene como fin desarrollar los indicadores de más alto nivel en sus diferentes dimensiones; no obstante, no queda explícita una apuesta sobre la gestión en sí misma de la calidad, pareciera que es un discurso que cobija y obvia las prácticas en sí mismas, en las que se representa dicha gestión.

Pregunta 3
¿Qué estrategias se llevan a cabo en la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Descríbalas brevemente.
Discursos
Evaluación docente, de servicios, de procesos.
El Modelo EFQM de Excelencia proporciona una visión global de la organización que permite determinar cómo encajan y se complementan estos diferentes métodos.
Le permite a la organización evaluar en dónde se encuentra en el camino hacia la excelencia, ayudándole a identificar sus fortalezas clave, y sus posibles áreas de mejora, en relación con su misión y su visión. Introduce una manera de pensar que motiva a la reflexión y estimula la mejora continua en la organización.
Prácticas
Evaluación docente, de servicios, de procesos, etc.
Evaluaciones periódicas.
Reuniones entre los diferentes equipos de trabajo.
Revisión periódica de los programas ofrecidos y replanteamiento con base en los resultados de la evaluación
En mi área de trabajo existe un comité llamado Comité Curricular, el cual rastrea posibles inconsistencias o fallas en la aplicación de los módulos operativos, en mi caso, el módulo académico. Cualquier falla debe ser corregida inmediatamente después de su diagnóstico o identificación.
Se utiliza una estrategia de evaluación de cada seminario visto en la maestría.
Aquí queda claro que la gestión de calidad está amarrada básicamente a los procesos de autoevaluación con fines a la solicitud y renovación de registro calificado o de alta calidad. Con base en ello se ha implementado la adopción de indicadores, formatos y prácticas de calidad incluidos en el marco normativo que se dispone desde el Conaces y el CNA; no obstante, la institución ha iniciado recientemente procesos para valorar, discutir y crear propios indicadores que permitan un discurso y una gestión de calidad acordes con la realidad institucional.

Evaluaciones en todas las instancias de la universidad.
Análisis de las pruebas Ecaes.
A través de formatos se monitorean las gestiones.
Imaginarios
Discusión académica de los equipos encargados de revisar intrainstitucionalmente los procesos y procedimientos adoptados por la institución, de acuerdo con su misión y visión institucional.
El Modelo EFQM de Excelencia proporciona una visión global de la organización que permite determinar cómo encajan y se complementan estos diferentes métodos.
Le permite a la organización evaluar en dónde se encuentra en el camino hacia la excelencia, ayudándole a identificar sus fortalezas clave, y sus posibles áreas de mejora, en relación con su misión y su visión. Introduce una manera de pensar que motiva a la reflexión y estimula la mejora continua en la organización

Pregunta 4
¿Qué acciones sobre gestión de calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización?
Discursos
Se parte de un proceso de autoevaluación para identificar áreas fuertes y áreas de mejora, se identifican o definen los resultados esperados en cada área seleccionada, se enfocan las acciones para alcanzar el resultado, se despliega cada meta con sus respectivos planes, se evalúa y controla, para volver a comenzar el ciclo.
Prácticas
Al finalizar el año escolar, la institución realiza una evaluación institucional orientada a encontrar qué debilidades y fortalezas se han encontrado durante el año escolar.
Se realiza una evaluación institucional con estudiantes, padres de familia y docentes, la cual permite observar todo el funcionamiento del colegio.
Se socializan los resultados de las autoevaluaciones aplicadas a toda la comunidad.
Se organizan los equipos de trabajo por gestiones donde se comienzan a levantar las acciones preventivas, correctivas y de mejora.
En mi concepto, son acciones de vigilancia –cumplimiento, puntualidad, entrega de programas, de notas, etc.–, de reconocimiento –apoyos financieros, corresponsabilidad para obligaciones del trabajador–, convenios nacionales e internacionales, becas, etc.
No reconozco ninguna.
Imaginarios
Imagino un programa de alta calidad con docentes que muestren no solo su recorrido académico en la titulación, sino también en sus acciones laborales e investigativas externas, aunque ellas no sean avaladas por Colciencias. Espero que en ellos existan equipos de planta que permitan reflexionar y movilizar las prácticas a partir del conocimiento cercano de sus cambios, necesidades y horizontes de trabajo de manera que los cambios operados resulten contextualizados y pertinentes a las necesidades de las mismas.
Imagino en ellas equipos de trabajo conectados no solo con lo académico, sino también con lo administrativo, respondiendo a las necesidades y cualidades propias de cada maestría, de manera que les permita ser congruentes con los discursos académicos y las formas administrativas adoptadas.

Visibilizo su acción en la investigación desde la creación de equipos investigativos donde realmente se trabaje lo interdisciplinar y se rompa un poco con la condición de investigación “en cascada”, donde se reconoce a algunos con autoridad de investigadores, pero a los demás se les conserva en el lugar de operadores, debilitando el ejercicio indagador en lo operativo y desconociendo el valor de la pregunta para dar nuevos sentidos y no solo resultados.

Visibilizo en ellas un currículo que supere los planes de estudio pensados desde las necesidades contextuales y globales que exige el tiempo presente, y que sea capaz de romper con orientaciones de tipo asignaturista para pensar cuencas y nodos problematizadores que articulen los saberes y aprendizajes a las necesidades reales de las sociedades donde están inscritos dichos programas con énfasis investigativo. Que dicho currículo posicione a sus investigadores con su responsabilidad civil como actores sociales, que, más allá de su compromiso académico, asuman su implicancia en los cambios culturales y sociales de su contexto próximo y planetario, como sujetos políticos comprometidos con un proyecto planetario civilizador.

Finalmente, imagino programas que brinden cada vez mayores oportunidades de acceso a los mismos, dado que en tiempo presente ellos están contruidos para que solo accedan una minoría selecta que impide el desarrollo real de nuestros pueblos a través de la educación.

En la contratación docente, la institución establece que los maestros deben aplicar al cargo bajo requisitos estrictos de formación académica, los cuales no deben ser omitidos bajo ninguna circunstancia. Vale la pena afirmar que la universidad, al tener una proyección espiritual, le apuesta decididamente al bienestar del individuo, por lo que muchas políticas al interior de la institución favorecen el desarrollo integral de sus empleados.

Se parte de un proceso de autoevaluación para identificar áreas fuertes y áreas de mejora; se identifican o definen los resultados esperados en cada área seleccionada; se enfocan las acciones para alcanzar el resultado; se despliega cada meta con sus respectivos planes; se evalúa y controla para volver a comenzar el ciclo.

Pregunta 5

¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en Educación acreditado de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?

Discursos

Una maestría de alta calidad sería aquella en la cual existe una planta docente muy bien cualificada, donde el aceptar a los maestrantes deba tener una rigurosa evaluación, donde se practique la construcción de conocimiento de formas diversas y creativas.

Cumpliendo cabalmente con políticas de calidad educativa que se movilicen en todos los estamentos que la conformen y que velen por un alto rendimiento académico que la posicione y dé satisfacción.

Prácticas

Una maestría en educación debe ser coherente con las nuevas miradas educativas, esto es, no debe privilegiar la formación del capital humano, antes bien, la dignificación humana y unas prácticas profesionales que redunden en la sociedad. Si tenemos en cuenta los costos de una maestría, los cuales son altísimos, nos daremos cuenta de que las universidades están sumidas en prácticas neoliberales agresivas, lo que es una contradicción con la supuesta humanización de la educación. Con estos costos, la formación continua se convierte en una utopía económica.

Imaginarios
Es importante que dentro del currículo establecido se involucren materias o créditos relacionados con los sistemas de gestión de calidad, lo cual permite que al terminar sus estudios sepa cómo aplicar de una manera proactiva la calidad a su empresa y que esta no se convierta en una preocupación que desvíe el objetivo que se tiene trazado.
Como un espacio de trabajo en comunidades de sentido, de intercambios internacionales, de producción colegiada, de diálogo académico con pares de otras instituciones. En general, como un ejercicio intelectual compartido y puesto a discusión permanentemente, en donde se pueda realmente propender a la alta calidad en la producción de pensamiento y se ponga menos énfasis en la rentabilidad o en el lucro.
Los procesos de alta calidad están dados para llevar a las instituciones a los más altos niveles de competencia a partir de su calidad, por ende, es un valor agregado en el que vale la pena incursionar.
Una maestría o un doctorado acreditado con alta calidad, me lo imagino con un profesorado acorde a esta acreditación; que la calidad de los seminarios impartidos sea excelente, al igual que el material que se trabaja.
Los programas deben ser claros y responder a lo que se está ofreciendo a los estudiantes.
Los salones donde se desarrollarían estos seminarios deben ser cómodos, claros, aireados y de fácil acomodación.
Todos los estamentos universitarios deben girar en torno a los programas para ofrecer un servicio de una calidad excelente.
Entre otras, con las siguientes condiciones:
Políticas claras, definidas por la institución, acerca de procesos relacionados con:
-Misiones y currículos orientados ontológicamente a la formación de investigadores que reivindicuen los contextos y saberes de la región latinoamericana.
-Formación de investigadores con perfiles orientados no solo a la investigación, y producción de conocimiento sustantivo en el área correspondiente, sino que sean capaces de hacer transferible su conocimiento, de impactar con prácticas e intervenciones determinadas a las poblaciones, comunidades o países en los cuales se circunscribe. Desplazar los límites y fronteras del conocimiento implica, a su vez, revertir sobre la realidad dichos conocimientos.
-Centros y programas de investigación, que apunten a la producción de conocimiento y la triple hélice. Laboratorios Spin Off.
- Fortalecimiento y configuración de comunidades académicas, con tiempos reales de vinculación.
-Menos escolarización de las maestrías y doctorados. Flexibilidad académica y convenios interinstitucionales, internacionales.
-Apoyo a la formación de investigadores que hacen parte de la institución, años sabáticos, dedicación exclusiva a la formación de alto nivel.
-Apoyo a la movilidad docente, pasantías investigativas y de docencia.
-Participación en redes, tanto estudiantes como docentes.
-Movilidad estudiantil.
-Becas estudiantiles.
- Salones inteligentes con mediaciones tecnológicas, modulares. Lo cual implica las adecuaciones relacionadas con mesas y sillas ergonómicas apropiadas para largas jornadas de estudio.
- Con alta participación de docentes internacionales que hayan adelantado interesantes proyectos de investigación.

- Movilidad académica.
- Participación en foros virtuales con autoridades académicas.
- Publicación de artículos de los maestrantes.
- Espacios apropiados para trabajos y sesiones grupales.
- Excelencia humana y académica.
- Democracia, participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en la escogencia de autores, insumos bibliográficos y docentes.

Análisis de las respuestas

En el marco construido previamente a partir de los referentes teóricos conceptuales y los registros documentales se convoca a las voces de los estudiantes de posgrados –maestrías y doctorados– de la Universidad de San Buenaventura Cali. Para ello se diseña y aplica el cuestionario en el que se pueden revisar las respuestas de acuerdo con la categorización previamente acordada de discursos, prácticas e imaginarios.

