



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD
ABIERTA Y A DISTANCIA –VUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS
FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS IES DESDE LA PERSPECTIVA DE SU
COMUNIDAD EDUCATIVA: ESTUDIO DE DOS CASOS EN COLOMBIA

Yasser de Jesús Muriel Perea

BOGOTÁ
2022

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS
FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS IES DESDE LA PERSPECTIVA DE SU
COMUNIDAD EDUCATIVA: ESTUDIO DE DOS CASOS EN COLOMBIA

Yasser de Jesús Muriel Perea

Directora:

Astrid Tibocho Niño, Ph.D.

Tesis para optar al título de

Doctor en Educación

BOGOTÁ

2022

Tesis aprobada por:

Directora de la tesis _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

DEDICATORIA

A mis entrañables padres, Ana Delfa Perea y Oscar Muriel quienes me dieron la vida y me enseñaron sin ambages a creer en mis propias fuerzas y confiar que es posible alcanzar las metas. A mi esposa Yudy Yirleza Ramírez, por acompañarme y soportarme durante todo este tiempo y lo que queda; el camino sería más pendiente sin ella. A mis hijos (as) por ser el motor que me impulsa día a día. ¡Dios les pague!

AGRADECIMIENTOS

A Dios, Padre Todopoderoso, por guiarme y permitirme lograr este sueño. A mi apreciada directora de tesis, Astrid Tibocho Niño, Ph.D., por sus sabios consejos, orientación y la confianza depositada en mí; agradezco a Dios que me haya puesto en su camino. Si hoy fuera ayer y pudiera elegir, la elegiría a ella sin lugar a dudas. A la Universidad Católica de Colombia, *mi Universidad*, por su apoyo determinante para que pudiera cursar el doctorado. A Cristóbal Crescencio Ramón Mac, Ph.D. por su valiosa asesoría durante mi pasantía de investigación. A mis profesores del doctorado y la Universidad Santo Tomás por la formación integral que me brindaron. ¡Mil gracias!

CONTENIDO

	pág.
Introducción	1
1 Capítulo 1. El problema de investigación	2
1.1 <i>Planteamiento del problema de investigación</i>	2
1.2 <i>Formulación del problema de investigación</i>	9
1.3 <i>Objetivos generales y específicos</i>	10
1.4 <i>Hipótesis</i>	11
1.5 <i>Justificación del problema y de la investigación</i>	11
1.6 <i>Aportes a la línea de investigación</i>	16
2 Capítulo 2. Marcos de referencia	17
2.1 <i>Estado del arte</i>	17
2.1.1 <i>Antecedentes de la acreditación</i>	17
2.1.2 <i>Investigaciones previas en el ámbito internacional y nacional</i>	20
2.2 <i>Marco teórico</i>	33
2.2.1 <i>Perspectivas teóricas</i>	33
2.2.2 <i>Calidad en educación superior</i>	36
2.2.3 <i>Evaluación</i>	39
2.2.4 <i>Funciones sustantivas</i>	41
2.3 <i>Marcos conceptual y categorial</i>	49
2.3.1 <i>Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior</i>	49
2.3.2 <i>Funciones de los actores del sistema</i>	51
2.3.3 <i>Acreditación</i>	52
2.3.4 <i>Principios de la acreditación</i>	52
2.3.5 <i>Proceso de acreditación y efectos</i>	53
2.3.6 <i>Modelo actual de acreditación</i>	54
2.3.7 <i>Categorías de análisis</i>	56
3 Capítulo 3. Metodología	60

3.1	<i>Diseño metodológico</i>	64
3.2	<i>Técnicas de recolección y análisis de datos</i>	65
3.3	<i>Población y muestra</i>	66
3.3.1	Selección de los casos	67
3.3.2	Muestra representativa para aplicación de instrumento cuantitativo	69
3.3.3	Selección de informantes clave para aplicación instrumento cualitativo	70
3.4	<i>Gestión de la calidad de la investigación</i>	71
3.4.1	<i>Criterios de calidad</i>	71
3.4.2	<i>Validez de contenido y consistencia interna</i>	71
3.5	<i>Aspectos éticos</i>	72
3.6	<i>Diseño de instrumentos</i>	72
3.6.1	Encuesta	72
3.6.2	Entrevista semiestructurada	78
4	Capítulo 4. Resultados y discusión	82
4.1	<i>Resultados cuantitativos</i>	82
4.1.1	Universidad 1	82
4.1.2	Universidad 2	108
4.2	<i>Resultados cualitativos</i>	132
4.2.1	Universidad 1	132
4.2.2	Universidad 2	145
4.3	<i>Triangulación y discusión</i>	155
4.3.1	Categoría de análisis docencia	155
4.3.2	Categoría de análisis investigación	159
4.3.3	Categoría de análisis extensión	162
4.3.4	Categoría emergente procesos administrativos	164
4.3.5	Categoría emergente proceso de acreditación	165
4.4	<i>Recomendaciones a la política pública de la acreditación</i>	165
4.4.1	Oportunidades de mejora con base en resultados Universidad 1	166
4.4.2	Oportunidades de mejora con base en resultados Universidad 2	168
4.4.3	Propuestas de mejora	171
5	Conclusiones	176
5.1	<i>Conclusiones de acuerdo con el problema y la pregunta problema</i>	176
5.2	<i>Conclusiones de acuerdo con el supuesto de la investigación</i>	178

5.3 Conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación
179

6 Limitaciones y trabajos futuros 185

Bibliografía 186

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	<i>Planeación de la búsqueda en Vos</i>	20
Tabla 2	<i>Planeación de la búsqueda en Vos</i>	21
Tabla 3	<i>Modelo de acreditación institucional</i>	55
Tabla 4	<i>Categorías y subcategorías apriorísticas</i>	58
Tabla 5	<i>Técnicas de recolección y objetivos</i>	65
Tabla 6	<i>Muestra Universidad 1</i>	69
Tabla 7	<i>Muestra Universidad 2</i>	70
Tabla 8	<i>Escala de medición</i>	74
Tabla 9	<i>Perfiles jueces expertos</i>	75
Tabla 10	<i>Instrumento de validación de jueces expertos</i>	75
Tabla 11	<i>Cantidad de participantes por estamento</i>	79
Tabla 12	<i>Medidas de tendencia central categoría docencia Universidad 1</i>	96
Tabla 13	<i>Continuación</i>	97
Tabla 14	<i>Medidas de tendencia central categoría investigación Universidad 1</i>	100
Tabla 15	<i>Continuación</i>	101
Tabla 16	<i>Medidas de tendencia central categoría extensión Universidad 1</i>	103
Tabla 17	<i>Continuación</i>	104
Tabla 18	<i>Resumen análisis de medidas de tendencia central Universidad 1</i> ...	105
Tabla 19	<i>Correlación entre categorías de análisis</i>	107
Tabla 20	<i>Medidas de tendencia central categoría docencia Universidad 2</i>	123
Tabla 21	<i>Continuación</i>	124
Tabla 22	<i>Medidas de tendencia central categoría investigación Universidad 2</i>	126
Tabla 23	<i>Continuación</i>	127
Tabla 24	<i>Medidas de tendencia central categoría extensión Universidad 2</i>	129
Tabla 25	<i>Resumen análisis de medidas de tendencia central Universidad 2</i> ...	130
Tabla 26	<i>Correlación entre categorías de análisis</i>	132
Tabla 27	<i>Frecuencia de palabras en entrevistas Universidad 1</i>	134
Tabla 28	<i>Frecuencia de palabras en entrevistas Universidad 2</i>	146
Tabla 29	<i>Tabla de gradación resultado cuantitativo</i>	166
Tabla 30	<i>Tabla de gradación resultado cualitativo</i>	166
Tabla 31	<i>Oportunidades de mejora resultados cuantitativos Universidad 1</i>	167
Tabla 32	<i>Oportunidades de mejora resultados cualitativos Universidad 1</i>	167
Tabla 33	<i>Oportunidades de mejora resultados cuantitativos Universidad 2</i>	168
Tabla 34	<i>Oportunidades de mejora resultados cualitativos Universidad 2</i>	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Protocolo de búsqueda</i>	22
Figura 2	<i>Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior</i>	50
Figura 3	<i>Proceso de acreditación institucional</i>	54
Figura 4	<i>La Estructura del Modelo de acreditación institucional</i>	55
Figura 5	<i>Diseño metodológico</i>	64
Figura 6	<i>Proceso construcción y aplicación de encuestas</i>	73
Figura 7	<i>Proceso construcción y aplicación de entrevistas</i>	78
Figura 8	<i>Resultados subcategoría flexibilidad</i>	83
Figura 9	<i>Resultados subcategoría pertinencia</i>	84
Figura 10	<i>Resultados subcategoría interacción</i>	85
Figura 11	<i>Resultados subcategoría relación con actividades previas</i>	86
Figura 12	<i>Resultados subcategoría experiencia educativa</i>	87
Figura 13	<i>Resultados subcategoría interdisciplinariedad</i>	87
Figura 14	<i>Resultados subcategoría indagación</i>	88
Figura 15	<i>Resultados subcategoría pertinencia en investigación</i>	88
Figura 16	<i>Resultados subcategoría transdisciplinariedad</i>	90
Figura 17	<i>Resultados subcategoría productos de investigación</i>	90
Figura 18	<i>Resultados subcategoría pertinencia</i>	91
Figura 19	<i>Resultados subcategoría transdisciplinariedad</i>	92
Figura 20	<i>Resultados subcategoría actividad cultural</i>	93
Figura 21	<i>Resultados subcategoría consultorías</i>	93
Figura 22	<i>Resultados subcategoría educación continua</i>	94
Figura 23	<i>Resultados subcategoría proyectos y servicios de extensión</i>	94
Figura 24	<i>Puntaje general por categoría de análisis Universidad 1</i>	106
Figura 25	<i>Resultados subcategoría flexibilidad</i>	108
Figura 26	<i>Resultados subcategoría pertinencia</i>	109
Figura 27	<i>Resultados subcategoría interacción</i>	111
Figura 28	<i>Resultados subcategoría relación con actividades previas</i>	112
Figura 29	<i>Resultados subcategoría experiencia educativa</i>	112
Figura 30	<i>Resultados subcategoría interdisciplinariedad</i>	113
Figura 31	<i>Resultados subcategoría indagación</i>	113
Figura 32	<i>Resultados subcategoría pertinencia en investigación</i>	114
Figura 33	<i>Resultados subcategoría transdisciplinariedad</i>	116
Figura 34	<i>Resultados subcategoría productos de investigación</i>	116
Figura 35	<i>Resultados subcategoría pertinencia</i>	117
Figura 36	<i>Resultados subcategoría transdisciplinariedad</i>	118
Figura 37	<i>Resultados subcategoría actividad cultural</i>	119
Figura 38	<i>Resultados subcategoría consultorías</i>	120
Figura 39	<i>Resultados subcategoría educación continua</i>	120

Figura 40	<i>Resultados subcategoría proyectos y servicios de extensión</i>	121
Figura 41	<i>Puntaje general por categoría de análisis Universidad 2</i>	131
Figura 42	<i>Nube de palabras entrevistas Universidad 1</i>	133
Figura 43	<i>Docencia modelo jerárquico código-subcódigos</i>	135
Figura 44	<i>Investigación modelo jerárquico código-subcódigos</i>	138
Figura 45	<i>Extensión modelo jerárquico código-subcódigos</i>	141
Figura 46	<i>Procesos administrativos modelo jerárquico código-subcódigos</i>	142
Figura 47	<i>Proceso de acreditación modelo jerárquico código-subcódigos</i>	143
Figura 48	<i>Nube de palabras entrevistas Universidad 2</i>	145
Figura 49	<i>Docencia modelo jerárquico código-subcódigos</i>	147
Figura 50	<i>Investigación modelo jerárquico código-subcódigos</i>	149
Figura 51	<i>Extensión modelo jerárquico código-subcódigos</i>	151
Figura 52	<i>Extensión modelo jerárquico código-subcódigos</i>	152
Figura 53	<i>Proceso de acreditación modelo jerárquico código-subcódigos</i>	153

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario aplicado por estamento.....	199
Anexo B. Cuestionario de acuerdo con las categorías de la investigación	206
Anexo C. Entrevistas estudiantes profesores y administrativos	212
Anexo D. Entrevista egresados	214
Anexo E. Correlación de funciones sustantivas Universidad 1	215
Anexo F. Correlación de funciones sustantivas Universidad 2	217
Anexo G. Frecuencia de palabras entrevistas Universidad 1	219
Anexo H. Frecuencia de palabras entrevistas Universidad 2	234

Resumen

La acreditación institucional es el mecanismo con mayor aceptación, tanto a nivel nacional como internacional, para evaluar la alta calidad de las IES. La presente tesis doctoral pretende analizar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior – IES – desde la perspectiva de su comunidad educativa y aportar recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia, a partir de la información, conocimiento de los participantes y los resultados de la investigación.

La investigación se apoya en el paradigma interpretativo. Para el logro de los objetivos del estudio se utiliza el enfoque mixto, secuencial explicativo, quan- QUAL y el método de estudio de caso. Los resultados muestran que la comunidad educativa de las IES acreditadas percibe que la acreditación institucional en alta calidad tiene tanto efectos positivos como negativos en el funcionamiento institucional y por tanto la política pública de acreditación es susceptible de mejoras; reconocen que la acreditación permite organizar, articular y estandarizar los procesos administrativos y académicos de las Universidades, sin embargo hay oportunidades de mejora en asuntos como la estabilidad de los docentes y la experiencia educativa que se vive en la Universidad como preparación para que los estudiantes asimilen futuras experiencias académicas y profesionales.

El estudio permite concluir que la docencia y la investigación son las funciones sustantivas en la que más cambios hacia la mejora se han dado como efecto de la acreditación institucional en alta calidad, mientras que la más rezagada es la extensión.

Palabras clave: acreditación, aseguramiento de la calidad, calidad de la educación, efectos de la acreditación institucional, mejora continua.

Abstract

Institutional accreditation is the most widely accepted mechanism, both nationally and internationally, to assess the high quality of HEIs. This doctoral thesis aims to analyze the effects of institutional accreditation on the substantive functions of higher education institutions - HEIs - from the perspective of their educational community and provide recommendations to public policy regarding the evaluation of the high quality of the HEIs in Colombia, based on the information, knowledge of the participants and the results of the investigation.

The research is based on the interpretive paradigm. To achieve the objectives of the study, the mixed approach, explanatory sequential, quan-QUAL and the case study method are used. The results show that the educational community of accredited HEIs perceives that high quality institutional accreditation has both positive and negative effects on institutional functioning and therefore the public accreditation policy is susceptible to improvement; recognize that accreditation allows organizing, articulating and standardizing the administrative and academic processes of the Universities, however there are opportunities for improvement in matters such as the stability of teachers and the educational experience that is lived in the University as preparation for students to assimilate future academic and professional experiences.

The study allows us to conclude that teaching and research are the substantive functions in which the most changes towards improvement have occurred as an effect of high-quality institutional accreditation, while the most lagging behind is extension.

Keywords accreditation, quality assurance, quality of education, effects of institutional accreditation, continuous improvement.

Introducción

El concepto de calidad es ambiguo, polisémico y contextualizado. “El concepto tiene diferentes significados para diferentes personas, de hecho, la misma persona puede adoptar diferentes conceptos de calidad, en diferentes momentos” (Harvey & Green, 1993, p. 10). Por tanto, no es posible hablar de un único y permanente concepto de calidad, sino que puede variar dependiendo del consenso social y las condiciones del entorno.

Si bien la acreditación es un reconocimiento externo de la calidad, es necesario conocer, con base en información provista por sus estamentos, los efectos que produce la acreditación al interior de las IES acreditadas; el presente estudio no lo hacen las IES ni el ente acreditador en Colombia

La tesis doctoral busca analizar los efectos de la acreditación en alta calidad en las funciones sustantivas de las IES en Colombia, desde las perspectivas de su comunidad educativa; a partir de este análisis se pretenden identificar las fortalezas y oportunidades de mejora, y con base en estas aportar recomendaciones al modelo de acreditación.

El documento está organizado de la siguiente manera: inicialmente, se describen el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación; después, se muestran el estado de la cuestión, el marco teórico, y el marco conceptual y categorial; posteriormente, se presenta la metodología, los resultados y discusión; finalmente, se presentan las conclusiones, limitaciones y trabajos futuros sugeridos.

1 Capítulo 1. El problema de investigación

En esta sección se describen las situaciones conflictivas, tensiones, los vacíos de conocimiento y las circunstancias que originan el interés por el presente estudio, al igual que la pregunta que lo guía. Asimismo, en este apartado se enuncian los objetivos, hipótesis y la relevancia de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema de investigación

En Colombia, la ley 30 1992 crea el Sistema Nacional de Acreditación – SNA. El artículo 54 de esta ley crea el Consejo Nacional de Acreditación – CNA – como organismo encargado de liderar y fomentar el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior en Colombia. El modelo del CNA ha permitido fortalecer la cultura de la autoevaluación en las IES en Colombia y ha sido sometido a evaluación externa internacional por parte de INQAAHE -International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – de Europa y con RIACES -Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior- con resultados favorables. Este fortalecimiento no solo se ha dado con la acreditación del organismo acreditador en Colombia, sino también en los acuerdos para acreditación de programas académicos y facilitar la movilidad y el reconocimiento de títulos entre países. Tal es el caso del acuerdo de Bolonia (Comisión Europea, 2020), en Europa; la asociación universitaria iberoamericana de posgrados (AUIP, 2020), en Iberoamérica; y el sistema de acreditación regional de programas universitarios de los estados pertenecientes al Mercosur (ARCU-SUR, 2020), en Sur América. En este último son países pertenecientes al capítulo de educación: Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Chile y Colombia. El caso de Colombia es particular ya que el acuerdo del Mercosur inicialmente fue creado para países del sur, a los cuales no pertenece Colombia. Pese a ello, a partir de 2012 se

adhirió al sistema regional en el capítulo académico, lo cual da cuenta del interés de Colombia por fortalecer la cultura de la acreditación.

Sin embargo, en el fortalecimiento de la cultura de autoevaluación y el mejoramiento continuo de las IES en Colombia aún se encuentran diferentes problemáticas. A continuación, se describen los problemas principales en relación con: las experiencias educativas, las técnicas de recolección de información utilizadas en el proceso, costos del proceso de acreditación, el énfasis en los indicadores cuantitativos y la percepción de la comunidad educativa.

Con respecto a las experiencias educativas, los lineamientos anteriores de acreditación institucional en alta calidad en Colombia, del año 2015, se centraban en evaluar las capacidades y recursos de las IES (CNA, 2015), mientras que los actuales, del año 2020, se focaliza en los resultados del proceso educativo, propuestos por la misma institución o los obtenidos en las pruebas estandarizadas (CESU, 2020). De una parte, la evaluación de la calidad con base en las capacidades y recursos se refiere a que el modelo de acreditación en alta calidad privilegia la disponibilidad de insumos para el proceso: recursos físicos y tecnológicos, medios educativos, definición de la misión y el proyecto educativo institucional, docentes de altos niveles de formación, grupos de investigación, relaciones con el entorno, convenios nacionales e internacionales, estructura administrativa, entre otros. Contar con recursos suficientes es importante pero no garantiza que las IES los usen de manera efectiva en el proceso educativo.

Por otra parte, la evaluación de la calidad basada en los resultados hace referencia a los logros e impacto social de la institución. Este es un enfoque que coincide con el currículo eficientista, en el cual de acuerdo con Tyler (1949), se debe privilegiar la planeación y logro de los objetivos de aprendizaje; corresponde a una perspectiva economicista en la cual, infortunadamente, las políticas educativas se guían más por los valores del mercado y la eficiencia del sistema que por valores culturales y

comunitarios como la justicia y la democracia” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 152). Desde esta perspectiva se privilegia “la expansión de políticas gerenciales basadas en la Nueva Gestión Pública (NGP)” (Verger y Parcerisa, 2018, p. 64), en la cual se transfieren las practicas del sector privado al sector público, incluyendo el de la educación (Rizvi y Lingard, 2013). El principal rasgo de la NGP es el énfasis en los resultados. La nueva forma de administración está caracterizada por la rendición de cuentas (RdC) y es una manera de “controlar las prioridades y el desempeño de los servicios educativos” (Verger y Parcerisa, 2018, p. 60). Al respecto, Rivas y Sánchez (2016), consideran que las evaluaciones de la calidad son herramientas que se deben centra en la mejora pedagógica y no en responder a las presiones de resultados a corto plazo.

En cuanto los logros de la institución, corresponden a lo que Ozga y Lingard, (2007) denominan política como números. Se evalúan los resultados de aprendizaje, establecidos por la IES o los obtenidos en los resultados de las pruebas estandarizadas, en el caso de Colombia denominadas Saber Pro. El aspecto negativo de centrarse en pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje es que son utilizadas como mecanismo de control de los agentes educativos y minan la autonomía de las IES; la evaluación se tergiversa y se utiliza como mecanismo de clasificación social, favoreciendo a los gobiernos y no a los sujetos de evaluación. Este enfoque representa un problema ya que los resultados “han de lograrse de manera eficiente; es decir, con el mínimo gasto posible” (Rizvi y Lingard, 2013, pág. 155), además hay estudios que demuestran que “la evidencia sobre los efectos positivos de las políticas de RdC basadas en pruebas estandarizadas es todavía débil y, de hecho, poco concluyente” (Verger y Parcerisa, 2018, p. 67)

En relación con el impacto social, se avalúa qué tanto aporta la IES al desarrollo económico, social, ambiental, tecnológico y cultural del entorno donde se encuentra. Si bien los resultados podrían ser un indicador de la calidad del proceso educativo, lo fundamental para la calidad es evaluar el mérito educativo de las actividades que

llevaron a ellos (Montoya & Escallon, 2013). Impactar el entorno es importante ya que le da pertinencia al proceso educativo, sin embargo, no necesariamente implica que el proceso educativo que lo ha generado es de calidad; además, puede ser que este impacto privilegie el desarrollo económico y tecnológico dejando de lado los temas culturales, ambientales y sociales, los cuales tienen mayor peso ponderado en la formación de ciudadanos y la calidad de la educación.

En ambos casos, en la evaluación de la calidad a partir de las capacidades y recursos, y en la que se hace con base en los resultados, no se analizan de manera directa las experiencias educativas; las cuales dan cuenta auténtica de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas experiencias, de acuerdo con Dewey (2004), son aquellas que preparan para asimilar y apropiarse de experiencias subsiguientes; los recientes modelos de acreditación no dan cuenta de este aspecto, por tanto, no necesariamente hay una relación directa entre la acreditación y la mejora de la calidad de la IES (Langebaek, 2013). En consecuencia, es necesario indagar si el mecanismo de evaluación de la calidad, con mayor aceptación a nivel mundial, está aportando al mejoramiento de la calidad de la educación superior, más allá de aumentar las capacidades y recursos, y los logros frente a los objetivos de aprendizaje propuestos.

Con respecto a las problemáticas asociadas a las técnicas de recolección de información utilizadas en el proceso, tal como está establecido en el modelo de acreditación, se basan principalmente en evidencias documentales y por consiguiente tiene limitaciones a la hora de la evaluación por pares externos, nacionales e internacionales (Montoya & Escallon, 2013). Tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa, además de analizar los documentos, se indaga la percepción de los actores de la comunidad educativa. No obstante, en un primer momento lo hace la misma IES en una especie de juez y parte. Posteriormente, lo hacen los evaluadores externos en reunión pública; en un corto espacio dentro de la visita de tres días que los pares académicos hacen a la IES.

La condición pública de las reuniones puede restringir las opiniones de los diferentes actores. Estas características constituyen otra razón para analizar los efectos que ha logrado la acreditación al interior de las IES desde la perspectiva de su comunidad educativa; participantes de las actividades y experiencias educativas.

Respecto a los costos del proceso de acreditación, desde los inicios de formalización a nivel internacional del concepto de acreditación, los diferentes modelos han presentado algunas problemáticas, una de las más reconocidas es el alto costo en recursos físicos, humanos y tecnológico en que incurren las IES para obtener y mantener la acreditación (Bogue & Saunders, 1992; Corengia, 2015). En Colombia, tal como está establecido el modelo de acreditación, la situación es similar. El alto costo del proceso se debe justificar con la mejora de la calidad. Justamente, el estudio pretende aportar a identificar si los costos son coherentes con los efectos obtenidos por las IES acreditadas.

Si bien la expedición del acto administrativo de acreditación no tiene costo, las IES deben hacer esfuerzos significativos desde el punto de vista de recurso financieros, humanos y físicos dentro del proceso para cumplir con los aspectos a evaluar de la calidad establecidos en los lineamientos. Estos esfuerzos se pueden observar en las etapas del trámite de acreditación, de acuerdo con el CESU (2020) : apreciación de condiciones iniciales, en la cual las instituciones deben evidenciar una línea base principalmente relacionada con políticas institucionales, estructuras académicas y administrativas, cumplimiento de requerimientos legales, gobierno institucional, profesores, y recursos físicos, tecnológicos y financieros; autoevaluación, la cual consiste en un ejercicio de análisis y valoración que hace la institución sobre si misma con base en el modelo de acreditación, en la reflexión participan estudiantes profesores, administrativos y egresados, para esto se hacen actividades de socialización del modelo, de motivación para que los estamentos participen, de diseño y aplicación de instrumentos, de consolidación de resultados, de generación de informe y plan de mejoramiento; evaluación externa a cargo de los pares

académicos, en la cual se hace un análisis del informe de autoevaluación y se hacen reuniones masivas con la comunidad institucional, en visita a la IES, para indagar su percepción frente a aspectos del quehacer institucional en relación con el modelo de acreditación; las dos etapas finales corresponden a la evaluación integral que hace el CNA y , en caso de ser positivo, expedición del acto administrativo por parte del MEN. Sin lugar a dudas, estas actividades requeridas para la obtención de la acreditación implican una inversión de tiempo, recursos humanos, físicos, financieros. Las actividades anteriormente descritas son necesarias, pero el esfuerzo y costo en el que se incurre para realizarlas no tiene sentido si no inciden en la mejora de la calidad.

Respecto al énfasis en indicadores cuantitativos, en Colombia, la acreditación se centra excesivamente en el cumplimiento de indicadores (Roa Valero, 2014), con una lógica empresarial que clasifica a las IES entre “mejores o peores” (Ibarra, 2003; Muñoz, 2015; Pineda y Celis, 2017). Lo mismo ocurre a nivel internacional, los procesos de acreditación tienden a ser cada vez más estandarizados y cuantitativos, desplazan la autoevaluación, y buscan establecer clasificaciones (Dias Sobrino, 2006) y es necesario tener en cuenta que, determinar la calidad de las instituciones va más allá de los aspectos que son medibles y cuantificables (Wasserman, 2018). El énfasis en lo cuantitativo impide ver de manera integral sus efectos, tales como la transformación de sus estudiantes o el desempeño de los profesores en los procesos de docencia. Los indicadores de este tipo se refieren por ejemplo a la cantidad de estudiantes por profesor, número de docentes con altos niveles de estudio, número de semilleros de investigación y estudiantes participantes, número de proyectos sociales, citas, coautorías, etc; pese a que estos elementos son importantes, no necesariamente dan cuenta de su aplicación e impacto en el proceso educativo, de hecho pueden llevar a que la IES se concentre en ellos desplazando la enseñanza y el aprendizaje. Para ilustrar mejor, es normal “preocuparse más por el número de profesores con título de doctorado y no por el

impacto que tiene esa formación de los profesores en la docencia o la investigación” (Roa Valero, 2014, p. 176). Se encuentra, entre otros, que hay interés por el número de publicaciones de los docentes de las IES, pero no, por ejemplo, cuántos han sido contruidos en coautoría con estudiantes o su impacto.

Respecto a la problemática asociada a la percepción de la comunidad educativa, se presentan descontentos y problemas de diferencia entre la percepción de los organismos acreditadores, a través de los pares académicos, y la de ciertos actores de las instituciones acreditadas. En países como en México, hay estudios que muestran que “para el grueso de los profesores resulta difícil de creer que se den niveles de acreditación altos, cuando la realidad de la universidad – de acuerdo con su percepción -, no corresponde con los puntajes de los formatos” (Buendía, 2011, p. 372); el proceso puede prestarse para que sea malinterpretada la realidad cotidiana de la institución y que el concepto externo no corresponda con el de los actores internos.

Las condiciones actuales del modelo de acreditación pueden prestarse para la presentación de opiniones por parte de los miembros de la comunidad educativa, que no correspondan con lo que realmente se piensa, se dice y se vive en la institución. De hecho, esta situación se ha presentado en otros países en los sistemas aseguramiento de la Calidad, tal es el caso de México donde algunos profesores refieren que existen “prácticas de simulación en las IES y en los organismos evaluadores y acreditadores que afectan seriamente los resultados de los procesos de AQ” (Buendía, 2011, p. 61).

En la revisión bibliografía se encuentran estudios que indican que no hay una relación directa entre el aseguramiento de la calidad y la mejora de la calidad de la educación, tal es el caso de Harvey (2009), famoso por sus trabajos sobre las diferentes acepciones de calidad en IES, quien posterior a sus contribuciones señala que “hay poca evidencia de las mejoras de los procesos de aseguramiento en el proceso de aprendizaje” (p. 10). El mejoramiento de la calidad educativa no

necesariamente depende de la acreditación. Tal como lo afirma Corengia (2015), es una herramienta importante para el mejoramiento de la calidad, pero puede llegar a bloquearla si no son sometidos a una revisión interna y externa de su instrumentalización; una razón más para indagar qué está ocurriendo al interior de las IES. De hecho, en algunos países se manifiesta que el proceso se centra en lo administrativo más que en lo académico (Martínez et al., 2017); se vuelven burocráticos los procesos académicos (Buendía, 2011) y hay desempoderamiento de los profesores. En el mismo sentido hay estudios que indican que “la acreditación es percibida como un fin y no como un medio” (Buendía, 2011, p. 61).

Adicionalmente, la articulación del modelo de acreditación nacional con referentes internacionales, tiene aspectos positivos, pero también tiene aspectos problemáticos ya que “de un modo especial, los países hegemónicos ahora practican y proponen criterios de calidad sin considerar las dimensiones políticas y sociales de los sistemas y de las instituciones de los países pobres y en desarrollo que deben alcanzarlos” (Sobrinho, 2008, p. 18). Es decir, en algunos casos no responde a las condiciones y necesidades locales. Adicionalmente, en los procesos de actualización de lineamientos de acreditación, usualmente, no se invita a participar ni a estudiantes ni a empleadores.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que, si bien hoy no se discute la necesidad de la acreditación, es necesario analizar su efecto, en cuanto al mejoramiento de la calidad de las funciones sustantivas en las IES que han logrado tal distinción, desde la perspectiva de su comunidad educativa.

1.2 Formulación del problema de investigación

La principal preocupación que llevó al desarrollo de esta investigación fue identificar la coherencia entre la acreditación concedida por agentes externos a la IES y los efectos que se han producido, en las funciones sustantivas, al interior de las IES. De acuerdo con la problemática planteada es necesario responder, involucrando a los actores relevantes, el siguiente interrogante: ¿Cuál ha sido el efecto de la

acreditación institucional de alta calidad en las funciones sustantivas de las IES acreditadas de acuerdo con la percepción de los actores relevantes?

Esta pregunta no podría ser respondida sin la interpretación de la acreditación por parte de los actores fundamentales relacionados con el proceso y las IES que han recibido esta distinción, incluyendo a los estudiantes como centro del proceso enseñanza aprendizaje, puesto que “en el estudio de los asuntos humanos parece existir sólo conocimiento dependiente del contexto” (Flyvbjerg, 2004, p. 36). La participación de la comunidad educativa es necesaria ya que cada uno de los interesados de la educación superior tiene una perspectiva diferente de calidad dependiendo de sus propios intereses (Tam, 2001), en consecuencia, los efectos pueden ser percibidos de manera distinta.

¿Qué tanto aporta esta pregunta a la generación de nuevo conocimiento en la educación? El modelo de acreditación ha sido reconocido como el principal mecanismo para asegurar y evaluar la calidad de las IES a nivel internacional y nacional; esto significa que se aceptan como válidos sus propósitos, métodos y procesos. No obstante, tal como señala Popper (2011), en el conocimiento científico no hay verdades ni certezas absolutas, solo conjeturas provisionales; la verdad solamente puede alcanzarse de manera aproximativa y progresiva. Por tanto, los resultados del estudio pueden contribuir entre otros a: verificar si se está cumpliendo la finalidad esencial de la acreditación; identificar fortalezas y oportunidades de mejora dentro de las etapas del proceso, las técnicas de recolección o evidencias, además de servir como insumo para la revisión y reformulación de la política educativa en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia.

1.3 Objetivos generales y específicos

A partir de los planteamientos del problema y preguntas de investigación, la finalidad principal del estudio es:

- Analizar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES en Colombia a partir de la visión de su comunidad educativa.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES en Colombia a partir de la visión de su comunidad.
- Reconocer las percepciones de la comunidad educativa de dos IES en torno a los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES.
- Aportar recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia.

1.4 Hipótesis

La hipótesis de la investigación es la siguiente: La comunidad educativa de las IES acreditadas percibe que la acreditación tiene tanto efectos positivos como negativos en el funcionamiento institucional, lo que indica que el modelo nacional de acreditación es susceptible de mejoras.

1.5 Justificación del problema y de la investigación

La acreditación es particularmente importante porque es el mecanismo de validación de la calidad de las IES más reconocido a nivel internacional. Es una tendencia mundial (Acosta et al, 2014). En la mayoría de países las agencias de acreditación tienen relación con el gobierno, como es el caso de Colombia, no obstante, en Estados Unidos y algunos países de Europa son organizaciones privadas (Langebaek, 2013).

En Colombia, el objetivo fundamental del Sistema Nacional de Acreditación, creado por mandato de la ley 30 de 1992 es “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (art. 53); por tanto, es relevante conocer la percepción de la comunidad educativa de las IES acreditadas para identificar la coherencia entre evaluación externa y lo que ocurre al interior de las IES en torno

al mejoramiento de la calidad educativa con el fin de identificar y proponer mejoras orientadas al cumplimiento del fin esencial, mejorar la calidad. En el país el sistema ha estado enfocado más en brindar información a los públicos de interés diferenciando las instituciones mediante el reconocimiento de acreditación en alta calidad, pero no necesariamente centrado en el fomento de la mejora continua.

La relevancia de la investigación radica en que permitirá obtener información valiosa de los cambios en el mejoramiento de la calidad educativa que ocurren al interior de las IES como consecuencia de la acreditación, las cuales usualmente no pueden ser captadas por un modelo nacional de acreditación ni por las pruebas estandarizadas (Montoya & Escallon, 2013). Esta información representa insumo para las futuras actualizaciones y rediseño de las políticas educativa orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Otros elementos que justifican el estudio se pueden agrupar así: costos del proceso, cumplimiento de los fines esenciales de la acreditación, propósitos investigativos, propósitos prácticos de la investigación, lecciones aprendidas y la agenda global de los objetivos de desarrollo sostenible - ODS.

Tal como se indicó anteriormente el proceso de acreditación es costoso, el alto costo se evidencia en los recursos financieros que es necesario invertir para contar con los insumos de infraestructura física, tecnológica, profesores con altos niveles de formación, entre otros, requeridos por el modelo de acreditación y los cuales no necesariamente tienen efectos positivos en el proceso educativo. Adicionalmente, es considerable el tiempo que debe invertir el personal académico y administrativo de las IES para cumplir con actividades inherentes al proceso de acreditación: reuniones de planeación y socialización del proceso, recolección de información, construcción de documentos, entre otros.

Los hallazgos de la investigación representan un insumo para determinar si los esfuerzos realizados afectan de manera positiva o no la mejora continua de las funciones sustantivas de las instituciones; además, permiten analizar si los altos

recursos destinados al proceso son compensados con el mejoramiento de la calidad educativa.

En cuanto al cumplimiento de sus fines esenciales, uno de los objetivos de la acreditación de alta calidad es estimular la cultura de “la autorregulación, la rendición de cuentas, la autoevaluación y el mejoramiento continuo de las Instituciones y de los Programas Académicos con el propósito de alcanzar altos niveles de calidad, soportados en sus Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad” (CESU, 2020, p. 10). Por tanto, el resultado de la acreditación se puede considerar efectivo, no solo si se obtiene, sino si es coherente con las mejoras de las IES que han obtenido la acreditación. El trabajo permitirá evidenciar, desde la perspectiva de los principales actores - estudiantes, profesores, egresados y administrativos - si al interior de las Universidades se encuentran efectos positivos en las funciones sustantivas como consecuencia de la acreditación. Si bien en el proceso de autoevaluación se hace una actividad que recoge la percepción de los actores internos, en la cual se indaga a los actores principales de la IES sobre su opinión sobre aspectos centrales de la gestión académica y administrativa. En ocasiones, este proceso se hace cuando no se ha obtenido el reconocimiento y en cualquier caso es un ejercicio realizado por la Institución y, por tanto, como se mencionó anteriormente, la IES es juez y parte del proceso. La investigación contribuiría a obtener esta información, pero analizada desde una investigación externa.

En cuanto a los propósitos prácticos de la investigación, la acreditación institucional a nivel mundial, regional y local, ha pasado a niveles superiores; “la discusión ya no gira alrededor de si es necesaria y conveniente realizarla, sino, ante todo, se relaciona con la búsqueda del cómo resulta más efectiva” (Aguila, 2005, pág. 1). En América latina y el caribe el principal logro es haber creado una cultura de la calidad en los sistemas de aseguramiento de la calidad y las instituciones fortaleciendo la rendición de cuentas y la autonomía responsable (González, 2005). Para que una IES se mantenga competitiva es necesario que posea calidad y que esta sea

reconocida mediante la acreditación (Aguila, 2005). Por lo tanto, se supone que si una IES obtiene la acreditación es porque es de calidad y en coherencia con ello, los actores relevantes de la institución la deberían considerar así.

En el caso colombiano, el proceso de acreditación institucional lleva 20 años. Por tanto, al ser la calidad un concepto cambiante en el tiempo ya que “la misma persona puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos” (Harvey y Green, 1993, p. 10) es necesario verificar la distancia relativa entre el concepto externo y la validación de los actores internos sobre la calidad de la IES.

En cuanto a las lecciones aprendidas, y teniendo en cuenta que un bajo porcentaje de IES en Colombia cuenta con el reconocimiento de acreditación de alta calidad es significativo que las IES que no han logrado la acreditación o las que pretendan renovarla cuenten con las experiencias, positivas y negativas, y el conocimiento adquirido en el proceso por parte de las IES acreditadas. Compartir y utilizar este conocimiento traerá como beneficio: el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad, la reutilización de buenas prácticas por parte de las IES y ajuste de los modelos definidos por el organismo de acreditación nacional.

Respeto a los ODS - objetivos de desarrollo sostenible- , adicional a lo anterior, la calidad de la educación es cada vez más importante en la agenda global, justamente uno de ODS al 2030 es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 17); uno de los principales objetivos por su transversalidad ya que permite que se cumplan otros de los ODS. La calidad de una institución es un factor que determina su estatus internacional (UNESCO, 2005), de hecho, el mejoramiento de la calidad ha sido considerado un componente fundamental de internacionalización (Maringe, 2010), criterio de movilidad y establecimiento de redes entre IES. Por tanto, es fundamental analizar qué tanto está aportando la acreditación en este propósito.

Adicionalmente, evaluar el impacto del proceso de acreditación en las IES es relevante ya que la calidad de las instituciones tiene impacto en la sociedad y es un factor determinante en el desarrollo de los pueblos y de las personas. El propósito fundamental de la educación es “la formación de hombres y mujeres dotados de los conocimientos, técnicas y valores básicos y esenciales al ejercicio crítico y creativo de la ciudadanía, al desarrollo de la sociedad, al enriquecimiento del proyecto de expansión de las libertades humanas” (Sobrinho, 2008, p. 26). Teniendo en cuenta este objetivo fundamental, existe una cantidad considerable de argumentos adicionales que evidencian la importancia de investigar en educación y en particular en el tema de calidad : la educación es un bien público y un derecho fundamental que permite que se realicen otros derechos (UNESCO, 2016); el crecimiento económico de los pueblos y las personas está ligado a la educación, un estudio de Hanushek et al., (2008) muestra que un año adicional de educación podría incrementar los ingresos de la persona en un 10% y el PIB promedio anual en un 0,37%; la educación aporta a la paz y la democracia, permite dotar a los educandos con los conocimientos y valores como la democracia, los derechos humanos, la justicia social, la diversidad cultural, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental (UNESCO, 2015).

Es importante añadir otra razón que justifica esta investigación: si bien en Colombia hay estudios que indagan por los efectos de la acreditación, no lo hacen de manera directa sobre la docencia, la investigación y la extensión. En este sentido, el presente trabajo aborda aspectos que no han sido considerados en estudios previos, como es el efecto de la acreditación en las tres funciones sustantivas.

Por lo anterior, es importante, continuar evaluando el efecto, positivo o negativo, que ha tenido la acreditación institucional en el mejoramiento de la calidad de las IES en Colombia desde el conocimiento de los actores fundamentales, ya que la acreditación tiene sentido si aporta al mejoramiento continuo de la calidad educativa y no solo como un mecanismo de distinción entre las IES. Quienes finalmente

pueden determinar si esto ocurre en la práctica es precisamente la comunidad educativa de las IES.

1.6 Aportes a la línea de investigación

La investigación se enmarca en la línea de Investigación del Doctorado en Educación, denominada Organización, Gestión educativa y del Conocimiento. Entendiendo que una línea de investigación la conforman un grupo de investigaciones respecto a unos temas y problemas de estudio relacionados, los aportes principales de la investigación a esta línea son:

- Desde el punto de vista de los propósitos prácticos, el trabajo permite identificar el efecto, positivo o negativo, que ha tenido la acreditación institucional en el mejoramiento de la calidad de las IES en Colombia desde el conocimiento de los actores fundamentales y de esta manera sus resultados contribuyen a fortalecer uno de los temas centrales de la línea: la calidad educativa.
- Desde el punto de vista ontológico, la calidad de la educación es dinámica, contextualizada y depende de los actores educativos. La investigación fortalece el análisis de tendencias y tensiones en el núcleo problémico de gestión educativa desde el punto de vista de la comunidad educativa de las IES.
- Mediante el desarrollo del trabajo se establece un dialogo de saberes con actores del sistema educativo de educación superior en torno acreditación institucional en alta calidad, estableciendo una relación dialéctica con los participantes de la investigación y de esta manera se aporta en la visibilización del programa de doctorado y la línea en particular.
- Desde el punto de los propósitos investigativos, la mayoría de investigaciones en educación y en particular dentro de la línea de investigación de Organización, Gestión educativa y del Conocimiento son de enfoque cualitativo o cuantitativo. En el caso del presente trabajo es de enfoque mixto, lo cual representa un referente para futuros trabajos de la línea que pretendan resolver problemáticas con este método.

2 Capítulo 2. Marcos de referencia

En esta sección, inicialmente se presentan el rastreo y análisis de estudios previos relacionados con el problema de investigación. Posteriormente se describe el marco teórico.

2.1 Estado del arte

En este apartado se muestran los antecedentes de la acreditación y se hace un análisis y comprensión de estudios previos, llevados a cabo tanto a nivel internacional como nacional, que abordan los efectos de la acreditación en las IES.

2.1.1 *Antecedentes de la acreditación*

La preocupación por la calidad de la educación, siempre, ha estado implícita en las prácticas del proceso enseñanza aprendizaje. El origen histórico de las IES en América Latina proviene de la experiencia salmantina de Universidad desde 1218, lo cual aún se evidencia en las estructuras académicas y la importancia que se le da a la función de docencia (Orozco Silva, 2013).

Históricamente, dada la importancia de la educación, los estados han formulado políticas orientadas a direccionar y controlar lo que ocurre en el ámbito educativo. En el siglo XVII los Borbones produjeron reformas que afectaban no solo a España, sino también a sus colonias. Los principales objetivos de las reformas educativas de la época: inculcar, través de la educación, la fidelidad al rey; promover el pensamiento científico; evaluar las conclusiones obtenidas en las universidades con el fin de determinar que se publicaba y qué no. Se desplazó la tradición religiosa y evidentemente ya había una intervención en la autonomía de las instituciones educativas, “las universidades también fueron intervenidas por el Estado” (Montaña y Calderón, s.f., p. 10). Una de las acciones que evidencia esta intervención es la abolición de los gremios de maestros (Tanck, 1998) y el interés por fomentar la educación en lengua española, en lugar del latín (Sarrailh, 1957).

Posteriormente, a comienzos del siglo XIX con la idea que inspiró a Von Humbolt para crear a Universidad de Berlín, se incorpora la investigación a la universidad (Orozco Silva, 2013). Actualmente, el concepto clásico de universidad ha cambiado, “ya no se pretende que la universidad comprenda todos los campos del conocimiento científico” (Orozco Silva, 2013, p. 2), facilitando la diversidad. Hoy se privilegia el modo de producción de conocimiento, en el cual la producción y su uso van de la mano; es transdisciplinario y su característica principal es que la producción no solo se da en los ámbitos académicos, sino también fuera de ellos (Gibbons, 1994). En esta misma línea, han cambiado las políticas y mecanismos de evaluación de la calidad. Uno de los mecanismos para dar cuenta de ella es la acreditación institucional, que como proceso formal ha tenido hitos relevantes en su evolución histórica a nivel internacional y nacional.

A nivel internacional, la acreditación, tal como la conocemos hoy, como mecanismo de evaluación de la calidad, nace como una forma de lograr estandarización en la educación superior y de esta manera lograr articulación entre las IES además de dar información al público en general para reconocer la calidad de las IES (Bogue & Saunders, 1992). Uno de las precursoras de la acreditación fue una norma promulgada por el gobierno del estado de New York en 1787, la cual estableció un organismo gubernamental que debía “visitar cada colegio en el estado una vez al año” (Selden, 1960), para verificar los estándares. Aunque fue un importante hito no era exactamente una acreditación en el estricto sentido del concepto. Las primeras agencias de acreditación se originaron en Estado Unidos: New England Association of Schools and Colleges –NEASC-, en 1885; Middle States Association of Colleges and Schools, en 1887; Northwest Association of Colleges and Universities, en 1917; Western Association of Schools and Colleges –WASC-, en 1924. En 1929, NEASC otorgó las primeras membresías institucionales y en 1952 utilizó por primera vez el término acreditación como lo conocemos hoy en día (Britthingam, 2009).

En Colombia, un primer acercamiento a la calidad de la educación superior, en la forma en que la conocemos hoy, se evidencia con la expedición del decreto ley 80 de 1980, el cual tuvo como antecedentes el convenio de cooperación técnica del país con las naciones unidas y la UNESCO. Entre los puntos críticos del decreto expedido en 1980 se encontraba la calidad del servicio educativo de tercer nivel (Orozco Silva, 2013). No obstante, es en la década de los noventa donde se masifican las reformas legislativas a nivel mundial y América latina (Banco mundial, 1995). Por esta época algunos de los países hicieron “reformas de ley con énfasis especial en crear sistemas de acreditación y regímenes económicos para las Universidades Públicas; en garantizar la calidad, eficiencia y pertinencia de los sistemas educativos de tercer nivel” (Orozco Silva, 2013, p. 48), en el caso de Colombia el alcance del sistema de acreditación desde un comienzo incluyó a todas las IES, independientemente de su sector de origen, oficial o privado.

En Colombia, la ley 30 1992 crea el Sistema Nacional de Acreditación – SNA. El artículo 54 de esta ley crea el Consejo Nacional de Acreditación – CNA – como organismo encargado de liderar y fomentar el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior en Colombia. Desde su creación en 1995, el CNA ha generado tres versiones de lineamientos para la acreditación institucional en 2001, 2015 y 2020.

El modelo del CNA ha permitido fortalecer la cultura de la autoevaluación en las IES en Colombia y ha sido sometido, con resultados favorables, a evaluación externa por parte de INQAAHE y con RIACES. Sin embargo, la diversidad de interpretaciones que hace cada interesado sobre del concepto de calidad (Harvey & Green, 1993, p. 10), la diversidad de tipología de IES en Colombia (SNIES, 2022) y las necesidades cambiantes de los entornos globales han causado varios problemas en el proceso de acreditación.

Respecto a los propósitos investigativos, al explorar el concepto de calidad y revisar estudios previos sobre la acreditación institucional en Colombia y sus resultados en

las IES del país, se encuentra que es un tema relevante sobre el cual se observa un interés a nivel internacional y nacional.

2.1.2 Investigaciones previas en el ámbito internacional y nacional

Con el fin dar rigurosidad al proceso de revisión de la literatura y tener en cuenta los dos elementos clave: suficiencia y transparencia (American Educational Research Association, 2006), la revisión se hace teniendo en cuenta el marco de referencia, basado en la teoría del desarrollo social de Vygotsky, denominado proceso de revisión interactivo de literatura – ILRP- (Combs et al., 2010) y el protocolo de revisión de la literatura, llamado PRISMA (Moher et al., 2009).

Con base en el marco ILRP, para el presente estudio se consideraron las siguientes fases en la revisión: planeación, revisión de la literatura, evaluación y escritura de la revisión.

2.1.2.1 Planeación de la revisión de la literatura. En la planeación, en primer lugar, se utilizó un formato para sistematizar los resultados de las búsquedas, los campos principales: código, tipo de fuente, referencia, año, país, base teórica del modelo, objetivo, metodología, resultado, brechas o preguntas que surgen a partir de la investigación.

Después se identificaron las bases de datos electrónicas y mediante palabras clave se construyeron las ecuaciones de búsqueda, en las bases de datos de referencia WoS y Scopus, relacionados con los efectos de la acreditación en IES – (ver Tablas 1 y 2)

Tabla 1

Planeación de la búsqueda en Wos

Base de datos	de Ecuaciones de búsqueda	Número de documentos
Web of Science	(effects of accreditation in higher education institutions) Refinado por: CATEGORÍAS DE WEB OF SCIENCE: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY OR EDUCATION SCIENTIFIC DISCIPLINES) Período de tiempo: Todos los años. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, ESCI.	23
	(impacts of accreditation in higher education institutions) Refinado por: CATEGORÍAS DE WEB OF SCIENCE: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR EDUCATION SCIENTIFIC DISCIPLINES OR SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY)	58

Tabla 2

Planeación de la búsqueda en Wos

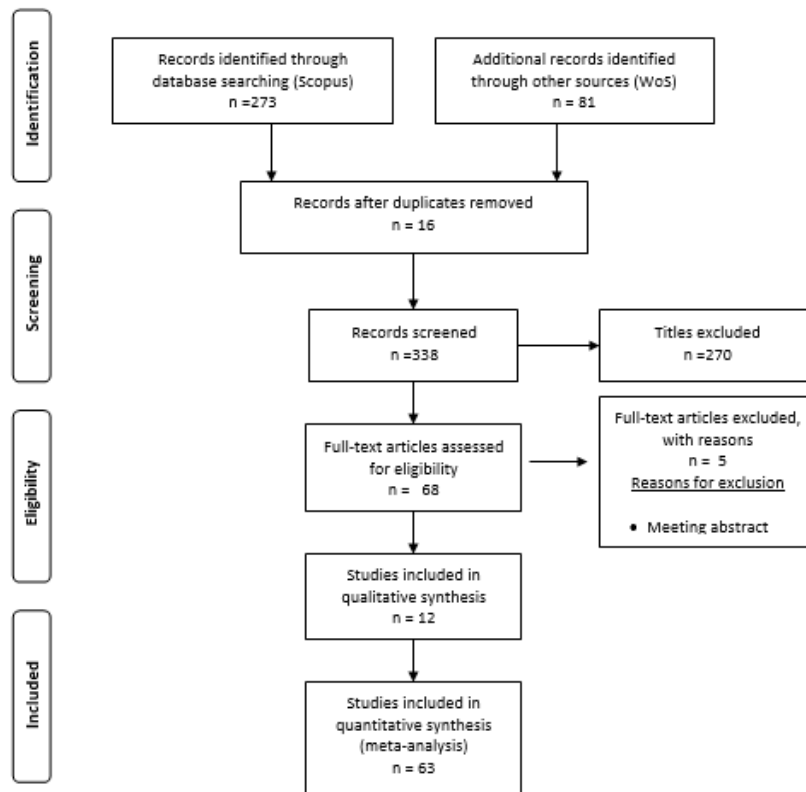
Base de datos	de Ecuaciones de búsqueda	Número de documentos
Scopus	TITLE-ABS-KEY (effects AND of AND accreditation AND in AND higher AND education AND institutions)	89

TITLE-ABS-KEY (impacts AND of 184
AND accreditation AND in AND
higher AND education AND
institutions)

2.1.2.2 Revisión y evaluación de la literatura. Para la revisión y evaluación de la literatura se utilizó el protocolo PRISMA. Para determinar si se incluye o se excluye un documento se hace una revisión inicial del título y el resumen. Se incluyen los que tengan relación directa y que representen antecedentes de la investigación. Se excluyen los otros. Después de revisar el resumen se excluyen otros documentos por considerar que no están relacionados con el sector de estudio la educación. En la Figura 1 se muestran los resultados.

Figura 1

Protocolo de búsqueda



Fuente. El Autor basado en el protocolo PRISMA

De acuerdo con el proceso de revisión se encontraron 63 documentos que a continuación son tomados en cuenta en la descripción del estado del arte internacional.

Para identificar los estudios previos que abordan el problema de los efectos de la acreditación en la IES, inicialmente se exploraron 354 fuentes de Europa, Asia, América y Medio Oriente. Las bases de datos especializadas utilizadas fueron Scopus, WoS, Scielo, Redalyc, Google Scholar y repositorios institucionales. Luego, siguiendo el protocolo PRISMA, al analizar el título y resumen este número se redujo a 63 trabajos que finalmente hicieron parte del estado del arte. Se encontró que metodológicamente prevalece el enfoque cualitativo, las técnicas de recolección de información más utilizadas corresponde a la entrevista y el análisis documental. Solo el 3% de los estudios analizados utilizan el enfoque mixto.

Las instituciones de educación superior están recientemente aprendiendo a responder a los requerimientos de varios grupos de interés, incluyendo a sus estudiantes, el gobierno y el mercado global (Hou et al., 2015) y la acreditación es uno de los mecanismos que tienen los estados para exigir rendición de cuentas las universidades en lo que se denomina la nueva gestión pública.

A partir de los años noventa se emitieron normas que establecieron sistemas de acreditación en países de Asia y Europa, nace la Red Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior – INQAAHE- (INQAAHE, 2021), la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –RIACES- (RIACES, 2021) , el mecanismo de acreditación regional Arcu –Sur (ARCU-SUR, 2020). Se emiten leyes con la misma finalidad en: como Colombia, Argentina, Brasil, Chile, México, Cuba, entre otros.

En la revisión de la literatura se encuentran varios estudios relacionados con la presente investigación los cuales dan cuenta de que es necesario continuar investigando los efectos de la acreditación en la calidad educativa de las IES ya que

no hay suficientes evidencias que muestren de manera efectiva que impacta la calidad de la educación superior. A continuación, se exponen estas investigaciones, organizadas a nivel internacional y nacional.

2.1.2.3 Estado del arte internacional. En Estados Unidos, un estudio realizado por Hagerty y Stark (1989) analiza la relación entre la acreditación y la percepción de los profesores. La metodología utilizada es de enfoque mixto; como técnicas de recolección de información se utiliza análisis documental y cuestionarios. En las encuestas no se incluye ningún otro actor. Los resultados muestran que hay diferencias entre lo que los profesores consideran importante y lo que miden los modelos de acreditación, adicionalmente, el estudio evidencia que es necesario promover investigaciones que analicen los efectos de la acreditación en las actividades educativas al interior de las IES.

Dill (2003), en la University of North Carolina en Chapel Hill, indica que “es necesario realizar estudios que examine la relación entre la política educativa y su influencia en el comportamiento académico” (p. 20. En este sentido, es pertinente analizar el impacto de la política que promueve la acreditación con el fin de identificar oportunidades de mejora.

En Europa se encuentran estudios que han abordado los efectos de la acreditación en la mejora de la calidad de las IES. En Inglaterra, Harvey (2009) realiza un estudio en el cual se indica que no hay una relación directa entre el aseguramiento de la calidad y la mejora de la calidad de la educación, “hay poca evidencia de las mejoras de los procesos de aseguramiento en el proceso de aprendizaje” (Harvey., 2009, p. 10).

En España, en la tesis doctoral de Campo (2017), se realiza un estudio comparativo de dos modelos de acreditación universitaria aplicados a la Universidad Mayor de Chile. El estudio es de enfoque cualitativo y sus resultados muestran que la

acreditación cada vez cobra mayor importancia y que las IES, especialmente las privadas, han adoptado el proceso con el fin de diferenciarse. Como trabajos futuros la investigación sugiere que se debe continuar investigando en el ámbito del aseguramiento de la calidad ya que la acreditación es pertinente solo “si sirve a la sociedad para garantizar una formación profesional adecuada de las nuevas y futuras generaciones de estudiantes, según las expectativas y necesidades de la sociedad que los acoge” (Campo, 2017, p. 349).

En Holanda, un estudio realizado por Kemenade y Hardjono (2009) analiza los factores que motivan o generan resistencia a la evaluación externa por parte de las IES. La metodología es de enfoque cuantitativo; se aplica una encuesta a 1.500 académicos en Holanda. Los resultados muestran que hay resistencia de los profesores a la evaluación externa.

En Asia se encuentran estudios que han abordado los efectos de la acreditación en la mejora de la calidad de las IES. En Turquía, un estudio realizado por Collins (2015) muestra que la acreditación tiene importantes impactos, pero no en la cultura organizacional. La investigación no aborda los efectos en las funciones sustantivas de las IES.

En Omán, Kooli (2019) evalúa los efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de veintiséis instituciones de educación superior privadas que ya han pasado la primera etapa del proceso de acreditación. El estudio es de enfoque cualitativo y los resultados del estudio muestran que las IES de Omán ven el proceso como un mecanismo de rendición de cuentas y no como un proceso de mejoramiento continuo.

En los estados árabes del golfo pérsico, A Busaidi (2020), estudia la relación entre la acreditación de los programas de ingeniería y el desempeño institucional. La investigación es de enfoque cuantitativo y los resultados muestran que hay

correlación positiva entre la acreditación y la empleabilidad de los egresados, la retención estudiantil. En Taiwan, Hsu (2018) estudia el impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad en las IES del país. La metodología es de enfoque cualitativo; se entrevistan a definidores de política educativa y académicos de cuatro universidades. Como resultado muestra que si se presentan cambios de tipo académico y administrativo a raíz de la acreditación y que el proceso ha incrementado favorablemente la competencia entre las universidades.

En Vietnam un estudio desarrollado por Pham (2018), analiza el impacto de la acreditación en las universidades del país, desde la perspectiva del personal administrativo de la institución. No aborda los otros actores clave de las instituciones. La metodología es de enfoque cualitativo y los resultados muestran que los directivos de las IES consideran que la fase de autoevaluación agrega valor al proceso. No obstante, creen que en general el proceso de acreditación es costoso y que no genera cambios significativos en la institución y que la principal barrera para el mejoramiento de la calidad educativa es la falta de autonomía de las IES y la falta de competencias de los auditores.

En América Latina, en Argentina, Corengia (2015), analiza el impacto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- en Universidades Argentinas. La metodología es de enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva-evaluativa y se utiliza la estrategia de estudios de casos. El estudio concluye que “los cambios hallados en las instituciones universitarias a partir de los procesos de evaluación y acreditación no pueden ser considerados un efecto neto de estas políticas” (Corengia, 2015, p. 467), no pueden aislarse de la respuesta institucional a la política. No obstante, se han identificado influencias de la política de acreditación en los cambios ocurridos como consecuencias de la acreditación; el impacto es mayor en instituciones con mayor cultura de la evaluación y que han participado en

más de un proceso de acreditación, en las otras se observan cambios de orden enunciativo, no facticos.

En Chile, Torres (2012), analiza los significados que autoridades, profesorado y estudiantado le atribuyen a la acreditación institucional, la metodología es de enfoque cualitativo, como resultado del estudio , de acuerdo con el autor, se encuentra que hay disparidades. El proceso es percibido mayoritariamente como una necesidad y que genera efectos positivos, no obstante, un porcentaje considerable de los actores institucionales considera a la acreditación como un proceso poco flexible y un negocio poco transparente. El estudio no incluye Universidades públicas las cuales son fundamentales en el sistema educativo chileno. López et al. (2018) analiza si hay aprendizaje institucional como consecuencia de la acreditación institucional, el estudio es de enfoque cuantitativo, como resultado del estudio los autores indican que no se evidenció aprendizaje institucional derivado de la acreditación institucional ya que las IES no lograron aumentar significativamente los tiempos de acreditaciones sucesivas. El estudio concluye que los efectos de la acreditación varían entre tipos de Universidades. Al estudio le faltó la mirada cualitativa, fundamental para el análisis de la calidad.

En México, Martínez (2017), en un estudio que analiza las principales problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. En esta investigación de enfoque cualitativo realizado en la Universidad Autónoma de Baja California se concluye que los procesos de acreditación se centran en lo administrativo y no en el desempeño académico. En el mismo sentido Martínez (2017) y Buendía (2011) indican que hay simulación en el proceso, “se trata de una era de la simulación de la evaluación a través de procedimientos tecnoburocráticos” (Rangel, 2010, p.3).

Buendía (2013) analiza los efectos de mecanismos para el aseguramiento de la calidad en México, el estudio es de enfoque cualitativo, como resultado del estudio

se encuentra que hay distorsión entre a la visión externa y la visión interna de la calidad de la institución, inclusive simulación en el proceso, el estudio no abarcó todos los actores relevantes de las IES. La investigación solo utilizó la técnica de análisis de documentos y faltó escuchar las voces de la comunidad educativa. En México, Gregorutti & Bon Pereira (2013), analizan el impacto de los procesos de autoevaluación en la calidad educativa de los programas de comunicaciones de una universidad privada de la ciudad de Monterrey, México, la metodología utilizada es de enfoque cualitativo, los resultados muestran que la mayoría de los docentes y empleadores opinaron que los procesos de acreditación no generan cambios importantes en los productos finales de las carreras y que los estudiantes están desinformados de los procesos, se percibe la autoevaluación como un mecanismo ciegamente seguido para lograr un reconocimiento administrativo, pero no muy relevantes para los procesos educativos.

En Perú, el SINEACE (2004) examina los efectos de la acreditación en instituciones del país. El estudio es de enfoque cualitativo, a diferencia de los estudios previos analizados referidos a México, en este caso los participantes consideraron que la acreditación beneficia la calidad educativa, el estudio no abarcó las IES, sino que era de educación secundaria. En Ecuador, Naranjo (2016) estudia la necesidad de construir un modelo de meta-evaluación que mejore el sistema de evaluación-acreditación implementado por el CEAACES y contribuya a potenciar una gestión académica de calidad por parte de las IES en el Ecuador, la metodología se basó en el paradigma interpretativo, de enfoque mixto, los resultados muestran que las comunidades educativas consideran valioso el fomento de la cultura de la calidad, no obstante, es necesario identificar los intereses que hay detrás del modelo ecuatoriano, privilegiando los que estén alineados con el desarrollo de los seres humanos.

En la revisión de la literatura a nivel internacional se encuentran tendencias y tensiones. Se encuentra que la mayoría de los estudios son de enfoque cualitativo,

un número menor de enfoque cuantitativo y muy pocos mixtos, pese a que permite una visión holística y complementaria del fenómeno. En la búsqueda se encuentra que pese a que el fenómeno de la acreditación, a nivel mundial ha sido impuesto desde la perspectiva de Europa y América, actualmente, En las naciones del este y sudeste de Asia se encuentra un gran movimiento de estudios que analizan los efectos de la acreditación en IES, le siguen en cantidad estudios en Europa, Medio Oriente y América. El interés por investigaciones de este tipo ha sido creciente a partir de mediados de los años 90 cuando se crearon o se fortalecieron los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en muchos países del mundo mediante el mecanismo de la acreditación. Asegurar la calidad para responder a las necesidades locales y globales se ha convertido en un desafío en muchos países (OECD, 2007). La coincidencia en el espacio de tiempo en que se fortalecieron los mecanismos de evaluación de la calidad de las IES mediante la acreditación permite inferir de manera razonable que hay todo un interés, liderado por organismos de alcance transnacional, en promover la clasificación de las IES, criterio que puede ser utilizado con múltiples fines, tales como: estatus internacional (UNESCO, 2005), asignación de recursos, movilidad, entre otros.

La mayoría de los estudios miran el efecto en cuanto a los recursos para el proceso enseñanza – aprendizaje o en cuanto a los logros y resultados, no se enfocan sobre la experiencia educativa. Adicionalmente, varios coinciden en que se debe seguir investigando el fenómeno de los efectos de la acreditación ya que hay posiciones heterogéneas; no hay un respaldo unánime al proceso de acreditación como mecanismo para evaluar la calidad de las IES. Resulta relevante la postura de Harvey (2009), quien definió las diferentes acepciones de calidad en educación superior y en una posterior investigación concluye que hay poca evidencia de las mejoras de los procesos de aseguramiento en el proceso de aprendizaje.

2.1.2.4 Estado del arte en Colombia. Respecto a los antecedentes nacionales, existen algunos estudios (Langebaek, 2013; Roa Valero, 2014; Bayona-Rodríguez, 2018; Granada García, 2019; Portocarrero-Sierra et al., 2020, Suárez-Landazábal y Espinosa, 2020; Molina-Molina y De-Moya-Anegón, 2013; Cayon et al., 2020; Delahoz-Dominguez et al., 2019) relacionados con los efectos de la acreditación.

Langebaek (2013), mediante una investigación de método cuantitativo analiza el impacto de la acreditación en Colombia. Los resultados muestran que el principal aporte de la acreditación es el fortalecimiento de la cultura de la autoevaluación, no obstante, se debe desrutinizar el proceso prestando mayor atención a la práctica docente.

El estudio denominado veinte años de la acreditación en Colombia (Roa Valero, 2014), mediante metodología de enfoque mixto, concluye que la acreditación ha fortalecido la cultura de la autoevaluación, se ha incrementado la cantidad, dedicación y nivel de formación de los docentes. Se ha aumentado el interés por el aprendizaje de una segunda lengua y la movilidad de profesores y estudiantes. No obstante, la investigación también indica que existen varios aspectos por mejorar: aumento de burocratización o de presión oficial para el cumplimiento acelerado de metas en cuanto a cantidad de IES acreditadas, “existe un gran preocupación por la acreditación de instituciones o programas que no tienen los requisitos mínimos requeridos y que no evidencian un compromiso autentico por el mejoramiento” (Roa Valero, 2014, p. 173), “se corre el riesgo de convertir la acreditación en un ejercicio procedimental y no de verdadera autoevaluación y transformación” (Roa Valero, 2014, p. 173). Pese a que el estudio es de método mixto no se hace triangulación entre la información cuantitativa y la cualitativa.

Bayona-Rodríguez et al. (2018), realiza un estudio con el objetivo de identificar los efectos (algunos no esperados) de la acreditación de alta calidad en Universidades colombianas. La metodología es de enfoque cuantitativo, en este sentido se utilizan variables dependientes e independientes y el método econométrico de medición de

impacto, denominado de diferencias en diferencias. Los resultados del estudio muestran que “se encuentra un efecto positivo de la acreditación sobre el puntaje de la prueba Saber Pro y un efecto negativo sobre el nivel socioeconómico promedio de los matriculados en primer semestre”, (Bayona-Rodríguez, et al., 2018, p. 17), variables relacionadas con los resultados, en el primer caso con los recursos, en el segundo. No se analizan las actividades educativas que producen dichos resultados o el uso adecuado de los insumos en el proceso. Además de la metodología, el estudio se diferencia de la presente propuesta ya que se hace un comparativo entre IES con acreditación y las que no han tenido dicho reconocimiento, mientras que la actual propuesta, en lugar de una comparación lo que busca es analizar qué ocurre al interior de las IES acreditadas.

Granada García (2019), realiza un estudio de enfoque cualitativo con el fin de determinar el impacto de la acreditación institucional en el desempeño de la universidad colombiana. Los resultados muestran que las variables dependientes – demanda de cupos, desempeño académico y relevancia social- son impactadas positivamente a partir de la acreditación. Al respecto es importante mencionar que el hecho de que una IES tenga mayor o menor demanda de cupos no necesariamente significa que es de calidad. En cuanto a las otras dos variables, hacen referencia a los resultados y no al proceso educativo donde se concentra la calidad intrínseca de la educación.

Portocarrero-Sierra et al. (2020), desarrolla una investigación en la cual se analiza una muestra 61 IES públicas, incluyendo acreditadas y no acreditadas. La metodología utilizada es de enfoque cuantitativo. Los resultados muestran que las IES acreditadas reciben un 50% más de recursos del estado y tienen mayor productividad en cuanto a recursos humanos.

Suárez-Landazábal y Espinosa (2020), realizan un estudio que aplica un método cualitativo para identificar los efectos de la acreditación en una IES pública. Los resultados muestran que el principal cambio se da en la función de investigación,

ya que los investigadores entran en una lógica del mercado de producción científica con el fin de aumentar la reputación y posicionamiento de la IES a nivel nacional e internacional. Estos resultados coinciden con los de la investigación realizada por Molina-Molina y De-Moya-Anegón (2013), aunque en este caso se indica que los indicadores de producción deben combinarse con indicadores de impacto.

Cayon et al. (2020), realizan una investigación que compara los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas nacionales -Saber Pro- por los estudiantes de universidades acreditadas respecto a los de universidades no-acreditadas. El estudio muestra diferencias significativas; los estudiantes de IES acreditadas presentan mejores resultados, los cuales pueden ser atribuidos a una mayor inversión en activos. A este mismo resultado llega la investigación de Delahoz-Dominguez et al. (2019), para los estudiantes de ingeniería industrial de IES en Colombia.

En la revisión nacional también se encuentran tendencias y tensiones. A diferencia de los estudios internacionales, los estudios nacionales utilizan mayoritariamente el enfoque cuantitativo; los efectos de la acreditación se analizan con base en variables independientes y dependientes como estrato socioeconómico y resultados de las Pruebas Saber Pro, respectivamente, recursos que reciben las IES del estado como consecuencia de la acreditación. Es evidente la perspectiva cuantitativa para estudiar los efectos de la acreditación.

Se encuentran muy pocas investigaciones que analicen el efecto de la acreditación en las IES y que hayan sido abordadas metodológicamente desde el enfoque mixto, lo que permitiría una visión holística del fenómeno. Además, la mayoría de los estudios miran el efecto en cuanto a los recursos para el proceso enseñanza – aprendizaje, no se enfocan sobre la experiencia educativa

Los resultados encontrados, tanto a nivel nacional como internacional son heterogéneos: hay casos en los que la acreditación ha propiciado el mejoramiento continuo de las IES, pero igualmente se encuentran casos en que no. La revisión

de la literatura permite afirmar que acreditación no es, per se, sinónimo de mejoramiento de la calidad. Tal como lo afirmó Harvey (2009), hay poca evidencia de las mejoras de los procesos de aseguramiento en el proceso de aprendizaje” (Harvey L., 2009, p. 10) y teniendo en cuenta que es un fenómeno dinámico en el tiempo es necesario investigar si la situación permanece igual o por el contrario ha cambiado.

Por lo anterior, se encuentran vacíos y la necesidad de continuar indagando los efectos de la acreditación, particularmente en las funciones sustantivas de las IES en Colombia, a través de la información de los actores relevantes de su comunidad educativa.

2.2 Marco teórico

El marco teórico se organiza en cuatro secciones correspondientes a los intereses del estudio: perspectivas teóricas, calidad educativa, evaluación y funciones sustantivas en IES.

2.2.1 Perspectivas teóricas

Las perspectivas teóricas fundamentales desde las cuales se aborda la investigación corresponden al enfoque internalista de Clark (1983; 2004), el nuevo institucionalismo sociológico (Dimaggio & Powell, 1991) y las experiencias educativas (Dewey, 2004).

2.2.1.1 Enfoque internalista. Desde el punto de vista del enfoque internalista, la universidad es un sistema complejo y las exigencias de las políticas educativas por si solas no producen cambios, sino que dependen de las respuestas generadas al interior de las IES; los reformadores de políticas educativas deben comprender que "la Universidad es capaz de cambios enormes y también de una obstinada resistencia al cambio " (Clark, 1984, p. 50).

Las políticas educativas siempre están incompletas y "se guían más por los valores del mercado y la eficiencia del sistema que por valores culturales y comunitarios como la justicia y la democracia" (Rizvi & Lingard, 2013, pág. 152).

De acuerdo con Espinoza (2009), las políticas educativas pueden ser evaluadas desde tres perspectivas: retórica de la política, referida a los enunciados y metas; la política que es impulsada legalmente, leyes, decretos y lineamientos; y la política que se implementa en la práctica, acciones y cambios que realmente ocurren. No siempre existe correlación entre las tres perspectivas, "una política, por cierto, puede tener consecuencias inesperadas" (Espinoza, 2009, p. 4) y pueden presentar desviaciones, positivas o negativas, entre el enunciado de la política y la práctica.

2.2.1.2 Enfoque nuevo institucionalismo sociológico. Respecto al enfoque nuevo institucionalismo sociológico, los cambios en las organizaciones son resultado del marco legal –isomorfismo coercitivo- y la búsqueda de legitimidad – isomorfismo mimético- (Dimaggio & Powell, 1991), evidenciándose una relación causa – efecto, en la cual los cambios en las organizaciones se originan a partir de las políticas estatales; “para el nuevo institucionalismo, las instituciones afectan a las organizaciones En este caso el sistema de evaluación y acreditación sería el campo institucional en el que se desenvuelven las organizaciones universitarias” (Corengia, 2016, p. 151).

2.2.1.3 Experiencias educativas. Respecto a las experiencias educativas, la calidad, más que en los recursos o en los resultados, está en la riqueza de las actividades educativas. De acuerdo con Dewey (2004), “el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel genero de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en las experiencias subsiguientes (p. 73), es decir, la calidad implica experiencias que preparan para la apropiación de futuras experiencias.

Raths (1971), en su escrito *enseñando sin objetivos específicos*, propone criterios para valorar la calidad de las actividades educativas e indica que hay actividades que tiene valor per se, independientemente de que puedan evidenciarse o no mediante cambios de conducta, inmediatos, específicos preestablecidos en los estudiantes. Las ideas de Raths han sido difundidas a través de las investigaciones de Stenhouse (1995) y de Gimeno (1995), en la cual se entiende el currículo como un proceso y no solo con base en los resultados. Raths sugiere que las actividades educativas que cumplan con estos criterios representan la calidad intrínseca de la educación; tienen un valor inherente. Los principales criterios, adaptados al contexto contemporáneo son: flexibilidad, interacción, investigación, pertinencia, actividades basadas en problemas o relacionadas con actividades previas y transdisciplinariedad.

El punto central de la tesis de Raths es que, en lugar de desarrollar actividades que permitan cumplir con un objetivo específico instruccional, se deben privilegiar actividades educativas que provean habilidades que se requieren para la vida. En este sentido, más allá del resultado que el estudiante obtenga en la actividad, lo valioso es la actividad misma; se deben entender como un medio, no como un fin. En este caso, por supuesto, también se espera que los estudiantes aprendan de estas experiencias, pero los aprendizajes no son predefinidos ni necesariamente impuestos para todos los estudiantes de la clase (Raths, 1971).

Teniendo en cuenta que, como se reconoce antes en el presente documento, la calidad es relativa a los usuarios del término (Harvey & Green, 1993) y además polisémico, a continuación, se recorren las acepciones más aceptadas de calidad educativa.

2.2.2 Calidad en educación superior

A continuación, se presentan las diferentes acepciones del concepto de calidad en educación superior, de acuerdo con las contribuciones de Harvey y Green (1993).

2.2.2.1 Calidad como excepción. Es la noción tradicional de calidad, la cual considera la calidad como una distinción especial para unos pocos (Harvey & Green, 1993); implica exclusividad (Pfeffer & Coote, 1991), difícil de obtener y usualmente para las IES con más recursos humanos, financieros y físicos. Este es un concepto elitista de la calidad educativa en la cual se considera que no tiene que ser demostrada ni evaluada, sino que pertenece per se a un grupo privilegiado de IES que no se someten a evaluación externa, sino que el aseguramiento de la calidad se hace de manera interna. Este enfoque está asociado a la excelencia, da cabida a la diversidad y es excluyente ya que tal como lo decían Bogue y Saunders (1992), la calidad no es para unos pocos, cada universidad tiene el potencial para ser excelente de acuerdo con su misión.

2.2.2.2 Calidad como perfección. De acuerdo con Harvey y Green (1993) en este enfoque la calidad se ve en términos de consistencia, hacer las cosas bien con cero defectos (Crosby, 1979). Es un concepto de calidad más orientado al sector empresarial, la calidad educativa es considerada un proceso que se cumple perfectamente (Ingle, 1985). En esta noción la calidad se evalúa respecto a unas especificaciones preestablecidas y medibles, más que superar un estándar es referida a conformidad frente a los requisitos (Harrington, 1987). Esta acepción de calidad es inclusiva ya que la institución define los requisitos. El aspecto negativo está relacionado con que el evaluador debe limitarse a las propuestas de la IES y no podría comparar frente a un óptimo deseado.

2.2.2.3 Calidad como eficiencia económica. Este enfoque se refiere a la eficiencia en la utilización de los recursos para el proceso, se enfoca en la relación costo beneficio (Harvey & Green, 1993) y es muy utilizado para evaluar la efectividad de las inversiones que el gobierno hace en las IES públicas y para generar, entre estas, competencia para acceder a los recursos. La eficiencia se mide con indicadores de desempeño: cantidad de estudiantes por docente, relación entre recursos públicos y privados, índice de ingresos y recursos de capital, etc. (HMI, 1989). Si bien la educación debe producir beneficios, estos van mucho más allá de los beneficios financieros.

2.2.2.4 Calidad como logro de los objetivos propuestos. Esta noción de calidad se ve en términos de eficacia, el nivel en que se logran los objetivos propuestos (Harvey & Green, 1993). Un problema de este enfoque es que la evaluación se limitaría a los que los diseñadores de los objetivos institucionales se hayan propuesto. Esta definición es la que más reconoce la diversidad ya que cada IES tiene la posibilidad de definir sus propósitos y sus logros; los propósitos pueden ser definidos en términos de la misión institucional del requerimiento de los estudiantes.

2.2.2.5 Calidad como transformación. Este enfoque hace referencia a que una educación de calidad es aquella que genera cambios en los estudiantes y por tanto les agrega valor (Harvey & Green, 1993), una IES se considera de calidad si impacta positivamente a sus estudiantes (Astin, 1985). Esta es una noción de calidad inclusiva ya que todas las IES tienen la oportunidad de mejorar el desempeño de sus estudiantes. El valor agregado es entendido como el aporte de la IES a la formación académica de los estudiantes a partir de unas condiciones preexistentes (Colombiaaprende, 2018).

Un aspecto fundamental en este enfoque es definir los criterios para medir la distancia entre la condición de entrada y la de salida del estudiante. Requiere que las variables medidas sean las mismas.

2.2.3 Evaluación

La escuela es uno de los ámbitos en los que más se evalúa. La evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el objeto evaluado (Tenti Fanfaní, Los docentes y la evaluación, 2003). Entre las principales razones, de acuerdo con Tenti Fanfani (2003), se encuentran los aspectos: controlar el progreso de los estudiantes y verificar la correspondencia entre los títulos obtenidos por los estudiantes y las competencias adquiridas. Adicionalmente, hay otras razones que justifican la evaluación: contraste, rendición de cuentas y transformación de la práctica educativa (Rodríguez & Ibarra, 2012).

Los objetos de evaluación educativa se centran en: “el alumno, el profesor y el personal de la escuela, el currículo y materiales instructivos, los programas y proyectos educativos, y las instituciones y organizaciones educativas” (Rodríguez & Ibarra, 2012, pág. 261). La acreditación, objeto de estudio de la presente tesis doctoral, corresponde a una evaluación de la institución como un todo. De acuerdo con Stake (1972) y Kemmis (1989). la evaluación debe guiarse por unos principios básicos: evaluar desde la pluralidad axiológica, evaluar desde la diversidad, evaluar desde la corresponsabilidad, evaluar desde la adecuación, evaluación como conocimiento y mejora.

2.2.3.1 Evaluación desde la pluralidad axiológica. Respecto a la evaluación desde la pluralidad axiológica, la evaluación tiene una dimensión valorativa y exige unos criterios explicito que se deben cumplir, "son los mismos protagonistas quienes han de reflexionar, de forma rigurosa y sistemática, sobre lo que ha de entenderse en el contexto preciso en que se desarrolla el proceso por calidad de la educación" (Santos Guerra, 1990, p. 21), por tanto, la evaluación se debe contemplar las interpretaciones que hace la comunidad educativa.

2.2.3.2 Evaluación desde la diversidad. La evaluación debe tener en cuenta las perspectivas de los diferentes interesados en el proceso ya que la calidad es relativa a los usuarios del término y el contexto en el cual esté involucrado el concepto (Harvey & Green, 1993), por tanto, en la evaluación de la calidad deben participar los diferentes estamentos.

2.2.3.3 Evaluación desde la corresponsabilidad. En cuanto a la evaluación desde la corresponsabilidad, la calidad depende de todos los miembros de su comunidad educativas, "que un centro funcione bien, alcance cotas considerables de calidad, es responsabilidad de todos los que participan en el mismo" (Tenti Fanfaní, 2003, p. 8). Los resultados del proceso de evaluación no solo atañen al evaluado o al evaluador. De hecho, no depende únicamente de las dos partes, sino también de todos los actores del contexto.