De las respuestas a la primera pregunta se encontraron tres tendencias en el discurso mediante el cual se expresa el conocimiento sobre las políticas de gestión de la calidad educativa.

En la primera tendencia se evidencian elementos hacia donde se orienta la política de calidad y se reconocen “formación integral”, “buen clima institucional”, y “excelente servicio educativo (...) una excelente formación con profundo sentido humano, social, ético; con creatividad y de frente a la globalidad con un significativo nivel de satisfacción y reconocimiento”, como propósitos que se lograrán mediante la aplicación de políticas de gestión de la calidad educativa.

En el mismo sentido, se encuentra que un recurso humano competente es posible si se mantiene una política de calidad en la institución, aunque no es explícito qué tipo de política. Prácticamente se asume que por ser política y estar nominada “de calidad” es garantía suficiente para los resultados esperados.

La segunda tendencia encontrada en las respuestas a la primera pregunta, se centró en que el conocimiento de las políticas de gestión de calidad tiene como eje de expresión la aceptación por parte del Ministerio de Educación Nacional de los programas que ofrece la universidad y en que cada institución “trabaja en tres frentes: docencia, investigación y extensión social”, de acuerdo con las directrices de los programas a nivel nacional e institucional (PAM y EFQM, respectivamente).

La tercera tendencia se configuró mediante los discursos que reconocen la presencia de las políticas de gestión de la calidad en los procesos académicos y administrativos, como la “mejora continua a través de la formación investigativa, cultural, artística y deportiva”, de un lado, y de otro lado, un nivel de orga-

nización que permita que todos los empleados tengan el mismo objetivo. En consecuencia, se explicitan la formación integral de los sujetos, la atención a la normatividad vigente exigida por el MEN para las IES y las pretensiones de mejoramiento continuo para afirmar que las IES están dentro de la perspectiva de las políticas de gestión de calidad.

Respecto a la segunda pregunta, todos los encuestados manifestaron saber de la existencia de los documentos institucionales que organizan el trabajo en la universidad, aunque sus vínculos con ellos varían de acuerdo con su necesidad. Expresaron que dichos documentos se encuentran en la página web y son de fácil acceso para los interesados. Algunos hicieron referencia a los documentos institucionales de lugares donde se desempeñaban como docentes.

Al consolidar las respuestas sobre la existencia de documentos, se encuentra que:

- Existen documentos que tienen varias versiones. Cada vez mejoran su desarrollo tratando de ser más comprensibles y de estar actualizados.
- El PEI contiene las gestiones que establece el mapa de procesos.
- Los documentos de cada programa, así como sus procesos de autoevaluación, se encuentran tanto en las coordinaciones de los programas como en la Vicerrectoría Académica y, aunque no son de acceso directo a los estudiantes, se sabe de su existencia y de las referencias puntuales a él.
- La Universidad de San Buenaventura tiene su plan de desarrollo.
- Otras universidades tienen sus documentos que responden a nombres diversos (por ejemplo, plan maestro) y lo que conocen de ellos tiene que ver con las prácticas administrativas y académicas en las cuales son convocados.

Sobre el concepto de gestión de calidad encontrado en dichos documentos:

- Se reconoce como Sistema de Gestión de la Excelencia –modelo EFQM– y se lleva a cabo a partir de cinco pilares: los conceptos fundamentales de la excelencia, el modelo EFQM de Excelencia, la matriz Reder, la autoevaluación y el reconocimiento de la excelencia.
- Gestión de calidad se refiere, *grosso modo*, a la necesidad de elaborar, implementar y evaluar permanentemente los procesos académicos llevados a cabo en las facultades y programas académicos que constituyen la universidad. En correspondencia, se le apuesta a una cultura de la evaluación, que permita ser vigilantes sobre las condiciones, fortalezas y debilidades que se tengan para tomar decisiones que contribuyan a mantener o emprender acciones.

- Se entiende que en estos documentos hay una política de calidad que tiene como fin desarrollar los indicadores de más alto nivel en sus diferentes dimensiones, no obstante, no queda explícita una apuesta sobre la gestión en sí misma de la calidad, pareciera un discurso que cobija y obvia las prácticas en las que se representa dicha gestión.
- Se entiende que las políticas de investigación son parte de la gestión de calidad.
- Existe alto énfasis en que la gestión de la calidad es sinónimo de gestión documental, lo cual instala el proceso en un devenir particularmente instrumental.

Respecto a la tercera pregunta, sobre las estrategias que lleva a cabo la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa, se encuentra:

- Evaluaciones periódicas de docentes, servicios y procesos.
- Revisión periódica de los programas ofrecidos y replanteamiento con base en los resultados de la autoevaluación.
- Discusión académica de los equipos encargados de revisar en la institución los procesos y procedimientos adoptados por la institución, de acuerdo con su misión y visión institucional.
- El modelo EFQM de excelencia le permite a la organización evaluar en dónde se encuentra en el camino hacia la excelencia, ayudándole así a identificar sus fortalezas clave y sus posibles áreas de mejora, en relación con su misión y su visión. Introduce una manera de pensar que motiva a la reflexión y estimula la mejora continua en la organización.
- En el programa de Maestría en Educación: Desarrollo Humano, utiliza una estrategia de evaluación de cada seminario visto en la maestría.
- A nivel institucional, la Universidad de San Buenaventura Cali hizo mucha publicidad para el inicio del proceso de autoevaluación, luego informaron que ya se había obtenido y se hicieron un par de encuestas.
- A partir de resultados de encuestas y trabajo en equipo se elabora un plan de mejoramiento.
- Auditorías internas y externas.
- La gestión de calidad se hace visible básicamente cuando se llevan a cabo procesos de autoevaluación con fines a la solicitud y renovación de registro calificado o de alta calidad.

- Se han adoptado indicadores, formatos y prácticas de calidad incluidos en el marco normativo que se dispone desde el Conaces y el CNA. No obstante, la institución ha iniciado recientemente procesos para valorar, discutir y crear indicadores propios que permitan un discurso y una gestión de calidad acordes con la realidad institucional.
- Análisis de resultados de las pruebas Saber Pro.

En relación con la cuarta pregunta sobre las acciones de gestión de calidad practicadas en la institución por las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización, se encuentra:

- Evaluación institucional que recoge todos estos aspectos desde fortalezas y debilidades durante un año escolar (el estudiante encuestado se refiere a su lugar de trabajo).
- Son acciones de vigilancia –cumplimiento, puntualidad, entrega de programas, de notas, etc.–, de reconocimiento –apoyos financieros, corresponsabilidad para evidenciar las obligaciones del trabajador–, convenios nacionales e internacionales, becas, entre otros.
- El 30 % de los encuestados expresaron no conocer las acciones sobre gestión de calidad practicadas en las diversas instancias de la universidad.
- En la contratación docente, la institución establece que los maestros deben aplicar al cargo bajo requisitos estrictos de formación académica, los cuales no deben ser omitidos en ningún caso.
- Muchas políticas de la institución favorecen el desarrollo integral de sus empleados.

Al respecto de lo encontrado, hay evidencia de que en el imaginario de los encuestados no se asocian acciones institucionales de gestión de calidad a las funciones sustantivas de la universidad, en el sentido de que no entienden, de un lado, la relaciones entre estos aspectos y el día a día; y de otro lado, muy seguramente, que no están familiarizados con estos términos. Por otra parte, entienden su participación en los procesos de calidad simplemente como quienes responden una encuesta.

En general para los encuestados, la gestión de alta calidad está asociada a prácticas académicas que impactan tanto el proceso del aula como el cumplimiento de los requerimientos de las instancias gubernamentales. En razón de ello, se encuentra el reconocimiento que hacen a la práctica institucional de exigir formación académica pertinente a quienes desean vincularse como docentes universitarios.

A propósito de imaginarios, una persona encuestada escribió:

Imagino un programa de alta calidad con docentes que muestren no solo su recorrido académico en la titulación, sino también en sus acciones laborales e investigativas externas, aunque ellas no sean avaladas por Colciencias. Espero que en ellos existan equipos de planta que permitan reflexionar y movilizar las prácticas a partir del conocimiento cercano de sus cambios, necesidades y horizontes de trabajo de manera que los cambios operados resulten contextualizados y pertinentes a las necesidades de las mismas.

Veó en ellas equipos de trabajo conectados no solo con lo académico, sino también con lo administrativo, respondiendo a las necesidades y cualidades propias de cada maestría, de manera que les permita ser congruentes con los discursos académicos y las formas administrativas adoptadas.

Visibilizo su acción en la investigación a partir de la creación de equipos investigativos donde realmente se trabaje lo interdisciplinar y se rompa un poco con la condición de investigación en “cascada” donde se reconoce a algunos con autoridad de investigadores, pero a los demás se les conserva en el lugar de operadores, debilitando el ejercicio indagador en lo operativo y desconociendo el valor de la pregunta para dar nuevos sentidos y no solo resultados.

Visibilizo en ellas un currículo que supere los planes de estudio pensados desde las necesidades contextuales y globales que exige el tiempo presente y que sea capaz de romper con orientaciones de tipo asignaturista para pensar cuencas y nodos problematizadores que articulen los saberes y aprendizajes a las necesidades reales de las sociedades donde están inscritos dichos programas con énfasis investigativo. Que dicho currículo posicione a sus investigadores con su responsabilidad civil como actores sociales, que, más allá de su compromiso académico, asuman su implicancia en los cambios culturales y sociales de su contexto próximo y planetario, como sujetos políticos comprometidos con un proyecto planetario civilizador.

Finalmente, imagino programas que brinden cada vez mayores oportunidades de acceso a los mismos, dado que en tiempo presente ellos están contruidos para que solo accedan una minoría selecta que impide el desarrollo real de nuestros pueblos a través de la educación.

En relación con la quinta pregunta: “¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditado de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?”, se encontró lo siguiente:

Misión

- Cumpliendo cabalmente con políticas de calidad educativa que se movilicen en todos los estamentos que la conformen y que velen por un alto rendimiento académico que la posicione y dé satisfacción.

- Políticas claras definidas por la institución acerca de procesos relacionados con misiones y currículos orientados ontológicamente a la formación de investigadores que reivindiquen los contextos y saberes de la región latinoamericana.
- Como un espacio de trabajo en comunidades de sentido, de intercambios internacionales, de producción colegiada, de diálogo académico con pares de otras instituciones. En general, como un ejercicio intelectual compartido y puesto a discusión permanentemente en el cual se pueda realmente propender a la alta calidad en la producción de pensamiento y se ponga menos énfasis en la rentabilidad o en el lucro.

Currículo

- Es importante que en el currículo establecido se involucren materias o créditos relacionados con los sistemas de gestión de calidad, lo cual permite que al terminar sus estudios sepan cómo aplicar de una manera proactiva la calidad a su empresa y que esta no se convierta en una preocupación que desvíe el objetivo que se tiene trazado.
- Una maestría en educación debe ser coherente con las nuevas miradas educativas, esto es, no debe privilegiar la formación del capital humano; antes bien, la dignificación humana y unas prácticas profesionales que redundan en la sociedad.
- Menos escolarización de las maestrías y doctorados. Flexibilidad académica y convenios interinstitucionales e internacionales.

Investigación

- Formación de investigadores con perfiles orientados no solo a la investigación y producción de conocimiento sustantivo en el área correspondiente, sino que sean capaces de hacer transferible su conocimiento, de impactar con prácticas e intervenciones determinadas las poblaciones, comunidades o países en los cuales se circunscribe. Desplazar los límites y fronteras del conocimiento implica, a su vez, revertir sobre la realidad dichos conocimientos.
- Centros y programas de investigación que apunten a la producción de conocimiento.

Docentes

- Una maestría de alta calidad sería aquella en la cual existe una planta docente muy bien cualificada, en la que aceptar a los maestrantes deba tener una rigurosa evaluación y se practique la construcción de conocimiento de formas diversas y creativas.

- Una maestría o un doctorado acreditado con alta calidad, me lo imagino con un profesorado acorde con esta acreditación, que la calidad de los seminarios impartidos sea excelente, al igual que el material que se trabaja.
- Los programas deben ser claros y responder a lo que se está ofreciendo a los estudiantes.
- Fortalecimiento y configuración de comunidades académicas, con tiempos reales de vinculación.
- Apoyo a la formación de investigadores que forman parte activa de la institución, años sabáticos, dedicación exclusiva a la formación de alto nivel.
- Apoyo a la movilidad docente, pasantías investigativas y de docencia.

Estudiantes

- Apoyo a la movilidad estudiantil.
- Participación en redes, tanto estudiantes como docentes.
- Movilidad estudiantil.
- Becas estudiantiles.
- Democracia, participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en la escogencia de autores, insumos bibliográficos y docentes.

Procesos de internacionalización

- Los procesos de alta calidad están dados para llevar a las instituciones a los más altos niveles de competencia a partir de su calidad, por ende, es un valor agregado en el que vale la pena incursionar.
- Alta participación de docentes internacionales que hayan adelantado interesantes proyectos de investigación.
- Movilidad académica. Participación en foros virtuales con autoridades académicas. Publicación de artículos de los maestrantes.

Bienestar universitario

Infraestructura física

- Salones inteligentes, con mediaciones tecnológicas, modulares. Lo cual implica las adecuaciones relacionadas con mesas y sillas ergonómicas apropiadas para largas jornadas de estudio.
- Los salones donde se desarrollarían estos seminarios deben ser cómodos, claros, aireados y de fácil acomodación.

- Todos los estamentos universitarios deben girar en torno a los programas para ofrecer un servicio de una calidad excelente.

Otros que considere pertinentes

- Criterios económicos: si tenemos en cuenta los costos de una maestría, especialmente los intereses por mora, los cuales son altísimos, nos daremos cuenta de que las universidades están sumidas en prácticas neoliberales agresivas, lo que es una contradicción con la supuesta humanización de la educación. Con estos costos, la formación continua se convierte en una utopía.

Sistematización y análisis de la información. Maestría y Doctorado en Educación Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú)

Procedimientos de análisis de datos

Los participantes de este estudio fueron los estudiantes de los programas de Maestría y Doctorado en Educación de la Sección de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del Perú. El total de la población estudiada fue de 300 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: 150 maestrantes del cuarto semestre y 150 doctorantes del cuarto semestre. Entre las características más relevantes de los estudiantes es que son de ambos sexos; trabajan como docentes y algunos pertenecen, en el ámbito laboral, a la dirección de educación del Lambayeque; otros trabajan en instituciones educativas públicas y privadas.

Para medir las prácticas, los discursos y los imaginarios de las políticas en gestión de la calidad de los maestrantes y los doctorantes en educación en la presente investigación, se utilizó un cuestionario. La validez de su contenido fue comprobada por criterios de jueces mediante la comparación sistemática de los ítems totales de la prueba. Se evaluó el grado en que los reactivos concuerdan con los planteamientos del constructo en el instrumento, y se usó el coeficiente V de Aiken (1985, citado por Escurra, 1988). Este coeficiente tiene valores entre 0 y 1, el ítem tendrá una mayor validez; por ello, se aceptan solo los ítems estadísticamente significativos a 0,5. Los valores obtenidos determinaron que la muestra de reactivos era representativa del universo de ítems, por ser superior a 50, con respecto a la percepción de estudiantes sobre el tema en cuestión.

En el procesamiento de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 15.0. Para el tratamiento de los datos se obtienen los puntajes de la encuesta. En el análisis de los resultados se utilizaron los estadísticos como la

tendencia central para obtener el estándar de los puntajes por ítems agrupados por cada dimensión; considerando los resultados de las medias, se describen los ítems a través de la presentación de las tablas de la percepción de los estudiantes sobre las preguntas del cuestionario.

En la fase cualitativa se transcribió y codificó el texto del cuestionario con significado; el discurso de las personas se interpretó y se sintetizó textualmente, dándole la categoría de atributos que posteriormente fueron analizados.

Pregunta 1
¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de la institución donde usted trabaja o estudia? En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?
Discursos
La gestión de la calidad se refiere a las normas ISO para el aseguramiento de la calidad.
La gestión de la calidad permite el mejoramiento continuo.
Prácticas
Procesos de autoevaluación para la acreditación.
Se estandarizan los procesos de acuerdo con modelo de acreditación.

Pregunta 2
¿Conoce algunos documentos que desarrollen el concepto de gestión de la calidad de la educación? En caso afirmativo, ¿cuál es el concepto general sobre gestión de la calidad? (por ejemplo, el PEI, las políticas curriculares, las políticas de investigación, etc.).
Discursos
Ley universitaria, reglamento, PEI, modelo de calidad, directivas de acreditación, modelo de acreditación Sineace.
La gestión de la calidad es el conjunto de normas correspondientes a una organización, vinculadas entre sí, para garantizar la calidad de la organización.
Prácticas
Cada facultad inició un proceso de autoevaluación, para luego acreditar sus procesos.
La escuela de posgrado inició su proceso de autoevaluación con miras a la acreditación.
La universidad puede acreditar sus diferentes especialidades mostrando los procesos y procedimientos de calidad académicos.

Pregunta 3
¿Qué estrategias se llevan a cabo en la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Describalas brevemente.
Discursos
Monitoreo del proceso para alcanzar el cumplimiento de su misión, objetivos y metas.
Prácticas
Medible: un indicador debe ser medible en términos cuantitativos o cualitativos.

Preciso: un indicador debe estar definido de forma precisa, debe ser inequívoco. Durante el monitoreo, se recopilarán los datos para medir un indicador.

Pregunta 4
¿Qué acciones sobre gestión de la calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación y proyección social, bienestar e internacionalización?
Discursos
Docencia pretende la calidad, excelencia académica y la formación integral.
Investigación: formación para la investigación.
Proyección social: mejorar la interacción con el entorno social.
Prácticas
Eventos científicos (congresos, seminarios, etc.), cursos de capacitación no profesional.
Brinda acciones de capacitación y educación permanente; transferencia tecnológica que aliente a la producción y productividad de los diversos sectores de la sociedad.

Pregunta 5
¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en Educación acreditado en alta calidad teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?
Discursos
Imagino que todas las actividades del plan de estudio están interrelacionadas para lograr los objetivos.
Con currículo actualizado que potencie la investigación.
Docentes investigadores, estudiantes apuntando a la internacionalización del posgrado, teniendo en cuenta el contexto.
Prácticas
Maestrías y doctorados que tomen en cuenta la solución de problemas educativos.
Que fomenten y apoyen el desarrollo de la investigación y la innovación.
Que se fomente la difusión de la investigación.

Análisis de las respuestas

En el marco de los referentes teóricos conceptuales y los registros documentados, se analizan los imaginarios de los estudiantes de posgrados, maestrías y doctorados, en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; para este propósito se diseña y aplica el cuestionario.

De las respuestas a la primera pregunta: “¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de la institución donde usted trabaja o estudia? En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?” se derivan tres tendencias en el discurso mediante el cual se expresa el conocimiento sobre las políticas de gestión de la calidad educativa. La primera evidencia los elementos hacia donde

se orienta la política de calidad y se reconocen la “formación integral”, en el marco de la calidad y la acreditación; y la “formación humanística y ética”, que se lograrán mediante el diseño y la aplicación de políticas de calidad educativa orientadas a la excelencia

La segunda apunta a que el conocimiento de las políticas de calidad tiene como eje “la docencia y la investigación”. Finalmente, la tercera reconoce la presencia de las políticas de calidad en los procesos académicos a través de la formación investigativa.

Respecto a la segunda pregunta, el 90 % de los encuestados indicaron que saben de la existencia de los documentos institucionales, ya que están publicados en la página web y son de fácil acceso. Solo el 10 % los desconocen.

La tercera pregunta, relacionada con las estrategias que se llevan a cabo en la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa, se encuentra:

- La evaluación docente y la reestructuración de los programas de posgrado.
- El modelo de calidad le permite identificar las fortalezas y las debilidades para la mejora continua de los programas de maestría y doctorado. Se cuenta con un plan de mejora continua.

Lo anterior, en correspondencia con la cuarta pregunta referida a las acciones de gestión de calidad practicadas en la institución por las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización.

En relación con la quinta pregunta: “¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditado de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?”, se encontró:

- Un programa de maestría o doctorado en educación debe ser coherente con la producción de conocimientos y la formación de investigadores. Las maestrías o doctorados acreditados deben apoyar a la formación de investigadores de alto nivel y a la movilidad docente, pasantías, becas.
- Los procesos de internacionalización deben llevar a las instituciones a niveles profesionales altos. Como la movilidad académica, la participación en foros virtuales con autoridades académicas y publicación de artículos de los maestrantes.

Atributos identificados a través de las prácticas, los discursos y los imaginarios de las políticas de gestión de la calidad de las maestrías y los doctorados en el cuestionario para los maestrantes y los doctorantes en Ciencias de la Educación

No. de pregunta	Atributo	Expresiones
1	Políticas de gestión.	“Mejora de la calidad del posgrado. Inclusión de las TIC”. “Aseguramiento de la calidad”. “Logro de resultados”.
2	Gestión de la calidad.	“Logro de objetivos institucionales”. “Satisfacción del usuario”. “Mejora continua”.
3	Estrategias de monitoreo de gestión de la calidad.	“Autoevaluación de programas”. “Sistemas de gestión de la calidad”. “ISO 9001”. “Planes de mejora”.
4	Acciones sobre gestión de la calidad, docencia, investigación, proyección social, internacionalización.	“Selección de docentes de calidad”. “Número de tesis sustentadas”. “Investigación para resolver problemas de la sociedad”. “Pasantías, docentes extranjeros”.
5	Maestrías acreditadas, currículo, investigación, docentes, estudiantes, internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física.	“Internacionalización”. “Flexible y moderno”. “Publicación en revistas indexadas”. “Grado de doctor e investigadores”. “Seleccionados según perfil”. “Doble titulación”. “Contacto directo con la comunidad”. “Adecuada e implementada con TIC”.
6	Doctorados acreditados, currículo, investigación, docentes, estudiantes, internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física.	“Internacionalización”. “Flexible y moderno”. “Publicación en revistas indexadas”. “Seleccionados según perfil”. “Doble titulación”. “Contacto directo con la comunidad”. “Adecuada e implementada con TIC”.