2.2.3.4 Evaluación desde la adecuación. Respecto a la evaluación desde la adecuación, significa que se debe tener en cuenta el contexto y la tipología de la institución que se evalúa; "responder a los problemas del centro y de relevancia para todos los protagonistas" (Rodríguez & Ibarra, 2012, p. 8). La evaluación debe ser pertinente; no se puede evaluar de la misma forma a todas las IES, se deben tener en cuenta las necesidades de los públicos de interés de la institución al igual que las condiciones del entorno.

2.2.3.5 Evaluación como conocimiento y mejora. Respecto a la evaluación como conocimiento y mejora, en este enfoque Stak (1972) y Kemmis (1989) plantean tres vertientes: evaluación como contraste, referida a evaluación con fines de clasificación; evaluación como responsabilización, referida a rendición de cuentas, nueva gestión pública de las IES, se debe desarrollar con el fin de identificar y superar las dificultades, nunca con fines de jerarquización permanente (Rodríguez & Ibarra, 2012);y la evaluación como investigación, la evaluación como reflexión sobre la práctica educativa con el fin de mejorarla, ya que “el propósito explícito es el aprendizaje y mejora del centro educativo y las personas implicadas en el mismo - profesores, estudiantes, padres, etc.- (Rodríguez & Ibarra, 2012, p. 264).

Los anteriores principios básicos de la evaluación no son excluyentes entre sí y se pueden aplicar a la evaluación de las funciones sustantivas de las IES: docencia, investigación y extensión

2.2.4 Funciones sustantivas

A partir de la expedición del decreto ley 80 de 1980 se estructura el sistema de educación superior en Colombia y se le dan facultades extraordinarias a la rama ejecutiva del poder público. Antes de los años ochenta, la educación pública no fue prioritaria para el estado; la preocupación principal era controlar la violencia, principalmente, en las zonas rurales (Orozco Silva, 2013). Este decreto ley tuvo como antecedente el proyecto de cooperación técnica de parte de la ONU y la UNESCO en los años setenta, por tanto, nació de un proceso internacional de formación de política educativa que de acuerdo con Edwars Jr (2014) se denomina imposición de política, en la cual organismos internacionales con poder influyen, de manera directa o indirecta en la definición de políticas al interior de un país. Estas políticas no necesariamente obedecen a los intereses del país receptor, sino más bien al país o países que tienen mayor poder de decisión en la organización que impone la política educativa mediante “sugerencias u orientaciones”. Una vez asumidas las sugerencias de la ONU por parte del Estado Colombiano, el decreto

ley 80 define los niveles de formación: intermedia profesional, tecnológica, universitaria, especializaciones, maestrías y doctorados. Igualmente define las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión.

2.2.4.1 Función de docencia. Para describir la función de la docencia y su evaluación es importante resaltar que las Universidades en varias regiones del mundo se mantienen apegadas a la concepción europea de Universidad que data desde comienzos del siglo XIX. Esta concepción nace en la Universidad de Berlín, creada en 1810 por varios fundadores entre ellos Wilhem von Humbolt y Friedrich Schleiermacher, y hacía énfasis en la necesidad de imbricar formación e investigación (Gutiérrez, 2013).

La visión de Humboldt hizo eco en sitios remotos como Japón, Estados Unidos y también en América Latina. En la concepción Humboldtiana primaba la formación sobre el adiestramiento profesional. De acuerdo con Hegel (1970), el deber por excelencia del hombre para consigo mismo es elevar su ser individual a la altura de su naturaleza general, y eso es formarse (como se citó en Gutiérrez, 2013, p. 256). No obstante, estas regiones adhirieron al referente en cuanto a la investigación, pero no estrictamente respecto a la formación. En estas regiones más que a la formación se dio énfasis a la docencia, es decir, la transmisión de conocimiento.

Si bien la docencia no es suficiente para elevar el ser a su generalidad, sí es necesaria ya que “no cabe duda que la buena docencia sea un elemento que cuenta en la formación” (Gutiérrez, 2013, p. 258), la trasmisión de conocimiento y el adiestramiento profesional se requieren en el proceso.

El decreto 80 de 1980 establece que “por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el docente responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución y a la sociedad (Art. 144). Como se observa, en Colombia se reconoce el aporte que hace la docencia al proceso de formación.

De acuerdo con el SNIES (2021), la caracterización de docentes según el sector al que pertenecen es la siguiente: total, 162.135; cantidad en IES oficiales, 73.860; cantidad en IES privadas, 88.275. De acuerdo con la dedicación: cátedra, 48%; medio tiempo, 12%; tiempo completo, 40%. En cuanto al sexo biológico: hombres, 61%; mujeres, 39% y de acuerdo con el máximo nivel de formación; doctores 10%; magister, 40%; especialización, 26%; otros, 24%. Estas cifras muestran que la mayor cantidad de docentes en Colombia son hombres y están vinculados con dedicación de cátedra, no de tiempo completo destinado a la docencia.

En Colombia según el acuerdo 02 de 2019, por el cual se actualiza el modelo de acreditación institucional, para la asignación del tiempo y las actividades a desarrollar por los docentes se tienen en cuenta: “labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, y que esa asignación es coherente con el tipo de vinculación y contratación” (CESU, 2020, p. 43). Es en la función docente en la que, mayoritariamente, se da la relación directa entre los estudiantes y los profesores; es la actividad encargada de la transmisión y mediación de conocimiento aportando a la formación en primera instancia. De acuerdo con el decreto 80 de 1980 existe la libertad de cátedra, entendida como “la discrecionalidad que tiene el docente para exponer, según su leal saber y entender y ceñido a los métodos científicos, los conocimientos de su especialidad y la que se reconoce al alumno para controvertir dichas exposiciones” (Art. 10). Esta libertad de cátedra no riñe con que la docencia sea evaluada.

En los últimos cincuenta años la evaluación de la docencia ha cambiado en relación con sus propósitos y sus métodos (Ory, 2000). En la década de los sesenta, la evaluación se hacía principalmente para atender las demandas de los estudiantes; por tanto, se tomaban los resultados de los estudiantes en las pruebas, internas o estandarizadas, como criterio de evaluación de la enseñanza. En los años setenta la evaluación se hacía con fines de ayudar a mejorar el desempeño docente. En las décadas de los ochenta y noventa, la evaluación estaba orientada a atender a intereses administrativos, más que las de los estudiantes y profesores,

principalmente para utilizarla como criterio en la asignación presupuestal. Actualmente, además de los anteriores, hay nuevos interesados en la evaluación docente. Se encuentran los profesores, sobre todo los más jóvenes, que solicitan que se les evalúe para poder reflejar el valor y resultados de su labor (Ory, 2000, pp. 13 - 14). A esta demanda se le suman los intereses nacionales por mejorar la calidad de la educación en el entorno que, Verger y Parcerisa (2018) denomina nueva gestión pública -NGP.

Para evaluar la calidad de la docencia tanto el anterior como el actual modelo de acreditación establecen criterios como: posición en el escalafón docente, cantidad, nivel de formación, dedicación, diversidad, evaluación docente y movilidad. El actual modelo no indaga de manera precisa por los usos que se le da a la evaluación. No obstante, una efectiva evaluación de la docencia requiere tener en cuenta los propósitos institucionales, el ambiente del salón de clase, contenidos curriculares, organización administrativa, logros de los estudiantes y el impacto de los programas en el estado y la sociedad, es decir, debe ser una evaluación integral (Shulman, 1986; Cave et al., 1988). Como se indicó antes, la docencia es muy importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero no es superior al de formación, la cual también incluye la investigación.

Es un hecho real que la mayoría de las universidades realizan la evaluación docente mediante la aplicación de cuestionarios por parte de los estudiantes, pero no se utiliza con fines de mejoramiento (Montoya & Escallon, 2013), desvirtuando la esencia de la evaluación como medio para mejorar y como lo dice Stake y Cisneros-Cohernour (2000), haciendo la evaluación de la docencia “simplista y sin trascendencia” (p. 51). Si se está de acuerdo en que el docente es un actor clave del proceso enseñanza – aprendizaje, si no se mejora la docencia, difícilmente se mejoraría la calidad de la educación. Esta es otra razón para investigar por los efectos de la acreditación al interior de las IES.

2.2.4.2 Función de investigación. La investigación, al igual que la formación, es una función sustantiva que se ha incorporado a las IES de Japón, Estados Unidos, América Latina y en otras regiones del mundo, aunque con diferentes matices, con base en la visión clásica de universidad europea de comienzos del siglo XIX; de acuerdo con las ideas que inspiraron a Humboldt a fundar la Universidad de Berlín en 1811. La investigación es una función esencial de las universidades que busca la generación de nuevo conocimiento. Es el paso del dogmatismo a la “ciencia como algo aún no encontrado y jamás encontrable, cuya búsqueda debe ser incesante” (como se citó en Gutiérrez, 2013, p. 256), consiste en buscar la verdad, a la cual se hacen conjeturas y aproximaciones, pero nunca se logra totalmente. De acuerdo con Burton Clark (1997), la investigación es complementaria con la docencia, la universidad investigativa es un escenario docente inclinado hacia la investigación, pero al mismo tiempo lleno de instrucción (p. 393), los resultados de la investigación deben permear la docencia y la docencia debe ayudar a generar nuevas preguntas de investigación.

Esta complementariedad también es reconocida en Colombia, el decreto 80 de 1980 indica:

La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social. (Art. 4)

En el decreto se define la investigación como una actividad fundamental que “está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar tecnologías dentro de los presupuestos académicos” (Art. 8). Esta función es la que tiene más relación con la solución de problemas y apoyo al proceso enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en la función de docencia.

En Colombia, los profesores, usualmente, desarrollan actividades de docencia, investigación y extensión de acuerdo con sus diferentes perfiles; en algunos casos hay dedicación exclusiva a alguna de estas funciones. Una de las formas de visibilizar la investigación que hacen los profesores en las universidades es a través del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación– SNCTEI. De acuerdo con los resultados de la más reciente convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos, realizada en 2018, aplicaron a 84.316 hojas de vida registradas y avaladas por alguna institución. De este total, 16.799 currículos cumplen con los criterios para el reconocimiento en SNCTEI, distribuidos de la siguiente manera: investigador senior, 2.473; investigador Asociado, 4.349; investigador Junior, 9.921; investigador Emérito, 56 (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, 2019). Si se tiene en cuenta que en Colombia la gran mayoría de investigadores son profesores y el número de docentes que había para el mismo año de los resultados de la convocatoria se puede inferir que aproximadamente un 10% de los docentes se dedican a la actividad investigativa, al menos frente a los criterios solicitados por el ente rector de la educación en el país.

La evaluación de la investigación generalmente se hace con base en las actividades formación para la investigación y los productos generados. La formación para la investigación se mide mediante la participación de estudiantes y profesores en semilleros de investigación. En relación con los productos de investigación, se mide la cantidad de productos como resultado de actividades de generación nuevo conocimiento, por ejemplo: artículos, libros, capítulos de libro, y los productos resultados de apropiación social del conocimiento.

Según los lineamientos anteriores de acreditación, 2015, y el actual acuerdo 02 para la alta calidad de las instituciones en Colombia, son criterios para evaluar la calidad de la investigación: procesos de formación para la investigación, el espíritu crítico y la creación; aportes al conocimiento científico, la evaluación de la actividad investigativa de los profesores; la difusión de sus productos, el apoyo a proyectos y

la estructura organizacional encargada de la investigación (CESU, 2020). Los resultados que se obtienen en las convocatorias que realiza el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, como la mencionada anteriormente, constituyen indicadores cuantitativos que son tenidos en cuenta en la evaluación de la calidad de la investigación en Colombia y que da estatus a los profesores en Colombia. Esta es una de las razones por las cuales “los nuevos profesores buscan, como es lógico, delegar obligaciones docentes en la medida de lo posible y refugiarse en la paz investigativa de sus cubículos” (Gutiérrez, 2013, p. 251). En Colombia, “en la carrera por escalar posiciones en los rankings internacionales, esto tiene consecuencia sobre el tipo de actividad que realizan los profesores y en su relación con el mundo externo” (Benavides, 2013, p. 447) , hay incentivos para la investigación tales como reducción de la carga docente, premios por publicar en revistas indexadas y ascenso en la carrera profesoral (Benavides, 2013), esta situación genera conflicto entre estas dos funciones sustantivas, privilegiando la investigación sobre la formación.

2.2.4.3 Función de extensión. La extensión se encarga de acciones por fuera de las actividades académicas formales dirigidas a la comunidad educativa, tanto interna como externa (Fresán, 2004) y es el puente entre la academia, el mercado y la sociedad (Boaventura de Sousa); permite develar las necesidades del entorno en el cual se encuentra la IES, enriqueciendo las actividades de estudiantes y docentes (Chacín y Cols, 2007).

De acuerdo con el decreto 80 de 1980:

las instituciones de educación superior, especialmente las universitarias y tecnológicas, tienen, además de sus funciones estrictamente docentes e investigativas, la misión social de mantener actividades de extensión científica y cultural y de servicios a la comunidad. Son actividades de extensión científica y cultural aquellas destinadas a la difusión de los conocimientos y a la elevación espiritual de la sociedad. (Art. 160)

De acuerdo con este decreto, “la extensión y desarrollo de la educación superior deben estar orientados a satisfacer las necesidades y atender las conveniencias del país y sus regiones” (Art. 20) y por mandato de la ley 30 de 1992 de educación superior en Colombia, comprende: “la educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad” (Art. 120).

En Colombia no hay un ente que formalmente se encargue de liderar y consolidar las actividades de extensión de las IES del país. Lo más cercano es el SNIES, pero no hace pública este tipo de información. Según los lineamientos anteriores de acreditación, 2015, y el actual acuerdo 02 para la alta calidad de las instituciones en Colombia, son criterios para evaluar la calidad de las actividades de extensión: atender a los problemas de los lugares donde lidera la creación de nuevo conocimiento, mecanismos de acompañamiento a sus egresados, seguimiento a egresados, innovaciones curriculares con base en la evaluación del desempeño de los egresados.

Según lo establecido en la ley 30 de 1992, por la cual organiza el servicio público de la educación superior en Colombia:

La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Art. 120).

Esta definición del alcance de la actividad de extensión en las IES implica el desarrollo de acciones en los siguientes aspectos, los cuales se encuentran en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES: actividad cultural, consultorías, cursos de extensión, educación continua, eventos culturales, proyectos y servicios de extensión.

Como se puede observar las tres funciones sustantivas son complementarias entre sí: la docencia, es el proceso primario de formación del estudiante; la investigación, desarrolla conocimientos, destrezas y habilidades para resolver problemas; la extensión, facilita la identificación de problemas mediante la interacción con el entorno. Por tanto, la calidad educativa depende del desarrollo efectivo y de la experiencia educativa que se viva en el desarrollo de las tres funciones sustantivas, de allí la importancia de analizar los efectos que ha tenido la acreditación en ellas.

2.3 Marcos conceptual y categorial

A continuación, se describen los conceptos relevantes relacionados con la acreditación, necesarios para la comprensión del trabajo de investigación, al igual que las categorías de análisis. Los conceptos se agrupan en: sistema de aseguramiento de la calidad, funciones de los actores del sistema, la acreditación, los principios, el proceso de acreditación y efectos.

2.3.1 Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior

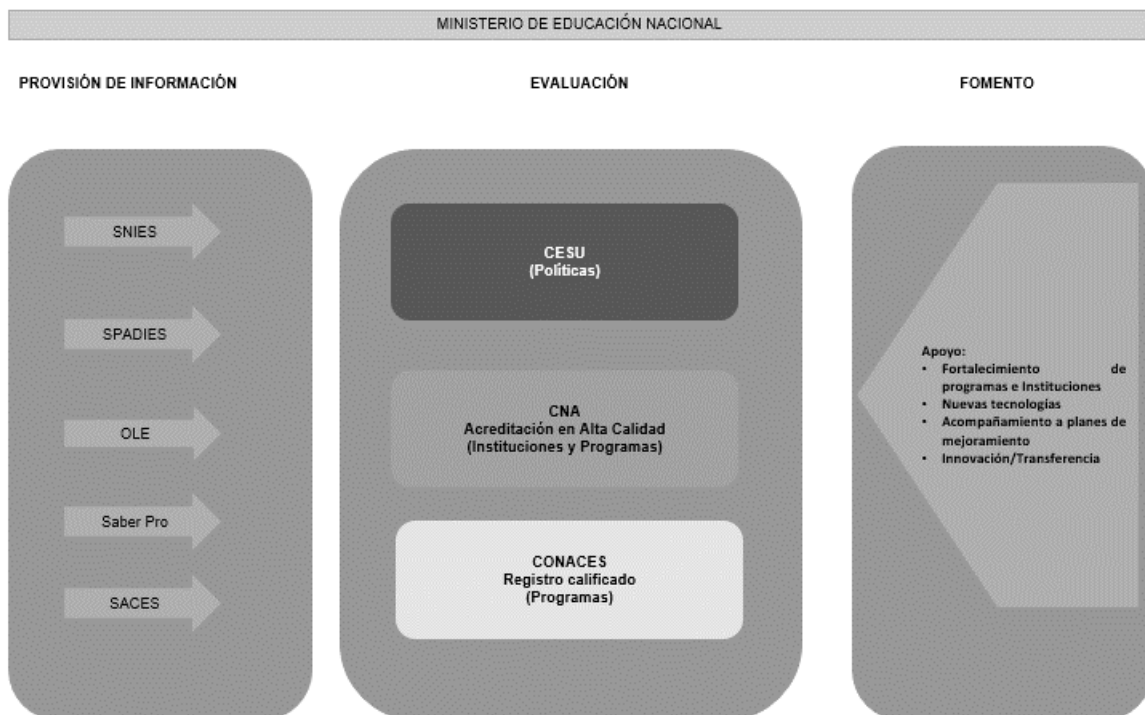
De acuerdo con el decreto 1330 de 2019. el sistema de aseguramiento de la calidad es definido como un “conjunto de mecanismos que las instituciones tienen para el seguimiento sistemático del cumplimiento de sus objetivos misionales, el análisis de las condiciones que afectan su desarrollo y las medidas para el mejoramiento continuo” (Art. 2.5.3.2.3.1.4) – (ver figura 2) Los actores del sistema son:

- Ministerio de Educación Nacional-MEN.
- Ministerio de Salud y Protección.
- Consejo Nacional de Educación Superior -CESU.
- Consejo Nacional de Acreditación -CNA.
- Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento la Calidad la Educación Superior -CONACES.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación -CTel;

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en Exterior - ICETEX.
- Comisión Intersectorial de Humano en Salud
- Las instituciones de educación superior y habilitadas por la para ofrecer y desarrollar programas de educación superior.
- La comunidad académica y científica en general.
- Pares académicos.
- Todos aquellos que intervienen en el desarrollo la Educación Superior.

Figura 2

Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior



Fuente. El Autor, basado en el Consejo Nacional de Acreditación

2.3.2 Funciones de los actores del sistema

En Colombia, un primer acercamiento a la calidad de la educación superior evidencia con la expedición del decreto ley 80 de 1980, el cual estructura la educación superior en Colombia. Posteriormente, se expide la ley 30 de 1992 que organiza el sistema de educación superior. A partir de esta ley se crea el Sistema Nacional de Acreditación – SNA-, “cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Art. 53).

De acuerdo con la norma, la acreditación institucional es voluntaria y temporal. Las IES que se acrediten, tendrán los privilegios que establezca la ley y el Consejo Superior de Educación Superior – CESU -, además de ser un mecanismo de reputación y elección de los públicos de interés.

La ley 30 de 1992, en su artículo 54, determina la creación del Consejo Nacional de Acreditación – CNA- como organismo encargado de liderar y fomentar el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior en Colombia; el CNA depende del Consejo Nacional de Educación Superior- CESU-, quien de acuerdo con la ley define sus funciones, reglamento y conformación. Desde su creación en 1995, el CNA ha generado tres versiones de lineamientos para la acreditación institucional en 2001, 2015 y 2020. Las actualizaciones de los lineamientos se dan, principalmente, por la necesidad de atender: la diversidad de las IES, recomendaciones de organismos internacionales de aseguramiento de la calidad y la armonización entre los procesos de acreditación en alta calidad y registro calificado (CESU, 2020).

De acuerdo con el CESU y el CNA, son objetivos de la acreditación: ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la alta calidad de las IES, promover una cultura de alta calidad, fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación superior, estimular la autoevaluación y el mejoramiento continuo,

A la fecha no hay IES acreditadas con los lineamientos recientes, en consecuencia, para analizar los efectos de la acreditación se tendrán en cuenta IES acreditadas con los lineamientos del año 2015, los cuales definen, entre otros, la calidad, la autoevaluación y la acreditación. No obstante, la revisión muestra que hay una gran cantidad de aspectos similares entre el modelo anterior y el actual.

Los lineamientos de 2015 definen la calidad como “Síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o institución y hacer juicio sobre la distancia relativa en el modo como éstas prestan el servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza” (CNA, 2015, p. 6). Esta definición, en su sentido, es igual a la definición expresada en los lineamientos de 2020. La diferencia principal es que los actuales lineamientos enfatizan en qué es alta calidad, para diferenciarla de las condiciones de calidad para el registro calificado de programas académicos establecidos en el decreto 1330 de 2019.

2.3.3 Acreditación

El concepto de acreditación es definido como un reconocimiento que se le hace a una IES que ha alcanzado altos estándares de calidad en la prestación del servicio educativo, por tanto, se considera “un estatus que se le concede a una institución o un programa dentro de una institución que después de haber sido evaluada se encuentra que cumple o excede los criterios establecidos de calidad educativa” (Young, Chambers, & Kells, 1983, p. 443), los cuales son contemplados en los modelos de acreditación con los que se evalúan las IES en un momento determinado.

En Colombia, la acreditación es definida como el reconocimiento que hace el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones y programas académicos que cumplen con los más altos criterios de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2014; CESU, 2020).

2.3.4 Principios de la acreditación

Respecto a los principios, el modelo de acreditación tiene unos principios rectores que guían la autoevaluación y la evaluación externa. Entre los principios de la acreditación que se encuentran tanto en los anteriores lineamientos como en los recientes, se encuentran: idoneidad, universalidad, coherencia, integralidad, integridad, pertinencia y transparencia.

El principio de idoneidad es referido a la capacidad que tiene la IES para implementar el Proyecto educativo institucional –PEI- para prestar a la comunidad un servicio de alta calidad (CESU, 2020). La Universalidad hace referencia a la práctica que se soporta en el conocimiento acumulado en los múltiples entornos geográficos en los que se desarrollan las labores formativas, académicas, científicas, culturales, y de extensión (CESU, 2020).

El principio de coherencia se refiere a la correlación entre lo que la IES dice, a través de su misión y PEI, y lo que realmente hace, de acuerdo con su naturaleza. La integridad como principio hace referencia a la articulación entre la docencia, la investigación, la extensión y las actividades administrativas. La integridad es entendida como el cumplimiento de la promesa de valor de la función social de la educación superior que posibilite el desarrollo humano ético a través del desarrollo de las funciones sustantivas.

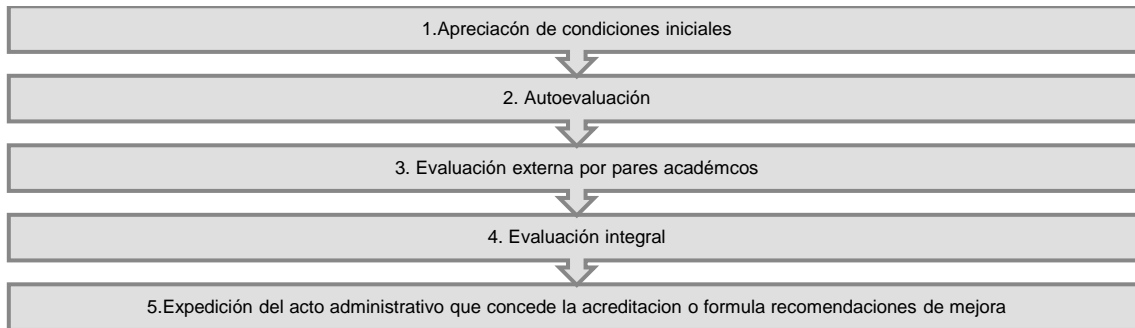
El principio de pertinencia da cuenta de la respuesta que debe dar la IES a las necesidades del entorno donde se encuentra, a través de la docencia, la investigación y extensión. Por su parte, el principio de transparencia se refiere a que la disposición que deben tener los actores del SNA para hacer públicos los resultados de su gestión, mediante la rendición de cuentas y provisión de acceso a la información.

2.3.5 Proceso de acreditación y efectos

En cuanto al proceso de acreditación institucional, comienza con la apreciación de condiciones iniciales de la institución y termina con el acto administrativo que concede la acreditación o la formulación de recomendaciones– (ver figura 3).

Figura 3

Proceso de acreditación institucional



Fuente. El Autor basado en lineamientos 2015 y acuerdo 02 de 2020.

La apreciación de condiciones iniciales es la verificación de que la institución cuenta con la línea de base para iniciar el proceso frente a los factores y características del modelo de acreditación. La autoevaluación consiste en una revisión y reflexión que hace la institución sobre sí misma, en el caso de la acreditación institucional; culmina con un informe de autoevaluación y un plan de mejoramiento.

La evaluación externa consiste en el juicio que hacen los pares académicos sobre la calidad de la institución, con base en el informe de autoevaluación y la visita que realizan a la IES; un par académico es un miembro de la comunidad que está investido de la autoridad para juzgar sobre la calidad. Por su parte, la evaluación integral es un juicio que hace el CNA sobre la calidad del programa con base en la autoevaluación, el concepto de los pares y los comentarios que haga la IES al informe de pares.

En cuanto a los efectos, en la investigación se asume efecto como cambios hacia la mejora producidos en las funciones universitarias como efecto directo o indirecto de la implementación de políticas educativas.

2.3.6 Modelo actual de acreditación

El modelo de acreditación institucional está estructurado en factores, características y aspectos por evaluar. Los lineamientos actuales, actualizados en 2020 y

recientemente en octubre de 2022, tienen 12 factores, 38 características y 113 aspectos por evaluar (CESU, 2022), (ver figura 4).

Figura 4

La Estructura del Modelo de acreditación institucional



Fuente. CESU 2022

A continuación, se describen los factores y características del modelo – (ver tabla 3).

Tabla 3

Modelo de acreditación institucional

No	FACTOR	CARACTERISTICA
1	IDENTIDAD INSTITUCIONAL	Característica No. 1. Coherencia y pertinencia de la misión.
		Característica No. 2. Orientaciones y estrategias del proyecto educativo institucional o lo que haga sus veces
		Característica No. 3. Formación integral y construcción de identidad.
2	GOBIERNO INSTITUCIONAL Y TRANSPARENCIA	Característica No. 4. Buen gobierno y máximo órgano de gobierno.
		Característica No. 5. Relación con grupos de interés.
		Característica No. 6. Rendición de cuentas.
3	DESARROLLO, GESTIÓN Y SOSTENIBILIDAD INSTITUCIONAL	Característica No. 7. Administración y gestión.
		Característica No. 8. Procesos de comunicación.
		Característica No. 9. Capacidad de gestión.
		Característica No. 10. Recursos de apoyo académico.
		Característica No. 11. Infraestructura física y tecnológica.

No	FACTOR	CARACTERÍSTICA
		Característica No. 12. Recursos y gestión financiera.
4	MEJORAMIENTO CONTINUO Y AUTORREGULACIÓN	Característica No. 13. Cultura de la autoevaluación.
		Característica No. 14. Procesos de autorregulación.
		Característica No. 15. Sistema interno de aseguramiento de la calidad.
		Característica No. 16. Evaluación de directivas, profesores y personal administrativo.
5	ESTRUCTURA Y PROCESOS ACADÉMICOS	Característica No. 17. Componentes formativos
		Característica No. 18. Componentes pedagógicos y de evaluación
		Característica No. 19. Componentes de interacción y relevancia social.
		Característica No. 20. Procesos de creación, modificación y ampliación de programas académicos.
6	APORTES DE LA INVESTIGACIÓN, LA INNOVACIÓN, EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y LA CREACIÓN AL ENTORNO	Característica No. 21. Formación para la investigación, creación e innovación.
		Característica No. 22. Investigación, desarrollo tecnológico, innovación y creación.
7	IMPACTO SOCIAL	Característica No. 23. Institución y entorno.
		Característica No. 24. Impacto cultural y artístico.
8	VISIBILIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL	Característica No. 25. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales.
		Característica No. 26. Relaciones externas de profesores y estudiantes.
9	BIENESTAR INSTITUCIONAL	Característica No. 27. Estructura y funcionamiento del bienestar institucional.
10	COMUNIDAD DE PROFESORES	Característica No. 28. Derechos y deberes de los profesores.
		Característica No. 29. Planta profesoral.
		Característica No. 30. Trayectoria profesoral.
		Característica No. 31. Desarrollo profesoral.
		Característica No. 32. Interacción académica de los profesores.
11	COMUNIDAD DE ESTUDIANTES	Característica No. 33. Derechos y deberes de los estudiantes.
		Característica No. 34. Admisión y permanencia de estudiantes.
		Característica No. 35. Estímulos y apoyos para estudiantes.
12	COMUNIDAD DE EGRESADOS	Característica No. 36. Seguimiento a egresados.
		Característica No. 37. Egresados y programas académicos.
		Característica No. 38. Relación de los egresados con la institución.

Fuente. CESU 2022

2.3.7 Categorías de análisis

Respecto a las categorías de análisis, para su definición se tuvieron en cuenta los objetivos de la investigación, la información proveniente del marco teórico, investigaciones previas, y la estrategia de categorización por análisis temático (Maxwell, 2012), categorías y subcategorías. En las categorías se tienen en cuenta

las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y extensión; debido a que representan el componente principal sobre el cual se pretende analizar los efectos de la acreditación. La función docencia comenzó como la voluntad de eticidad; formar personas al servicio del estado (Orozco Silva, 2013). Hoy en día la formación no es solo para servir al Estado sino también a la empresa privada y a la sociedad en general. La docencia es la actividad de la Universidad que se encarga de la profesionalización, transmisión de conocimiento a los estudiantes y la capacitación profesional. De acuerdo con Hegel (1970), esta es la función de formación que busca elevar al hombre de su ser individual a su naturaleza general. Dada la influencia histórica de la concepción salmantina en la Universidad de América Latina, como se había referido anteriormente, esta es la función que prevalece en las IES en Colombia (Orozco Silva, 2013).

La función de investigación corresponde a la voluntad de búsqueda la verdad, de “la ciencia como algo aún no encontrado y jamás encontrable, cuya búsqueda deberá ser incesante” (Von Humboldt, 1957, p. 128). Esta es la actividad encargada de la generación, desarrollo de conocimiento. La extensión es la función encargada de fortalecer el desarrollo cultural y aportar a la cohesión social. Son tareas de la extensión: difusión de las manifestaciones artísticas y el conocimiento, y la extensión de los servicios Universitarios (Fresán, 2004; Ruiz Lugo, 1992). Una de las características de esta función sustantiva es que la mayoría de sus actividades no deben ofrecerse bajo principios de rentabilidad; no debe pretender captar recursos adicionales para las IES (Lanz, 2011) , sino tener la finalidad prioritaria de llevar el conocimiento y la cultura hacia la sociedad independiente si se es parte de la comunidad interna o se está por fuera de las instituciones.

Para la determinación de las subcategorías de análisis se tienen en cuenta la clasificación de Rath (1971), referida a los criterios para valorar la calidad de las actividades educativas y otros autores como se observa (ver tabla 4).

Tabla 4*Categorías y subcategorías apriorísticas*

Categorías	Subcategorías
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad: una actividad es más valiosa cuando los estudiantes pueden seleccionar entre varias alternativas para desarrollarla y puede ser completada satisfactoriamente por personas con bases e intereses diferentes (Raths, 1971). - Pertinencia: relacionada “con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas.” (Dias Sobrinho, 2008, p. 21). Para una educación de calidad , entre otras, son fundamentales estas características de los profesores :nivel de formación, tipo de contratación (Pacheco, 2014) y su desempeño (Wasserman, 2018). - Interacción: una experiencia educativa es más valiosa si el estudiante tiene un rol activo en ella (Raths, 1971). El aprendizaje es un proceso activo lo cual significa que involucrarse física y mentalmente en la actividad y en el contexto (Christensen, 2008). - Participación: El aprendizaje es un proceso activo lo cual significa que involucrarse física y mentalmente en la actividad y en el contexto (Christensen, 2008). - Actividades relacionadas con problemas o actividades previas: una actividad educativa es valiosa si se construye sobre un trabajo o actividad previa del estudiante (Raths, 1971). - Transdisciplinariedad: dialogo entre disciplinas estrechamente conectadas y dependientes entre sí, es una bifurcación dentro de la configuración del conocimiento (Acosta J. , 2020, p. 86). Concierno a lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas aisladas (Nicolescu, 1996). - Experiencia educativa: como se referenció anteriormente, de acuerdo con Dewey (2004), las experiencias educativas significativas son aquellas que dan cuenta auténtica de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; preparan para asimilar y apropiarse de experiencias subsiguientes.
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Indagación: la búsqueda de la verdad como algo que solamente puede alcanzarse de manera aproximativa y progresiva (Popper, 2011) - Pertinencia: relacionada “con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas.” (Dias Sobrinho, 2008, p. 21). La investigación pertinente es la que resuelve problemas del entorno.

Categorías	Subcategorías
	<ul style="list-style-type: none"> - Transdisciplinariedad: dialogo entre disciplinas estrechamente conectadas y dependientes entre sí, es una bifurcación dentro de la configuración del conocimiento (Acosta J. , 2020, p. 86). Concierno a lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas aisladas (Nicolescu, 1996). - Productos de investigación: resultados de proyectos de investigación. Entre los 107 tipos de productos de investigación, de acuerdo a lo establecido por el SNCTEL, se encuentran: libro, capítulo de libro, artículo de investigación, artículo de reflexión, etc. (MINEDUCACIÓN, 2018, p. 132).
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia: Pertinencia: relacionada “con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas.” (Dias Sobrinho, 2008, p. 21). - Transdisciplinariedad: dialogo entre disciplinas estrechamente conectadas y dependientes entre sí, es una bifurcación dentro de la configuración del conocimiento (Acosta J. , 2020, p. 86). Concierno a lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas aisladas (Nicolescu, 1996). - Actividad cultural: actividades recurrentes que desarrolla la IES, se caracterizan porque no tienen costo para los participantes (MINEDUCACIÓN, 2018;Lanz, 2011). - Consultorías: “Se entiende el servicio de consultoría como la orientación y guía a los beneficiarios en el desarrollo sistemático de sus propias destrezas, así como la identificación y resolución de problemas a través de Asesorías, Consultorías, Asistencia Técnica, Interventoría o Veedurías” (MINEDUCACIÓN, 2018, p. 132). - Educación continua: “actividades de formación continua cuya duración sea mínimo de 16 horas (cursos, talleres), los diplomados (duración mínima de 90 horas) y seminarios, congresos y simposios” (MINEDUCACIÓN, 2018, p. 137). - Evento cultural: actividad de extensión cuya realización no es periódica (MINEDUCACIÓN, 2018, p. 139). - proyectos de extensión: “actividades que realiza una IES para la comunidad externa en un periodo determinado” (MINEDUCACIÓN, 2018, p. 141). - Servicios de extensión: “son los servicios que la IES presta a la comunidad en forma indefinida, tal como el cómo el consultorio jurídico, consultorio odontológico, etc.” (MINEDUCACIÓN, 2018, p. 148).

3 Capítulo 3. Metodología

De acuerdo con la perspectiva epistemológica de la investigación, la tesis doctoral pretende analizar los efectos de la acreditación institucional en dos IES acreditadas en Colombia a partir de la visión de su comunidad educativa. De acuerdo con este propósito, la investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, enfoque mixto y el método de estudio de caso.

En el paradigma interpretativo como modo de acercamiento en el estudio de la realidad, el interés es comprender y analizar la realidad educativa de acuerdo con los significados que le otorgan las personas que lo protagonizan y las interpretaciones subjetivas de los participantes (Bisquerra et al., 2004), el objetivo de este enfoque es la comprensión (Stake, 1995). Esta perspectiva es pertinente para el estudio, ya que, en coherencia con el enfoque interpretativo, lo que se busca es identificar y analizar los significados subjetivos que la comunidad educativa da a los efectos de la acreditación como mecanismo de evaluación de la calidad. El interpretativismo, como lo denomina Sadin (2003), establece como supuesto básico que los procesos de investigación son de naturaleza dinámica y simbólica, y la objetividad se logra conociendo el simbolismo subjetivo que tiene la acción humana para los estamentos intervinientes en la investigación. Desde esta perspectiva no se busca encontrar regularidades, por el contrario, se buscan criterios discontinuos (Balcazar et al., 2013; Santamaría, 2013). Además, se controvierte la separación entre el investigador y el educador, generado por el paradigma empírico analítico, aproximando los resultados de la investigación a la realidad educativa (Santamaría, 2013), acorde con la finalidad de la presente investigación, la cual pretende identificar los efectos de la acreditación, más allá de las intenciones del modelo.

Sumado a esto, en este trabajo es conveniente asumir el paradigma interpretativo teniendo en cuenta las tres dimensiones básicas que señalan Lincoln y Guba

(1985): ontológica, epistemológica y metodológica. En relación con la dimensión ontológica, el objeto de estudio es de naturaleza dinámica; el concepto de calidad es ambiguo, polisémico y contextualizado y cada actor puede tener una perspectiva diferente acerca del mismo. Por tanto, este enfoque se adecua a la naturaleza del objeto de estudio, ya que “la calidad es relativa a los usuarios del término y circunstancias en los cuales está involucrado el concepto” (Harvey & Green, 1993, p. 10). La calidad depende de la interpretación individual.

En cuanto a la dimensión epistemológica, la evaluación educativa depende del contexto, debe responder a los problemas relevantes para los protagonistas (Rodríguez & Ibarra, 2012), en este sentido, es necesario recorrer una vía inductiva; se parte de la situación concreta y es fundamental implicarse en la realidad, tal como lo sugiere el paradigma interpretativo. Con respecto a la dimensión metodológica, obtener conocimiento dependiente del contexto requiere flexibilidad en el diseño, tal como se hace en el presente estudio y como lo supone el enfoque interpretativo. Esto se puede evidenciar en la utilización de diferentes técnicas, un insumo de otras; por ejemplo, los cuestionarios que se aplican para lograr el objetivo específico uno, identificar los efectos de la acreditación institucional, determinan las entrevistas que posteriormente se realiza para alcanzar el objetivo específico dos, reconocer las percepciones de la comunidad educativa.

Respecto al enfoque de la investigación, de acuerdo con el objetivo de la investigación se utilizará el enfoque mixto; tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo, aunque con mayor utilización del primero. En el enfoque mixto, “el uso de múltiples perspectivas y métodos de investigación es considerado una fortaleza en investigación educativa” (Johnson & Christensen, 2014, p. 107). En la investigación, primero se utiliza el método cuantitativo y posteriormente el cualitativo. Por tanto, es de tipo Quan-QUAL (Johnson et al., 2007) y secuencial explicativo (Creswell, 2013; Hernandez-sampieri et al., 2014)). La investigación cuantitativa es una investigación de ontología material y objetiva (Johnson &

Christensen, 2014). La utilización del enfoque cuantitativo en la tesis doctoral es pertinente ya que permite hacer análisis estadístico para encontrar patrones u *outliers* en los efectos de la acreditación en las funciones sustantivas de las IES. En cuanto a la investigación cualitativa, esta es “una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Los investigadores cualitativos estudian las cosas en su lugar natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con el significado que las personas les dan a ellos” (Denzin & Lincoln, 2008, p. 4). Este enfoque es pertinente para el estudio ya que el concepto de calidad es polisémico, contextualizado y cada actor puede tener una perspectiva diferente. Para analizar los efectos de la acreditación de las IES acreditadas, es necesaria la participación y percepciones de los actores relevantes en su espacio natural.

Las principales razones para haber decidido utilizar el método mixto secuencial explicativo son: complementación, explicación, triangulación, reducción de la incertidumbre y credibilidad en la investigación y una visión completa del fenómeno. En cuanto a la complementariedad, en la investigación, en primer lugar, a través de la aplicación de cuestionarios y análisis estadístico se identificarán los efectos de la acreditación institucional en dos IES acreditadas en Colombia a partir de la visión de su comunidad. En segundo lugar, con base en los resultados obtenidos se realizarán entrevistas para reconocer las percepciones de la comunidad educativa de dos IES acreditadas en torno a los efectos de la acreditación institucional. Finalmente, mediante la técnica de análisis documental, se analizarán las características y contenidos de la información recabada y los resultados obtenidos en las dos etapas anteriores y se aportarán recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia.