No. de pregunta	Atributo	Expresiones
7	Maestría o doctorado en Educación acreditado en alta calidad.	“Grado de doctor e investigadores”. “Difusión de la investigación”. “Líneas de investigación”. “Bases de datos”.

Análisis cualitativo

Se parte del hecho de la comprensión e interpretación de políticas, discursos, prácticas e imaginarios sobre gestión de la calidad y para ello se recurre al análisis documental, discursivo, del imaginario y de los datos mediante documentos oficiales e institucionales y de los discursos e imaginarios presentes en la cotidianidad de las instituciones y los sujetos que conforman las maestrías y los doctorados en educación. Se tipificaron tanto el análisis del discurso como las percepciones en atributos, en los cuales se materializan sus expectativas e imaginarios respecto del conocimiento del instrumento presentado, lo que ha permitido la selección e interpretación del discurso para los programas de posgrado, tanto de maestría como de doctorado. El nombre de cada atributo se asocia en función del sentido de las expresiones aportadas por los estudiantes en cada una de las respuestas de la categoría con la respuesta “sí”. También se hizo una evaluación de escala para determinar el orden jerárquico de las categorías en las respuestas emitidas en porcentajes.

La investigación llevada a cabo permitió que los maestrantes y los doctorantes analizaran y comprendieran las políticas, los discursos, las prácticas y los imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación, con el fin de generar una reflexión crítica alrededor de las prácticas institucionales de gestión de la calidad. Así mismo, se detalla el logro de objetivos:

El estudio revisó una selección de políticas, discursos e imaginarios sobre calidad en maestrías y doctorados en Educación por medio del análisis discursivo, con el propósito de poner en evidencia sus relaciones y tensiones.

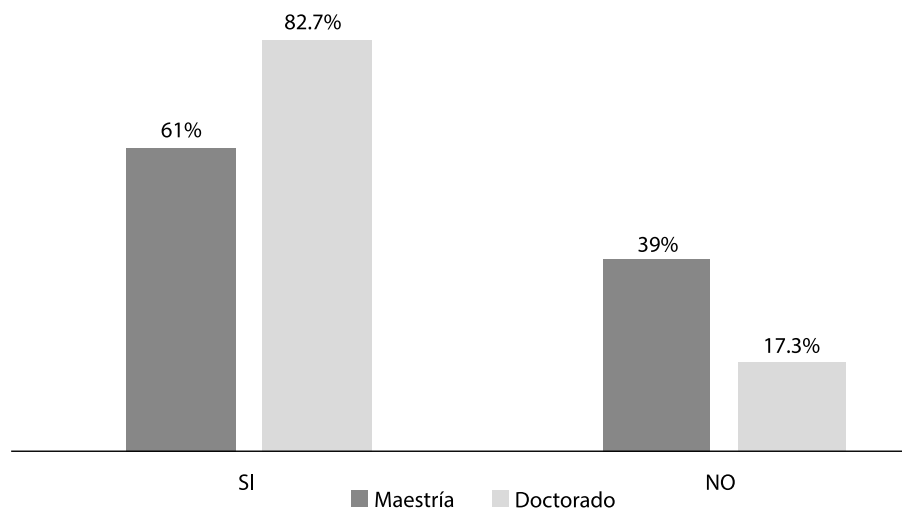
Respecto a los valores que caracterizan las tendencias y significados de las políticas, discursos e imaginarios de la comunidad académica en las cinco IE de estudios de caso, se identificaron y asociaron emergencias, tensiones y prospectivas.

Se logró inferir la imagen que la mayoría de los entrevistados tiene sobre cómo se dan los procesos de apropiación social de las políticas y los discursos institucionales y subjetivos sobre la calidad en los programas de maestrías y doctorados en Educación, con el propósito de llevar a cabo la reflexión crítica.

Análisis cuantitativo

Gráfico 11

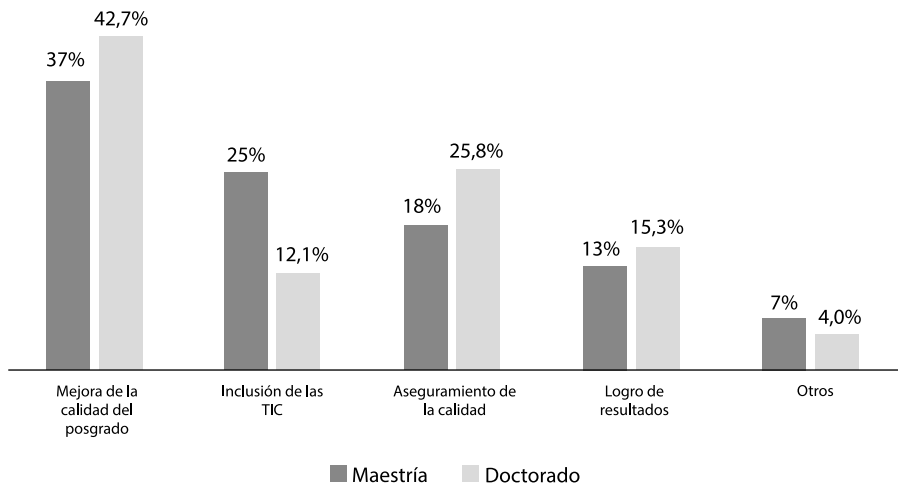
Pregunta 1: ¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de la institución donde usted trabaja o estudia?



El Gráfico 11 muestra el número de maestrantes y doctorantes cuyas respuestas del cuestionario fueron respondidas. En el caso de los maestrantes, el 61 % respondieron de forma positiva las preguntas formuladas, y el 39 %, desconocían la respuesta. Respecto a los doctorantes, el 82,7 % corroboraron el conocimiento de las respuestas, y solo el 17,3 %, las desconocían.

Gráfico 12

Pregunta 2: En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?

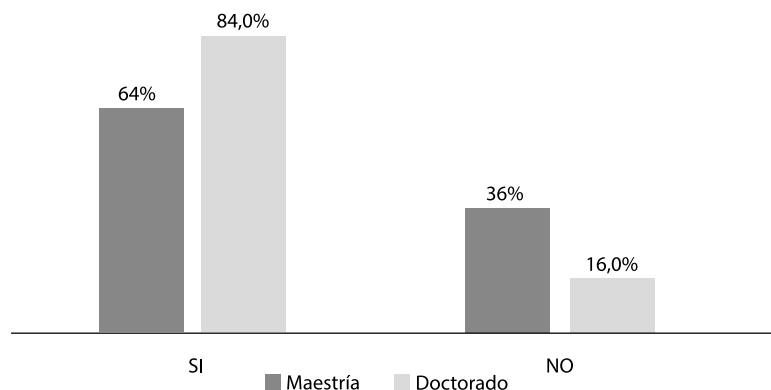


En el Gráfico 12 se observa que el 37 % de maestrantes relacionaron sus discursos e imaginarios respecto a las políticas de gestión de la calidad con la mejora de la calidad del posgrado; el 25 % lo relacionaron con la inclusión de las TIC; el 18 %, con el aseguramiento de la calidad; el 13 %, con el logro de resultados; y solo el 7 % tienen opiniones diversas al respecto.

De igual modo, en este gráfico se observa que el 42,7 % de doctorantes relacionaron sus discursos e imaginarios respecto de las políticas de gestión de la calidad con la mejora de la calidad del posgrado; el 12,1 %, con la inclusión de las TIC; el 25,8 %, con el aseguramiento de la calidad; el 15,3 %, con el logro de resultados y solo el 4 % tienen opiniones diversas al respecto.

Gráfico 13

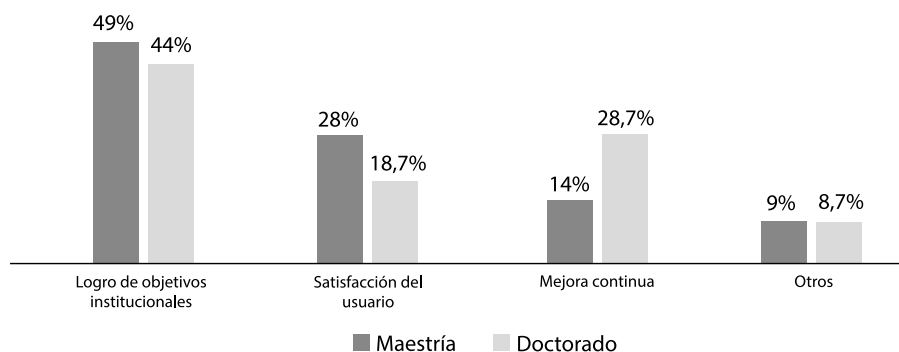
Pregunta 3: ¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación?



Para conocer la imagen que tienen los maestrantes respecto de los documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de la calidad, en el Gráfico 13 se muestra el número de maestrantes y doctorantes cuyas respuestas del cuestionario fueron respondidas. En el caso de los maestrantes, el 64 % respondieron de forma positiva las preguntas formuladas, y el 36 % desconocían la respuesta. Respecto a los doctorantes, el 84 % corroboraron el conocimiento de las respuestas y solo el 16 % las desconocían.

Gráfico 14

Pregunta 4: En caso afirmativo, ¿cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? (por ejemplo, el PEI, las políticas curriculares, las políticas de investigación, etc.).

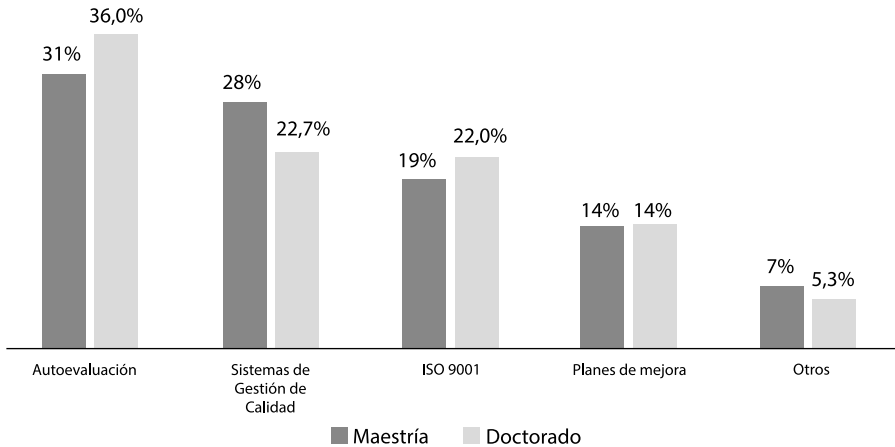


En el Gráfico 14, el reporte señala que el 49 % de maestrantes relacionaron sus discursos e imaginarios respecto de la gestión de la calidad con el logro de objetivos institucionales; el 28 %, con la satisfacción del usuario; el 14 %, con la mejora continua y el 9 % tienen opiniones diversas al respecto.

De igual modo, en este gráfico se observa que el 44 % de doctorantes relacionaron sus discursos e imaginarios respecto a la gestión de la calidad con el logro de objetivos institucionales; el 18,7 %, con la satisfacción del usuario; el 28,7 %, con la mejora continua y el 8,7 % tienen opiniones diversas al respecto.

Gráfico 15

Pregunta 5. ¿Qué estrategias se llevan a cabo en la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa?



Del total de respuestas dadas por los maestrantes, en el Gráfico 15 se observa que el 31 % de ellos relacionaron sus discursos e imaginarios respecto a las estrategias de monitoreo de gestión de la calidad con la autoevaluación; el 28 %, con los sistemas de gestión de la calidad; el 19 %, con la aplicación de la norma ISO 9001; el 14 %, con los planes de mejora y el 7 % tienen opiniones diversas al respecto.

En cuanto a los doctorantes, en este gráfico se observa que el 36 % relacionaron sus discursos e imaginarios respecto a las estrategias de monitoreo de gestión de la calidad con la autoevaluación; el 22,7 %, con los sistemas de gestión de la calidad; el 22 %, con la aplicación de la norma ISO 9001; el 14 %, con los planes de mejora y el 5,3 % tienen opiniones diversas en este sentido.

Gráfico 16

Pregunta 6: ¿Qué acciones sobre gestión de calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización?

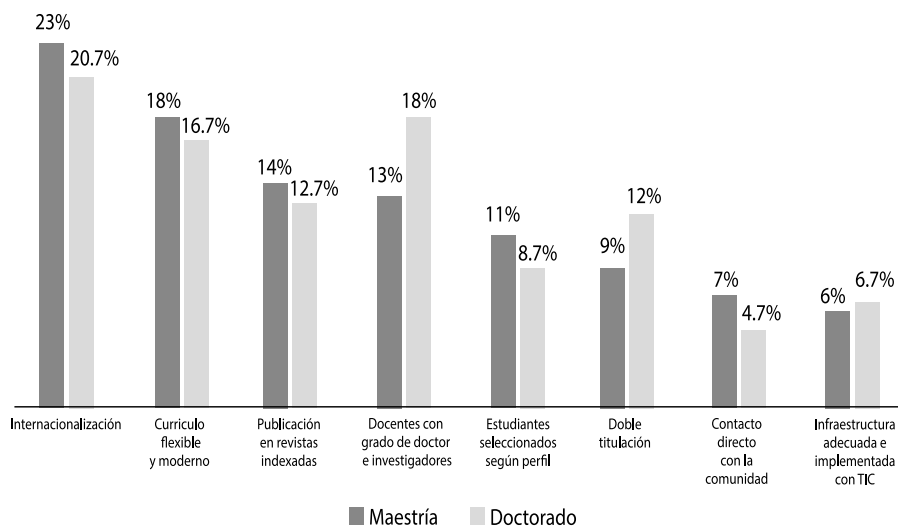


Del total de apreciaciones, en el Gráfico 16 se observa que el 31 % de maestrantes relacionaron sus discursos e imaginarios respecto a las acciones sobre gestión de la calidad con la selección de docentes de calidad; el 22 %, con el número de tesis sustentadas; el 17 %, con la investigación para resolver problemas de la sociedad; el 18 %, con la internacionalización de la educación de posgrado; el 8 %, con las pasantías y los docentes extranjeros; y solo el 4 % tienen opiniones diversas al respecto.

De igual modo, en este gráfico se observa que el 34 % de doctorantes asociaron sus discursos e imaginarios respecto a las acciones sobre gestión de la calidad con la selección de docentes de calidad; el 23,3 %, con el número de tesis sustentadas; el 15,3 %, con la investigación para resolver problemas de la sociedad; el 14,7 %, con la internacionalización de la educación de posgrado; el 6,7 %, con las pasantías y los docentes extranjeros; y solo el 6 % tienen opiniones diversas al respecto.

Gráfico 17

Pregunta 7: ¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditado de alta calidad, con base en los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?



Respecto al Gráfico 17, se observa que el 28 % de maestrantes relacionaron sus discursos e imaginarios de una maestría acreditada con la internacionalización del posgrado; el 18 %, con un currículo flexible y moderno; el 14 %, con publicaciones en revistas indexadas; el 13 %, con docentes con grado de doctor e investigadores; el 11 %, con estudiantes seleccionados según el perfil de ingreso; el 9 %, con la doble titulación; el 7 %, con el contacto directo que se tiene con la comunidad; y solo el 6 %, con una infraestructura adecuada e implementada con TIC.

Así mismo, en este gráfico se observa que el 20,7 % de doctorantes identifican sus discursos e imaginarios respecto de un doctorado acreditado con la internacionalización del posgrado; el 16,7 %, con un currículo flexible y moderno; el 12,7 %, con publicaciones en revistas indexadas; el 18 %, con docentes con grado de doctor e investigadores; el 8,7 %, con estudiantes seleccionados según el perfil de ingreso; el 12 %, con la doble titulación; el 4,7 %, con el contacto directo con la comunidad; y solo el 6,7 %, con una infraestructura adecuada e implementada con TIC.



Capítulo VIII

Discusión de los resultados de la investigación

Cruce de resultados y reflexión crítica

Este apartado está orientado a cruzar los resultados de la información de los estudiantes encuestados en las tres universidades que participaron en este estudio, para determinar la comprensión de las políticas, los discursos, las prácticas y los imaginarios sobre gestión de la calidad en las maestrías y los doctorados que se dictan en estas instituciones. Así mismo, a generar una reflexión crítica alrededor de las políticas de calidad y las tensiones que se dan en las prácticas institucionales acerca de la gestión de la calidad.

Con el fin de iniciar la discusión y el análisis del problema sobre políticas, discursos, prácticas e imaginarios de la gestión de la calidad, es conveniente tener en cuenta que desde una visión filosófica, la calidad es un concepto valorativo, abstracto y subjetivo, como todos los valores, que siempre será discutido y discutible en todos los círculos académicos y políticos. Si bien la globalización pretende homogeneizar este concepto con base en ciertos criterios impuestos desde afuera, no es absoluto, unívoco ni universal, sino relativo, ya que depende de diversos contextos sociales, económicos y políticos, así como de las circunstancias y necesidades de cada institución educativa o de cada región o país.

Cuando nos referimos a la calidad de la educación, es preciso tener en cuenta no solo qué se está entendiendo por calidad, sino cuáles son los presupuestos epistemológicos, políticos, sociales y pedagógicos, pues el concepto de calidad educativa no tiene la misma connotación en Europa, Estados Unidos, África o América Latina, como a veces se pretende argumentar en organismos nacionales o internacionales. Las características circunstanciales y las necesidades económicas, políticas y sociales reclaman tipos particulares de educación y formación. Habría que preguntarse si las evaluaciones y las pruebas internacionales con las que se mide la calidad de la educación de una región, como las PISA (por sus siglas en inglés), propuestas por la OCDE, tienen la misma validez para todos los países del mundo. Por lo tanto, según la posición epistémica que se asuma frente al problema de la calidad de la educación, se tendría que determinar si esta funciona como un hecho real, una categoría de la imaginación o un imaginario.

Es preciso aclarar que: a. el imaginario se construye socialmente, como consecuencia de políticas, prácticas y discursos de las instituciones educativas; b. gran número de hechos reales también se construyen socialmente como un conjunto de actuaciones multiformes, tanto de personas como de instituciones que se comportan de una determinada manera y actúan y se relacionan entre sí para conseguir ciertos fines; c. una categoría de la imaginación es “el resultado de una capacidad psíquica exclusivamente humana” (Dittus 2006, p. 167), pero reproductora y creadora de fenómenos que solamente se producen en la fantasía individual. Por lo tanto, un imaginario social, tal como se ha venido compren-

diendo a lo largo de esta investigación, es una representación colectiva que determina los sistemas de identificación y de integración social, al tiempo que hace visible lo que es invisible socialmente; o mejor todavía, como lo expresa Cegarra (2012) en el resumen de su artículo:

Los imaginarios sociales constituyen 1) esquemas interpretativos de la realidad, 2) socialmente legitimados, 3) con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados, 4) históricamente elaborados y modificables, 5) como matrices para la cohesión e identidad social, 6) difundidos fundamentalmente a través de la escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales, y 7) comprometidos con los grupos hegemónicos (p. 1).

Es necesario, entonces, dejar en claro que el análisis de la información recabada va dando respuestas al interrogante de si la calidad, como concepción teórica y como un valor de la educación, se construye como imaginario social y se apropia a través de elementos que se materializan y se visibilizan en las políticas, los discursos y las prácticas de las instituciones. Esto permitirá también establecer la comprensión, las relaciones y las tensiones de la actitud epistémica asumida, no solamente por los encuestados, sino también por las instituciones educativas, las cuales determinan sus políticas, sus estrategias y sus acciones respecto de la calidad educativa en un proceso que funciona en forma dialéctica.

En los referentes teóricos de esta investigación se precisaba el concepto de calidad de la educación de acuerdo con Misas (2006), para quien esta debe ser pensada como el resultado de un proceso de construcción política y social que se relaciona intrínsecamente con otros factores institucionales y no institucionales, y en concordancia con el CNA (2008), para el que:

(...) la calidad de una institución o de un programa alude a la realización de su concepto, concepto éste que debe referirse a las características universales de la educación superior en general, a las características genéricas correspondientes al prototipo ideal definido históricamente para ese tipo de institución, y a las características específicas que le sean propias, según su misión, campo de acción y objetivos. Por lo tanto, el concepto de calidad en la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio, y el óptimo que corresponde a su naturaleza (p. 16).

Si se habla aquí de procesos de construcción política y social relacionados con otros factores institucionales y no institucionales (Misas, 2006), y de características específicas y propias, según la misión, campo de acción y objetivos (CNA, 2008), hay que entender que no existe un concepto objetivo de calidad de la educación y que, por lo tanto, este debe construirse socialmente, dado que es relativo a los factores y características de cada institución y de sus necesidades.

Pretender, entonces, encontrar un concepto universal y objetivo de calidad de la educación es una falacia, de acuerdo con una sana lógica.

Con base en estas ideas, se examinarán las respuestas de cada una de las instituciones encuestadas, con el fin de determinar sus coincidencias, divergencias y sus discursos y prácticas en la construcción del imaginario que se denominará “imaginario social de la gestión de la calidad educativa”.