En cuanto a la otra ventaja del método mixto, la explicación, como razón para elegirlo en la investigación, en la etapa de investigación cualitativa se pretende obtener explicación de los resultados generados en la etapa uno, determinando por qué los efectos son positivos o negativos; de esta manera se conocerán las razones

o causas de los efectos. En cuanto a la triangulación y reducción de la incertidumbre, el uso de los dos métodos puede servir no solo para confirmar convergencias sino también para encontrar divergencias y contradicciones, aumentando la probabilidad de generar conocimiento desde la investigación. También sirve para triangular la información provista por los participantes. En cuanto a la credibilidad y visión completa del fenómeno, el método mixto refuerza la credibilidad de los resultados de la investigación (Hernandez-sampieri et al., 2018) y ver de manera holística el objeto de estudio.

La intención de utilizar el método quan-QUAL (Johnson et al. 2007), secuencial explicativo (Creswell,2013) es, en un primer momento, recabar información mediante cuestionarios y mediante análisis estadístico identificar patrones u *outliers* en los resultados obtenidos frente a los efectos de la acreditación. En un segundo momento y con base en los resultados obtenidos, mediante entrevistas semi-estructuradas se buscar identificar las razones y explicaciones de los hallazgos de los datos cuantitativos.

Respecto al método de investigación, se utiliza el estudio de caso, el cual, de acuerdo con Yin (1989) es un análisis de entidades educativas únicas. Se privilegia este método debido a que, de acuerdo con el tema de estudio relacionado con la calidad educativa se hace necesario recabar un conocimiento con base en las circunstancias concretas y actores de las instituciones a analizar y, en este sentido, el estudio de caso es especialmente adecuado para obtener conocimiento dependiente del contexto. La calidad educativa pertenece a las ciencias sociales y “la ciencia social no ha logrado producir una teoría general, independiente del contexto, y, por lo tanto, nada tiene que ofrecer en última instancia salvo un conocimiento concreto y dependiente del contexto” (Flyvbjerg, 2004, p. 38). Este enfoque permitirá, a través del método de estudio de caso y entrevistas, identificar lo que piensan, dicen y creen sobre la acreditación los actores relevantes de las IES participantes. Esto permitirá obtener datos en su contexto, sobre los resultados e

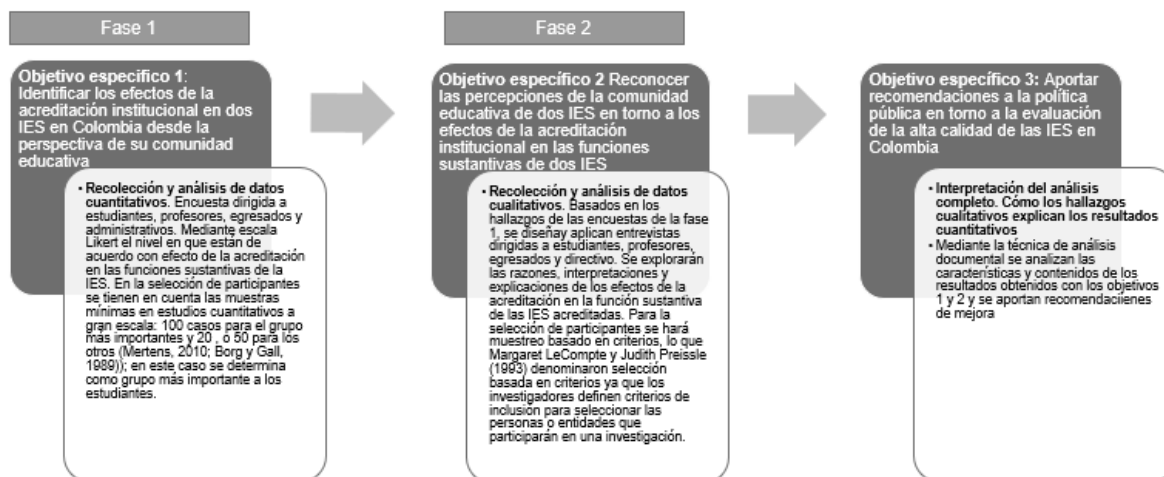
impactos que ha tenido la acreditación en la IES y, una vez analizados, generar conocimiento. Para agregar rigor al estudio, se hará triangulación inter-métodos entre entrevistas y cuestionarios - ya que la triangulación o usos de múltiples métodos “refleja un intento por garantizar un entendimiento profundo del fenómeno en estudio” (Denzin & Lincoln, 2008, p. 5).

3.1 Diseño metodológico

Para responder la pregunta y alcanzar los objetivos la investigación se utiliza el método mixto. El diseño es secuencial explicativo (Creswell & Creswell, 2018) con estatus dominante del enfoque cualitativo: quan- QUAL. En este sentido, en una primera fase se recolectan y analiza datos cuantitativos, a través de un cuestionario, luego, en las fases posteriores se hace lo propio con el enfoque cualitativo – (ver figura 5).

Figura 5

Diseño metodológico



Tal como se mencionó anteriormente, la intención de utilizar el método quan-QUAL (Johnson et al., 2007), secuencial explicativo (Creswell, 2013) es, en la primera fase, recolectar información mediante cuestionarios y tratarla estadísticamente con el fin de identificar patrones en su defecto *outliers* en los resultados obtenidos frente a los

efectos de la acreditación. Posteriormente, en la segunda fase, con base en los resultados obtenidos, mediante entrevistas semi-estructuradas se buscará explorar las razones y explicaciones de los hallazgos que emergen de los datos cuantitativos.

3.2 Técnicas de recolección y análisis de datos

A continuación, se muestran las técnicas, instrumentos, participantes, categoría y análisis a realizar por cada uno de los objetivos específicos – (ver tabla 5).

Tabla 5

Técnicas de recolección y objetivos

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Participantes	Categorías	Análisis de datos
Identificar los efectos de la acreditación institucional en dos IES en Colombia desde la perspectiva de su comunidad educativa.	Encuesta	Guía de encuesta, LimeSurvey.	Estudiantes, Profesores, Egresados Directivos	Docencia, Investigación, Extensión.	Análisis de fiabilidad- Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del cuestionario. Análisis de frecuencia. Estadística descriptiva: medidas de tendencia central medidas de dispersión. Estadística inferencial: Coeficiente de correlación producto-momento de Pearson (

					(Webster & García, 2000)
Reconocer las percepciones de la comunidad educativa de dos IES en torno a los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES.	Entrevista semiestructurada (Kvale, 2011)	Guion de entrevista, Atlas TI o MAXQDA	Estudiantes, Profesores, Egresados Directivos	Docencia, Investigación, Extensión.	Análisis de contenido (Berelson, 1952; Rapley, 2014). Análisis de datos cualitativos: codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 1998), triangulación (Johnson & Christensen, 2014, p 410; Cisterna, 2005, p. 68).
Aportar recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia.	Análisis documental	ficha de recolección de información	Estudiantes, Profesores, Egresados Directivos	Docencia, Investigación, Extensión.	Rúbrica de análisis documental, ficha propuesta aportes a la política pública

3.3 Población y muestra

El Universo del estudio corresponde a 80 IES que en Colombia actualmente cuentan con acreditación en alta calidad (SNIES, 2022). La caracterización de las IES acreditadas, de acuerdo con el sector es la siguiente: privadas, 48; Públicas, 32.

De acuerdo con el carácter académico: Universidades, 64; Instituciones Universitarias, 13; Instituciones tecnológicas, 3. En cifras absolutas, la acreditación en alta calidad está concentrada en las IES del sector privado y dentro de ellas de

carácter académico de Universidad, sin embargo, relativamente hay mayor participación de las públicas, ya que 32 de las 84 IES públicas. es decir, el 38% de ellas están acreditadas, mientras que en las privadas lo están 48 de 216, correspondiente al 22%., en ambos casos es mayor la participación de las IES con carácter de Universidad.

3.3.1 Selección de los casos

En cuanto a los criterios de selección de los casos y los participantes, “esta tarea inicial consiste en considerar qué población es relevante para el foco de la investigación que se va a desarrollar” (Johnson & Christensen, 2014, p. 369), lo que Margart LeCompte y Judith Prissle (1993) denominaron selección basada en criterios ya que los investigadores incluyen criterios para seleccionar las personas o entidades que participarán en una investigación.

En primer lugar, para seleccionar los casos se tienen en cuenta dos IES que cumplen con los siguientes criterios: contar con acreditación de alta calidad, domiciliada en Colombia, una IES del sector privado y otra del sector público. La IES del sector privado debe estar establecida en Bogotá. Este caso es particularmente importante para el estudio ya que en esta ciudad se encuentran ubicadas el 41% de las IES de Colombia y el 37% de las acreditadas.

La institución del sector público debe estar ubicada en un departamento de Colombia, perteneciente al grupo B, de acuerdo con la clasificación realizada por Gaviria et al. (2013) en una investigación sobre cobertura y calidad en la educación superior. Este grupo es particularmente interesante para la presente investigación ya que lo conforman los departamentos con mayores centros urbanos, en los cuales están establecidas importantes universidades públicas y de acuerdo con el estudio de Gaviria et al. (2013), “el grupo B ha sido más efectivo en acreditación institucional que Bogotá” (p. 89), la capital del país y en donde se concentran la mayorías de las Universidades de Colombia.

El carácter académico de la IES debe ser Universidad, ya que son las que de acuerdo con la ley 30 de 1992 acreditan desempeño significativo en investigación, una de las funciones sustantivas en las que se analizarán los efectos de la acreditación. La vigencia de la acreditación obtenida: una de seis años y otra con más de seis. En cuanto al tiempo transcurrido desde la obtención de la acreditación: al menos el 50% desde que se obtuvo la última vez.

Los anteriores criterios permiten hacer deducciones ya que el 41% de las IES y la masa crítica de la academia en Colombia están establecida en la ciudad de Bogotá y las IES públicas de los departamentos del grupo B son muy importantes en el sistema educativo colombiano, la región es la más efectiva en la acreditación. Las IES con carácter académico de Universidad son las de mayor desarrollo en las tres funciones sustantivas. Respecto a la vigencia de la acreditación, seis y más de seis años representan el 63% de las acreditaciones emitidas. Por lo tanto, representan casos críticos y permite suponer que, si se encuentran ciertas situaciones en estas IES, con mayor razón ocurrirán en las otras IES del país.

De acuerdo con los criterios de selección anteriormente descritos se eligieron las dos IES, por confidencialidad denominadas Universidad 1 y Universidad 2.

3.3.1.1 Universidad 1. Esta es una institución privada, cuya sede principal está ubicada en Bogotá, es de las más antiguas del país y tiene seccionales en las ciudades de Medellín, Villavicencio, Bucaramanga y Tunja. Actualmente la Universidad cuenta con: 216 programas académicos en total en sus diferentes sedes, 87 de ellos ofrecidos en Bogotá; 27.531 estudiantes matriculados, de los cuales 8.402 pertenecen a la sede principal Bogotá; 2.418 docentes, 1.011 de ellos en Bogotá, más de 120.00 graduados en los últimos 40 años, 1.403 de ellos en la sede principal en el último período y cuenta con 1.700 administrativos a nivel.

La IES obtuvo su primera acreditación institucional en alta calidad en el año 2011, posteriormente, en 2016 recibió acreditación institucional multicampus por seis

años, convirtiéndose en la primera institución privada con presencia nacional que recibe este reconocimiento parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En el presente año, 2022, obtuvo la renovación de la acreditación en alta calidad multicampus por la misma cantidad de años.

3.3.1.2 Universidad 2. De acuerdo con los criterios anteriormente descritos se seleccionó la IES No 2. Esta es una institución pública, cuya sede principal está ubicada en la ciudad de Cali y tiene seccionales en las ciudades de Buenaventura, Buga, Palmira y Zarzal. Actualmente la Universidad cuenta con: 371 programas académicos en total en todas sus sedes, 221 de ellos ofrecidos en Cali; 33.442 estudiantes matriculados, de los cuales 20.847 pertenecen a la sede principal Cali; 1.445 docentes, 478 de ellos en Cali, más de 100.00 graduados, 1.129 en el último período y cuenta con 1.294 empleados administrativos.

La IES obtuvo su primera acreditación institucional en alta calidad en el año 2005, por ocho años, posteriormente, en 2014 recibió la renovación de la acreditación institucional por diez años, el máximo tiempo que otorga el MEN, de acuerdo con la normatividad vigente. En el presente año, 2022, obtuvo la renovación de la acreditación en alta calidad multicampus por la misma cantidad de años.

3.3.2 Muestra representativa para aplicación de instrumento cuantitativo

Para la selección de participantes que aplican los cuestionarios, se tienen en cuenta las muestras mínimas en estudios cuantitativos a gran escala: 100 casos para el grupo más importantes y 20 o 50 para los otros (Mertens, 2010; Borg y Gall, 1989); en este caso se determina como grupo más importante a los estudiantes. En total se aplicaron 646 encuestas en las dos Universidades, (ver tablas 6 y 7).

Tabla 6

Muestra Universidad 1

Población	Población total Sede Principal	Muestra representativa	Encuestas Aplicadas	Porcentaje sobre la muestra mínima
Estudiantes	8,402	100	126	126%
Profesores	1,011	50	74	148%
Egresados	1,403	20	27	135%
Administrativos	1,700	20	26	130%
Total	12,516	190	253	133%

Tabla 7*Muestra Universidad 2*

Población	Población total Sede Principal	Muestra representativa	Encuestas Aplicadas	Porcentaje sobre la muestra mínima
Estudiantes	20,847	100	112	112%
Profesores	1,445	50	139	278%
Egresados	1,129	20	65	325%
Administrativos	1,294	20	77	385%
Total	24,715	190	393	207%

3.3.3 Selección de informantes clave para aplicación instrumento cualitativo

Para la selección de los participantes en las entrevistas, el criterio principal fue que sean actores clave en el proceso de acreditación; representante de los estamentos académicos o administrativos de universidad acreditada, que haya hecho parte del respectivo estamento, antes, durante y después del proceso de acreditación. En investigación educativa “concurren diferentes grupos humanos, que se distinguen entre sí por características muy específicas, ya sea por rol, estatus u otro elemento, para efectos de identificarlos y diferenciarlos, proponemos el uso del término estamentos” (Cisterna, 2005, p. 65).

En este estudio se tuvieron en cuenta a los siguientes estamentos: estudiantes, profesores, egresados y directivos/administrativos de las IES, ya que juegan un rol importante en el proceso y pueden dar cuenta de sus efectos.

3.4 Gestión de la calidad de la investigación

A continuación, se presentan los criterios de calidad de la investigación, la validez de contenido y consistencia interna requeridos para garantizar la calidad de la investigación.

3.4.1 Criterios de calidad

Teniendo en cuenta que la investigación es de enfoque mixto y con el fin de garantizar la calidad de la investigación serán tenidos en cuenta los criterios tradicionales cuantitativos y criterios de investigación cualitativa. De una parte, el criterio de investigación cuantitativa corresponde a fiabilidad, validez y objetividad. De otra parte, los criterios de investigación cualitativa hacen referencia a confiabilidad, credibilidad, seguridad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). De acuerdo con Flick (2014), el principal criterio es el de la credibilidad. Para el caso de la entrevista, las estrategias de gestión de la calidad que se aplicarán son: control de los miembros y revisión por pares.

Los controles de los miembros son “la técnica más crucial para establecer la credibilidad” (Lincoln & Guba, 1985, p. 314), para esta estrategia se utilizará la validación comunicativa. Posterior a la realización de las entrevistas, se devolverá a cada participante la transcripción de la entrevista y se les pedirá que la confirme o modifique. En cuanto a la revisión por pares, se harán reuniones con investigadores pares para obtener su concepto frente al instrumento, y posteriormente, frente a los resultados obtenidos, se tendrá en cuenta el consenso de los participantes para evaluar el conocimiento obtenido.

3.4.2 Validez de contenido y consistencia interna

Con el fin de asegurar la calidad de las preguntas formuladas a cada estamento se realiza validez de contenido mediante consulta a cinco jueces expertos: un rector de IES, un docente, un investigador, un directivo de procesos de calidad, y un psicólogo con experiencia en diseño y construcción de pruebas psicológicas. En la

validación de contenido, respecto a los diferentes ítems se solicitará el concepto de los jueces respecto a los criterios: suficiencia, coherencia, relevancia y claridad.

Posteriormente, se realiza un pilotaje por cada instrumento con un participante por estamento. En el caso de los cuestionarios, una vez se haga la prueba piloto se utilizará el Alfa de Cronbach para validar la confiabilidad; consistencia interna de los instrumentos.

3.5 Aspectos éticos

Adicionalmente a la gestión de la calidad, se tienen en cuenta los aspectos éticos contemplados en estándares internacionales, tales como la Asociación de Investigación Educativa Americana (AERA, 2011):

- Respetar el tiempo de los participantes
- Solicitar autorización de la alta dirección de las IES a estudiar
- Consentimiento informado de los participantes
- Indicar a los participantes su derecho a decidir participar o no en el estudio, continuar o retirarse en cualquier momento.
- Informar a los participantes sobre la protección de datos personales; habeas data.
- Informar a los participantes los resultados del estudio.
- Tanto los cuestionarios como las entrevistas se aplicarán on-line en razón a la pandemia Covid-19.

3.6 Diseño de instrumentos

3.6.1 Encuesta

Teniendo lo planteado en la metodología, en el sentido de que el diseño es secuencial explicativo, en primer lugar, se aplica una encuesta, técnica cuantitativa de recolección de información. Una encuesta permite obtener información acerca de percepciones, pensamientos, sentimientos, actitudes, creencias y valores de los participantes de una investigación (Johnson & Christensen, 2014), por tanto, es

pertinente su uso para identificar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas en dos IES en Colombia desde la perspectiva de su comunidad educativa. A continuación, se describen los procesos de diseño del cuestionario, validación, ajustes, prueba piloto, población y muestra, y análisis de resultados, (ver figura 6).

Figura 6

Proceso construcción y aplicación de encuestas



3.6.1.1 Diseño de la encuesta

En la construcción de la encuesta se tiene en cuenta los objetivos de la investigación: analizar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas dos IES en Colombia a partir de la visión de su comunidad educativa. También se consideran las categorías de análisis: docencia, investigación, extensión y además, se tienen las subcategorías de análisis como referentes. Para obtener las respuestas de los participantes, en el cuestionario se plantean afirmaciones - ítem- y escalas de medición para que indiquen el nivel en el que están de acuerdo o en desacuerdo.

Una escala de medición es un conjunto de opciones de respuesta que produce datos cuantitativos, en lugar de datos cualitativos (Johnson & Christensen, 2014).

En la investigación se utiliza una escala de medición de múltiples ítems, completa – número y descripción- de cuatro puntos, en el siguiente orden, (ver tabla 8).

Tabla 8

Escala de medición

Escala de medición	Codificación
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4
No sé	9

Fuente. Elaboración propia, con base en la escala Likert

A la escala de respuestas de 4 puntos se le agrega la opción, (5) No sé, la cual es utilizada cuando el participante no puede dar cuenta de la afirmación. En las opciones de respuesta no se usa la alternativa neutral, lo cual significaría que el participante no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la respectiva afirmación, ya que investigaciones previas sugieren que su uso no tiene impactos considerables en los resultados y, en cambio, sí hace que los participantes tomen una posición (Converse & Presser, 1986; Schuman & Presser, 1996), lo cual contribuye a evitar ambigüedades en el posterior análisis de datos. Adicionalmente, las categorías de respuesta se ordenan desde las reacciones negativas hasta las positivas; de acuerdo con Johnson & Christensen (2014), este orden permite evitar sesgar, sugerir o direccionar las respuestas a los participantes.

3.6.1.2 Proceso de validación del cuestionario

Con el fin de asegurar la claridad, relevancia, coherencia y suficiencia de las afirmaciones establecidas en el cuestionario a aplicar a los estamentos de las IES se realizó validación de contenido por los siguientes expertos – (ver tabla 9).

Tabla 9

Perfiles jueces expertos

Juez experto	Perfil
Uno	Ed.D Harvard University. Investigador emérito Minciencias. Profesor titular Universidad de los Andes Rector Universidad Internacional de La Rioja Colombia
Dos	Doctora en Educación Universidad Santo Tomás. Asesora Educativa
Tres	Vicerrectora Académica Universidad Internacional de La Rioja Colombia

Para el proceso de validación por parte los jueces expertos se envió una carta de invitación a participar, instrumento aplicar a las diferentes poblaciones y el instrumento para establecer el juicio experto. Este último instrumento contiene los aspectos que se observan en la siguiente tabla: (ver tabla 10).

Tabla 10

Instrumento de validación de jueces expertos

Datos del Juez experto	
Objetivo de la investigación	
Objetivo del juicio experto	
Objetivo del instrumento	
Criterio	Escala de medición
Claridad: el ítem es entendible, comprensible y está redactado adecuadamente	1. No cumple con el criterio 2. Bajo 3. Medio 4. Alto

Relevancia: el ítem es importante y pertinente para la dimensión que se quiere medir		1. No cumple con el criterio 2. Bajo 3. Medio 4. Alto					
Coherencia: el ítem tiene relación directa con la dimensión que se pretende medir		1. No cumple con el criterio 2. Bajo 3. Medio 4. Alto					
Suficiencia: El conjunto de ítems de la respectiva dimensión son suficientes para medirla.		1. No cumple con el criterio 2. Bajo 3. Medio 4. Alto					
Nro	Dimensión	Afirmación	Criterio				Observaciones
			Claridad	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	
...							

Una vez realizada la validación, en términos generales los jueces expertos estuvieron de acuerdo con la relevancia, coherencia y suficiencia de los ítems del instrumento propuesto. Las sugerencias de ajustes se presentaron en el criterio de claridad. Ejemplo: en la categoría de docencia una pregunta indagaba por la mejora en la calidad de los profesores, uno de los jueces sugirió que *“se podría explicar qué implica la expresión calidad de los profesores (formación, experiencia, desempeño...)”*. Atendiendo la recomendación se ajustó la sentencia por *“...el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje”*, ya que corresponde a lo que realmente se quiere identificar. También había una afirmación relacionada con formación integral, ante la cual uno de los jueces sugirió aclarar con ejemplos de actividades de formación integral, tales como, creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial. Otro de los jueces indicó que, en cuanto a la redacción de los ítems, se presentaba una idea reiterativa: *“...como efecto de la acreditación institucional...”*, por lo cual sugirió que en lugar de repetir la sentencia en todas las afirmaciones, al aplicar el instrumento se colocara como un enunciado al comienzo de cada dimensión.

Otro de los jueces manifestó que *“...el instrumento tiene una visión integral del impacto que debería alcanzar una institución acreditada. En la realidad ese es un sueño no logrado por todas las instituciones acreditadas. El impacto tiene que ser al final el factor clave que debería como resultado, poder afirmar que la acreditación genero valor en los públicos de referencia. La acreditación de alta calidad, no puede ser una placa, si no hay impacto hay destrucción de valor”*.

En el anexo A se muestra el instrumento definitivo aplicado – los textos en cursiva indican las partes en las que se hizo ajuste después de la validación. En el anexo B se muestra el instrumento de acuerdo con las categorías de la investigación.

3.6.1.3 Prueba piloto

Después de la validación de contenido y antes de aplicar el cuestionario se realizó una prueba piloto para probar el instrumento en la misma forma en que se aplicaría a los participantes. Se hizo con cinco personas: dos estudiantes, un profesor, un egresado y un administrativo; de acuerdo con Johnson & Cristensen (2014), las pruebas piloto deben realizarse con un mínimo de 5 a 10 personas. El análisis de fiabilidad realizado con la herramienta SPSS mostró que el Alfa de Cronbach fue de 0.85, 0.80, 0.90 0.79, para los instrumentos a aplicar a estudiantes, administrativos, egresados y profesores, respectivamente. Como se evidencia, los valores están por encima de 0.7, lo cual muestra consistencia interna entre los instrumentos (Johnson & Christensen, 2014).

3.6.1.4 Proceso de aplicación del cuestionario

Para implementar el cuestionario se utiliza la herramienta LimeSurvey, respetando en todos los casos el anonimato de los participantes. La aplicación se hace *on-line*, a través de correos electrónicos que contiene el link de acceso al instrumento.

3.6.1.5 Proceso de análisis del cuestionario

Para el análisis del cuestionario se utiliza estadística descriptiva mediante medidas de tendencia central y de dispersión: media, mediana, desviación estándar, varianza. Adicionalmente, teniendo en cuenta que la escala utilizada para la

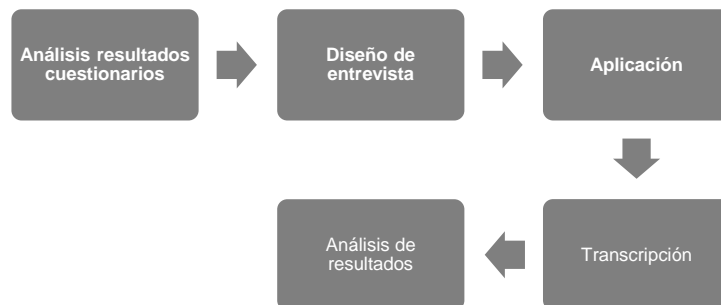
respuesta de los participantes es Likert y que, por tanto, también genera datos cualitativos, se utiliza el Análisis de Correspondencias Múltiples, el cual permite construir indicadores que resumen la información de varias variables cualitativas asociadas a cada categoría de la investigación.

3.6.2 Entrevista semiestructurada

De acuerdo con la metodología elegida, después de la aplicación de los cuestionarios se diseñó la entrevista semiestructurada con el fin de reconocer las percepciones de la comunidad educativa de dos IES en torno a los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas. La figura 7 muestra el proceso seguido para la construcción y aplicación de las entrevistas.

Figura 7

Proceso construcción y aplicación de entrevistas



A continuación, se describen los procesos: diseño de la entrevista, establecimiento de población y muestra, aplicación, análisis de las entrevistas.

3.6.2.1 Diseño de la entrevista

Para la construcción de las entrevistas se tienen en cuenta los objetivos y pregunta de la investigación, al igual que los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. La entrevista se observa en los anexos C y D.

3.6.2.2 Población y muestra

Posterior a las encuestas se aplicaron 12 entrevistas en las dos IES utilizando muestreo según criterio (LeCompte & Preissle, 1993), también llamado muestreo útil (Patton, 1987). El criterio para los profesores y directivos fue que hubieran participado al menos en dos procesos de autoevaluación institucional y hayan estado vinculados continuamente durante el proceso de acreditación y hasta al menos la mitad de la vigencia la misma. Para los estudiantes, haber sido o ser representante de programa, o haber cursado al menos cinco semestres. Para los egresados, entre uno y tres años de graduados antes del proceso de acreditación. En total se hicieron 13 entrevistas – (ver tabla 11). El perfil general de los 13 informantes clave que participaron en las dos IES es el siguiente:

- Directores de oficina de autoevaluación y calidad (2).
- Decanos - pares académicos (2).
- Profesores - pares académicos (4).
- Estudiantes - representantes estudiantiles (2).
- Egresado -Decano y miembro del consejo superior (1).
- Egresados (2).

Tabla 11

Cantidad de participantes por estamento

Estamento	Cantidad	IES pública	IES privada
Estudiantes	2	1	1
Profesores	4	3	1
Egresados	3	2	1

Directivos	4	2	2
Totales	13	8	5

Las entrevistas semi- estructuradas serán utilizadas ya que representan “un método de sensibilidad y poder únicos para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos” (Kvale, 2011, p. 34). Las entrevistas cualitativas pueden ser utilizadas para obtener información a fondo sobre lo que piensan, creen, conocen, razonan y sienten los participantes acerca de un tema específico (Johnson & Christensen, 2014). Esta técnica permite acceder al conocimiento de los actores relevantes en su contexto y de esta manera dar respuesta a las preguntas de investigación.

La utilización de la técnica de entrevista semiestructurada es pertinente en el estudio ya que el concepto de calidad es polisémico y contextualizado. “El concepto tiene diferentes significados para diferentes personas, de hecho, la misma persona puede adoptar diferentes conceptos de calidad, en diferentes momentos” (Harvey & Green, 1993, p. 10). Por tanto, para evaluar los efectos que ha tenido la acreditación en las IES y en general, la importancia y el significado que le dan al fenómeno, es necesario conocer la percepción de las personas involucradas en el proceso desde sus propias perspectivas y en su contexto natural. La entrevista semi –estructurada cumple con este requisito. Las entrevistas se gestionaron a través de videoconferencia. Esta forma de recolección de datos fue pertinente dada la emergencia sanitaria mundial por el Covid-19 y, pese a que no fue presencial, permitió captar e interpretar no solo el lenguaje verbal expresado en las palabras de los entrevistados sino también el lenguaje no verbal – expresiones faciales y gestos. Esto fue un factor clave ya que “la entrevista trata de entender el significado de los temas en el mundo vivido de los sujetos” (Kvale, 2011, p. 34).

En cuanto al guion de la entrevista, “incluira un resumen de los temas que se deben cubrir, con preguntas propuestas” (Kvale, 2011, p. 85). Para el diseño de los instrumentos, encuestas y entrevistas, se tuvieron en cuenta los objetivos y las categorías apriorísticas de la investigación. En una entrevista “las preguntas del entrevistador se deben expresar en el lenguaje cotidiano del entrevistado” (Kvale, 2011, p. 86). Por esta razón, se formularon preguntas redactadas de manera diferente para cada uno de ellos con el fin de facilitar la obtención de respuestas espontaneas y conocimiento. Con el fin de asegurar la calidad de las preguntas formuladas a cada estamento se realizó validez de contenido mediante consulta a cuatro jueces expertos: un docente, un investigador, un directivo de procesos de calidad, psicólogo experiencia en diseño y construcción de pruebas psicológicas. En la validación de contenido, respecto a los diferentes ítems se solicitó el concepto de los jueces respecto a: suficiencia, coherencia, relevancia y claridad.

3.6.2.3 Proceso de análisis de las entrevistas

Para el análisis de las entrevistas, en primer lugar, se hace la transcripción, luego se hace análisis de frecuencia de palabras y codificación selectiva (Strauss y Corbin, 1998), mediante el Software MAXQDA. Posteriormente se realiza triangulación por estamentos y métodos (Pattón, 2014, p556).

4 Capítulo 4. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación, al igual que la interpretación de los mismos.

4.1 Resultados cuantitativos

Este apartado da **respuesta al objetivo específico uno**, el cual consiste en identificar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES en Colombia a partir de la visión de su comunidad. Para analizar los resultados cuantitativos se hace uso de estadística descriptiva e inferencial.

4.1.1 Universidad 1

A continuación, se describen los resultados de los cuestionarios, aplicados en la Universidad 1, mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial.

4.1.1.1 Análisis estadístico descriptivo. El análisis descriptivo de los resultados de los cuestionarios se basa en el análisis de frecuencia, tendencia central y de dispersión, y correspondencias múltiples.

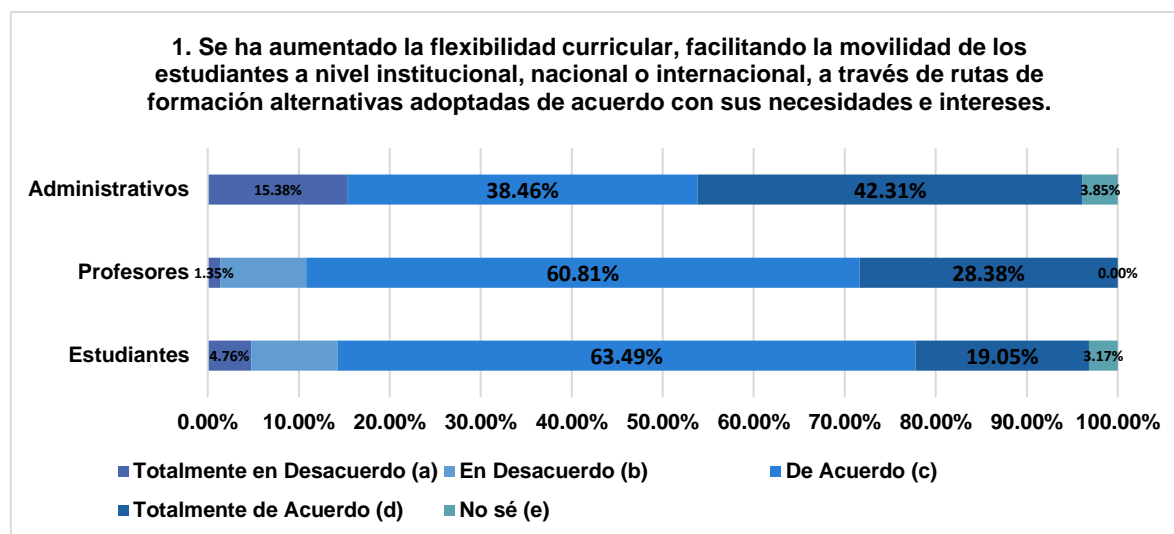
4.1.1.1.1 Análisis de frecuencia. El análisis de frecuencia permite conocer el porcentaje de participantes en el estudio que están totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo con las respectivas afirmaciones sobre los efectos de la acreditación en las funciones sustantivas. Se considera que el participante acepta la afirmación cuando responde que está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”.

Los efectos de la acreditación institucional se identifican en las categorías de análisis: docencia, investigación y extensión. Dentro de las categorías se analizan las subcategorías. Es importante tener en cuenta que, en la investigación, las afirmaciones fueron planteadas a los estamentos, de acuerdo con el nivel de conocimiento que pudieran tener de las mismas. fueron planteadas Respecto a la categoría de docencia, en la subcategoría de flexibilidad, (ver figura 8) revela que un porcentaje mayor del 80% de los estudiantes, profesores y administrativos

consideran que se ha aumentado la flexibilidad curricular, facilitando la movilidad de los estudiantes a nivel institucional, nacional o internacional, a través de rutas de formación alternativas adoptadas de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Figura 8

Resultados subcategoría flexibilidad

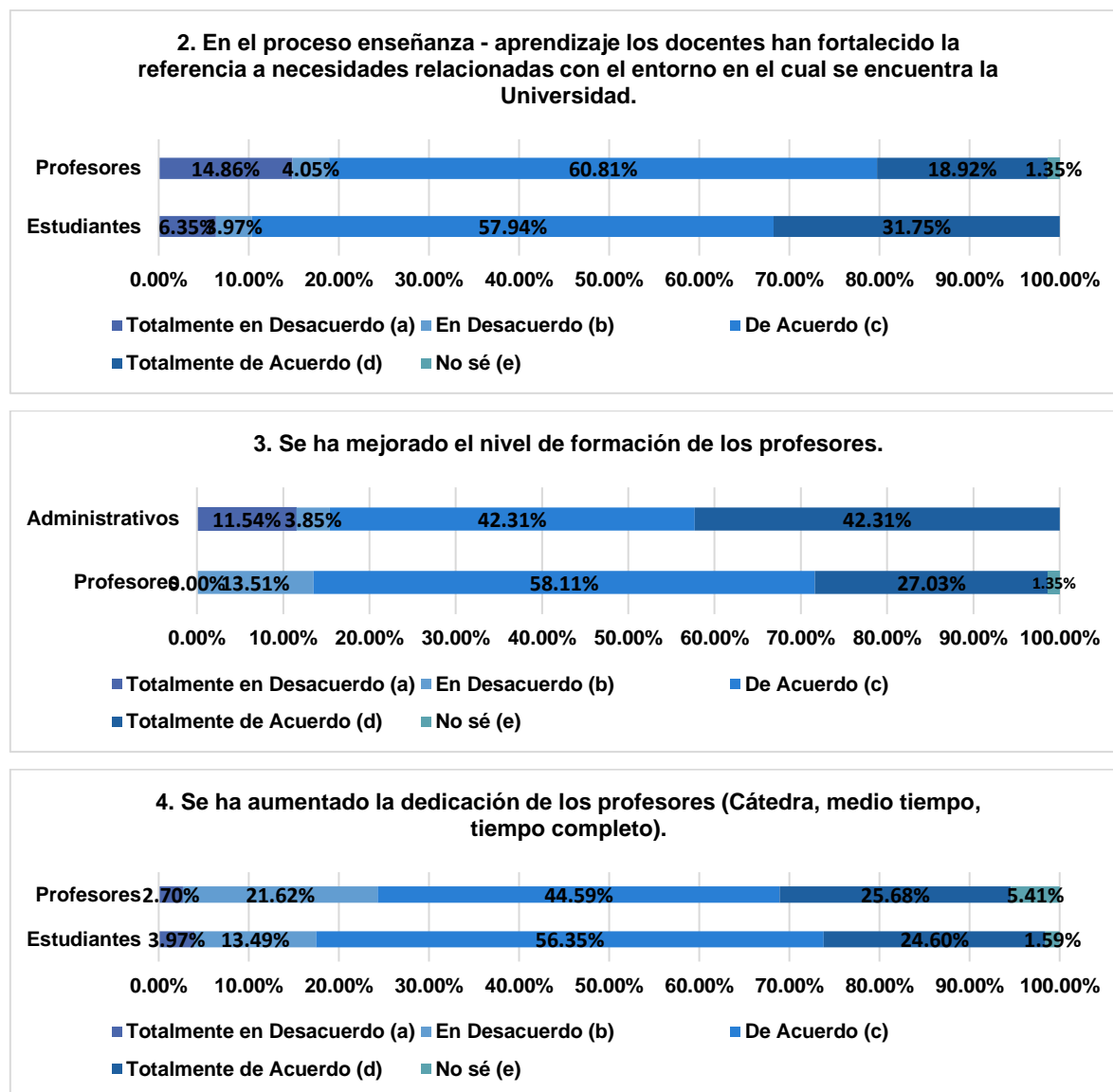


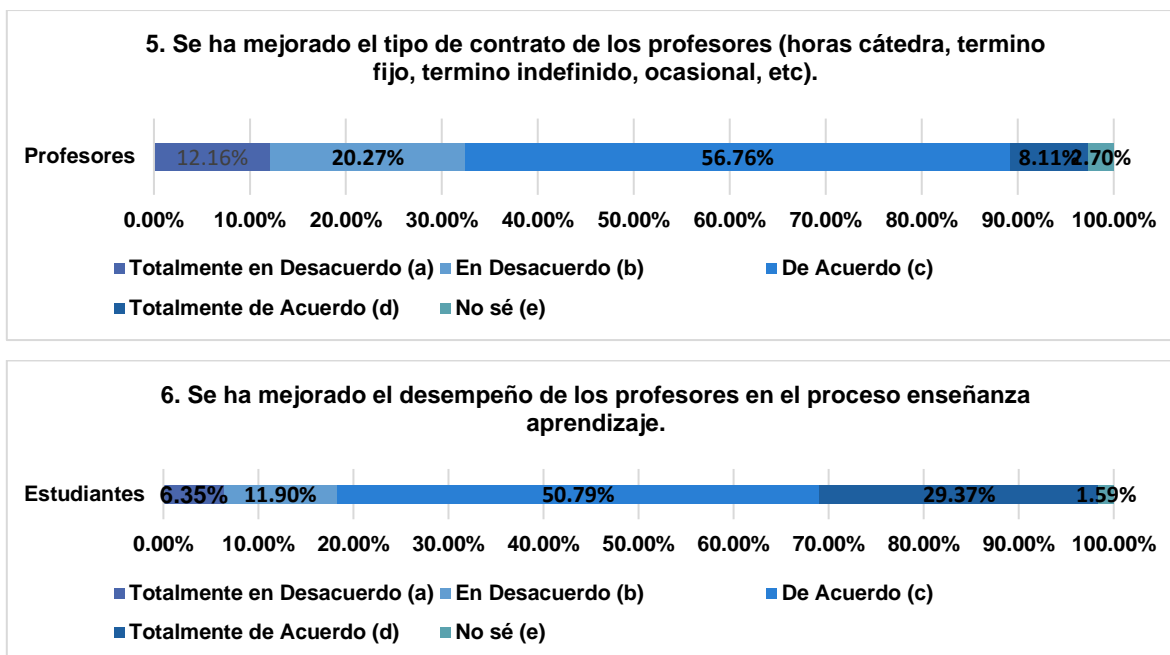
En cuanto a la subcategoría de pertinencia, la figura 9 evidencia que más del 78% de estudiantes y profesores estiman que, como consecuencia de la acreditación institucional, en el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad. Lo mismo ocurre con la mejora en el nivel de formación de los profesores, en la que más del 84% de los empleados administrativos y profesores de la Universidad 1 consideran que como consecuencia de la acreditación se ha mejorado el nivel de formación de los profesores. El 70% de los profesores y el 80% de los estudiantes consideran que se ha aumentado la dedicación de los profesores a las funciones sustantivas. El 64% de los profesores estima que se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores. Mas del 80% de los estudiantes consideran que

a partir de la acreditación se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Figura 9

Resultados subcategoría pertinencia

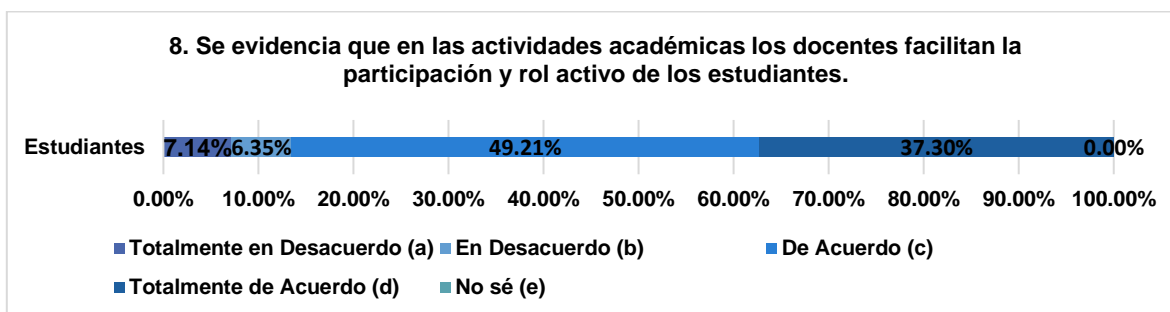
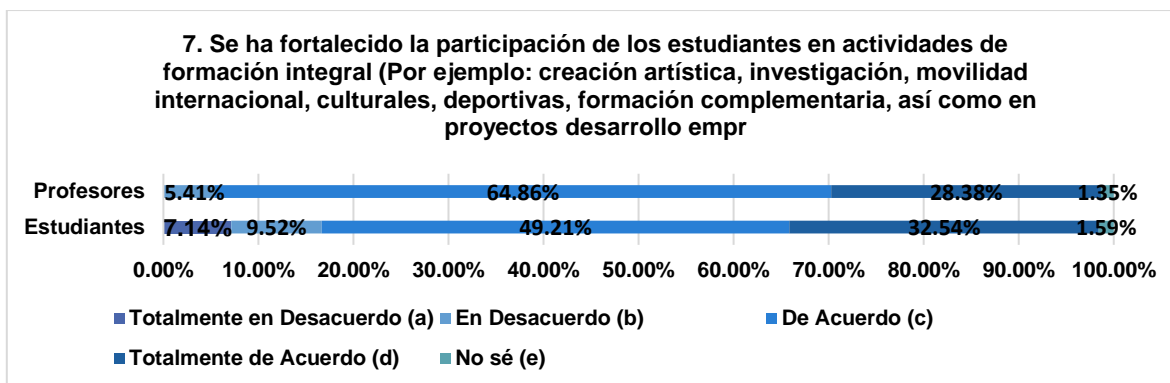




En la subcategoría interacción la figura 10 muestra que más del 92% de los profesores y el 81% de los estudiantes percibe que se ha fortalecido la participación de los estudiantes en actividades de formación integral (Por ejemplo: creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial). En este mismo sentido, más del 86% de los estudiantes considera que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes.

Figura 10

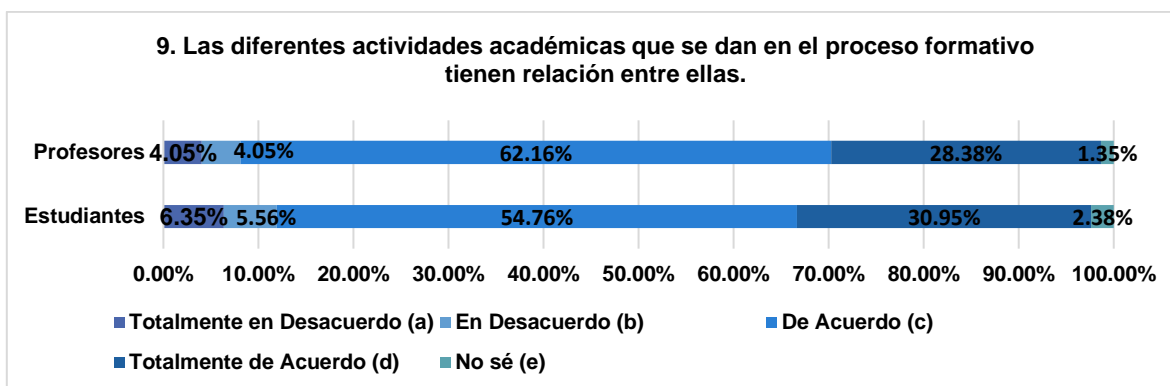
Resultados subcategoría interacción



En la subcategoría relación con actividades previas, la figura 11 revela que el 84% de los estudiantes y el 80% de los profesores estima que las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas.

Figura 11

Resultados subcategoría relación con actividades previas

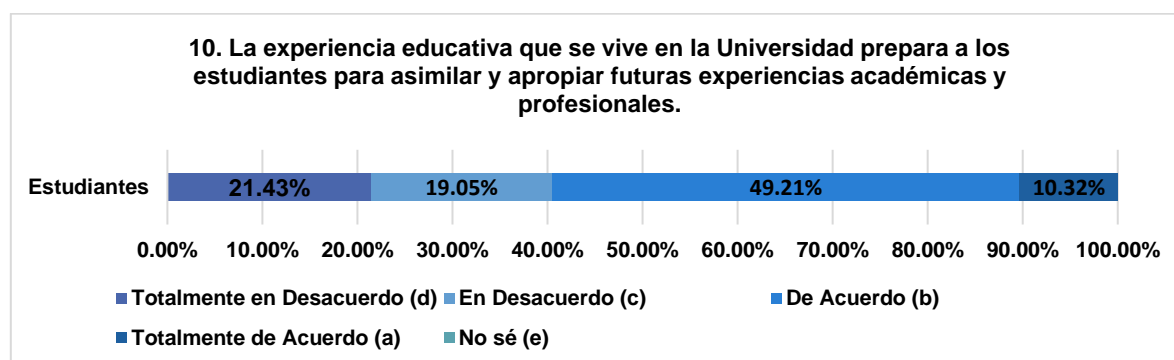


La figura 12 muestra que en la subcategoría de experiencia educativa un número importante de estudiantes, 40%, considera que la experiencia educativa que se vive

en la Universidad no prepara a los estudiantes para asimilar y apropiar futuras experiencias académicas y profesionales.

Figura 12

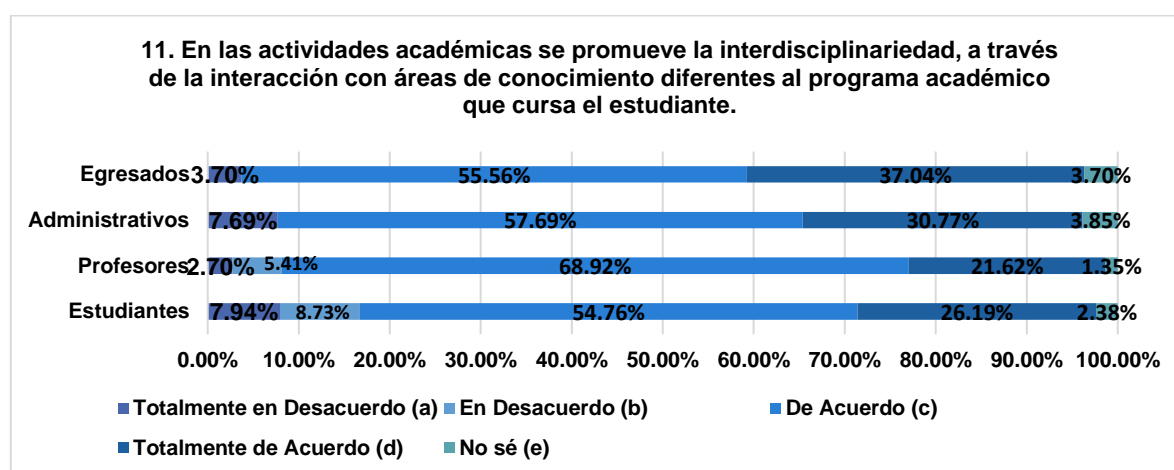
Resultados subcategoría experiencia educativa



En la subcategoría de transdisciplinariedad más del 80% de los estudiantes, profesores, administrativos y egresados acepta que en las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante, (ver figura 13).

Figura 13

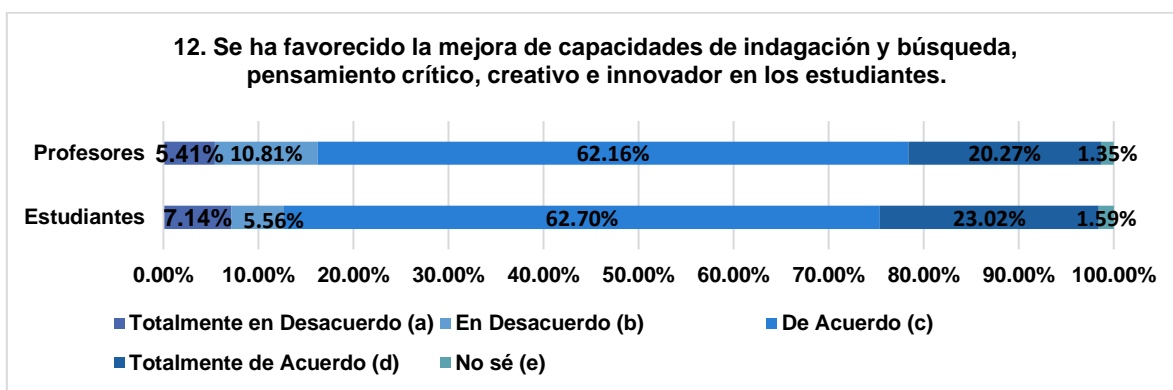
Resultados subcategoría interdisciplinariedad



Respecto a la categoría de investigación, la figura 14 sobre la subcategoría de indagación más del 82% de estudiantes y profesores de la Universidad 1 considera que como consecuencia de la acreditación se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes.

Figura 14

Resultados subcategoría indagación

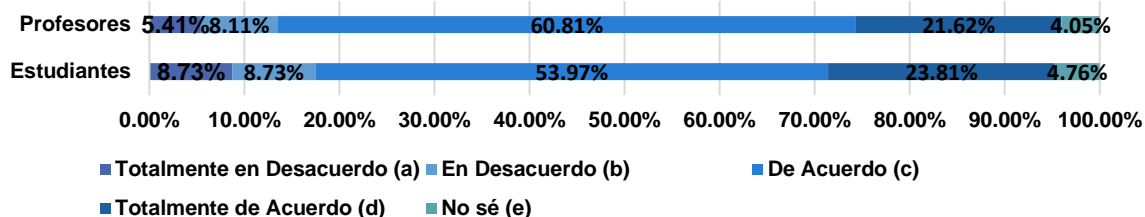


La figura 15 muestra que respecto a la subcategoría de pertinencia en investigación que más del 77% de los estudiantes y el 81% de los profesores consideran que la investigación ha favorecido la solución de problemas locales. En este mismo sentido más del 75% de los estudiantes y profesores aceptan que como consecuencia de la acreditación institucional la investigación ha favorecido la solución de problemas regionales, nacionales y se ha fortalecido la colaboración nacional e internacional en investigación.

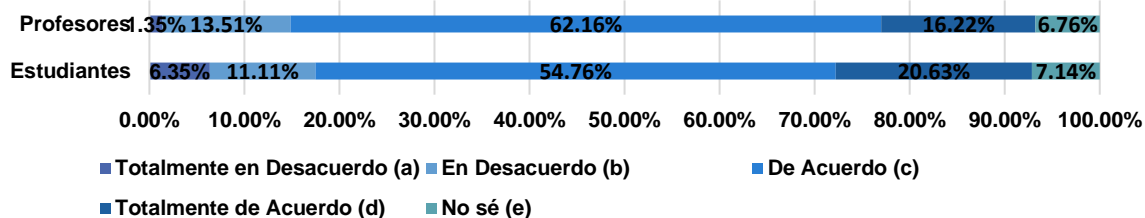
Figura 15

Resultados subcategoría pertinencia en investigación

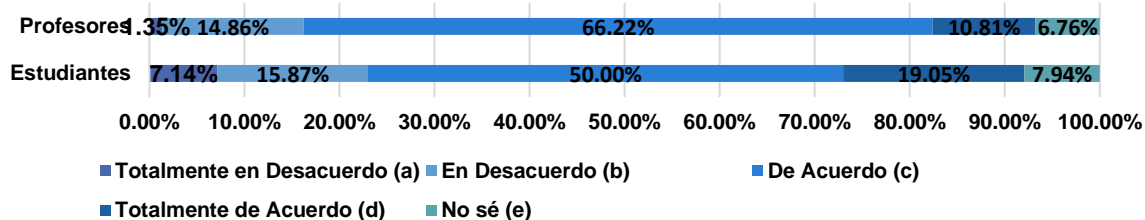
13. La investigación ha favorecido la solución de problemas locales.



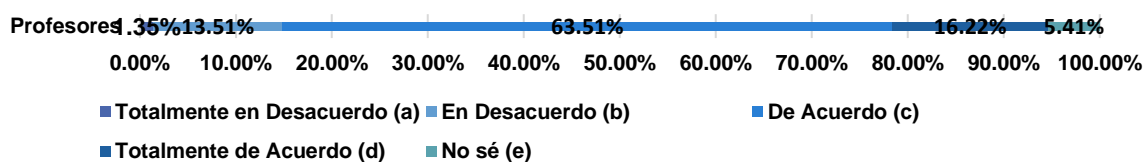
14. La investigación ha favorecido la solución de problemas regionales.



15. La investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales.

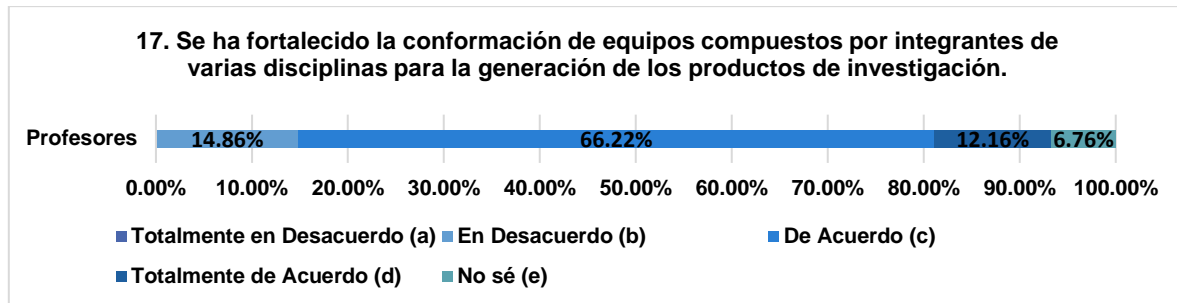


16. Se ha fortalecido la colaboración nacional e internacional en la investigación.



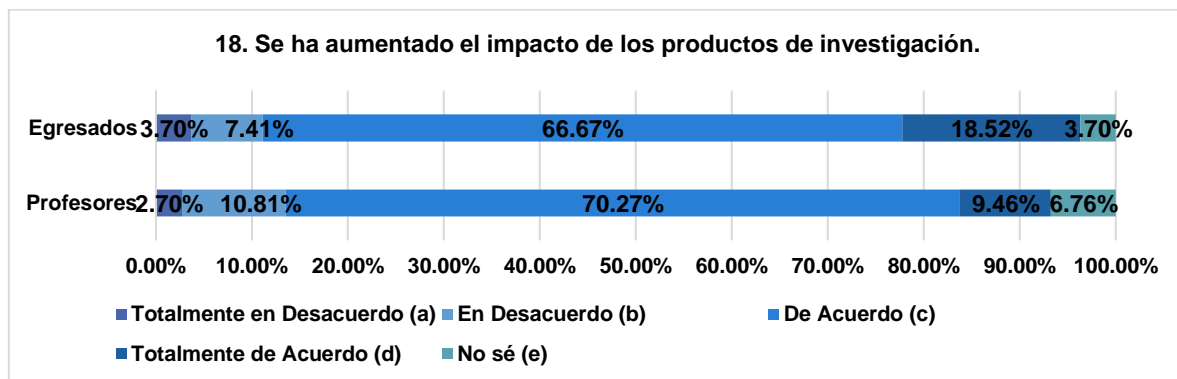
En cuanto a la subcategoría de transdisciplinariedad, el 78% de los profesores manifiesta que se ha fortalecido la conformación de equipos compuestos por integrantes de varias disciplinas para la generación de los productos de investigación, (ver figura 16).

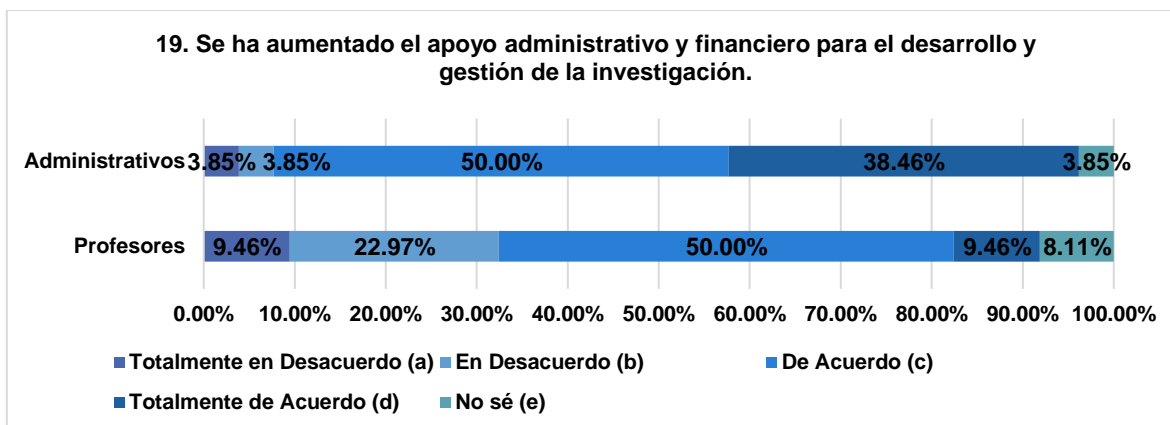
Figura 16

Resultados subcategoría transdisciplinariedad

En cuanto a la subcategoría de productos de investigación, la figura 17 revela que más del 79% de los egresados y profesores estima que se ha aumentado el impacto de los productos de investigación. El 88% de los empleados administrativos considera que como consecuencia de la acreditación institucional se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación, mientras que solo el 59% de los profesores lo considera así.

Figura 17

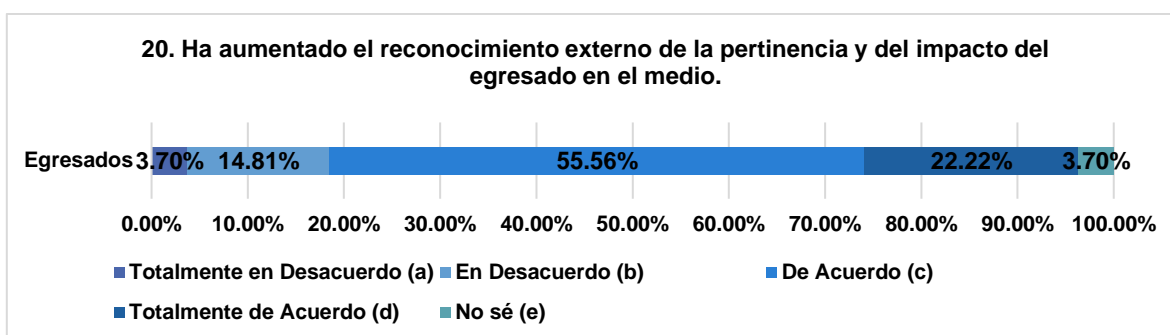
Resultados subcategoría productos de investigación

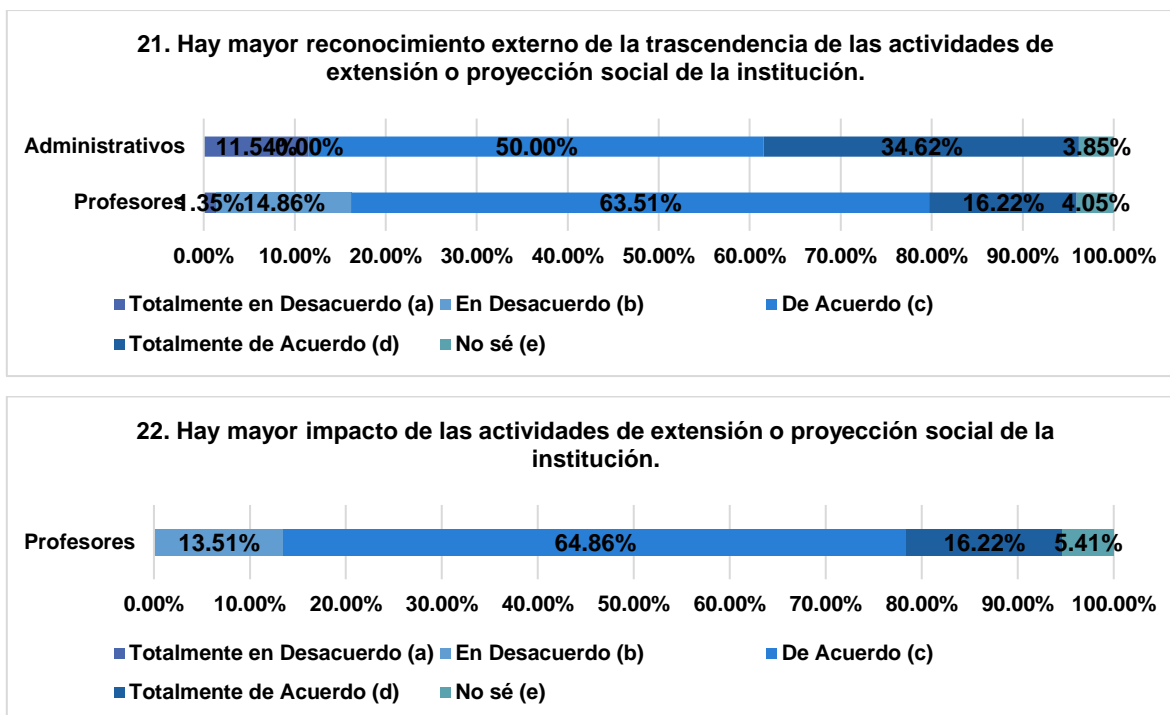


Respecto a la categoría de extensión, en la subcategoría de pertinencia, la figura 18 evidencia que como consecuencia de la acreditación se ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio. Esto lo reconoce el 77% de los egresados encuestados. En este mismo sentido más del 84% de administrativos y el 79% de los profesores estiman que hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución. El 80% de los profesores estima que hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución.

Figura 18

Resultados subcategoría pertinencia

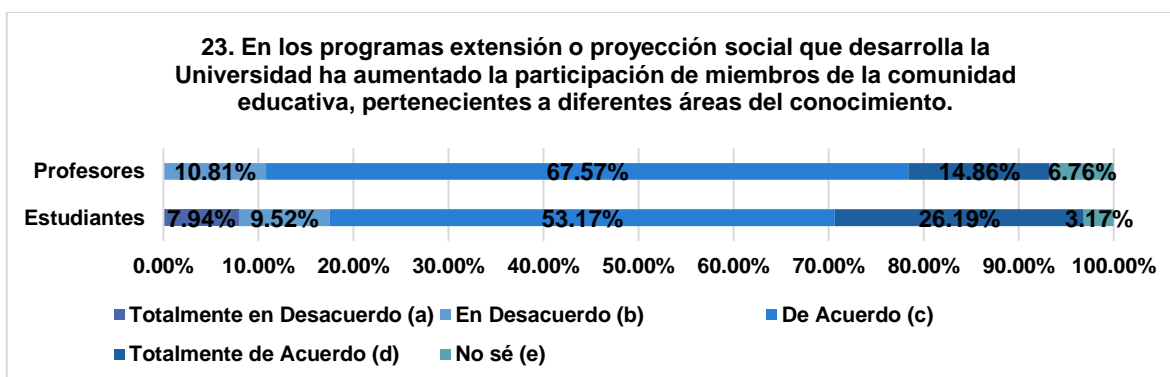




En cuanto a la subcategoría transdisciplinariedad, más del 79% de los estudiantes y profesores considera que en los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento, (ver figura 19).

Figura 19

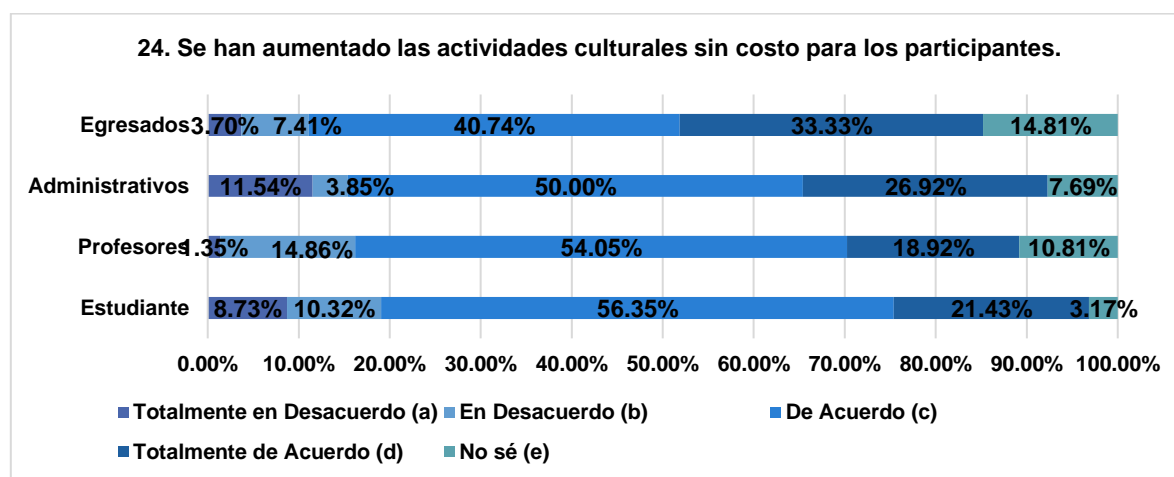
Resultados subcategoría transdisciplinariedad



La figura 20 revela que el 64% de los egresados, 76% de los administrativos, 72% de los profesores y el 77% de los estudiantes consideran que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes.

Figura 20

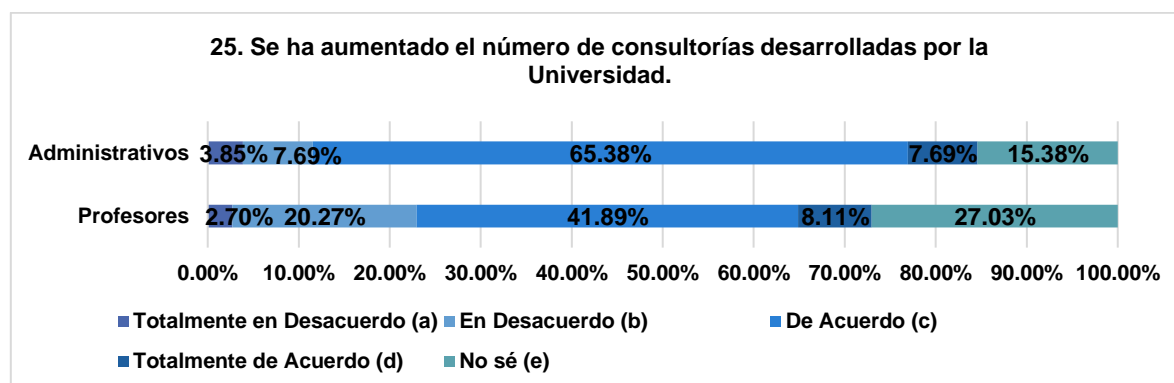
Resultados subcategoría actividad cultural



En cuanto a la categoría de consultorías, el 73% de los administrativos considera que se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad, mientras que solo el 50% de los profesores estima que es así, (ver figura 21).

Figura 21

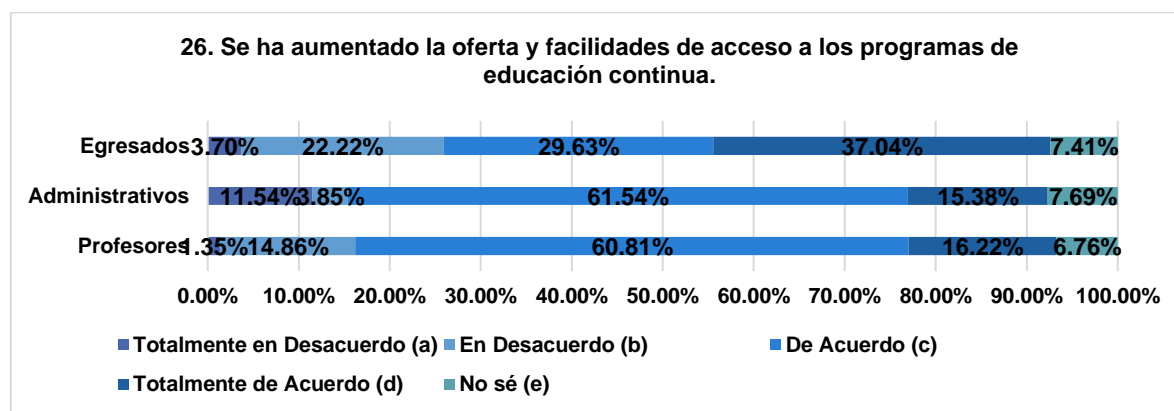
Resultados subcategoría consultorías



En cuanto a la categoría de educación continua, el 76% de los administrativos y profesores consideran que se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua, mientras que solo el 66% de los egresados acepta esta afirmación, (ver figura 22).

Figura 22

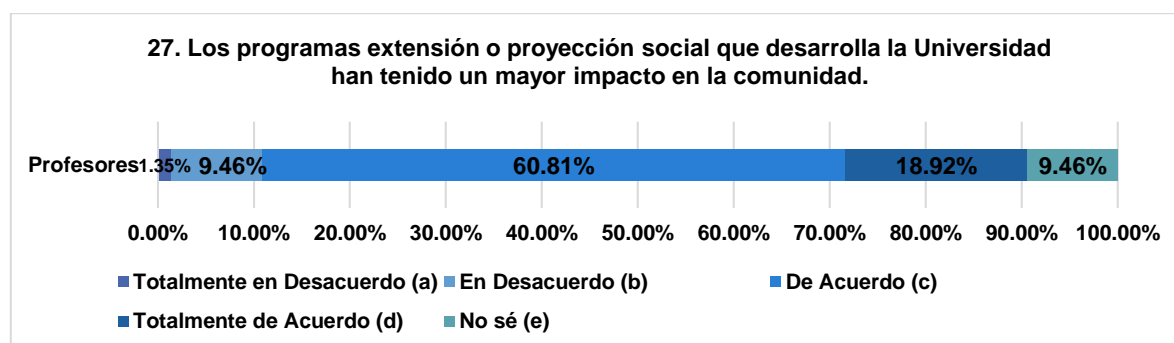
Resultados subcategoría educación continua



La figura 23 muestra que más del 78% de los profesores considera que como consecuencia de la acreditación los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad.

Figura 23

Resultados subcategoría proyectos y servicios de extensión



4.1.1.1.2 *Análisis de tendencia central y dispersión.* Con el fin de identificar qué valor representa todo el conjunto de datos y cuánto se separan los datos de la media o unos de los otros, se calculan mediante el software de análisis estadístico R versión 4.2.0, a través del entorno de desarrollo integrado RStudio. Las funciones estadísticas utilizadas son: media, mediana y desviación estándar, por población encuestada y categoría de análisis.

Respecto a la categoría de docencia, los resultados muestran que la mediana es 3 en todos los casos. En el caso de los estudiantes, la media más alta es 3.167, correspondiente a la afirmación: se evidencia que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes. La media más baja, 2.484, en relación con la afirmación: la experiencia educativa que se vive en la Universidad prepara a los estudiantes para asimilar y apropiar futuras experiencias académicas y profesionales. Respecto a los profesores, la media más alta es 3.233 relacionada frente la participación de los estudiantes en actividades de formación integral. La media más baja, 2.625 en referencia al tipo de contrato de los profesores. En cuanto a los administrativos, la media más alta es 3.160 relacionada con la sentencia de la promoción de la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante. La media más baja es 3.12 referida a la flexibilidad curricular. Los egresados fueron consultados con una sola afirmación que hace referencia a la promoción de la interdisciplinariedad y la media es 3. (ver tabla 12 y 13).

Tabla 12

Medidas de tendencia central categoría docencia Universidad 1

Nro	Afirmación	Categoría de análisis docencia											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Media na	Media	Desviación estándar	Media na	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
1	Se ha aumentado la flexibilidad curricular, facilitando la movilidad de los estudiantes a nivel institucional, nacional o internacional, a través de rutas de formación alternativas adoptadas de acuerdo con sus necesidades e intereses.	3	3	0.70128687	3	3.162	0.637287899	3	3.12	1.03227903	n/a	n/a	n/a
2	En el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad.	3	3.151	0.76705436	3	2.849	0.901615489	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
3	Se ha mejorado el nivel de formación de los profesores.	n/a	n/a	n/a	3	3.137	0.626253669	3	3.154	0.94837139	n/a	n/a	n/a
4	Se ha aumentado la dedicación de los profesores (Cátedra, medio tiempo, tiempo completo).	3	3.032	0.73982871	3	2.986	0.783633609	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
5	Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido, ocasional, etc.).	n/a	n/a	n/a	3	2.625	0.80687153	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

6	Se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje.	3	3.048	0.82163133	n/a	n/a	0.536874464	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
---	--	---	-------	------------	-----	-----	-------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabla 13

Continuación

Nro	Afirmación	Categoría de análisis docencia											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Media na	Media	Desviación estándar	Media na	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
7	Se ha fortalecido la participación de los estudiantes en actividades de formación integral (Por ejemplo: creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial).	3	3.089	0.84253933	3	3.233	0.536874464	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
8	Se evidencia que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes.	3	3.167	0.83333333	n/a	n/a	0.609550561	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
9	Las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas.	3	3.13	0.78563681	3	3.164	0.682736208	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
10	La experiencia educativa que se vive en la Universidad prepara a los estudiantes para asimilar y apropiar futuras experiencias académicas y profesionales.	2	2.484	0.94056828	n/a	n/a	0.731038832	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

11	En las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante.	3	3.016	0.82623389	3	3.11	0.609550561	3	3.160	0.78383672	3	3.308	0.66617339
----	--	---	-------	------------	---	------	-------------	---	-------	------------	---	-------	------------

Respecto a la categoría de investigación, los resultados muestran que la mediana es 3 en todos los casos. En el caso de los estudiantes, la media más alta es 3.032 referente a que se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes. La más baja es 2.879, correspondiente a la afirmación: la investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales. Las respuestas de los profesores dan cuenta de que la media más alta es 3.028 correspondiente a la afirmación de que. La investigación ha favorecido la solución de problemas locales. La media más baja es de 2.647, en relación con la afirmación de que se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación. En la función sustantiva de investigación, en el caso de administrativos y egresados solo se formuló una afirmación; en los administrativos la media es 3.280, superior a lo que ocurrió en el caso de los estudiantes, correspondiente a la afirmación que da cuenta del aumento del apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación, en los egresados la media es 3.038 referente al aumento del impacto de los productos de investigación, (ver tabla 14 y 15).

Tabla 14

Medidas de tendencia central categoría investigación Universidad 1

Nro	Afirmación	Categoría de análisis investigación											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		Desviación estándar
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	
12	Se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes.	3	3.032	0.76131766	3	2.986	0.730793352	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
13	La investigación ha favorecido la solución de problemas locales.	3	2.975	0.84125402	3	3.028	0.731038832	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
14	La investigación ha favorecido la solución de problemas regionales.	3	2.966	0.78371921	3	3	0.613849814	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
15	La investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales.	3	2.879	0.82163811	3	2.928	0.57278472	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
16	Se ha fortalecido la colaboración nacional e internacional en la investigación	n/a	n/a	n/a	3	3	0.6094494	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
17	S ha fortalecido la conformación de equipos compuestos por integrantes de varias disciplinas para la	n/a	n/a	n/a	3	3	0.537601072	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

generación de los productos de investigación.													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 15

Continuación

Nro	Afirmación	Categoría de análisis investigación											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar
18	Se ha aumentado el impacto de los productos de investigación.	n/a	n/a	n/a	3	2.928	0.57278472	n/a	n/a	n/a	3	3.038	0.6493055
19	Se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación.	n/a	n/a	n/a	3	2.647	0.800086501	3	3.280	0.7222188	n/a	n/a	n/a

Respecto a la función sustantiva de extensión, los resultados muestran que la mediana es 3 en todos los casos. En el caso de los estudiantes, la media más alta es 3.00, relacionada con el aumento aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa en los programas de extensión. La media más baja, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, es de 2.934 correspondiente a la afirmación de que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes. En el caso de los profesores, la media más alta es de 3.075 referente a que los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad. La media más baja es 2.759, en relación a que se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad. En la población de empleados administrativos, la media de acuerdo con las respuestas dadas es de 3.120, referente que hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución. La más baja es 2.875 referente a que se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua. En el caso de los egresados le media más alta es de 3.217 en el sentido de que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes. La media más baja de los egresados es de 3.08 referente a la afirmación que da cuenta de que se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua, (ver tabla 16 y 17).

Tabla 16

Medidas de tendencia central categoría extensión Universidad 1

Nro	Afirmación	Categoría de análisis extensión											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		Desviación estándar
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	
20	Ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio.	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0.66269478	n/a	n/a	n/a	3	3	0.73379 939
21	Hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución.	n/a	n/a	n/a	3	2.986	0.616508975	3	3.120	0.90862534	n/a	n/a	n/a
22	Hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución.	n/a	n/a	n/a	3	3.029	0.55988337	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
23	En los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento.	3	3.008	0.83465809	3	3.043	0.522945465	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
24	Se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes.	3	2.934	0.82717874	3	3.015	0.66269478	3	3.000	0.91287093	3	3.217	0.77776 277

Tabla 17

Continuación

Nro	Afirmación	Categoría de análisis extensión											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Media na	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar
25	Se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad.	n/a	n/a	n/a	3	2.759	0.692156726	3	2.909	0.59613077	n/a	n/a	n/a
26	Se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua	n/a	n/a	n/a	3	2.986	0.625375334	3	2.875	0.83229101	3	3.08	0.89084 23
27	Los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad.	n/a	n/a	n/a	3	3.075	0.606271523	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Teniendo en cuenta todas funciones sustantivas, las medias más altas y en ese sentido la mayor percepción se dio en egresados, administrativos y profesores, en orden descendente, y la menor en los estudiantes. En donde se presenta mayor dispersión de acuerdo con las respuestas dadas es en la población de administrativos donde se encuentra una desviación típica promedio de 0.8420 – (ver tabla 18).

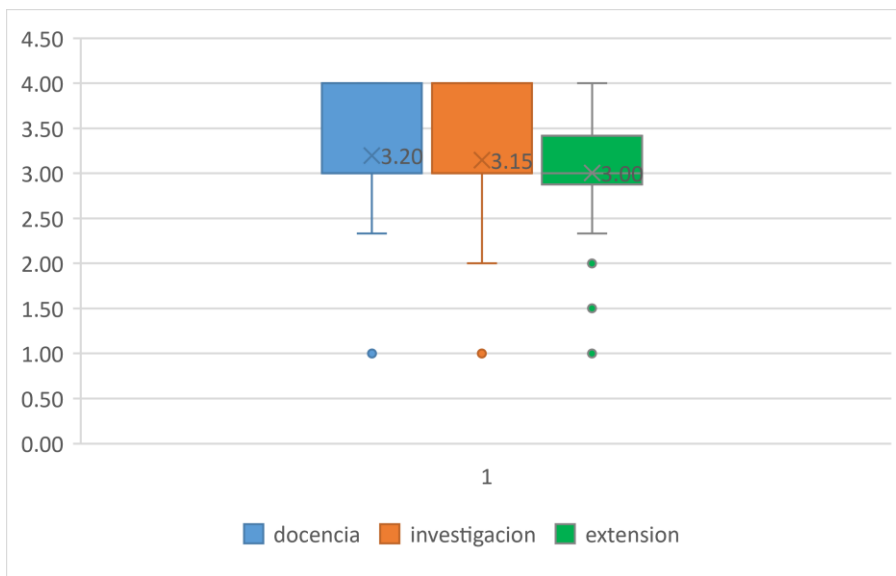
Tabla 18*Resumen análisis de medidas de tendencia central Universidad 1*

Promedio	Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar	Mediana	Media	Desviación estandar
	2.933333	2.994	0.80852525	3	2.98465	0.651081728	3	3.07725	0.842078	3	3.1286	0.74357667

4.1.1.1.3 Análisis de correspondencias múltiples. A través de esta técnica descriptiva se identifica la percepción que tienen los estudiantes, profesores, egresados y personal administrativo de la Universidad 1 con relación a las afirmaciones de cada categoría de análisis, obteniendo un índice general por categoría. La figura 24 muestra que la media, representada por equis (x), es mayor en las funciones sustantivas de docencia e investigación, y menos en la función de extensión. Lo anterior permite interpretar que, de acuerdo con la percepción de los estamentos de la Universidad 1, los más importantes cambios hacia la mejora como consecuencia de la acreditación institucional se han dado en las funciones de docencia e investigación. En la función de extensión la percepción de mejora es más baja que en las otras dos funciones sustantivas, (ver figura 24).