Si se observan las respuestas a la primera y segunda pregunta del cuestionario: ¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de la institución donde usted trabaja o estudia? En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?, las tres instituciones presentaron algunas similitudes en cuanto a las tendencias de lo que se considera políticas de gestión de la calidad:

- Una primera tendencia percibe las políticas de gestión de calidad en las instituciones de una manera pragmática e instrumentalista, especialmente porque, por una parte, las perciben ligadas al cumplimiento de normas como las ISO, EFQM, Icontec o a la normatividad del Estado; y por otra parte, están ligadas a procesos de eficiencia y transparencia en el desarrollo de políticas públicas, a procesos de cobertura, tasas de baja deserción, requisitos para ingreso de docentes, estandarización de procesos de investigación e innovación, conjuntos de acciones que dan claridad a la organización sobre el quehacer de la institución, funciones administrativas y controles; se incluyen las TIC y el logro de resultados.
- Una segunda tendencia encuentra que las políticas de gestión de calidad están más de acuerdo con procesos de formación, como los que manifiestan que la calidad se relaciona con la formación integral, la formación en valores, derechos humanos, procesos pedagógicos, educación incluyente, transformación de la realidad, procesos de formación investigativa, cultural, artística y deportiva, clima institucional, calificación de docentes, entre otros.

Estas dos posiciones de los encuestados con respecto a sus respuestas, permiten concluir que posiblemente se apropien como representaciones de tipo fenomenológico acerca de la realidad de lo que hacen las instituciones educativas que, a partir del lenguaje y las acciones de los individuos, construyen el imaginario social de la calidad educativa, las cuales le otorgan significado y respaldo material a aquellas realidades que carecen de tangibilidad (Dittus, 2006).

Con relación a las preguntas tres y cuatro: ¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación? En caso afirmativo, ¿cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos?, y como ejemplos se nombraban los documentos

más comunes de la institución, las respuestas son parecidas a las de las preguntas anteriores, por cuanto tienen una posición epistémica de tipo pragmático. En primer lugar, porque no dan ninguna definición conceptual, ni siquiera una descripción de cómo se desarrolla el “concepto general sobre gestión de la calidad”, tal como se pedía en la pregunta; en segundo lugar, porque las respuestas se relacionan, sobre todo, con metas, procesos y acciones que desarrollan las instituciones. No obstante, algunas respuestas insinúan o dan pistas de elementos que sí podrían estar contenidos en las conceptualizaciones sobre gestión de la calidad, como por ejemplo: mejora continua, mejora de procesos, monitoreo de procesos, conceptos fundamentales de excelencia, así como necesidad de elaborar, implementar y evaluar permanentemente los procesos académicos que constituyen la universidad.

Hay que tener en cuenta que cuando no se tiene claridad suficiente sobre algo, no es fácil conceptualizarlo, pero sí es posible imaginarlo o representarlo. Por lo tanto, de lo que describen y dicen los encuestados sobre la calidad, según los documentos, habría que inferir si pertenece a la realidad de las políticas institucionales, o es solo imaginación o representación propia, que en este caso, no es parte del imaginario social, ya que este es colectivo y contribuye a la construcción de la realidad.

Dado que se trata de hacer interpretación de las respuestas, probablemente exista aquí una relación con la noción de referente histórico de la institución que, según el CNA (2013b), tiene en cuenta tres aspectos: primero, lo que la institución pretende ser; segundo, lo que históricamente ha sido; y tercero, el comportamiento histórico de las instituciones del mismo tipo, es decir, como instituciones de educación. En este sentido, la calidad corresponde a lo que la misma institución determina como su especificidad.

Examinemos ahora la quinta pregunta: *¿Qué estrategias se llevan a cabo en la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Descríbalas brevemente.* Las respuestas fueron más coherentes con la pregunta, toda vez que las estrategias son discursos y acciones prácticas, fácilmente perceptibles y, en la realidad, funcionan algunas veces como representaciones sociales y otras, como imaginarios sociales. Por lo tanto, las tres instituciones coinciden en respuestas como: proceso de evaluación, autoevaluación permanente y heteroevaluación de los docentes, de los servicios, los equipos de trabajo, los programas, los recursos y los estudiantes; se aplican normas de calidad (ISO, EFQM); se adoptan documentos y formatos de seguimiento para consignar indicadores y logros, así como prácticas de calidad y planes de mejora; se organizan equipos y se crean oficinas de aseguramiento de la calidad.

En la sexta pregunta: *¿Qué acciones sobre gestión de calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación, pro-*

yección social, bienestar e internacionalización?, las respuestas estuvieron de nuevo relacionadas con tres conceptos comunes: la evaluación, los docentes y la investigación. La evaluación en sus modalidades de auto y heteroevaluación sigue teniendo prioridad en los imaginarios de la calidad, especialmente como medio para identificar fortalezas y debilidades que se deben mejorar. Junto a la evaluación, es importante la vigilancia en el cumplimiento de planes, metas, programas y otras acciones de gestión universitaria. Con respecto de los docentes, se enfatiza en la formación académica, la capacitación y la profesionalización, como los aspectos más importantes que se hallan en las respuestas de las tres instituciones. En investigación, las respuestas se centran especialmente en los grupos y en los planes de trabajo de estos grupos.

Aunque en la pregunta se pedía que relacionaran acciones de proyección social, de bienestar y de internacionalización, se dieron muy pocas respuestas referentes a estas categorías. Solamente en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú) se encontró que los encuestados asociaron sus respuestas con la internacionalización de la educación posgradual y con pasantías y docentes extranjeros.

Una sola respuesta hizo mención al hecho de que en las dos universidades colombianas se tiene una proyección espiritual y, por tanto, es necesario que le apuesten al bienestar del individuo. Esta respuesta tiene una lógica por cuanto se trata de universidades católicas. También, uno de los encuestados se refirió a planes de bienestar por semestre, pero sin más detalles. Con respecto a la internacionalización, alguien mencionó los planes de movilización ejecutados y gestionados por las oficinas de relaciones internacionales. Es probable que las pocas respuestas referentes a estos factores, como reflejo de la calidad que, por ejemplo, para el CNA son importantes en los procesos de acreditación institucional, todavía no formen parte sustancial de los imaginarios de los estudiantes de maestría y doctorado. Se requeriría, por parte de las instituciones educativas, la creación de estrategias para ir construyéndolas como parte importante no solamente de la calidad de la educación, sino también de las formas de gestionar la calidad.

Con base en las dos preguntas anteriores, la estrategia más importante que llevan a cabo las instituciones para monitorear la gestión de la calidad educativa es la evaluación permanente, como una práctica que se ha convertido en una especie de cultura, ya sea bajo la modalidad de autoevaluación o de heteroevaluación, en la forma como lo propone el CNA (2010) en sus objetivos:

La consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad es un presupuesto básico de todas las instituciones de educación superior que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia. En este sentido, la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada

crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen (p. 2).

La misma situación ocurre en la educación peruana y, particularmente en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, en donde la gestión de calidad se ha convertido en una condición necesaria para toda estrategia dirigida al éxito de cualquier organización universitaria. En las últimas tres décadas, se ha encontrado en la literatura una preocupación permanente por la evaluación de la calidad universitaria, así como también por la calidad de los posgrados, en los que está presente, sobre todo, la labor de los directivos y los profesores, la participación de los estudiantes y el apoyo del personal administrativo de las instituciones.

En la séptima pregunta: *¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en Educación acreditado de alta calidad, con base en los diferentes estamentos de la misión, el currículo, la investigación, los docentes, los estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?*, las respuestas a esta pregunta, aunque muy variadas en las tres instituciones, hubo coincidencias. La pregunta hacía referencia al concepto de imaginar, por lo tanto, los temas más recurrentes fueron:

Docentes. Deben ser profesionales investigadores de alta calidad, con título de doctor como mínimo; en lo posible, internacionales. La universidad debe apoyar la movilidad de los profesores.

Estudiantes. Debe haber selección por parte de la institución y que se dediquen de tiempo completo al estudio; sin embargo, es importante que se mantengan en contacto con las comunidades. La dedicación a la investigación es importante para generar procesos de proyección social y solucionar los problemas nacionales. También deben estar involucrados en grupos de investigación produciendo conocimiento de punta. Un aspecto que destacan es el de la movilidad, los intercambios internacionales, la doble titulación y las becas. Esta es una tensión muy importante, porque imaginan un estudiante dedicado de tiempo completo al estudio, pero la mayoría de los encuestados de las dos universidades colombianas son estudiantes que trabajan y estudian y, por tanto, no pueden dedicarse de tiempo completo al estudio.

Investigación. Muy importante el apoyo a la investigación, a la formación de investigadores de alto impacto, con predominio de investigación en red a nivel internacional, así como las publicaciones en revistas indexadas con la participación conjunta de estudiantes y profesores.

Políticas. Claras, bien definidas y participación democrática.

Curriculos. Orientados a la formación de investigadores para que el conocimiento pueda ser transferible, con programas claros, coherentes, flexibles y contextualizados; con apoyo internacional y menos escolarizados. Además, centrados en la persona y comprometidos con la transformación humana, con gran sensibilidad. Los seminarios y los materiales deben ser de excelente calidad, con visiones modernas sobre la educación.

Una categoría frecuente en las respuestas de esta pregunta es la relacionada con la infraestructura y los recursos físicos, especialmente, salones inteligentes, modulares, dotados de cubículos y espacios cómodos, claros y aireados; adecuados para el desempeño de las labores académicas.

Entre las representaciones de maestrías y doctorados de calidad no podían faltar las mediaciones tecnológicas, los sistemas de información y el acceso a internet de alta velocidad.

Al hacer una lectura e interpretación de las respuestas de esta última pregunta, se podría inferir que los encuestados están jugando con concepciones de tipo representacional más que de imaginarios sociales. En primer lugar, porque la representación es una relación de un sujeto –individual o grupal– con un objeto determinado, ya que es un proceso que media entre el concepto y la percepción, o en otros términos, es portadora de un significado asociado al objeto. En segundo lugar, las representaciones pueden ser subjetivas o sociales, y difieren de los imaginarios. Según Cegarra (2012), las representaciones son:

(...) precodificaciones porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, es decir, el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación, he allí lo subjetivo; lo colectivo será porque esa representación dependerá de la sociedad en la cual vive, pues eso mediará la forma de vivirla, actuarla y representarla (pp. 4-5).

Para Moscovici (1979, citado por Cegarra, 2012), la representación social es una modalidad particular del conocimiento; tiene una característica individual porque es una entidad que circula, se cruza y se cristaliza en la cotidianidad de las personas a través de una palabra, un gesto, un simbolismo; pero también es colectiva porque depende de la sociedad en la que vive. Por el contrario, “(...) el imaginario social es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemonícamente se impone como lectura de la vida social” (p. 5).

Abrie (2001, citado por Cegarra 2012) se refiere a las funciones que cumplen las representaciones sociales, como:

1) Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad; 2) funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad

de los grupos; 3) funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas, y 4) funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas o comportamientos (p. 4).

Sin embargo, son esas representaciones la base para construir los imaginarios sociales sobre la gestión de la calidad, porque los imaginarios se nutren de las experiencias cotidianas y, de esta forma, conducen a llenar los vacíos cognitivos adquiriendo conciencia del pasado, el presente y el futuro.