Figura 24

Puntaje general por categoría de análisis Universidad 1



4.1.1.2 Análisis estadístico inferencial. Como técnica predictiva se utiliza el coeficiente de correlación producto – momento de Pearson (Webster & García, 2000) , ver Anexo E- antes del cálculo de la correlación, se genera el promedio por cada participante, de todos los estamentos, respecto a cada afirmación de la respectiva categoría de análisis – docencia, investigación y extensión. La tabla 19 muestra que para la Universidad 1, en todos los casos la correlación es positiva y además es fuerte – mayor a 0,5 lo cual permite inferir que cuando aumenta la percepción sobre una categoría de análisis, también aumenta la percepción sobre las otras categorías; por ejemplo, si aumenta la percepción sobre la docencia, también aumenta sobre la investigación, si por el contrario disminuye una, también lo hace la otra. Cambian en la misma dirección.

Tabla 19

Correlación entre categorías de análisis

Categoría de análisis 1	Categoría de análisis 2	Coeficiente de correlación
Docencia	Investigación	0.6779007
Docencia	Extensión	0.6984054
Investigación	Extensión	0.6897442

En el anexo F se puede observar el cálculo de la correlación en la Universidad 1.

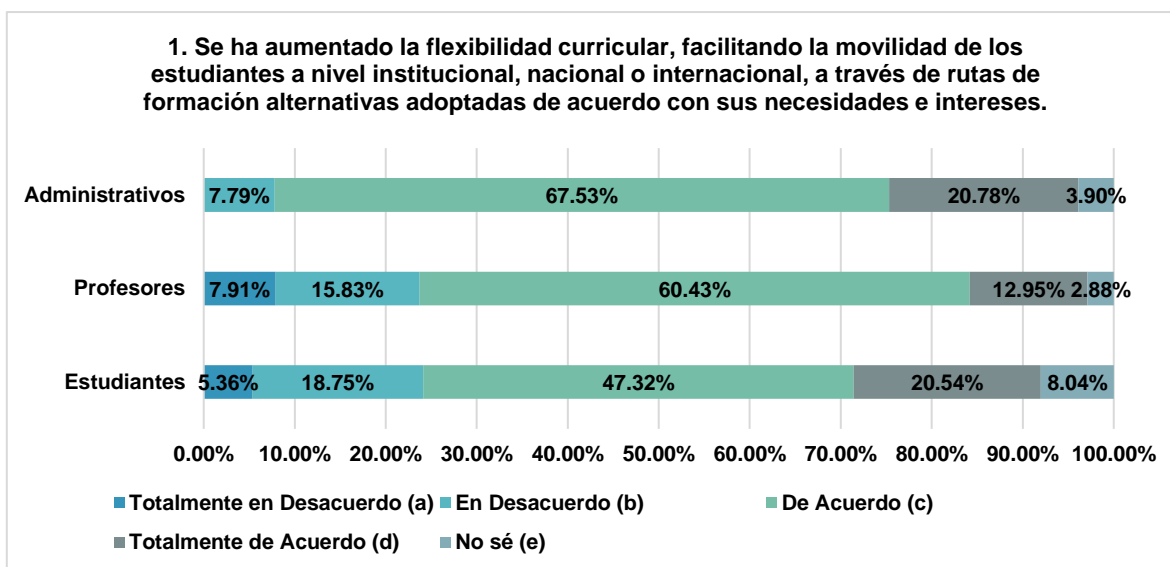
4.1.2 Universidad 2

4.1.2.1 Análisis estadístico descriptivo. Al igual que en los cálculos de la Universidad 1, el análisis descriptivo de los resultados de los cuestionarios se basa en el análisis de frecuencia, tendencia central y de dispersión, y correspondencias múltiples.

4.1.2.1.1 Análisis de frecuencia. En este análisis, al igual que lo que se hizo en la Universidad 1, se considera que el participante acepta la afirmación cuando responde que está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”. Las afirmaciones se plantearon a los estamentos, con base en el nivel de conocimiento que pudieran tener de las mismas. Respecto a la categoría de docencia, en la subcategoría de flexibilidad, la figura 25 evidencia que el 87% de los administrativos y el 73% de los profesores consideran que se ha aumentado la flexibilidad curricular, facilitando la movilidad de los estudiantes a nivel institucional, nacional o internacional, a través de rutas de formación alternativas adoptadas de acuerdo con sus necesidades e intereses. En el caso de los estudiantes, solo el 68% acepta esta afirmación.

Figura 25

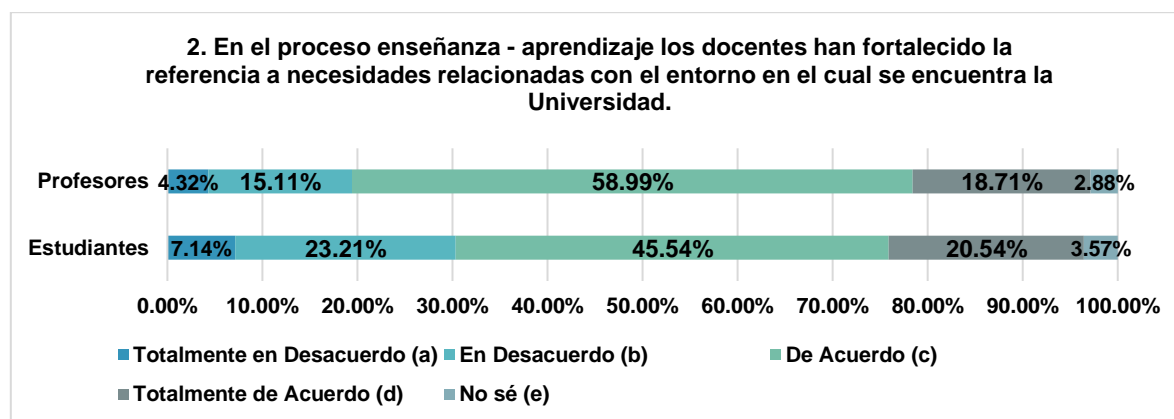
Resultados subcategoría flexibilidad



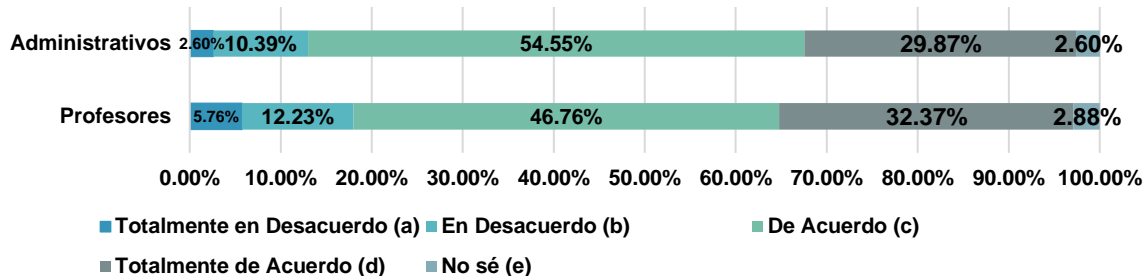
En cuanto a la subcategoría de pertinencia, la figura 26 evidencia que más del 76% de profesores estima que, como consecuencia de la acreditación institucional, en el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad, mientras que solo el 66% de los estudiantes lo considera así. En cuanto a al nivel de formación de los profesores, más del 78% de los empleados administrativos y profesores de la Universidad 1 consideran que como consecuencia de la acreditación se ha mejorado el nivel de formación de los profesores. El 37% de los profesores considera que, pese a la acreditación, no se ha aumentado la dedicación de los profesores a las funciones sustantivas, mientras que el 70% de los estudiantes considera que sí. El 57% de los profesores estima que no se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores. El 69% de los estudiantes considera que a partir de la acreditación se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje

Figura 26

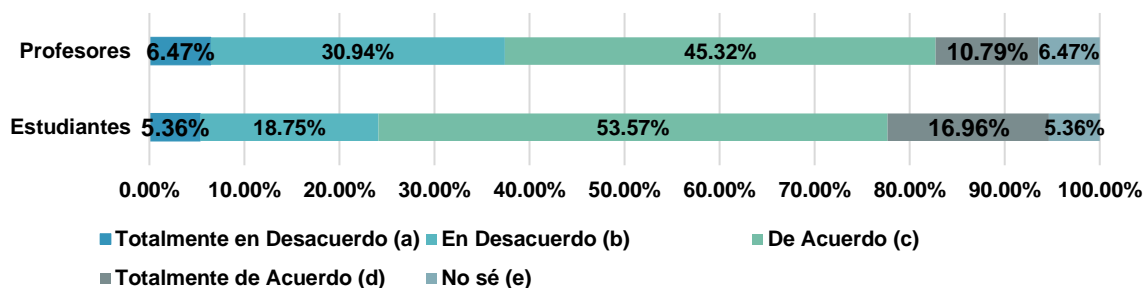
Resultados subcategoría pertinencia



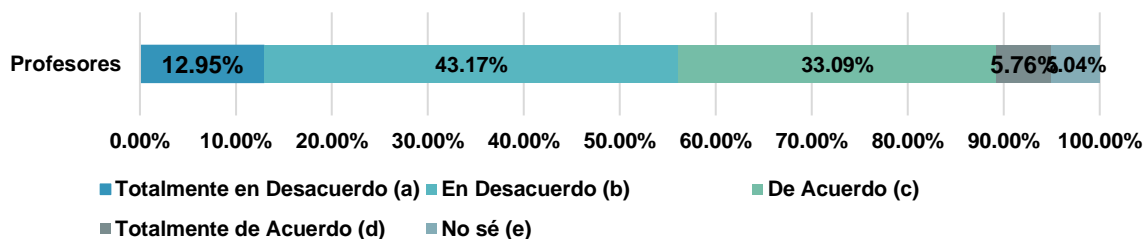
3. Se ha mejorado el nivel de formación de los profesores.



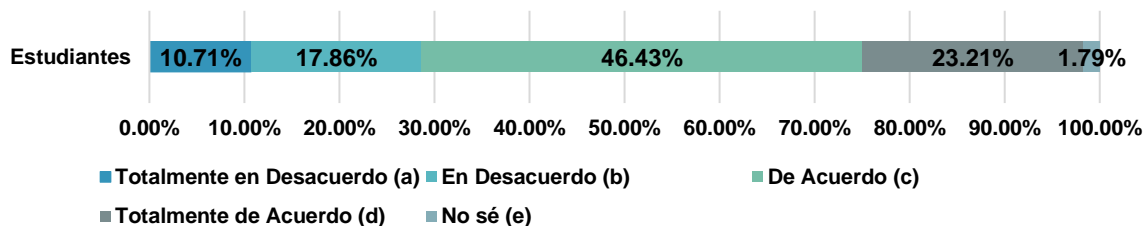
4. Se ha aumentado la dedicación de los profesores (Cátedra, medio tiempo, tiempo completo)



5. Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido, ocasional, etc.).



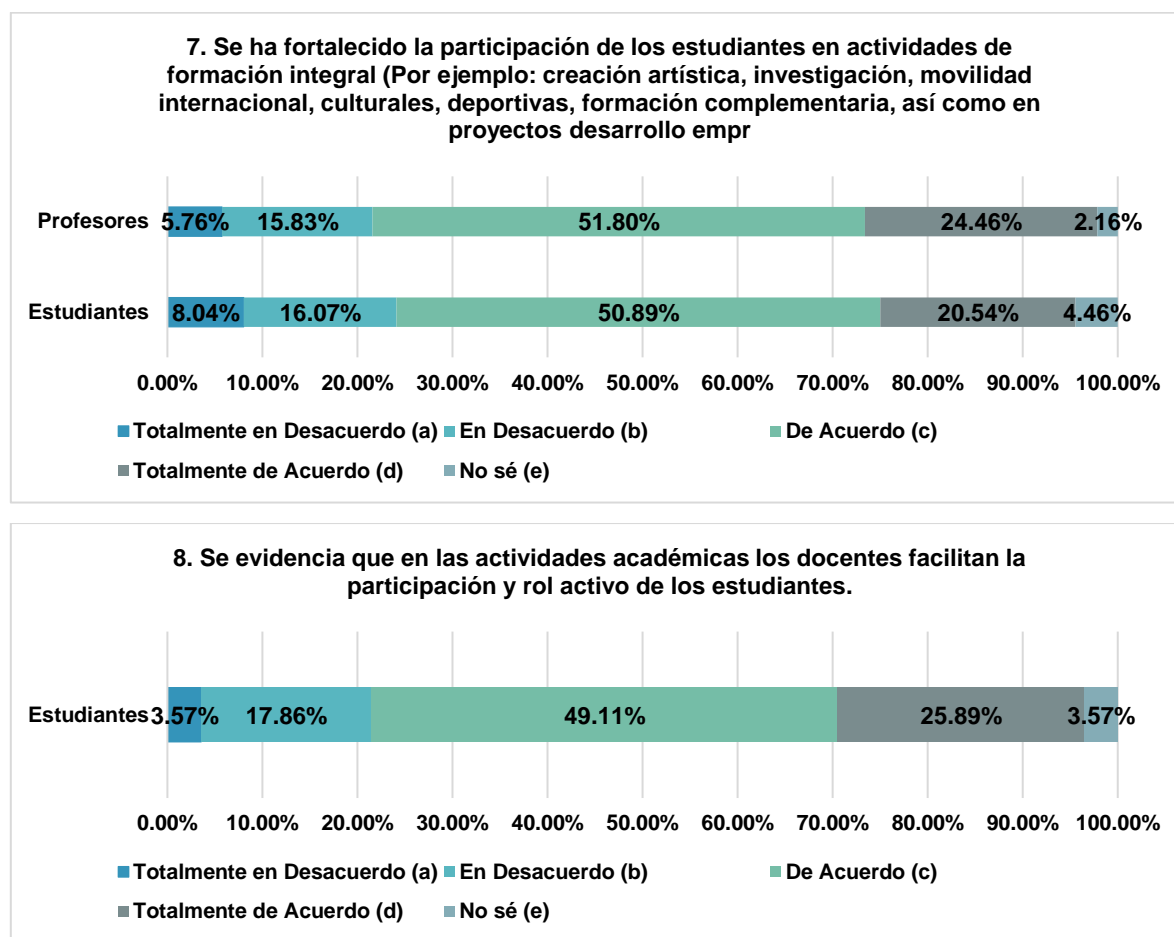
6. Se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje.



En la subcategoría interacción la figura 27 muestra que el 76% los profesores y el 71% de los estudiantes perciben que se ha fortalecido la participación de los estudiantes en actividades de formación integral (Por ejemplo: creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial). En este mismo sentido, el 75% de los estudiantes considera que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes

Figura 27

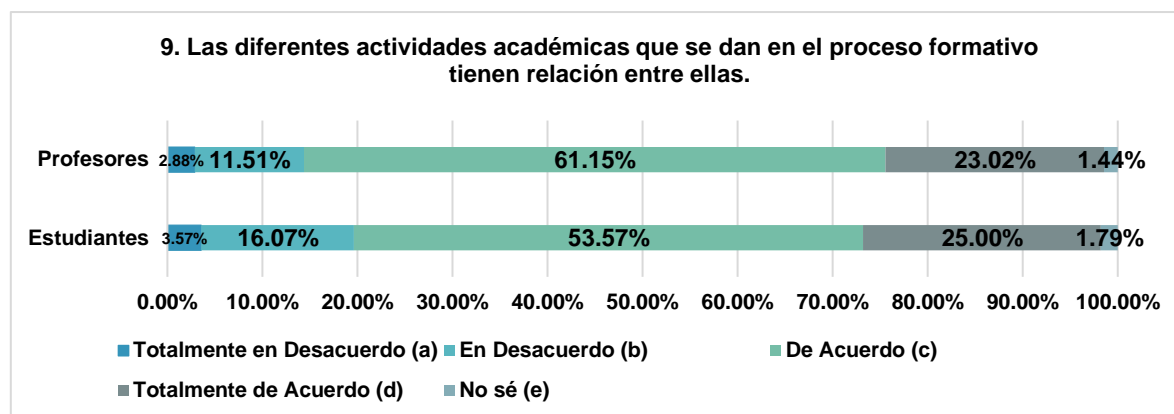
Resultados subcategoría interacción



En la subcategoría relación con actividades previas, la figura 28 revela que el 84% de los profesores y el 78% de los estudiantes estiman que las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas.

Figura 28

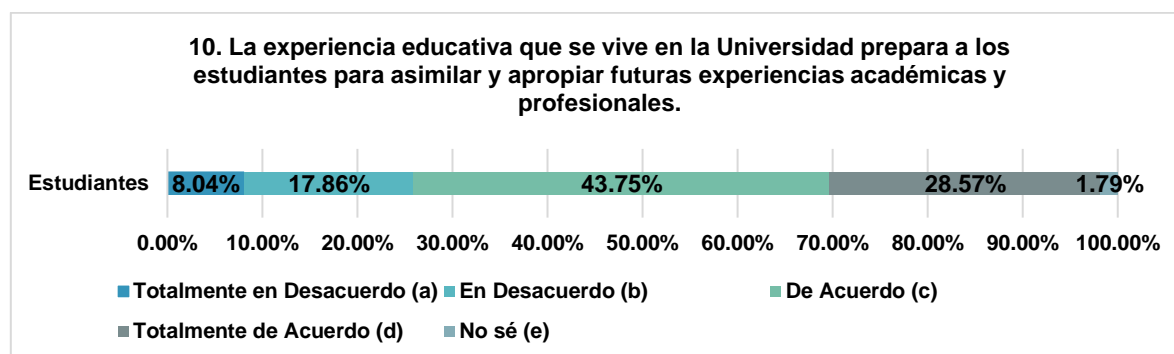
Resultados subcategoría relación con actividades previas



La figura 29 muestra que, en la subcategoría de experiencia educativa, el 25% de los estudiantes considera que la experiencia educativa que se vive en la Universidad no prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse de futuras experiencias académicas y profesionales.

Figura 29

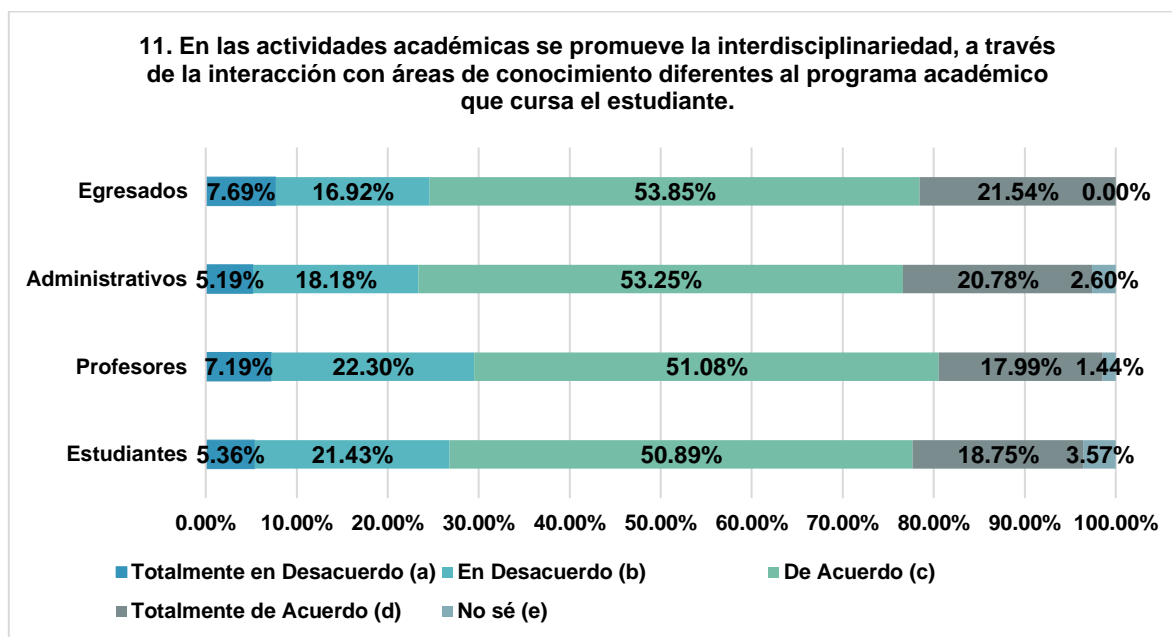
Resultados subcategoría experiencia educativa



En la subcategoría de transdisciplinariedad más del 73% de los administrativos y egresado, y el 68% de profesores y estudiantes aceptan que en las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante, (ver figura 30).

Figura 30

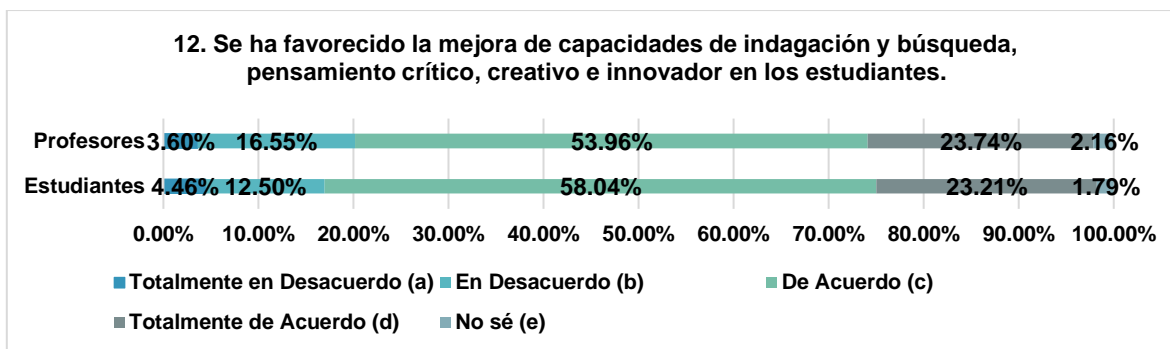
Resultados subcategoría interdisciplinariedad



Respecto a la categoría de investigación, la figura 31 sobre la subcategoría de indagación más del 77% de estudiantes y profesores de la Universidad 1 consideran que como consecuencia de la acreditación se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes.

Figura 31

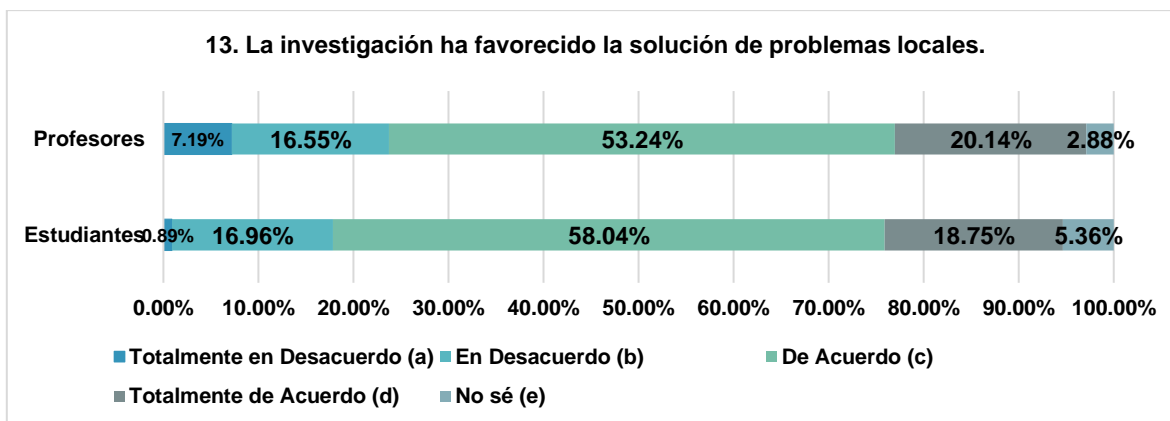
Resultados subcategoría indagación

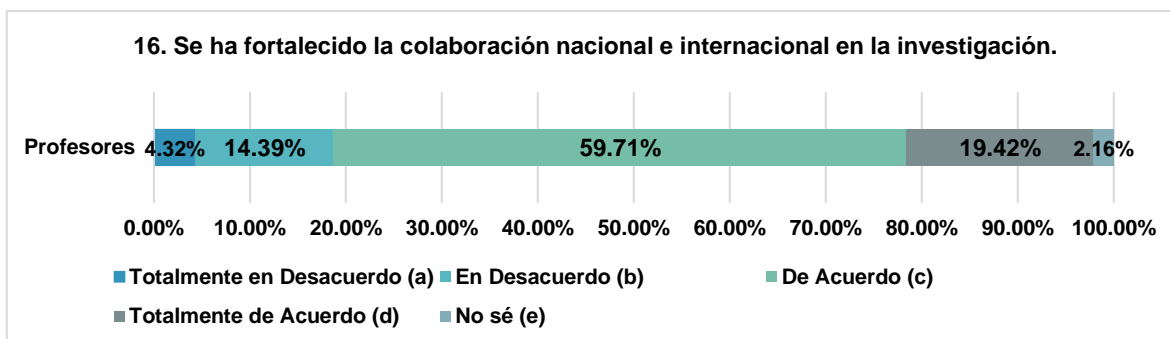
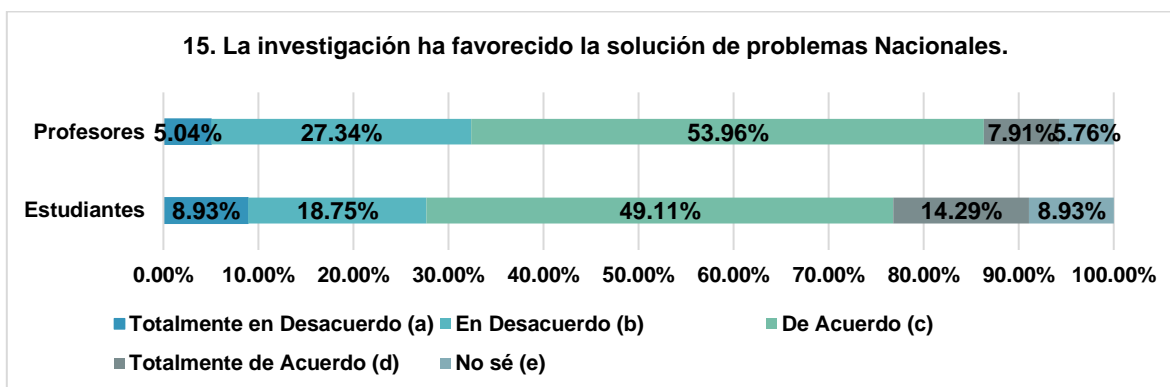
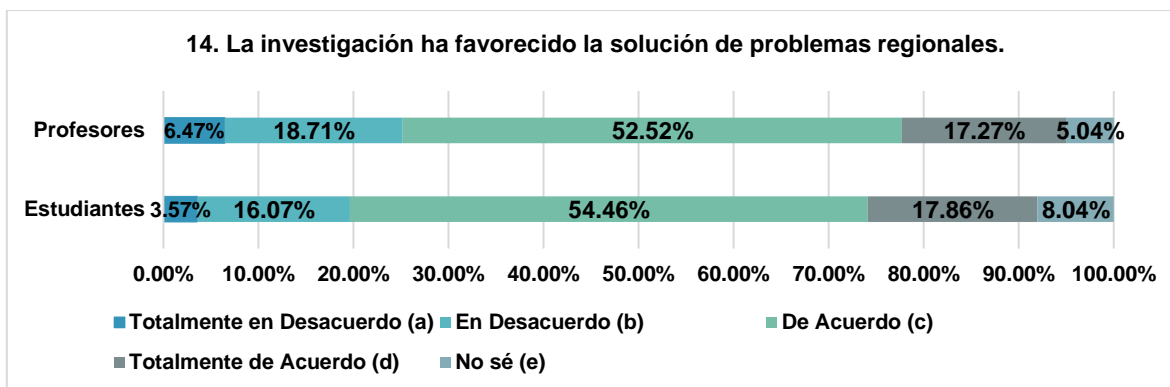


La figura 32 muestra que respecto a la subcategoría de pertinencia en investigación que más del 77% de los estudiantes y el 73% de los profesores consideran que la investigación ha favorecido la solución de problemas locales. En este mismo sentido el 69% de los profesores y el 72% de los estudiantes aceptan que como consecuencia de la acreditación institucional la investigación ha favorecido la solución de problemas regionales. Solo el 61% de los profesores y 63% de los estudiantes estiman que la investigación ha favorecido la solución de problemas nacionales. El 79% de los profesores manifiesta que se ha fortalecido la colaboración nacional e internacional en investigación.

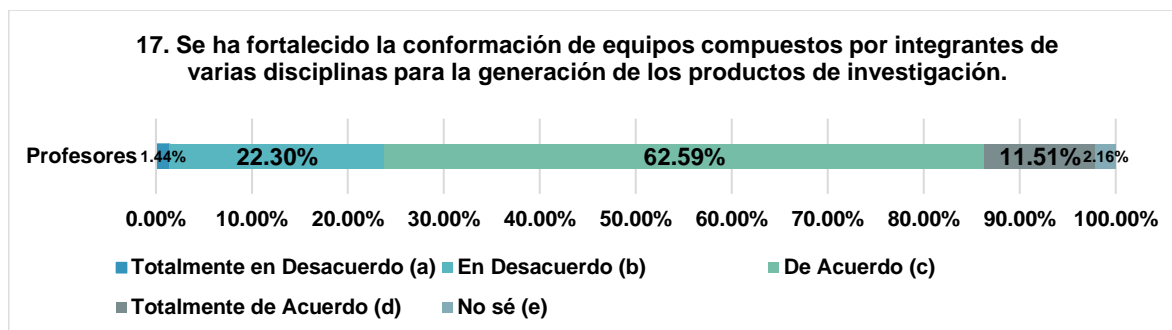
Figura 32

Resultados subcategoría pertinencia en investigación

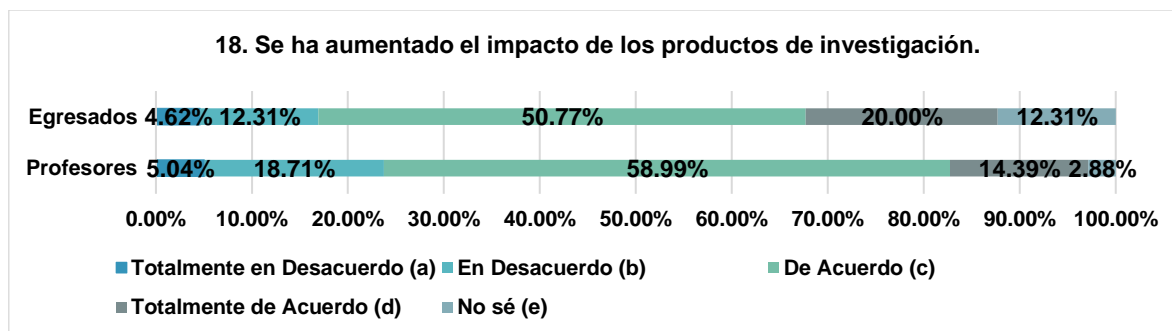


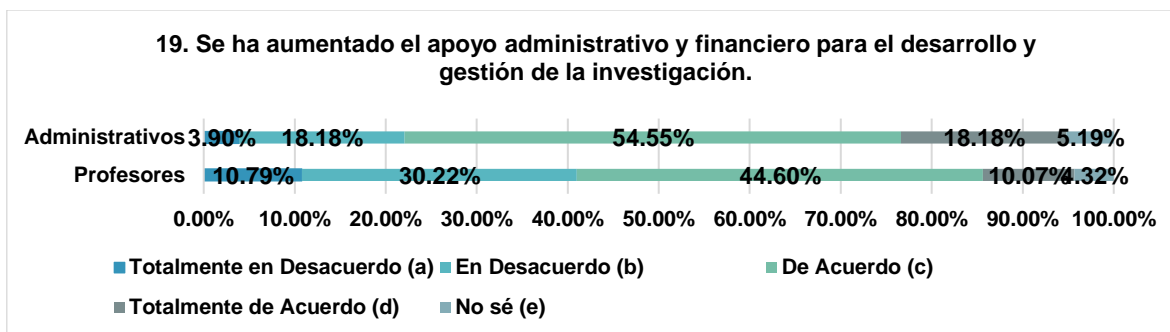


En cuanto a la subcategoría de transdisciplinariedad, el 74% de los profesores manifiesta que se ha fortalecido la conformación de equipos compuestos por integrantes de varias disciplinas para la generación de los productos de investigación, (ver figura 33).

Figura 33*Resultados subcategoría transdisciplinariedad*

En cuanto a la subcategoría de productos de investigación, la figura 34 revela que más del 70% de los egresado y profesores estima que se ha aumentado el impacto de los productos de investigación. El 72% de los empleados administrativos considera que como consecuencia de la acreditación institucional se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación, mientras que solo el 54% de los profesores lo considera así.

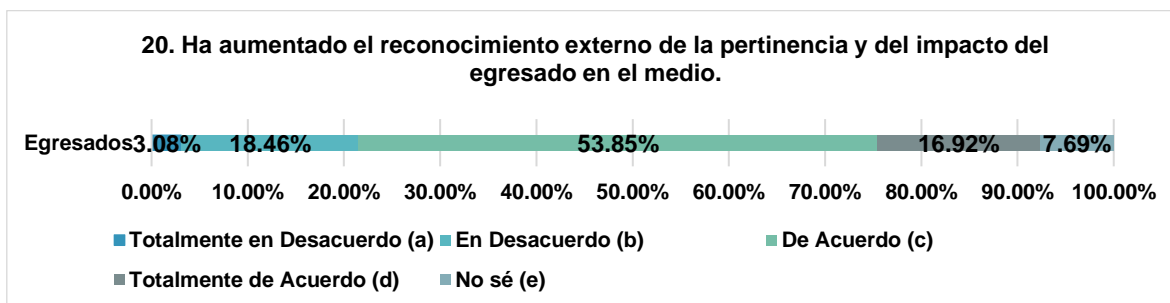
Figura 34*Resultados subcategoría productos de investigación*

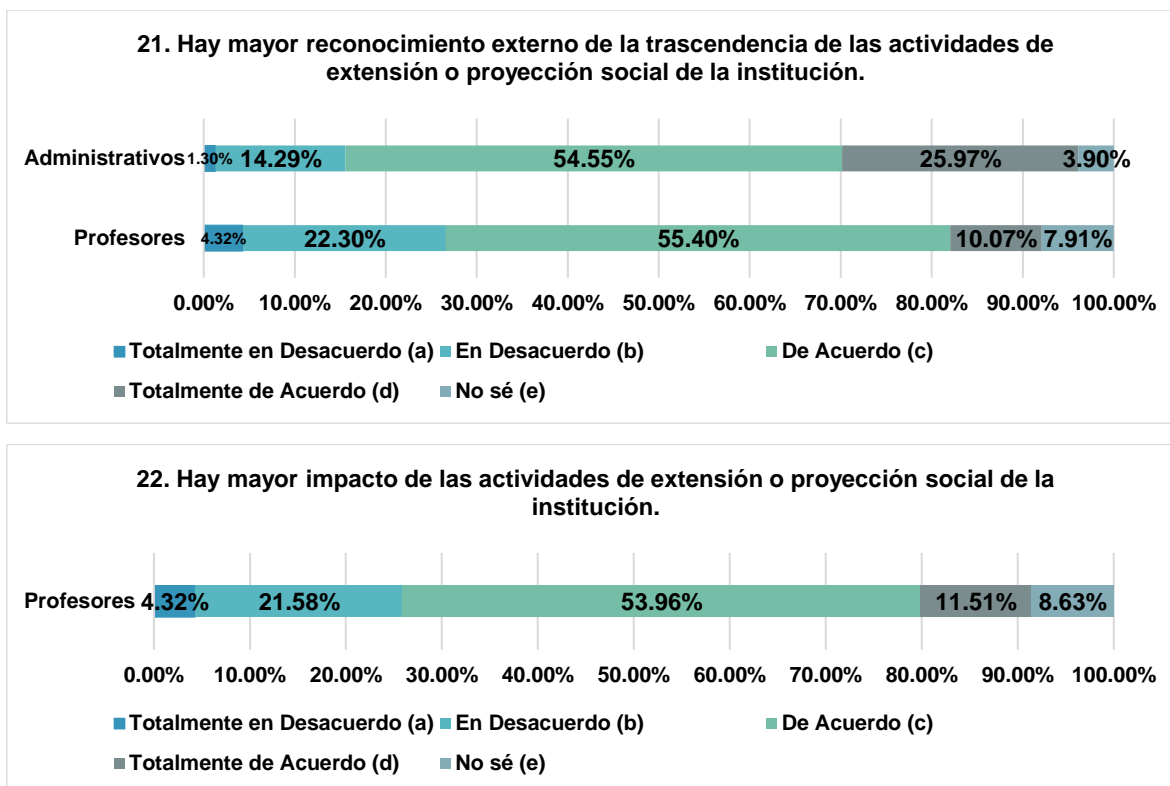


Respecto a la categoría de extensión, en la subcategoría de pertinencia, la figura 35 evidencia que como consecuencia de la acreditación se ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio. Esto lo reconoce el 70% de los egresados encuestados. En este mismo sentido más del 80% de administrativos estiman que hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución, mientras que solo el 65% de los profesores los profesores creen que es así. El 65% de los profesores estima que como consecuencia de la acreditación hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución.

Figura 35

Resultados subcategoría pertinencia

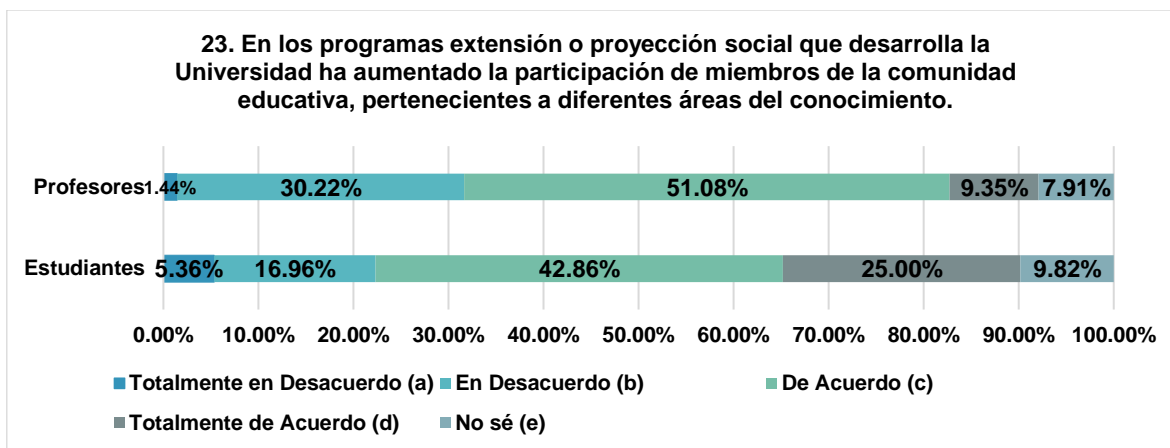




En cuanto a la subcategoría transdisciplinariedad, el 60% de los profesores y el 67% de los estudiantes consideran que en los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento, (ver figura 36).

Figura 36

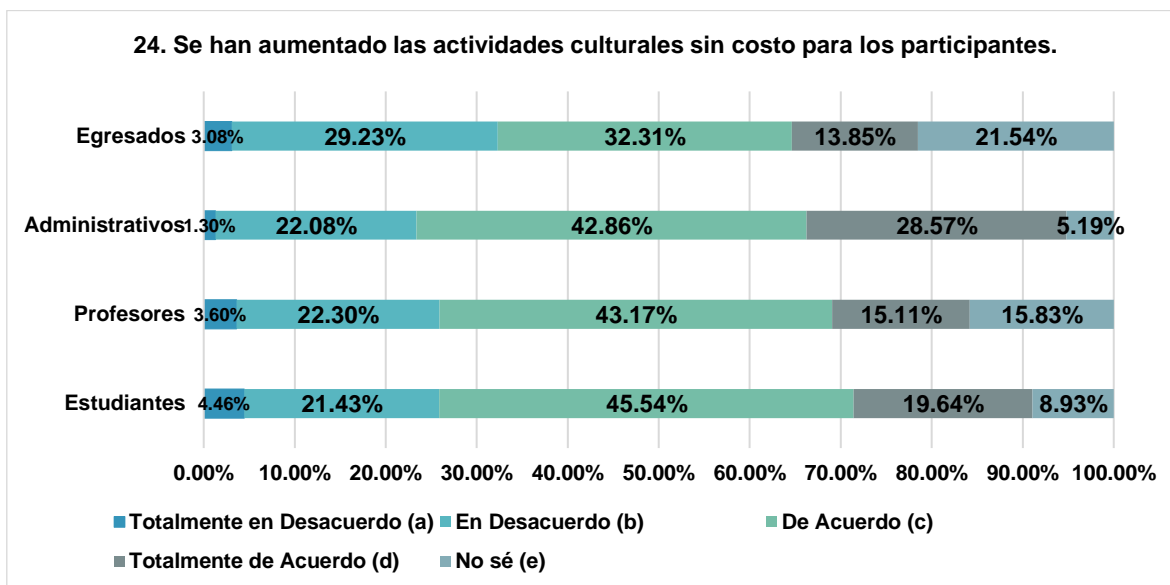
Resultados subcategoría transdisciplinariedad



La figura 37 revela que solo el 46% de los egresados, 58% de los profesores y el 65% de los estudiantes consideran que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes. Los administrativos comparten esta afirmación en un mayor porcentaje, 70%.