Según Gamero (2007), los imaginarios sociales se pueden interpretar como:

- Esquemas de construcción de una realidad posible de gestión de calidad educativa.
- Matrices de institucionalización de las representaciones o imaginarios sobre calidad educativa.
- “Incubadoras” de significaciones y simbolizaciones que comparten las personas sobre lo que debe ser la calidad de la educación.
- Mecanismos de compensación psíquica de lo que es desconocido sobre la calidad de la gestión educativa.



Conclusiones generales

Se ha insistido en que la calidad de la educación debe ser pensada como resultado de un proceso de construcción política y social que se relaciona, intrínsecamente, con otros factores institucionales y no institucionales y, por este motivo, es necesario cuestionar la calidad de acuerdo con contextos como los criterios de formación de pregrado y posgrado, los referentes en términos de intencionalidad formativa, la necesidad de la inclusión de enfoques diferenciados que respeten la pluralidad de sentidos y no la uniformidad. Así mismo, es necesario articular el sistema de la calidad de la educación con un proyecto de nación más incluyente y equitativo. Por último, la calidad, si se entiende como un criterio que es susceptible de falibilidad, no debe interpretarse en un sentido unívoco y cerrado (Misas, 2006, 2012).

Esta investigación pretendió, esencialmente, convocar a una solidaridad de sentido en relación con los diferentes órdenes de coherencia entre lo que enuncian las políticas y los discursos y la forma como se dan en las prácticas para saber si corresponden, de manera congruente, con los imaginarios sociales en los que realmente se dan los procesos de posicionamiento de los sujetos y, por ende, de satisfacción a su deseabilidad.

Coinciden los resultados de la indagación en las tres universidades en la adopción de las políticas de gestión de la calidad como un lugar común, apoyado en las figuras que la legalidad ha instalado en las directrices institucionales de la época. Valga decir:

- Modernización de las funciones sustantivas.
- Democratización del conocimiento.
- Fortalecimiento de la investigación.
- Ampliación de la cobertura en sintonía con la calidad.
- Aplicación de los procesos de calidad organizados por factores.
- Inicio y desarrollo de la internacionalización, en un concepto de saber regional extendido más amplio.
- Prácticas reiterativas de muy diversa índole en las instituciones.

Sin embargo, los conceptos mediadores de legitimidad, como un tributo de aplicación de la calidad al contexto y su posibilidad de impactar transformaciones en el conocimiento, en la formación humana y en los procesos pedagógicos, no son muy explícitos. Pareciera, desde una percepción colectiva, que no mejoran las condiciones sociales de las instituciones educativas donde laboran los estudiantes y los graduados de las maestrías y los doctorados en educación. Lo anterior apoyados en las infraestructuras de estas instituciones y en los bajos

rendimientos que reportan las pruebas internacionales sobre conocimientos y competencias de investigación y resolución de problemas, como las polémicas pruebas PISA y TIMMS.

Para los investigadores universitarios, partícipes de esta propuesta, es claro que son distintas las lógicas de la calidad en una empresa manufacturera que en una empresa social de orden académico, como se presume son las universidades. Las tensiones no se dejan ocultar:

- La planeación de los proyectos investigativos en la racionalidad académica es de reflexión, lo que implica tiempos más holgados para la producción de conocimiento de lo que esperan la productividad y el rendimiento cuantificado en indicadores.
- En este mismo sentido, no siempre el cumplimiento de objetivos es índice de logro. Los planes de trabajo de los docentes investigadores en las universidades hacen la traducción de tiempo de pensamiento por tiempo de resultado, lo que no es realmente sincrónico ni lineal.
- La academia requiere inversión en la producción de conocimiento. Tanto la aplicación para la apropiación social eficiente, simbólicamente hablando como su producción se evalúan en términos de beneficios intelectuales que se reflejan a largo plazo en los capitales intelectuales, simbólicos y sociales de un colectivo, que no pueden cuantificarse en términos materiales, como se hace con el aspecto pecuniario.
- Lo anterior implica modelos de evaluación de la calidad, más desde el paradigma interpretativo que del analítico. Esto supone generar triangulaciones viables entre contexto, cobertura, capital social e impacto. Pocas veces las universidades pueden hacer estos cruces y la autoevaluación queda condicionada por la elección de procesos, procedimientos, factores, características e indicadores de un solo modelo de veridicción, el cual se trata de que se vuelva universal, siendo diferentes los contextos y los actores de cada institucionalidad.
- Los imaginarios sociales se construyen igualmente desde referentes de las culturas difundidas y ancladas por la difusión social de imágenes de éxito, optimización e idoneidad. Las realidades de los modelos de gestión que favorecen el control y la planificación estratégica no presentan, en sus intencionalidades y dinámicas estructurales, el valor del emergente que el proceso dinámico de una realidad cambiante ofrece. No ha lugar a la irrupción de nueva información propia de factores simbólicos no manipulables, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, en las que se ubican los campos de formación de las maestrías y los doctorados en educación.

- En Colombia y Perú es muy reciente la inversión en educación de alta calidad, particularmente en los programas de posgrado, los cuales han estado desde los años ochenta del siglo XX bajo el dominio de la empresa privada, a la que no todos los grupos poblacionales tienen acceso.
- Los modelos de medición de la calidad deben estar sujetos a la ductilidad de la innovación y la creatividad que tanto emprendedores industriales como sociales establecen. Vale decir que a la par de la gestión empresarial está la figura del gestor social, más acorde con la formación como organización que pretende el desarrollo humano.
- Por todos estos factores los procesos de la calidad saturan la cotidianidad institucional, sacrificando la reflexión que estos procesos de generación de pensamiento y enseñanza/aprendizaje requieren. Por lo anterior:
 - Los antecedentes, las argumentaciones y las experiencias descritos en el trabajo de investigación, evidencian la necesidad de mayor reflexión, investigación y evaluación de los mecanismos, las políticas, los discursos y los imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación.
 - El presente trabajo contribuye al debate sobre el rol de las políticas, los discursos y los imaginarios sobre la gestión de la calidad en maestrías y doctorados en educación. En tal sentido, las conclusiones esbozadas probablemente proporcionarán evidencias sobre la revisión de las políticas y los necesarios ajustes que se les deben hacer.
 - Sin duda, se abre una línea de investigación orientada a develar los enfoques en los discursos, los imaginarios y las percepciones sobre gestión de la calidad del posgrado.

Bibliografía

- Abdullah, F. (2006). “Measuring service quality in higher education: *HEdPERF* versus *SERVPERF*”. In: *Marketing Intelligence & Planning*, 24 (1): 31–47.
- Águila C., V. (2013). *El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. Cuba: Dirección de Posgrado, Ministerio de Educación Superior.
- Álvarez de Zayas, C. (2001). *Didáctica del postgrado*. Dirección de Postgrado, UMSS, Cochabamba, Bolivia, 2000. Grupo Editorial Kipus, 2001, Bolivia, (Segunda Edición). ISBN: 99905-0-058-4
- Angell, R., Heffernan, T. & Megicks, P. (2008). *Service quality in postgraduate education*. *Quality Assurance in Education*. 16 (3): 236-254.
- Anzola, G. (2011). Realidad de los postgrados en Colombia y su situación frente a la reforma de la Ley 30. *Divulgación y Actualidad Científica*, 14(2).
- Arenas A. Héctor. (2017) Guillermo Páramo: *El oficio de pensar la educación en tiempos de colapso*. Le Monde diplomatique. Edición Colombia. Julio 2017. Artículos publicados nº168. Recuperado de <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/1851/item/1264-guillermo-p%C3%A1ramo-el-oficio-de-pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-colapso>
- Baudelot Ch. y Leclercq, F. (dirs.). (2008). *Los efectos de la educación* (Trad. H.H. García). Buenos Aires: Del estante.
- Borrero, A. (2006). *Educación y política. La educación superior y para lo superior*. Simposio permanente por la Universidad. Bogotá. Universidad Javeriana.
- Brady, M. & Cronin, J. (2001). “Some new thoughts on conceptualizing perceived service quality: a hierarchical approach”. In: *Journal of Marketing*, 65: 34-49
- Brunner, J. Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales. Chile 461 p.

- Casanova, H. (1999). “Educación Superior en América Latina: Política y Gobierno”. En: *Educación Comparada*, 5, 155-166.
- Caro, L. (2000). La formación profesional, desafío del nuevo siglo. Argentina. 8 p. Recuperado de <http://fcaenlinea1.unam.mx/2006/1231/docs/anexo1.pdf>.
- Cegarra, J. (2012). “Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales”. En: *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 0(43). Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25884/27200>
- Celis G., J. E. (2013). *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Convenio Andrés Bello.
- Clark, B. (1983). *The Higer Education System, Academic, Organization in Cross–National Perspective*. Berkeley Universitt of California Press.
- Colombia. Congreso de la República. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de http://colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_ley_3092.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia 1991. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica>
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.minedu-cacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Congreso de la República. (2008). Ley 1188 de 2008 Por la cual se regula el registro calificado de Programas de Educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación (2015) Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2008). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.aui.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2010). *Acreditación de alta Calidad de Posgrados*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2010). Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctora-

- do. Guía de procedimiento. Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-186363.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013a). Acreditación de programas de postgrado. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-186363.html>
 - Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013b). ¿Qué significa calidad de la educación superior? ¿Cómo se determina? Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
 - Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2014). Lineamientos de acreditación institucional. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf
 - Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península. 331 p.
 - Courard, H. (ed). (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: Flacso.
 - Correa, G. J. (2004). *¿Calidad educativa on line?: análisis de la calidad de la educación universitaria basada en Internet Pixel-Bit* [versión electrónica]. Revista de Medios y Educación, 24, 11-42. Recuperado el 22 de abril de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=974992> (Revista) ISSN 1133-8
 - Cronin, J. & Taylor, S. (1992). “Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension”. In: *The Journal of Marketing*, 56 (3) (Jul): pp. 55-68
 - Cruz C., V. y Millán G., S. (eds.). (2002). *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica*. Salamanca, España: Dirección General de la AUIP.
 - De Wit, H., Jaramillo, I., Gazel-Ávila, J. y Knight, J. (Eds.). (2005). *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial.
 - Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. Madrid: Unesco-Santillana. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es/acervo/rev-sup/134/03.html>
 - Díaz, J. y Rodríguez, E. (2010). *Modelo educativo Pedagógico*. Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Académica General. Bogotá, 2010. 99p.
 - Díaz, J. (2013). “Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresaria a la valoración en la educación”. En: *Tendencias Pedagógicas*, 21.
 - Didou, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: Anui.es, Iesalc.
 - Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Dinh, H. (2015). La nueva Ley Universitaria Peruana, maestrías y doctorados. *El Regional Piura*. Recuperado de <http://www.elregionalpiura.com.pe/index.php/miscelaneas/166-cultura/8493-la-nueva-ley-universitaria-peruana-maestrias-y-doctorados>
- Dittus, R. (2006). “El imaginario social y su aporte a la teoría de la comunicación: seis argumentos para debatir”. En: *Revista Cinta Moebio* 26: 166-176. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/download/25949/27262>
- Edvardsson, B. (2005). *Service quality: beyond cognitive assessment*. *Managing Service Quality*. 15(2), 127-131.
- Ecurra, L. (1988). “Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces”. En: *Revista de Psicología*. Pontificia Universidad Católica. 6(1 y 2), 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Espinosa, N (2005). “Los estudios de postgrado y la producción de ciencia y tecnología en el Perú” En: Figueroa, S; Sánchez, G; Vidales, A (2003). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo. Una visión desde América Latina*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México.
- Ferrater M., J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Tomo I. Barcelona: Ariel.
- Ferreyra, H. (2012). *Políticas públicas y formación docente. El caso argentino*. Conferencia presentada en Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Fresan, Vera y Romo (2000). “Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica”. En: ANUIES, pp. 79-201.
- Gamero A., M. (2007). “La contemplación del mundo en la sociedad contemporánea en base a la construcción de imaginarios sociales”. En: *Tonos, revista electrónica de estudios filológicos*, 14. Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/tritonos-1-imaginarios.htm>
- García, C. (2005). “Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina”. En: *Cuadernos del Cendes*, 58. Recuperado de <http://www.cendes-ucv.edu.ve/pdfs/58,1%20g.guadilla.pdf>
- Grönroos, C. (1984). *A Service Quality Model and its Marketing Implications*. *European Journal of Marketing*, 18 (4): 36-44.
- Guerra-García, R. (2002). *Estudios de postgrado e investigación*. Conferencia magistral pronunciada en el foro “Hacia una nueva Ley Universitaria”, Lima, UNMSM.