Figura 37

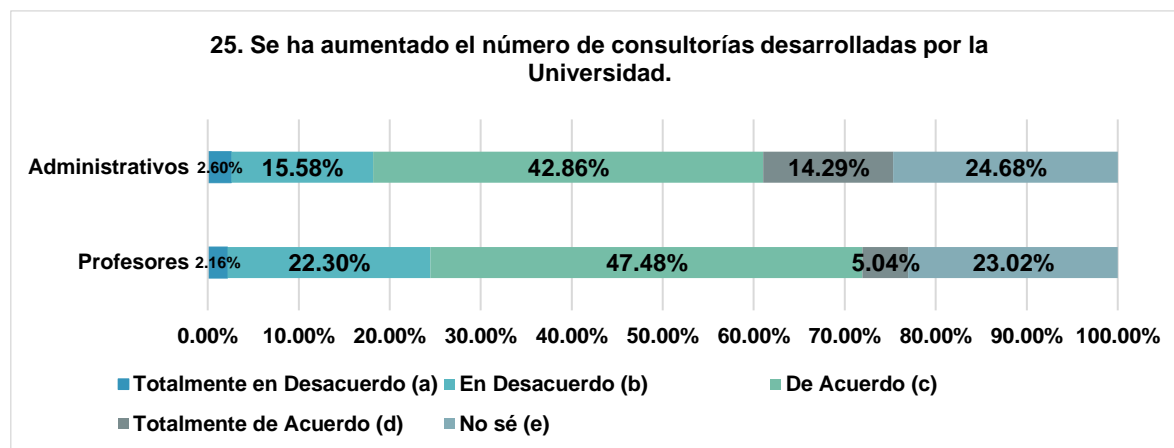
Resultados subcategoría actividad cultural



En cuanto a la categoría de consultorías, tan solo el 52% de los profesores y el 57% de los administrativos consideran que se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad, (ver figura 38).

Figura 38

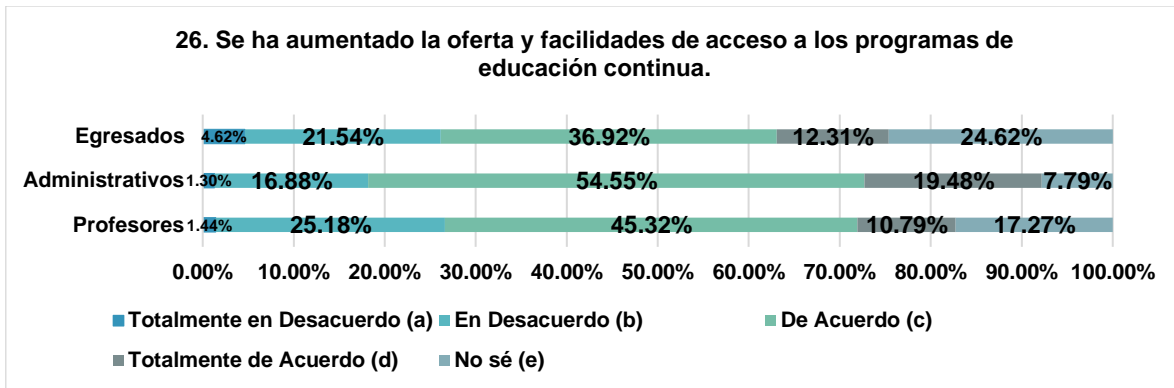
Resultados subcategoría consultorías



En cuanto a la categoría de educación continua, el 73% de los administrativos considera que se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua, mientras que solo el 46% de los profesores y el 49% de los egresados aceptan esta afirmación, (ver figura 39).

Figura 39

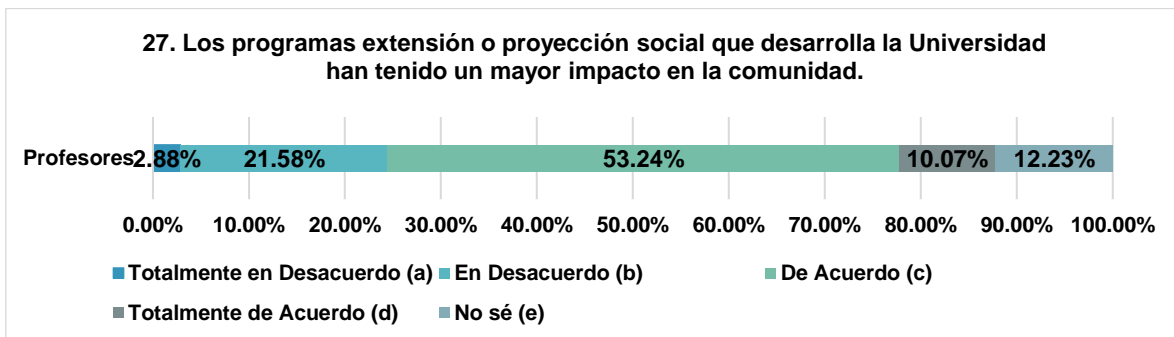
Resultados subcategoría educación continua



La figura 40 muestra que solo el 63% de los profesores considera que como consecuencia de la acreditación los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad.

Figura 40

Resultados subcategoría proyectos y servicios de extensión



4.1.2.1.2 Análisis de tendencia central y dispersión. Respecto a la categoría de docencia, los resultados muestran que la mediana es 3 en todos los casos. En el caso de los estudiantes, la media más alta es 3.018, correspondiente a la afirmación: Las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas. La media más baja, 2.824, en relación con la afirmación: en el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad. Respecto a los profesores, la media más alta es 3.089 referente a la afirmación: se ha mejorado el nivel de formación de los profesores. La media más baja, 2.33 en referencia a la afirmación respecto a la mejora en el tipo de contrato de los profesores; esta misma situación se da en la Universidad 1. En cuanto a los administrativos, la media más alta es 3.147 respecto a la mejora en el nivel de formación de los profesores; lo mismo que ocurre en caso de los profesores. La media más baja es 2.920 referida a la promoción de la interdisciplinariedad. Los egresados fueron consultados con una sola afirmación que hace referencia a la promoción de la interdisciplinariedad y la media es 2.892, (ver tabla 20).

Tabla 20

Medidas de tendencia central categoría docencia Universidad 2

Nro	Afirmación	Categoría de análisis docencia											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
1	Se ha aumentado la flexibilidad curricular, facilitando la movilidad de los estudiantes a nivel institucional, nacional o internacional, a través de rutas de formación alternativas adoptadas de acuerdo con sus necesidades e intereses.	3	2.903	0.8106	3	2.807	0.7677	3	3.135	0.5318	n/a	n/a	n/a
2	En el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad.	3	2.824	0.8519	3	2.948	0.72604	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
3	Se ha mejorado el nivel de formación de los profesores.	n/a	n/a	n/a	3	3.089	0.8327	3	3.147	0.71079	n/a	n/a	n/a
4	Se ha aumentado la dedicación de los profesores (Cátedra, medio tiempo, tiempo completo).	3	2.868	0.7693	3	2.646	0.77621	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
5	Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido, ocasional, etc.).	n/a	n/a	n/a	3	2.333	0.78794	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
6	Se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje.	3	2.836	0.91398	n/a	n/a	0.53687446	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Tabla 21

Continuación.

Nro	Afirmación	Categoría de análisis docencia											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
7	Se ha fortalecido la participación de los estudiantes en actividades de formación integral (Por ejemplo: creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial).	3	2.879	0.84351	3	2.971	0.80683	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
8	Se evidencia que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes.	3	3.009	0.77935	n/a	n/a	0.60955056	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
9	Las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas.	3	3.018	0.75397	3	3.058	0.68348	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
10	La experiencia educativa que se vive en la Universidad prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse futuras experiencias académicas y profesionales.	2	2.945	0.896	n/a	n/a	0.73103883	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
11	En las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante.	3	2.861	0.790815	3	2.81	0.81829	3	2.920	0.784305	3	2.892	0.8315

Respecto a la categoría de investigación, los resultados muestran que la mediana es 3 en todos los casos. En el caso de los estudiantes, ocurre lo mismo que en la Universidad 1 en cuanto a las afirmaciones con la media más alta y más baja, respectivamente: La media más alta es 3.018 referente a que se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes: esto mismo ocurre en el caso de la Universidad 1. La más baja es 2.755, correspondiente a la afirmación: la investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales. Las respuestas de los profesores dan cuenta de que la media más alta es 3.0 correspondiente a la afirmación de que se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes. La media más baja es de 2.564, en relación con la afirmación relacionada con el aumento de apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación. En la función sustantiva de investigación, en el caso de administrativos y egresados solo se formuló una afirmación para cada población; en los administrativos la media es 2.918 correspondiente a la afirmación que da cuenta del aumento del apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación. En los egresados la media es 2.982 referente al aumento del impacto de los productos de investigación, (ver tabla 22).

Tabla 22

Medidas de tendencia central categoría investigación Universidad 2

Nro	Afirmación	Categoría de análisis investigación											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
12	Se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes.	3	3.018	0.7417	3	3.00	0.7503	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
13	La investigación ha favorecido la solución de problemas locales.	3	3	0.64733	3	2.889	0.81649	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
14	La investigación ha favorecido la solución de problemas regionales.	3	2.94	0.7252483	3	2.848	0.79583	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
15	La investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales.	3	2.755	0.83768	3	2.687	0.70256	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
16	Se ha fortalecido la colaboración nacional e internacional en la investigación	n/a	n/a	n/a	3	2.963	0.72426	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
17	S ha fortalecido la conformación de equipos compuestos por integrantes de varias disciplinas para la generación de los productos de investigación.	n/a	n/a	n/a	3	2.86	0.62269	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Tabla 23

Continuación

Nro	Afirmación	Categoría de análisis investigación											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
18	Se ha aumentado el impacto de los productos de investigación.	n/a	n/a	n/a	3	2.852	0.72809	n/a	n/a	n/a	3	2.982	0.7674
19	Se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación.	n/a	n/a	n/a	3	2.564	0.82895	3	2.918	0.7407	n/a	n/a	n/a

Respecto a la función sustantiva de extensión, los resultados muestran que la mediana es 3 en todos los casos. En el caso de los estudiantes, la media más alta es 2.97 relacionada con el aumento aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa en los programas de extensión. La media más baja, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, es de 2.882 correspondiente a la afirmación de que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes. En el caso de los profesores, la media más alta es de 2.829 referente a que Se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes. La media más baja es 2.72, en relación a que se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad. En la población de empleados administrativos, la media de acuerdo con las respuestas dadas es de 3.041, referente que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes. La más baja es 2.914 referente a que se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad. En el caso de los egresados la media más alta es de 2.917 referente a que ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio. La media más baja de los egresados es de 2.725 referente a la afirmación que da cuenta de que se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes, (ver tabla 24).

Tabla 24

Medidas de tendencia central categoría extensión Universidad 2

Nro	Afirmación	Categoría de extensión											
		Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
		Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
20	Ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio.	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0.66269478	n/a	n/a	n/a	3	2.917	0.72
21	Hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución.	n/a	n/a	n/a	3	2.773	0.701122	3	3.095	0.68584	n/a	n/a	n/a
22	Hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución.	n/a	n/a	n/a	3	2.795	0.716457	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Teniendo en cuenta todas las funciones sustantivas, las medias aritméticas más altas y en ese sentido la mayor percepción se dio en administrativos, estudiantes y egresados, en orden descendente. La menor percepción se presentó de parte de los profesores. Donde se presenta mayor dispersión de acuerdo con las respuestas dadas es en la población de estudiantes donde se encuentra una desviación típica promedio de 0.80, (ver tabla 25).

Tabla 25

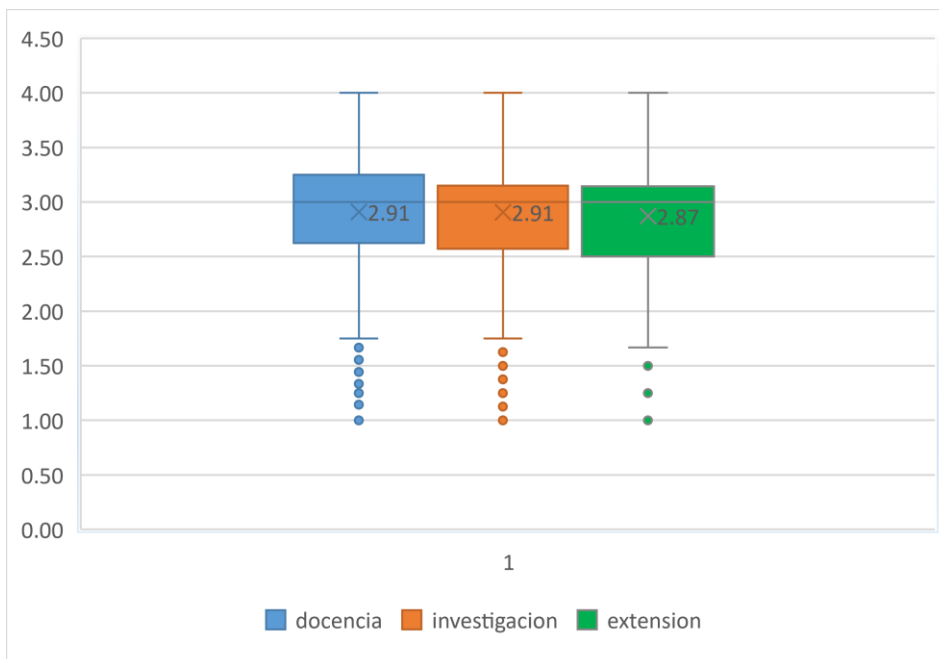
Resumen análisis de medidas de tendencia central Universidad 2

Promedio	Estudiantes			Profesores			Administrativos			Egresados		
	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar
	2.933333	2.9161	0.800208887	3	2.8164	0.72348465	3	3.021	0.704184375	3	2.854	0.7851

4.1.2.1.3 Análisis de correspondencias múltiples. La figura 41 muestra que la media, representada por equis (x), es mayor en las funciones sustantivas de docencia e investigación, y menos en la función de extensión. Lo anterior permite interpretar que, de acuerdo con la percepción de los estamentos de la Universidad 2, los más importantes cambios hacia la mejora como consecuencia de la acreditación institucional se han dado en las funciones de docencia e investigación. En la función de extensión la percepción de mejora es menos favorable.

Figura 41

Puntaje general por categoría de análisis Universidad 2



4.1.2.2 Análisis estadístico inferencial. Para este cálculo se utiliza el coeficiente de correlación producto – momento de Pearson – ver anexo F. La tabla 26 muestra que para la Universidad 2, en todos los casos la correlación es positiva y además es fuerte – mayor a 0,5- lo cual permite inferir que cuando aumenta la percepción sobre una categoría de análisis, también aumenta la percepción sobre las otras categorías; por ejemplo, si aumenta la percepción sobre la docencia, también aumenta sobre la investigación, si por el contrario disminuye una, también lo hace la otra. Cambian en la misma dirección.

Tabla 26

Correlación entre categorías de análisis

Categoría de análisis 1	Categoría de análisis 2	Coeficiente de correlación
Docencia	Investigación	0.6640156
Docencia	Extensión	0.623848
Investigación	Extensión	0.6180572

En el anexo H se puede observar el cálculo de la correlación en la Universidad 2.

4.2 Resultados cualitativos

Este apartado da **respuesta al objetivo específico 2** el cual consiste en reconocer las percepciones de la comunidad educativa de dos IES en torno a los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES. Los resultados cualitativos se muestran con base en la frecuencia de término y el análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave en Universidad 1 y Universidad 2. Para hacer más riguroso el proceso se utiliza el software MAXQDA 2022.

4.2.1 Universidad 1

A continuación, se muestra el resultado del análisis de contenido cuantitativo y cualitativo producto de las entrevistas aplicadas a los estamentos de la Universidad 1.

4.2.1.1 Frecuencia de términos del discurso De manera preliminar, previo al análisis cualitativo, mediante la herramienta MAXDictio se identifica la frecuencia de los términos que más se utilizan en los discursos de los participantes en las entrevistas. Esta técnica es relevante ya que al analizar un documento se debe explorar tanto lo que se dice como lo que no se dice (Rapley, 2014). La figura 42 muestra la nube de palabras que representa la frecuencia de palabras utilizadas por los participantes de las entrevistas en la Universidad 1.

Figura 42

Nube de palabras entrevistas Universidad 1



En la anterior figura se evidencia los términos que con más frecuencia se incluyen en los discursos de los participantes: acreditación, investigación, institucional multicampus, universidad y proceso. La tabla 27 muestra los 20 términos más mencionados por los participantes y su frecuencia. Se evidencia que, respecto a las categorías de análisis de la investigación, el orden cuantitativo descendente de las frecuencias de la mención de las tres funciones sustantivas es: investigación,81;

docencia, 37 y extensión, 16. Respecto a las subcategorías de análisis no se hace referencia explícita. La tabla completa se observa en el anexo G.

Tabla 27

Frecuencia de palabras en entrevistas Universidad 1

Nro	Palabra	Frecuencia
1	acreditación	129
2	universidad	110
3	investigación	81
4	procesos	71
5	institucional	66
6	multicampus	54
7	educación	39
8	programas	38
9	docencia	37
10	términos	36
11	proyección	32
12	ejercicio	29
13	instituciones	25
14	docentes	24
15	políticas	22
16	académicos	19
17	funciones	18
18	institución	17
19	extensión	16
20	Formación	16

4.2.1.2 Análisis de las entrevistas

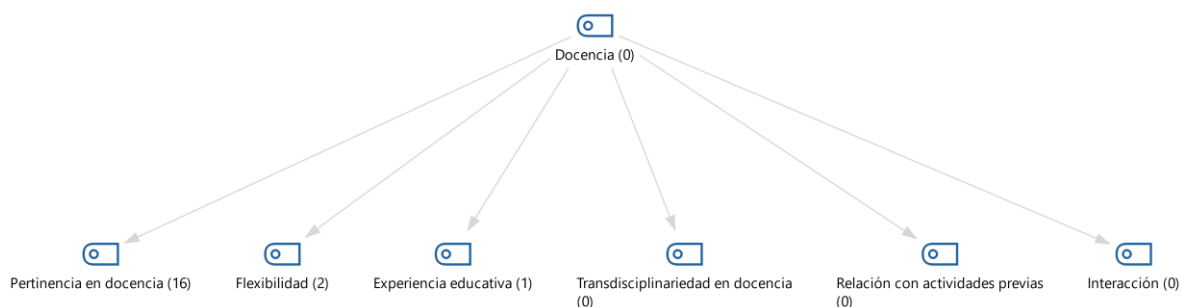
Para comprender los discursos de los participantes se hace análisis de contenido con el apoyo del software MAXQDA. El análisis se hace tomando como referencia las categorías apriorísticas y emergentes. Para describir los discursos se utilizan las

convenciones: E, estudiante; P, profesor; Eg, egresado; A, administrativos/directivos

4.2.1.2.1 Categoría docencia. En la figura 43 se muestra el número de apariciones de las respectivas subcategorías correspondientes a la categoría de análisis de docencia, de acuerdo con la percepción expresada por los participantes en las entrevistas.

Figura 43

Docencia modelo jerárquico código-subcódigos



La figura permite evidenciar que los códigos con mayor aparición son pertinencia en docencia, flexibilidad y experiencia educativa. Respecto a la pertinencia en docencia, la mayoría de los estamentos consideran que como consecuencia de la acreditación se ha mejorado el nivel de formación de los profesores, *“En términos de docencia, yo diría que también ha significado mejoras en la cualificación de los docentes, en el apoyo para el estudio posgradual y para la cualificación, en términos de varios aspectos, también en los lineamientos de nómina que le dedican un tiempo importante a la docencia” (P1).*

Se identifican como esas necesidades de formación de los profesores y eso ha creado, ha permitido consolidar algo que se hace anualmente, que es el plan de formación docente y ahí pues eso, ofrecen espacios de formación en todos los temas que se requieren para que los docentes fortalezcan pues

en términos pedagógicos, didácticos y en temas también personales o profesionales (A1)

Se consolido muchísimo el proceso de docencia en términos de formación del docente a través de los procesos de ejercicio de evaluación docente y también a través se mejoraron mucho los procesos de selección docente entonces, por ponerte un ejemplo ya hoy se les hace una prueba en términos de pedagogía, de didáctica pues también de conocimientos específicos antes de hacer la contratación (A1).

Se han mejorado las condiciones para todas las partes que están involucradas en el ejercicio educativo, esto implica, por supuesto, una mejora en la inversión en infraestructura, en recursos educativos, en las formas de contratación de los docentes, en las remuneraciones docentes (EG1).

Además de pedirles una formación de Magíster en la mayoría de programas que son antes de la acreditación, pues no era así, o sea, la mayoría eran de Pregrado, especialización ya hoy en día, un docente, para ingresar, tienen que tener mínimo una Maestría, pues ya sube los niveles de formación (A1).

En cuanto a los docentes, yo sí siento que he mejorado bastante el proceso, en el caso de derecho que la mayoría deben tener, mínimo un posgrado, lo cual entonces es muy bueno, no necesariamente es con el Pregrado y ya, entonces eso, como que también, pues le hacía uno evidente los efectos de la acreditación institucional(E1).

Algunos actores estiman que estiman que se ha mejorado el tipo de contratación de los profesores, principalmente en cuanto a la duración de los contratos:

Te podría decir que en términos de profesores si podemos evidenciar que la universidad ha realizado un esfuerzo en cuanto a la contratación de los docentes, si bien hay unos contratos a término fijo ya la mayoría de los

docentes están a 12 meses, sí podemos hablar de unas condiciones de vinculación que cada vez van a ser más favorables para el docente (A1).

Creo que se ha mejorado mucho el ejercicio de la contratación docente, que anteriormente los profesores eran contratados por servicios, hoy en día ya la gran mayoría de universidades, sobre todo las acreditadas institucionalmente, hacen contrataciones por nómina, lo cual me parece que redunde en esa, digamos, de calidad, de remuneración a los profesores y términos de contratación, pienso yo también que el efecto que se ha tenido es, por supuesto, una mayor, un mayor reconocimiento de la universidad como le decía en materia investigativa y, sobre todo, en ese ejercicio de construir una investigación mucho más de alto nivel (EG1).

Se cambiaron los contratos por una recomendación del proceso de acreditación, los contratos que habían antes de 11 meses o de menos de 2 a 12 meses y ahora pues hay también una discusión para contratos indefinidos. (A2)

No obstante, consideran que en cuanto al tipo de contratación, la acreditación genera exigencias que en ocasiones son difíciles de cumplir para la Universidad por lo que representa en términos de la nómina “*hay recomendaciones que no se han tomado en ...en términos de la remuneración ... tipo de contratación*”. (A2)

Se crean unos lineamientos que pues de pronto entran como en el límite de la autonomía universitaria, es un proceso voluntarios entonces puede generar algunos ruidos con las decisiones institucionales y en comparación con lo que está estableciendo pues el proceso de acreditación de alta calidad, entonces es como se genera como esa tensión institucional interna (A1)

Respecto a la flexibilidad curricular, de acuerdo con los directivos se ha aumentado,” *Se ha podido respetar también el tema de lo regional no en ese componente flexible que se da del 30% de la malla curricular en cada uno de los de los programas” (A2).*

Adicionalmente, y teniendo en cuenta que la Universidad 1 tiene presencia nacional y que cuenta con acreditación multicampus esta flexibilidad también se evidencia en la creación de comités curriculares multicampus;

“en términos también curriculares podríamos decir, que se han creado comités curriculares ya de carácter multicampus, que la docencia ya se piensa no solamente para una sede particular, sino que haya criterios y lineamientos y políticas que atraviesen a la universidad en su contexto multicampus, entonces a mí me parece interesante cómo se ha transformado la forma de pensar el ejercicio de la docencia desde un nuevo estatuto orgánico” (P1), lo cual facilita la movilidad entre sedes,

Respecto a la experiencia educativa en la Universidad 1:

“...entonces eso también hace que los docentes pues adquieran muchísimo más conocimiento, que ese conocimiento, obviamente se vea reflejado en las aulas de clase y nos puedan brindar, pues lo que han adquirido gracias a las alianzas que hace la universidad para formar a los docentes también” (E1)

4.2.1.2.2 Categoría investigación. En la figura 44 se muestra el número de apariciones de las respectivas subcategorías correspondientes a la categoría de análisis de investigación.

Figura 44

Investigación modelo jerárquico código-subcódigos



La figura permite evidencia que los códigos con mayor aparición corresponden con productos de investigación, indagación y pertinencia en investigación. Respecto a los productos de investigación, hay convergencia entre las percepciones de los actores de la Universidad 1, quienes consideran que como consecuencia de la acreditación no solo se ha aumentado la cantidad de productos, su impacto, y el apoyo administrativo y financiero a la investigación, sino que también es la función sustantiva en la que los efectos de la acreditación han sido mayores.

Creo que en investigación se ha tenido una evolución más grande que en las demás funciones debido no solamente a la investigación multicampus que creo que eso se podría aplicar para todas las funciones sustantivas no de relacionamiento entre las sedes y seccionales sino además de eso también de políticas de investigación mucho más adaptadas, es decir generar incentivos, de investigación (A2).

Ese ha sido de más impacto aún porque cuando tuvimos la visita era uno de los factores en el 2015, pues aún apenas estaba un poquito como incipiente en términos de investigación propiamente dicha, no, en ese sentido, desde el 2016, pues inició con ese proceso de consolidar el tema de investigación y ya para el 2019 se expidió la política de investigación e innovación y toda esa ruta que se trazó desde el 2018, 2019, 2020, a corte de 2022, pues ya hoy en la clasificación; por ejemplo, los grupos de investigación y de los investigadores en el 2019 se

tuvo un avance muy importante en la clasificación de los grupos en comparación a la medición anterior, y ahorita en los resultados preliminares que creo que esta semana ya salen los finales de la medición de mi ciencias en la universidad, mejoró impresionante en términos de clasificación de sus grupos en A1, A y en B sobre todo, entonces en comparación a la acreditación anterior(A1).

De acuerdo con A2, “Hemos incrementado los grupos en la última medición de Minciencias y pues incrementamos los grupos A1 hasta nuestra facultad que lleva tan sólo 10 años de funcionamiento y pues se posicionó con un grupo A1”.

En la categorización según el modelo de mi ciencia, los investigadores también se han ido categorizando han obtenido este reconocimiento en la categorización, cada vez más junior, más senior, más asociados los grupos de investigación ya cada vez están en un nivel más alto, pero también hay una preocupación por formar a la comunidad académica de la universidad de la institución (P1)

Los estamentos reconocen la mejora en la investigación no solo frente al modelo del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación de Colombia, sino también en la sistematización y difusión de resultados de investigación para la comunidad académica interna y externa, *“Hay un ranking que categoriza los repositorios Universitarios por el número de visitas y el impacto que tiene, hasta el año pasado la Universidad estaba de segundo nivel nacional y de primer nivel Bogotá” (A1).* Adicionalmente, se reconoce que la acreditación ha permitido focalizar recursos e intereses de investigación *“Se logró hacer un estudio para identificar cuáles eran esos campos de acción que la universidad debía trabajar en temas de investigación por su naturaleza y eso ayudó a focalizar también esfuerzos económicos, institucionales en todos los programas académicos y eso nos permite hoy tener esos resultados tan importantes” (A1),*

La figura permite evidencia que los códigos con mayor aparición corresponden productos de investigación, indagación y pertinencia en investigación. Respecto a los productos de investigación, hay convergencia entre las percepciones de los

actores de la Universidad 1, quienes consideran que no solo se ha aumentado la cantidad de productos, su impacto, y el apoyo administrativo y financiero a la investigación, sino que también es la función sustantiva en la que los efectos de la acreditación han sido mayores.

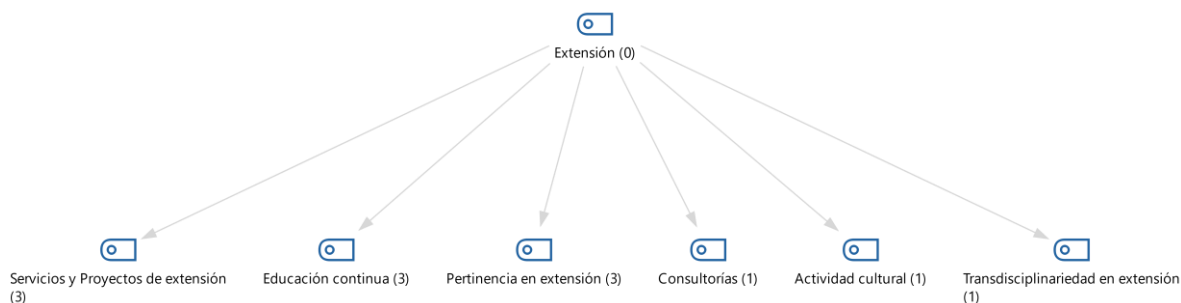
Respecto a la subcategoría de indagación, los estudiantes reconocen las mejoras en cuanto al desarrollo de estrategias de investigación formativa, *“En mi facultad habían como 20 semilleros, y ahora hay actualmente 32 y a eso se le suman los grupos de estudio que son como más pequeños, pero pues ya uno hace como ver el avance que ha tenido en la Universidad gracias a la acreditación institucional”*(E1), lo mismo estiman los directivos *“formar a los investigadores de la universidad, pues con esas competencias para poder hacer esos ejercicios de publicación, entonces creo que en investigación, si los avances fueron bastantes en relación a la autoevaluación que se hizo en el 2015”*(A1)

Respecto a la subcategoría de pertinencia en investigación *“Yo creo que primero apostarle a una dinámica de investigación con mayor impacto, con publicaciones de mucho más alto nivel porque, pues la misma exigencia de las acreditaciones así lo amerita”* (EG1)

4.2.1.2.3 Categoría extensión. Respecto a esta categoría se presentan apariciones en todas las subcategorías – (ver figura 45)- , aunque menos que en las citas de las funciones de docencia e investigación.

Figura 45

Extensión modelo jerárquico código-subcódigos



En los discursos acerca de la función de extensión los estamentos coinciden en que esta función sustantiva ya era una fortaleza antes de la acreditación, dada la misión de la Universidad, pero a la vez reconocen mejoras, principalmente en que se pasó del desarrollo de actividades asistencialistas a la generación de capacidades en las comunidades, *“En algún momento era más orientado en temas como de asistencialismo, ya hoy en día, no, ya está claro que la idea es que a través de esas estrategias se generen son capacidades en las organizaciones o comunidades”* (A1). La visión positiva de la extensión también la comparten estudiantes y egresados. Los primeros consideran que *“ha aumentado la cantidad de cursos, digamos de educación continua, se encarga todo lo que es, cursos, diplomados y seminarios”* (E1) y los segundos afirman: *“creo que ha favorecido mucho el ejercicio de la articulación con la empresa privada, con las entidades de gobierno”* (EG1), en referencia a los efectos de la acreditación.

La recurrencia en la aparición de términos en los discursos de los participantes frente a los efectos de la acreditación en las funciones sustantivas permitió identificar categorías emergentes: procesos administrativos y proceso de acreditación.

4.2.1.2.4 Categoría procesos administrativos. Esta categoría emergente tiene 11 apariciones – (ver figura 46).

Figura 46

Procesos administrativos modelo jerárquico código-subcódigos



Procesos administrativos (11)

Las percepciones de todos los actores entrevistados coinciden en que el principal efecto de la acreditación en los procesos administrativos de la Universidad es que ha permitido la estandarización de los procesos y la articulación de las funciones sustantivas, y la planeación estratégica institucional:

Yo creo que ese tipo de acreditaciones conllevan a una mejor y mayor articulación de las diferentes funciones sustantivas en el contexto de toda la institución, es decir, de una manera articulada entre todos los programas, facultades (EG1). Quiero decir es que es muy importante el proceso porque nos brindan elementos básicos de estandarización de los procesos educativos institucionales (A2).

Nosotros entendimos lo del multicampus como ese trabajo conjunto en términos de gobierno y de gobernanza, entonces ese fue un logro importante resultado de la acreditación entonces nosotros hemos logrado esa articulación entre las autoevaluaciones, los planes de mejora y la planeación estratégica de la universidad (A1).

Sin embargo, hay percepciones del estudiante en las que reconocen, desde su perspectiva, impacto negativo en los procesos administrativos: “Entonces digamos, eso visto desde la perspectiva de un estudiante es algo negativo porque hace que aumenten las matrículas” (E1).

4.2.1.2.5 Categoría proceso de acreditación. Esta categoría tiene un número importante de apariciones – (ver figura 47).

Figura 47

Proceso de acreditación modelo jerárquico código-subcódigos



Proceso de acreditación (12)

Los discursos de los estamentos frente a esta categoría son convergentes en el sentido de que todos consideran que, pese a los beneficios que pueda traer, “Siento que es un proceso ya más maduro y consolidado a nivel país, se ha logrado una mayor claridad y diferenciación entre lo que es calidad básica y alta calidad” (A1) , es un proceso extenso, burocrático e instrumental, inclusive emocionales a las IES y que debería ser más eficiente:

Siento que es un proceso largo (E1). A veces se cae mucho el instrumentalismo, más que en la operación, es decir que a veces se vuelve más importante responder a indicadores y dar cuenta de indicadores y no realmente hacer un accionar sobre las variables que inciden en esos indicadores, por ejemplo, digamos que uno podría afirmar que pues que se tiene un buen número digamos de textos, por decir, es un ejemplo y pues cumplimos con el indicador de tener muchos textos, pero otra cosa es qué tanto los textos son aprovechados por la comunidad académica (EG1).

Se empezado también a ver como una política más que de calidad, como una política de incentivos o desincentivos para instituciones, es decir las instituciones ya están optando al proceso para tener el sello de alta calidad, claro no quiero generalizar, pero es mi percepción. No es por el proceso de calidad sino por tener el sello, acceder a otros tipos de beneficios o estar dentro de ese abanico de instituciones acreditadas a nivel institucional (A1).

docencia, 8. Respecto a las subcategorías de análisis no se hace referencia explícita. La tabla completa se observa en el anexo H.

Tabla 28

Frecuencia de palabras en entrevistas Universidad 2

Nro	Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia
1	universidad	11	127
2	acreditación	12	123
3	institucional	13	83
4	procesos	8	80
5	investigación	13	75
6	importante	10	55
7	institución	11	46
8	programas	9	41
9	estudiantes	11	40
10	educación	9	36
11	instituciones	13	34
12	profesores	10	31
13	autoevaluación	14	24
14	mejoramiento	12	23
15	formación	9	21
16	proyectos	9	20
17	comunidad	9	19
18	respuesta	9	19
19	extensión	9	18
20	programa	8	18
21	superior	8	17
22	docencia	8	16
23	docentes	8	16

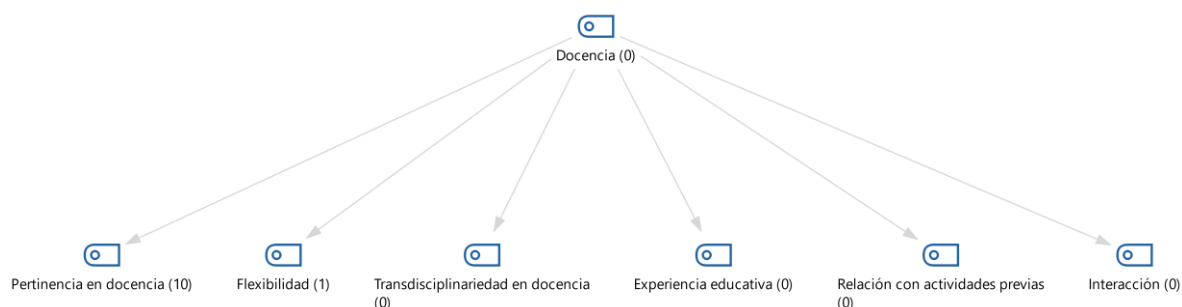
4.2.2.2 Análisis de las entrevistas

El siguiente análisis se hace tomando como referencia las categorías apriorísticas y emergentes.

4.2.2.2.1 Categoría docencia. En la figura 49 se muestra el número de apariciones de las respectivas subcategorías correspondientes a la categoría de análisis de docencia, de acuerdo con la percepción expresada por los participantes en las entrevistas.

Figura 49

Docencia modelo jerárquico código-subcódigos



La anterior figura muestra que las percepciones de los participantes estuvieron relacionadas con las subcategorías: pertinencia en docencia y flexibilidad. Respecto a la pertinencia en docencia:

Los profesores son “ la base de la función sustantiva, tú ya lo debes conocer por estatuto y forma de funcionamiento de la universidad, tiene una planta profesoral de base vinculada por convocatorias públicas y en ese sentido, la posibilidad como referente que tiene la acreditación institucional de tener una planta profesoral de la más alta cualificación, a la Universidad le viene muy bien porque las universidades públicas, tenemos la posibilidad de tener una plantas altamente cualificadas, creo que es un buen elemento que ratifica la posibilidad de calidad

no sólo de una universidad, sino de una universidad en el sector público, como es la Universidad 2, creo que es el primer impacto (A2).

Para la Universidad del Valle es muy importante la formación de los doctores, de los profesores en la formación doctoral, por una parte, porque esto digamos mejora todos esos procesos investigativos (A1).

los profesores se han venido preparando para diseñar materiales accesibles para sus estudiantes, si para los centros con discapacidad visual, para discapacidad auditiva o como hacen ajustes en sus procesos de formación para que todos los estudiantes en igual de condiciones participen de los procesos, entonces esto es calidad, esos son procesos de acreditación institucional, esto es impacto institucional y eso es la cultura que tenemos dentro de nosotros (P1).

Pese a las voces positivas frente a la docencia, se encuentran otras que perciben aspectos negativos, tales como: “tienen los puntos a mejorar de tal vez en pedagogía, ser más puntuales en ciertas cosas” (E1).

El estudiante manifiesta lo siguiente: “Siento que a pesar de que se tiene el proceso de calidad y acreditación, no siempre, tal vez se busque la mejor forma de llegar a los estudiantes”, O lo que considera un Decano:

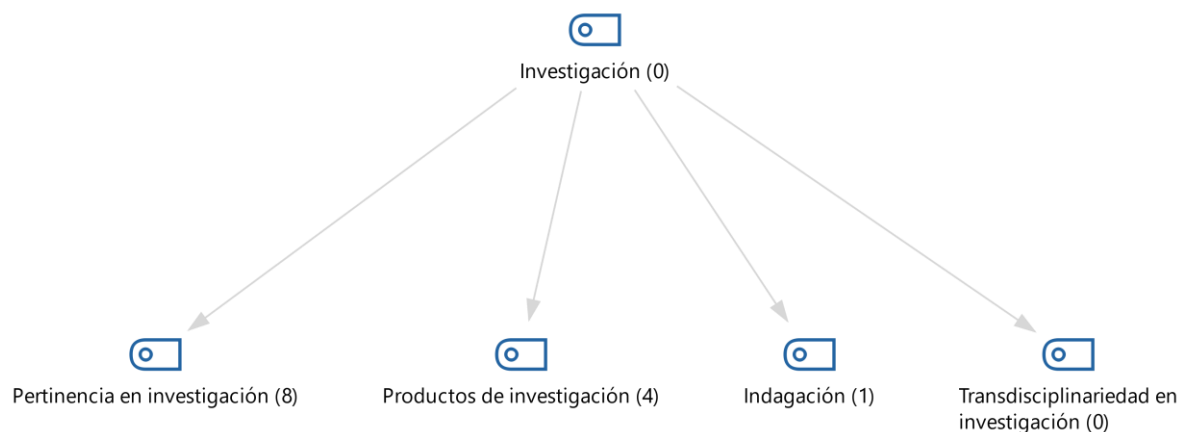
“Por efecto de cumplir con la función sustantiva de la educación, de la docencia, pues en un momento determinado pudiera ‘parecer’ que haya algunos elementos o nivel descuidados, cuando, por el contrario, se está supliendo diferentes niveles de formación o diferentes funciones sustanciales” (A2).