- Hernández S. (2003). *¿Qué es la práctica educativa? El Siglo de Durango*. Recuperado de <http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/16892.que-es-la-practica-educativa.html>
- Hoyos, G. (2009). “Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior”. En: *Revista Ideales*, vol 3, numero 3 (2009) pp 35-44. Tomado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/985/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2010). II Censo Nacional Universitario 2010. Perú: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Dirección Nacional de Censos y Encuestas (DNCE), Asamblea Nacional de Rectores (ANR).
- Jain, R., Sinha, G. & De, S. (2010). *Service Quality in Higher Education: A Exploratory Studies*. *Asian Journal of Marketing*, 4 (3): 144-154.
- Karam, T. (2005). “Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso”. In: *Global Media Journal*, 2005. Vol 2, numero 3. Recuperado http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_5.html
- Kell, R. (1997). *Procesos de evaluación. Una guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Kent, R. (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Estudios comparativos. México: FCE. Flacso. UAA.
- Kotler, P. (2002). *Dirección de Marketing*. Pearson Educación. México
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. & Leitner, M. (2004). *Examination of the dimensions of quality in higher education*. *Quality Assurance in Education*, 12 (2): 61-69
- López, J. (2004). *La acreditación universitaria en el Perú*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 113-132.
- Marshall, S. (1998). *Professional development and quality in higher education institutions of the 21st century*. *Australian Journal of Education*, 42 (3): 321- 334.
- Mayorga, R. (1999). “Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI” En: *OEI Revista Iberoamericana de Educación*. Número 21 Universidad siglo XXI Septiembre. Diciembre 1999.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Consejo Nacional de Acreditación (2001). *Lineamientos generales para la acreditación institucional*. Recuperado de http://www.lacomuna.com.co/autoevaluacion/archivos_general/lineamientos_para_la_acreditacion_institucional.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Consejo Nacional de Educación Superior, CESU. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196487.html>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN); Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2001). *Lineamientos para la Acreditación Institucional. Serie Documentos CNA No. 2*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.lacomuna.com.co/autoevaluacion/archivos_general/lineamientos_para_la_acreditacion_institucional.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186363_lineam_MyD.pdf?binary_rand=4190
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] y Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2014). *Lineamientos de acreditación institucional*. Colombia: Autor. pp. 57-58.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. Subdirección de Desarrollo Sectorial. Estadísticas de Educación Superior. Elaborado por: Claudia Marcela Galvis Beltrán - Fecha de actualización: Mayo de 2016 Tomado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior.xls
- Ministerio de Educación - Sineace. (2009). *Modelo de calidad para la acreditación de programas de posgrado de especialización profesional en la modalidad presencial*. Perú: Autor.
- Misas, Gabriel (2006), *Educación superior en Colombia, Análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Misas, G. (2006). *Educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mohamad Tahar, Effaziela. (2008). *Expectation and perception of postgraduate students for service quality in UTM. A Project report submitted in fulfillment of the requirement for the award of degree of Master of Science in Facilities Management* (Faculty of Geoinformation Science and Engineering - Universiti Teknologi Malaysia
- Muñoz, J. y Velarde, J. (2000). *Compendio de epistemología*. Madrid: Trotta.
- Normas Legales. (2014, 9 de julio). *Ley Universitaria Peruana N° 30220*. El Peruano, año XXXI (12914).
- Orozco, L. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe nacional: Colombia*. Universidad de los Andes, Bogotá, 52 p
- Páramo, G. (2017). *La U.N. observa el territorio nacional*. Palmira, 19 de octubre de 2017. Agencia de Noticias Universidad Nacional.

denoticias.unal.edu.co/detalle/article/colombia-necesita-tener-el-dominio-de-su-territorio.html

- Pariseau, S. and McDaniel, J. (1997), Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14 (3): 204-218.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1985). *A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research*. *Journal of Marketing*, 49 (Fall): 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithalm, V. & Berry, L. (1988). *SERVQUAL: A multipleitem scale for measuring consumer perceptions of service quality*. *Journal of Retailing*, 64 (1): 12-40.
- Perú. CONEAU, 2013. *Estándares para la Acreditación de los programas de posgrado de especialización profesional en la modalidad presencial*. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Est%C3%A1ndares-de-Programas-Posgrado-de-Especializaci%C3%B3n-Profesional.pdf>
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1097951/mod_resource/content/1/Parsons%20Wayne%20-%20Politicas%20Publicas.pdf
- Peru. Congreso de la República (2014). *Ley Universitaria 30220 de 2014*. Recuperada de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - PCM, Dirección Nacional de Censos y Encuestas (DNCE) - INEI, Asamblea Nacional de Rectores (ANR) (2017). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Recuperado de http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/264/get_microdata
- Peru. Sineace (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima, 38 p.
- Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Madrid: Sal Terrae. Recuperado de: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm>
- Rama V., C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. *Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Autor. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>

- Robertazzi, M. (2007). *Representaciones sociales e imaginario social* (Ficha de cátedra). Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez B., Cruz del C. (2001) *Del Estado educador al estado evaluador*. Bolivia. Recuperado <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/134/03.html>
- Roth, A. (2002). Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora, Bogotá. 220 p.
- Sanchez, E., Mirás, D. y Mirás, M. (2002): *Análisis comparativo de los estudios de tercer ciclo en las universidades españolas*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y profesorado universitario (www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/)
- Singh, V., Grover, S. & Kumar, A. (2008) *Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach*, Educational Research and Review Vol. 3 (4), pp. 162-168 (Disponible en <http://www.academicjournals.org/ERR>)
- Sander, B. (s.f.). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/nuevas_tendencias_en_la_gestin_educativa.pdf
- Srikanthan, G. & Dalrymple, J. (2010) *Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education*, Quality in Higher Education , Vol. 8, Iss. 3, 2010
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (2013). Estadísticas, graduados. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>
- Texeira, M. (2000). *Discurso pedagógico, mito e ideología: O imaginario de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Trindade, H. (1997). Evaluación Institucional y Calidad Académica. Caracas: Unesco/Cresalc
- Trindade, H. (2013). *Por un nuevo proyecto universitario: de la “universidad en ruínas” a la “universidad emancipatoria”*. En <https://revistas.unila.edu.br/IMEA->
- Unesco (2012). Science Profile-Colombia. Human Resources in Research and Development (R&D). Recuperado de <http://uis.useco.org/en/country/co?theme=science-technology-and-innovation>
- Universidad de San Buenaventura. (s.f.) *¿Para qué acreditamos? Acreditación Institucional Multicampus*. Recuperado de <http://www.usbautoevaluarnos.edu.co/coleccion-autoevaluarnos/descripcion-coleccion-autoevaluarnos-nos-hace-crecer/itemlist/tag/Institucional?start=550>
- Universidad de San Buenaventura. (s.f.). *¿Qué responsabilidades asume la Universidad de San Buenaventura al iniciar un proceso de autoevaluación con fines*

- de AIM? *Acreditación Institucional Multicampus*. Recuperado de <http://www.usbautoevaluarnos.edu.co/coleccion-autoevaluarnos/descripcion-coleccion-autoevaluarnos-nos-hace-crecer/itemlist/tag/Institucional?start=550>
- Universidad de San Buenaventura. (2016). *Guía para la autoevaluación de programas académicos. Sistema de Gestión de calidad*. Recuperado de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/guia_de_autoevaluacion_de_programas_2016_0.pdf
 - Universidad Santo Tomás. (s.f.). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://hades.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/presentacion-1>
 - Universidad Santo Tomás. (s.f.). *Misión institucional*. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/presentacion-1>
 - Universidad Santo Tomás. (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: Vicerrectoría Académica General. Recuperado de <http://ustadistancia.edu.co/wp-content/uploads/2015/09/politica-curricular.pdf>
 - Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* (3.a ed.). Bogotá.
 - Universidad Santo Tomás. (2010a). *Estatuto Orgánico*. Bogotá.
 - Universidad Santo Tomás. (2010b). *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá.
 - Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
 - Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
 - Vélez de La Calle, C., Arellano, A. y Martínez, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.
 - Vessuri, H. (1996). “Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX”. En: *Nueva Sociedad* Nro. 146 Noviembre-diciembre, pp. 102-107. Tomado de <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Vessuri.pdf>



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA

La misión de las instituciones de educación superior (IES) constituye el punto de apoyo y una especie de pilote para construir su identidad y determinar su existencia, su quehacer y su posición ante la sociedad, a fin de satisfacer, con excelencia, las necesidades; y la principal es comprender el tema de la calidad de la educación.

Se tiene, entonces, que la calidad es un problema para las IES, ya que no disponen de criterios precisos y conceptualmente definidos para su determinación como objeto. Son muchos y muy variados los conceptos que sobre calidad existen en el mundo y desde diferentes ámbitos y ángulos: políticos, económicos, jurídicos y epistemológicos.

Con base en lo anterior y en los planteamientos aquí desarrollados, esta investigación se ha propuesto develar las relaciones significativas (tensiones y tendencias) que se dan entre las políticas, los discursos, las prácticas y los imaginarios sobre gestión de la calidad en maestrías y doctorados en educación en las tres universidades que han participado en el estudio: Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia) y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú).



@EditBonaventuri



editorialbonaventuriana



Editorialbonaventuriana



editorial-bonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
VIGILADA MINEDUCACIÓN