Respecto a la flexibilidad, un estudiante afirma que producto de la acreditación “se está considerando para la malla curricular futura, el incentivo si el estudiante ha trabajado en un proyecto de investigación y tiene una publicación de un artículo, este pueda llegar a considerarse válido para su trabajo de grado” (E1).

4.2.2.2.2 Categoría investigación. La figura 50 muestra que las referencias a las subcategorías correspondientes a la categoría de investigación se presentan en: pertinencia de la investigación, productos de investigación e indagación.

Figura 50

Investigación modelo jerárquico código-subcódigos



En los discursos los entrevistados coinciden en que la acreditación ha tenido efectos positivos en la función sustantiva de investigación:

Nosotros, hemos ido generando nuevas formas de trabajo y hacer producción intelectual de los docentes esto hace que hoy en día tengamos, pues, un número de grupos de investigación reconocidos, mejor replanteados, con mejores desarrollos, con mejores productos que aportan al desarrollo de la región y de la nación por supuesto (A1).

Estar inmersa en los procesos de acreditación, hace que como Institución deba mostrar evidencias de los resultados que alcanza al respecto y esto se ve reflejado en la calidad de los grupos de investigación, de los docentes, de las publicaciones académicas, de los aportes que brinda al sector externo, así como el incremento en número de cada uno de estos (EG1).

Universidad del Valle en este aspecto, es uno de los pioneros bueno y muchos aspectos más es uno de los pioneros en el en el país, por ejemplo, en mi propia experiencia a mí me permitió realizar proyectos internacionales importantes (P2).

Muy bien yo creo que muy bien porque justamente creo que es una de las fortalezas nuestras, no somos universidad de investigación, pero universidad claramente con una fuerte tendencia en la investigación y creo que muy bien porque nos ha colocado un nivel de autorreferencia en relación con lo que nosotros hacemos de investigación (A2).

Abordamos las necesidades de la Comunidad, por ejemplo, en este momento la universidad está desarrollando un proyecto inmenso que es “todos y todas a la U”, es un proyecto que está acompañando a 3000 estudiantes en condición de vulnerabilidad que quieren entrar a la universidad y están haciendo todo el proceso de preparación para la universidad, de esos 3000 van a quedar 1000 en la institución (P2).

De acuerdo con la cantidad de grupos y el presupuesto mismo de la universidad tenemos unos estándares de investigación bastante buenos, es decir, yo creo que es muy satisfactorio cuando uno cruza esas variables que te acabo de decir, y teniendo en cuenta que son referentes del orden de la auto referencia, de la autodeterminación en términos de qué es lo que yo voy a evaluar de investigación institucionalmente, entonces ya lo debes conocer, la pluralidad de la universidad es muy grande y eso hace que hay una gran cantidad de posibilidades de ejercicio investigativos, la misma sostenibilidad de los grupos de investigación, los laboratorios (A2).

La universidad ha crecido impresionantemente en nivel de publicaciones en revistas científicas indexadas (P1). Desde mi programa no ha sido fácil poder mantener un semillero, porque son a veces pocos los estudiantes que se vinculan a participar de este espacio en espacios que pues no son calificables, son voluntarios, también por estudiantes que se unan a proyectos de investigación,

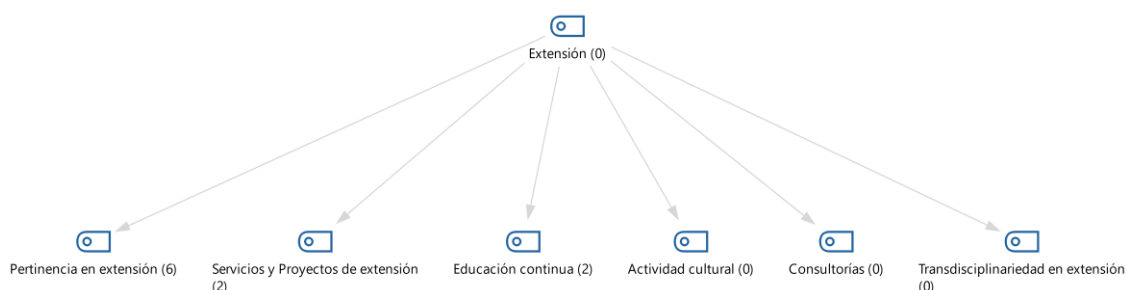
también suelen ser a veces pocos, por las afinidad por tiempos o por desconocimientos (E1).

Además de las voces con concepto favorable sobre los efectos de la acreditación en la función sustantiva de investigación, existen otras que reconocen los efectos positivos pero que no necesariamente se los atribuyen a la acreditación, *“Pues no sé si sea por la acreditación, pero sí, la Universidad ha mejorado en la clasificación de grupos y en la socialización de los resultados a la institución y a la sociedad” (EG2):*

4.2.2.2.3 Categoría extensión. La figura 51 muestra las referencias de la subcategoría correspondientes a la categoría analítica de extensión.

Figura 51

Extensión modelo jerárquico código-subcódigos



En esta categoría, si bien algunos participantes manifiestan que se observan mejoras, *“La extensión ha mejorado, considero que como es una función sustantiva y los procesos de acreditación están ligados al MEN van de manera paralela exigiendo y conceptualizando cada función” (EG2)* y *“Considero que este proceso la hizo más visible y la expuso a incrementar su articulación con el sector externo (EG1),* los discursos de la mayoría de los participantes coinciden en que es la función sustantiva en la cual se han visto menos los efectos de la acreditación institucional, tal como lo indica uno de los profesores consultados, *“esta tercera misión de las universidades es precisamente proyección social, yo creo que es uno de los de las misiones donde hay más trabajo por hacer” (P3),* o lo que afirma un

directivo en el sentido de que “ Yo creo que esta función es mucho más dispareja el resultado, sabemos que es un asunto que la universidad tiene que fortalecer por efecto del impacto social que tiene, no sólo en la formación de los profesionales, sino en transferencia de conocimiento” (A2). Lo mismo dice otro directivo, “Definitivamente estoy convencida que la acreditación aporta a todos, pero yo creería que de pronto en esa relación con el medio, de pronto ha sido uno de los efectos que menos se ha visualizado” (A1). Las voces de los profesores comparten la misma posición “todavía no está en relación con los egresados en muchas ocasiones limita a una base de datos, bien y la proyección, otro aspecto muy importante, esta proyección social, no podemos ver solamente como de la universidad hacia fuera, de la ad hacia adentro también es proyección social” (P2).

4.2.2.2.4 Categoría procesos administrativos. La figura 52 muestra que la categoría tiene 9 referencias.

Figura 52

Extensión modelo jerárquico código-subcódigos



Procesos administrativos (9)

Los discursos de los participantes convergen: la acreditación ha permitido organizar y estandarizar los procesos administrativos de la universidad, “Es un trabajo que contribuye a organizar las IES, a conocerlas y apropiarse con más responsabilidad de su quehacer” (EG1), y como lo dice un directivo, “yo creo que estos procesos han hecho que además de que se prioricen los recursos, se redefinan esas metas, se revise cuál es esa misión y esa visión institucional “(A1). otras voces que comparten este punto de vista:

En la Universidad ha mejorado la memoria histórica, la archivística, la organización, procesos y procedimientos de los programas y de la IES, pero también articulada a las exigencias del MEN (EG2)

“Pienso que estos procesos hacen que las IES se vean como un sistema y no de forma descentralizada en sus facultades, permitiendo focalizar los aspectos que mayor incidencia tienen y de esta forma desarrollar su plan de mejoramiento. También, las pone en un ciclo de mejora continua que tiene beneficios para todas las partes que están involucradas” (EG1).

En el mismo sentido se reconoce que la acreditación ha ayudado a articular funciones sustantivas, *“articulación, investigación, formación profesional que también es importante y formación profesional de punta y creo que es un efecto que va ahí” (A2, “Así mismo, la articulación entre funciones, la calidad de los profesores, los reglamentos su actualización, la relación con los egresados, la evaluación a todo nivel desde la evaluación de los profesores, de los estudiantes, de los programas y la institución como un todo son exigencias del MEN pero también de la acreditación institucional” (EG2).*

4.2.2.2.5 Categoría proceso de acreditación. La figura 53 muestra que la categoría es la que tiene el mayor número de referencias, 29, dando cuenta de la importancia que tiene para los participantes.

Figura 53

Proceso de acreditación modelo jerárquico código-subcódigos



Proceso de acreditación (29)

En esta categoría hay consenso entre los actores en el sentido de que, pese a los beneficios de la acreditación, tal como lo afirma una profesora de la IES *“Permite mejorar todas las condiciones institucionales, puesto que es de mejora continua “(P1) y que “Considero que es un proceso importante y relevante que busca garantizar la calidad de las Instituciones de Educación Superior del país“(EG1), es un proceso burocrático, desgastante y que consume muchos recursos*

institucionales dejando de un lado lo académico, como lo reconocen inclusive estudiantes, *“pienso que es un proceso largo, tedioso para las instituciones y que verdaderamente demanda tanto tiempo, personas, administración, no solamente son los estudiantes, son los profesores”* (E1). Otras voces que comparten la percepción de que es un proceso desgastante, que requiere grandes esfuerzos – físicos, financieros, tiempo, recursos humanos e incluso emocionales se muestran a continuación:

Estamos trabajando para responder los informes del CNA y la cantidad de visitas que tenemos que recibir es monumental, eso necesita una disposición institucional muy grande, no sólo en la Universidad del Valle en todas las universidades del país, pero Univalle por la cantidad de programas que tiene y los procesos que maneja es impresionante la cantidad de recursos que dedicamos, de tiempo, de esfuerzo e inclusive emocionales, para que todo esto salga adelante (A2).

Un programa académico hace todo su proceso de autoevaluación dentro del tiempo esperado y resulta que el acto administrativo pues no sale y entonces en el camino le toca hacer registro porque la acreditación no salió, que arrastraba el registro, o porque es un programa de salud, entonces le toca hacer, además de lo que ya hizo como acreditación, le toca hacer el registro, yo creo que eso ha desmotivado fuertemente la comunidad universitaria” (A1).

En los últimos años la mayoría de la gestión administrativa académica está orientada y dedicada a cumplir informes de autoevaluación o informes de renovación de registros calificados y eso es tremendamente desgastado, eso es un efecto importante que todos estemos acreditados como indicadores muy buenos, como gestión es perverso, porque estamos dedicando mucho tiempo a elaboración de informes, el modelo de acreditación ahí debería cambiar, debería ser mucho más integral (A2). *“A veces nos parecen burocráticos, a veces muy exigente, parece que nos quitan tiempo”* (P2).

El modelo de acreditación tiene que trascender el checklist del cumplimiento de las características y los indicadores, la última actualización del modelo va un poco en esa línea, pero a dónde debe tender más el modelo, a la hetero-referenciación del proyecto Institucional, no solamente si estamos cumpliendo, sino en relación con la meta que nos proponemos (A2).

4.3 Triangulación y discusión

Con el fin de interpretar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de 646 encuestas, a los diferentes actores, y 13 entrevistas a los informantes clave en las dos IES, y en coherencia con el enfoque mixto de la investigación se hace triangulación de métodos (Johnson & Christensen, 2014, p 410; Cisterna, 2005, p. 68), lo cual implica triangulación de los datos recogidos entre diferentes técnicas de recolección de información – en este caso los cuestionarios y las entrevistas, al igual la contrastación de los resultados de las dos IES. También se hace triangulación entre estamentos (Cisterna, 2005, p. 68).

En la discusión se tiene en cuenta no solo los aspectos convergentes, sino también los divergentes (Johnson & Christensen, 2014) que se presentan en los resultados obtenidos en las dos IES; el análisis se agrupa con base en las categorías y subcategorías apriorísticas y emergentes que surgen en la investigación

4.3.1 Categoría de análisis docencia

A continuación, se hace la interpretación de los resultados de la investigación por cada subcategoría dentro de la categoría de análisis de docencia.

4.3.1.1 Flexibilidad. Los cuestionarios aplicados en la Universidad 1 muestran que aproximadamente el 80% de los estudiantes, profesores y administrativos consideran que, como consecuencia de la acreditación institucional, se ha aumentado la flexibilidad curricular. En el caso de la Universidad 2, la cual pertenece al sector público, pasa algo similar con los estudiantes y profesores, sin embargo, solo el 68% de los estudiantes lo considera así. En este aspecto se encuentra divergencia en la percepción de la Universidad pública y la privada. Al contrastar con las entrevistas realizadas en las dos IES se encuentra que hubo muy poca referencia a la flexibilidad: en la universidad 1, privada, solo un directivo hizo referencia a la flexibilidad, mientras que en la Universidad 2, un estudiante hizo referencia a la mejora de la flexibilidad, pero como actividad futura de un plan que ha establecido la Universidad. Teniendo en cuenta lo anterior y que de acuerdo con Raths (1971), la flexibilidad se entiende como rutas alternativas que pueden ser seleccionadas por los estudiantes, se esperaría que fuera el estudiante, como actor principal del proceso enseñanza aprendizaje, quien reconociera las alternativas de formación, sin embargo, en este caso no fue así. Lo cual permite inferir que, si bien se reconocen mejoras, estas no necesariamente corresponden a las necesidades de los estudiantes, sino más bien a propuestas de orden institucional. Esto se da principalmente en el sector público.

4.3.1.2 Pertinencia en docencia. Los resultados de los cuestionarios aplicados en la Universidad 1 y la Universidad 2 dan cuenta de que los actores consideran que como efecto de la acreditación en las actividades de enseñanza aprendizaje se ha mejorado el desempeño de los profesores – principalmente en la IES privada -, la referencia que hacen a las necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad y ha aumentado el nivel de formación de los docentes. Este fortalecimiento de la planta profesoral es reconocido no solo por los participantes en la investigación, sino por el MEN a través de las recientes resoluciones de acreditación de las IES estudiadas (Universidad 2, 2022). En particular el aumento del máximo nivel de estudio es importante para el sistema si se tiene en cuenta que hace diez años el panorama era diferente; nivel de titulación era deficiente (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y no se puede desconocer la importancia de los profesores para la calidad de la educación.

No obstante, en comparación con los anteriores aspectos mencionados hay baja percepción de los efectos de la acreditación a cuanto a: dedicación de los profesores y el tipo de contratación. El estudio muestra que, pese a que en las IES públicas hay una cantidad importante de docentes con estabilidad en sus contratos y son Universidades “en la cuales tienen todas las ventajas de un servidor público” (Roa Valero, 2014, p 305), persiste la problemática de la contratación debido a que aún tienen un número considerable de docentes que son ocasionales o de cátedra. En el caso de las IES pública estudiada 478 profesores, equivalentes al 33% de la planta, son ocasionales o de cátedra y por lo tanto no gozan de las prerrogativas y estabilidad de un empleado del sector oficial. - En este aspecto que encuentra una oportunidad de mejora, ya que “a menos que se tomen medidas para dotar a la profesión docente de mayor estabilidad, la Universidad no será capaz de responder a la demanda de innovación que impone la sociedad contemporánea” (Roa Valero, 2014, p 305). Un mayor tiempo de dedicación y estabilidad en los contratos de los profesores facilita que hagan mayores contribuciones no solo a la función sustantiva de docencia, sino a la investigación y la extensión.

4.3.1.3 Interacción. Los resultados cuantitativos evidencia que la acreditación ha permitido aumenta la participación de los estudiantes en actividades de formación integral y en el aula de clase. La percepción es positiva en las dos IES estudiadas, sin embargo, es menor en la IES pública. En cuanto a los discursos recabados en las entrevistas llama la atención el hecho de que en ninguna de las dos IES hacen referencia a este aspecto, lo cual no significa que no participan en ellas, pero si se puede deducir que los consideran, en particular las actividades de formación integral, como aspectos aislado del proceso enseñanza – aprendizaje, por lo cual surge un oportunidad de mejora en el sentido de que las IES den la importancia que se requiere a este tipo de actividades; reconocerlas como alternativas de flexibilidad curricular es una buena opción para que sean mejor valoradas y aprovechadas.

4.3.1.4 Relación con actividades previas. De acuerdo con Raths (1971) una experiencia educativa es más significativa si se relaciona con actividades previas. Los resultados cuantitativos en las dos IES revelan que un porcentaje por encima del 80% los estudiantes y profesores están de acuerdo en que las diferentes actividades que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas. Al igual que en la subcategoría anterior, ninguno de los participantes en las entrevistas resaltó este aspecto. Es muy posible que consideren este aspecto un mínimo necesario, con el cual se está cumpliendo y que no necesariamente es producto de la acreditación; “entre el grupo pequeño de las mejores universidades el impacto del mejoramiento de la calidad no se puede atribuir directamente a la acreditación, aunque sin duda incluso en ellas han servido algunas recomendaciones” (Langebaek, 2013, p. 431). Las IES estudiadas, hacen parte de este grupo. Es importante recordar que una de ellas fue la primera en obtener la acreditación multicampus en Colombia y la otra cuenta con acreditación con la mayor vigencia que permite la normatividad en Colombia, 10 años.

4.3.1.5 Experiencia educativa. Los cuestionarios aplicados revelan que un 40% de los estudiantes de la Universidad 1 y un 25% de la universidad 2 considera que la experiencia educativa que se vive en la Universidad no prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse futuras experiencias académicas y profesionales. De otra parte, en las entrevistas se hace poca referencia a esta subcategoría de análisis, en una de las Universidades se comenta que las alianzas con las empresas para formar a los docentes, reflejen esta experiencia en aulas. No obstante, es claro que la percepción es que la Universidad no está preparando para futuras experiencias. Esto sugiere que aún hay un distanciamiento entre la docencia y la extensión, lo cual se confirma, en la investigación, con el análisis de correspondencias múltiples realizado que muestra que la percepción más baja de los efectos de la acreditación se da en la función sustantiva de extensión, y con estudios previos que indican que la extensión “históricamente ha sido la menos atendida en las instituciones de educación superior” (Ángeles, 1992).

4.3.1.6 Transdisciplinariedad. De una parte, un porcentaje mayor al 75% de los estudiantes, profesores, egresados y empleados encuestados de las IES estudiadas están de acuerdo en que en las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad. De otra parte, en las entrevistas los actores no hicieron referencia a esta subcategoría, lo cual como se ha mencionado en otros casos, no implica que no se aplique. Una explicación: hoy en día los planes de estudio de los programas académicos, usualmente, contienen un componente de formación complementaria que facilita la interacción con otras disciplinas y por lo tanto hace de la transdisciplinariedad una condición normal del proceso enseñanza aprendizaje.

4.3.2 Categoría de análisis investigación

A continuación, se hace la interpretación de los resultados de la investigación por cada subcategoría dentro de la categoría de análisis de investigación.

4.3.2.1 Indagación. Los cuestionarios aplicados en las Universidades 1 y 2 evidencian que más del 80% de los estudiantes y profesores participantes en la investigación estiman que como efecto de la acreditación institucional se ha aumentado la capacidad de indagación y pensamiento crítico en los estudiantes. Las entrevistas permiten confirmar esta apreciación; los actores manifiestan que se ha fortalecido la participación en espacios de investigación formativa, tales como semilleros y grupos de estudio, al igual que el recurso de apoyo académico a la investigación, como por ejemplo: sistema de biblioteca, herramientas para la investigación y repositorios, entre otros.

4.3.2.2 Pertinencia en investigación. Los cuestionarios aplicados evidencian que tanto en la IES privada como en la IES pública participantes, los estudiantes y profesores están de acuerdo en que la investigación ha favorecido la solución de problemas locales, regionales y nacionales. En las entrevistas se reconocieron argumentos que confirman esta percepción: desarrollo de proyectos que impactan a más de 3000 jóvenes vulnerables, tele-salud, entre otros. Respecto a la colaboración nacional e internacional en investigación, es favorable en las dos IES, sin embargo, es mayor en la Universidad pública. La explicación salta a la vista: la ley 30 de 1992 asegura la transferencia fondos del estado a las IES públicas, con lo cual cuentan con mayores recursos para esta función sustantiva que las IES privadas

4.3.2.3 Transdisciplinariedad. De acuerdo con el análisis cuantitativo, en esta subcategoría si bien la percepción es favorable en las dos IES, se da en mayor proporción en la IES privada que en la pública. Las entrevistas no permitieron confirmar lo encontrado al aplicar los cuestionarios, sin embargo, el resultado sugiere que el gran tamaño y cultura organizacional de las IES públicas puede generar islas, afectando la transdisciplinariedad, pese a la cantidad de programas que usualmente tienen.

4.3.2.4 Productos de investigación. El análisis cuantitativo y cualitativo da cuenta de que, como efecto de la acreditación ha aumentado el impacto de los productos de investigación. Hubo testimonios en el sentido de que en la investigación, y en particular en los productos de investigación es donde se ha visto el mayor impacto de la acreditación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la apreciación sobre el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo de la gestión investigativa; los profesores de ambas IES consideran que no ha aumentado este apoyo. Este contraste sugiere que hay una comunidad académica con una agenda de investigación, independientemente de que haya o no apoyo institucional, motivada principalmente por razones como: visibilidad y permanencia o escalamiento en el estatuto docente.

4.3.3 Categoría de análisis extensión

A continuación, se hace la interpretación de los resultados de la investigación por cada subcategoría dentro de la categoría de análisis de extensión.

4.3.3.1 Pertinencia en extensión. Los cuestionarios aplicados en las Universidades 1 y las entrevistas revelan que se reconocen, por parte de egresados, profesores y administrativos, mejoras en la trascendencia e impacto de las actividades de extensión, sin embargo, consideran que no es una consecuencia de la acreditación, sino que, por la misión y objetivos institucionales, son procesos que ya veían desarrollando. En la Universidad 2, al triangular los resultados cuantitativos y cualitativos, se encuentra que los actores consideran que los efectos en esta función sustantiva han sido menores que en las otras; “es una de las misiones donde hay más trabajo por hacer” (EG2), “...seguimos teniendo algunos aspectos por mejorar... deberíamos tener un mayor impacto” (A1). Una posible causa de que no se haga énfasis en esta función sustantiva puede estar relacionada con los incentivos; los estatutos docentes de las universidades públicas y privadas tienden a favorecer las actividades de docencia e investigación sobre las de extensión.

4.3.3.2 Transdisciplinariedad. En esta subcategoría de análisis la tendencia, de acuerdo con los resultados de la investigación, sucede lo mismo que en la subcategoría anterior, hay percepción más favorable en la IES privada que en la pública: en la Universidad privada se considera que en el desarrollo de los programas de extensión ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento, mientras que en la Universidad pública consideran que no. Como ocurrió en la categoría de investigación, el resultado sugiere que el gran tamaño y cultura organizacional de las IES públicas puede generar islas, afectando la transdisciplinariedad, pese a la cantidad de programas que usualmente tienen.

4.3.3.3 Actividad cultural. En la Universidad 1, todos los actores perciben que han aumentado las actividades sin costo para los participantes. En la Universidad 2 lo consideran así estudiantes, profesores y administrativos. Los egresados de la Universidad 2, por el contrario, en un porcentaje de 33% consideran que no se han incrementado estas actividades. Por lo tanto, se puede inferir que, sí se hacen actividades sin costo, pero dirigidas a públicos internos, no externos, quienes son beneficiarios clave de este tipo de actividades.

4.3.3.4 Consultorías. Los resultados obtenidos en las dos IES muestran que no se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas. Es relevante el alto porcentaje de profesores en las dos Universidades que manifiestan no saber si se ha aumentado o no, lo cual sugiere que no son vinculados a estos procesos; los cuales usualmente son desarrollados por profesores. Sin lugar a dudas este aspecto constituye una oportunidad de mejora.

4.3.3.5 Educación continua. El análisis cuantitativo da cuenta de que, como efecto de la acreditación, ha aumentado la oferta de cursos de educación continua, sin embargo, los egresados tienen una percepción negativa al respecto. Al triangular con los resultados cualitativos se encuentran testimonios en el sentido de que la oferta no se adecúa a las necesidades de los egresados, confirmando la baja percepción que tienen los egresados en esta subcategoría de análisis.

4.3.3.6 Servicios y proyectos de extensión. El análisis cuantitativo y cualitativo da cuenta de que, como efecto de la acreditación, en la Universidad privada se ha aumentado el impacto de los proyectos y servicios de extensión, no ocurre lo mismo en la Universidad Pública; en coherencia con los testimonios que indican que esta función sustantiva está menos desarrollada que la docencia y la investigación.

4.3.4 *Categoría emergente procesos administrativos*

En esta categoría emergente que surge de los discursos de los participantes hubo 20 referencias positivas – la mayoría - y negativas. En cuanto a las positivas, los actores consideran que el efecto que tiene la acreditación en los procesos y procedimientos administrativos es que permite organizarlos, estandarizarlos y por lo tanto focalizar los esfuerzos y recursos de la IES. De acuerdo con los testimonios de los estamentos se ha mejorado el archivo y memoria histórica de las IES, gobierno y gobernanza universitaria, articulación de las funciones sustantivas, la redefinición de metas y la alineación con la planeación estratégica. La estandarización de procesos como efecto de la acreditación se logra de mejor manera cuando la acreditación institucional multicampus.

En cuanto a los aspectos negativos, el testimonio de un estudiante da cuenta de que un efecto de la acreditación es que se ha incrementado el valor de la matrícula. De otra parte, un directivo considera que algunos lineamientos de la acreditación cruzan el límite de la autonomía universitaria. Esto podría implicar, no solo violación de la ley, sino también que, para evidenciar las condiciones de calidad, se obligue a las IES a realizar esfuerzos que desbordan sus capacidades económicas.

4.3.5 Categoría emergente proceso de acreditación

En esta categoría emergente tuvo un número considerable de referencias, 31, en coherencia con la investigación. Los estamentos consideran sin ambages que, si bien es un proceso de autoreferenciación, heteroreferenciación, maduro y que aporta a la mejora continua de las IES, se ha convertido en una política de incentivos o desincentivos. Testimonio Universidad 1: “muchas Instituciones ya están optando no por el proceso de calidad, sino por tener el sello” (A2). Adicionalmente, los discursos convergen en que es un proceso burocrático, extenso, instrumental y que demanda muchos recursos, y esfuerzos inclusive emocionales. Testimonio Universidad 2: “como gestión es perverso, porque estamos dedicando mucho tiempo a la elaboración de informes. El modelo de acreditación ahí debería cambiar, debería ser mucho más integral” (A2), “A veces se vuelve más importante responder a indicadores y en lugar de hacer un accionar sobre las variables que inciden en esos indicadores” (EG1)

4.4 Recomendaciones a la política pública de la acreditación

Este apartado da **respuesta al objetivo específico 3**, aportar recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia. Las sugerencias se hacen con base en los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio obtenidos dentro de las categorías y subcategorías de análisis. En cuanto a lo cuantitativo, con el fin de elegir en qué aspectos se deben focalizar las propuestas de mejora, los resultados promedio obtenido en cada IES – totalmente de acuerdo y de acuerdo, según escala de medición- se comparan con la tabla gradación. Cuando el resultado cuantitativo en una afirmación puesta a consideración de los encuestados es menor o igual a 65, se supone que no se cumple y por lo tanto se establece propuesta de mejora a la política pública. Cuando el resultado está entre 66 y 70, se cumple aceptablemente y se proponen mejoras. Cuando el resultado está entre 71 y 89 se deben realizar acciones de fortalecimiento. Cuando el resultado es diferente se supone una alta percepción por los participantes, se

recomienda continuar con lo que se está haciendo, con el fin de que no decaiga lo que está bien – (ver tabla 29).

Tabla 29

Tabla de gradación resultado cuantitativo

Escala de gradación	Valor mínimo	Valor máximo	Decisión
Se cumple plenamente	90%	100%	Continuar
Se cumple en alto grado	71%	89%	Fortalecer
Se cumple aceptablemente	66%	70%	Establecer propuesta de mejora
No se cumple	0%	65%	Establecer propuesta de mejora

Fuente. El Autor. Adaptado con base en tabla de gradación del CNA

En cuanto a lo cualitativo, la decisión sobre en qué aspectos se plantean mejoras se hace con base en la tabla 30. Como se puede observar se establecen propuestas de mejora en los casos en que el discurso del participante frente a las categorías consultadas en la entrevista sea no favorable, neutro o inexistente. En los otros casos se sugiere continuar.

Tabla 30

Tabla de gradación resultado cualitativo

Discurso	Decisión
Notablemente favorable	Continuar
Favorable	Continuar
Neutro o inexistente	Analizar
No favorable	Establecer propuesta de mejora

4.4.1 Oportunidades de mejora con base en resultados Universidad 1

A continuación, se muestran los aspectos en los cuales, de acuerdo con los resultados cuantitativos obtenidos en la Universidad 1, se presentan oportunidades

de mejora a la política pública de acreditación y por tanto son susceptibles de recomendaciones – (ver tabla 31).

Tabla 31

Oportunidades de mejora resultados cuantitativos Universidad 1

Categoría	Subcategoría	Afirmación	Resultado	Escala de gradación
Docencia	Pertinencia	Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido, ocasional, etc.).	64.87%	No se cumple
Docencia	Experiencia educativa	La experiencia educativa que se vive en la Universidad prepara a los estudiantes para asimilar y apropiar futuras experiencias académicas y profesionales.	59.53%	No se cumple
Extensión	Consultoría	Se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad.	61.54%	No se cumple

Frente a los resultados cualitativos producto de las entrevistas aplicadas en la Universidad 2, a continuación, se muestran los aspectos en los cuales se presentan oportunidades de mejora a la política pública de acreditación y por tanto son susceptibles de recomendaciones – (ver tabla 32).

Tabla 32

Oportunidades de mejora resultados cualitativos Universidad 1

Categoría	Discurso	Escala de gradación
Docencia	<i>Te podría decir que en términos de profesores si podemos evidenciar que la universidad ha realizado un esfuerzo en cuanto a la contratación de los docentes, si bien hay unos contratos a término fijo ya la mayoría de los docentes están a 12 meses...(A1).</i>	Neutral

	<p><i>Se cambiaron los contratos por una recomendación del proceso de acreditación, los contratos que habían antes de 11 meses o de menos de 2 a 12 meses y ahora hay también una discusión para contratos indefinidos. (A2)</i></p> <p><i>“hay recomendaciones que no se han tomado en ...en términos de la remuneración ... tipo de contratación”. (A2)</i></p> <p><i>Se crean unos lineamientos que pues de pronto entran como en el límite de la autonomía universitaria “(A1)</i></p>	
Procesos administrativos	<i>“Entonces digamos, eso visto desde la perspectiva de un estudiante es algo negativo porque hace que aumenten las matrículas” (E1).</i>	Desfavorable
Proceso de calidad	<p><i>Siento que es un proceso largo (E1).</i></p> <p><i>A veces se cae mucho el instrumentalismo, más que en la operación...se vuelve más importante responder a indicadores y no realmente hacer un accionar sobre las variables que inciden en esos indicadores, por ejemplo, digamos que uno podría afirmar que pues que se tiene un buen número digamos de textos, por decir, es un ejemplo y pues cumplimos con el indicador de tener muchos textos, pero otra cosa es qué tanto los textos son aprovechados por la comunidad académica</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(EG1).</i></p>	Desfavorable

4.4.2 Oportunidades de mejora con base en resultados Universidad 2

A continuación, se muestran los aspectos en los cuales, de acuerdo con los resultados cuantitativos obtenidos en la Universidad 2, se presentan oportunidades de mejora a la política pública de acreditación y por tanto son susceptibles de recomendaciones – (ver tabla 33).

Tabla 33

Oportunidades de mejora resultados cuantitativos Universidad 2

Categoría	Subcategoría	Afirmación	Resultado	Escala de gradación
Docencia	Pertinencia	Se ha aumentado la dedicación de los profesores (cátedra, medio tiempo, tiempo completo).	63.32%	No se cumple
Docencia	Pertinencia	Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido,	38.55%	No se cumple

		ocasional, etc.).		
Docencia	Pertinencia	Se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje.	69.64%	Se cumple aceptablemente
Investigación	Pertinencia	La investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales.	62.64%	No se cumple
Investigación	Productos de investigación	Se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación.	63.70%	No se cumple
Extensión	Pertinencia	Hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución.	65.47%	Se cumple aceptablemente
Extensión	Transdisciplinariedad	En los programas de extensión o proyección social que desarrolla la Universidad ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento.	64.15%	No se cumple
Extensión	Actividad cultural	Se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes.	60.26%	No se cumple
Extensión	Consultorías	Se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad.	54.84%	No se cumple
Extensión	Educación continua	Se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua	59.79%	No se cumple
Extensión	Servicios y proyectos de extensión	Los programas de extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad.	63.31%	No se cumple

Frente a los resultados cualitativos producto de las entrevistas aplicadas en la Universidad 2, a continuación, se muestran los aspectos en los cuales se presentan oportunidades de mejora a la política pública de acreditación y por tanto son susceptibles de recomendaciones – (ver tabla 34).

Tabla 34

Oportunidades de mejora resultados cualitativos Universidad 2

Categoría	Discurso	Escala de gradación
Docencia	<p><i>“tienen los puntos a mejorar de tal vez en pedagogía, ser más puntuales en ciertas cosas” (E1).</i></p> <p><i>“Siento que a pesar de que se tiene el proceso de calidad y acreditación, no siempre, tal vez se busque la mejor forma de llegar a los estudiantes” (E1)</i></p> <p><i>“Por efecto de cumplir con la función sustantiva de la educación, de la docencia, pues en un momento determinado pudiera “parecer” que haya algunos elementos o nivel descuidados, cuando, por el contrario, se está supliendo diferentes niveles de formación o diferentes funciones sustanciales” (A2).</i></p>	Desfavorable
Extensión	<p><i>“Yo creo que esta función es mucho más dispareja el resultado, sabemos que es un asunto que la universidad tiene que fortalecer por efecto del impacto social que tiene, no sólo en la formación de los profesionales, sino en transferencia de conocimiento” (A2).</i></p> <p><i>“Definitivamente estoy convencida que la acreditación aporta todos, pero yo creería que de pronto en esa relación con el medio, de pronto ha sido uno de los efectos que menos se ha visualizado” (A1).</i></p> <p><i>Esta tercera misión de las universidades es precisamente proyección social, yo creo que es uno de los de las misiones donde hay más trabajo por hacer” (P3)</i></p> <p><i>“Todavía no está en relación con los egresados en muchas ocasiones limita a una base de datos, bien y la proyección, otro aspecto muy importante, esta proyección social, no podemos ver solamente como de la universidad hacia fuera, de la universidad hacia adentro también es proyección social” (P2).</i></p>	Desfavorable
Proceso de Calidad	<p><i>En los últimos años la mayoría de la gestión administrativa académica esté orientada y dedicada a cumplir informes de autoevaluación o informes de renovación de registros calificados y eso es tremendamente desgastado, eso</i></p>	Desfavorable

	<p><i>es un efecto importante que todos estemos acreditados como indicadores muy buenos, como gestión es perverso, porque estamos dedicando mucho tiempo a elaboración de informes, el modelo de acreditación ahí debería cambiar, debería ser mucho más integral (A2).</i></p> <p><i>“A veces nos parecen burocráticos, a veces muy exigente, parece que nos quitan tiempo” (P2).</i></p> <p><i>El modelo de acreditación tiene que trascender el checklist del cumplimiento de las características y los indicadores, la última actualización del modelo va un poco en esa línea, pero a dónde debe tender más el modelo, a la hetero-referenciación del proyecto Institucional, no solamente si estamos cumpliendo, sino en relación con la meta que nos proponemos (A2).</i></p> <p><i>Estamos trabajando para responder los informes del CNA y la cantidad de visitas que tenemos que recibir es monumental, eso necesita una disposición institucional muy grande, no sólo en la Universidad del Valle en todas las universidades del país, pero Univalle por la cantidad de programas que tiene y los procesos que maneja es impresionante la cantidad de recursos que dedicamos, de tiempo, de esfuerzo e inclusive emocionales, para que todo esto salga adelante (A2).</i></p> <p><i>Un programa académico hace todo su proceso de autoevaluación dentro del tiempo esperado y resulta que el acto administrativo pues no sale y entonces se debe es un registro calificado y entonces en el camino le toca hacer registro porque la acreditación no salió, que arrastraba el registro, o porque es un programa de salud, entonces le toca hacer, además de lo que ya hizo como acreditación, le toca hacer el registro, yo creo que eso ha desmotivado fuertemente la comunidad universitaria” (A1).</i></p>	
--	---	--

4.4.3 Propuestas de mejora

A partir de los hallazgos de la investigación se plantean recomendaciones de mejora, tanto a la política pública como a las instituciones de educación superior.

4.4.3.1 Propuesta de mejora a la política pública de la acreditación

De acuerdo con el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos y con el fin de aportar recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia se hacen las siguientes diez recomendaciones:

- Teniendo en cuenta que la ley 30 de 1992 establece que “las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU)” (Art. 53), con el fin de mejorar la estabilidad contractual de los profesores para que puedan dedicar más tiempo a las funciones sustantivas y haya continuidad en los proyectos, sin afectar la autonomía Universitaria, se propone que el CESU determine incentivos para las IES acreditadas que tengan al menos el 30% de la planta docente contratada a término indefinido. Uno de los incentivos puede ser establecer esta condición para optar por una acreditación institucional en alta calidad con la vigencia máxima, 10 años.
- Con el fin de verificar la experiencia educativa que viven los estudiantes en la Universidad y recabar información para la toma oportuna de decisiones para la mejora continua, se proponen auditorías contingentes por parte del CNA, posteriores a la obtención de la acreditación de una IES.
- Se sugiere que por ley se determine que un porcentaje mínimo del presupuesto de funcionamiento de las IES acreditadas se destine a la función sustantiva de investigación. Al menos igual al porcentaje que el país destine anualmente para inversión en ciencia y tecnología.
- Se sugiere que por ley se determine que un porcentaje mínimo del presupuesto de funcionamiento de las IES acreditadas se destinen a la función sustantiva de extensión. Al menos el 2% del presupuesto de funcionamiento de las instituciones, el mismo porcentaje que establece la ley 30 de 1992, “para atender adecuadamente su propio bienestar universitario” (Art. 118).
- En el trámite de acreditación, en la evaluación externa se sugiere utilizar técnicas de recolección de información adicionales a las utilizadas actualmente tales como al análisis de documentos, estadísticas y entrevistas. Se propone etnografía u observación cualitativa en las modalidades de observador como participante o participante como observador (Johnson & Christensen, 2014), o utilizar

complementariamente la técnica de recolección de datos visuales (Johnson & Christensen, 2014), mediante el uso de las TIC.

- En el trámite de acreditación. Con el fin de que se evalúe desde la diversidad (Tenti Fanfaní, 2003) se propone que hagan parte del equipo evaluador externo: un estudiante del mismo nivel de formación al que correspondan la mayoría de programas acreditables de la IES y un representante del sector productivo. Los criterios sugeridos de selección: que los es los estudiantes y empleadores interesados deben, al igual a lo que hacen actualmente profesores, tomen curso previo como par evaluador y el otro criterio sean sus credenciales académicas, en el caso del estudiante.
- Con el fin de mitigar el riesgo planteado por los participantes, en el sentido de que el proceso de acreditación privilegie el cumplimiento de indicadores más que la experiencia educativa, se sugiere que el modelo priorice indicadores de proceso más que de resultados.
- Con el fin de fortalecer el impacto de la función de extensión, en la cual el estudio muestra que ha tenido menos efectos la acreditación institucional, se sugiere que en los lineamientos de acreditación se incluyan aspectos a evaluar relacionados con: porcentaje de actividades sin costo para los participantes, porcentaje ingresos producto de consultorías, porcentaje de egresados que toman cursos de educación continua, porcentaje de miembros de la comunidad académica que participan actividades de voluntariado.
- Con el fin de hacer el fin de racionalizar los recursos que destinan las IES en el trámite de acreditación institucional se sugiere que, para el caso de la renovación de la acreditación, el tiempo que trascorra entre la evaluación externa por pares académicos y expedición del acto administrativo o recomendaciones, no exceda los 90 días hábiles.
- Se propone el establecimiento de normatividad que determine que cuando una IES esté acreditada tendrá renovación automática de oficio, de los registros

calificados de los programas académicos cuyo vencimiento se dé dentro de la vigencia de la acreditación.

- Se debe mantener la acreditación como mecanismo de evaluación de la calidad de las IES ya que hay evidencias de que aporta al mejoramiento continuo de las instituciones.
- En el modelo de acreditación debe hacerse explícita la misma relevancia para las tres funciones sustantivas

4.4.3.2 Propuestas para las instituciones

- Teniendo en cuenta que, de acuerdo con la ley 30 de 199, en Colombia el proceso de acreditación institucional es voluntario (Art. 53), independientemente de si se desean acreditar o no, es conveniente que las IES realicen autoevaluaciones periódicas teniendo en cuenta el modelo de acreditación institucional. Esto ayuda a generar una cultura de la calidad.
- Teniendo en cuenta que una de las acepciones reconocidas de calidad se refiere al logro de los objetivos propuestos (Harvey & Green, 1993), es recomendable fortalecer la cultura de que en los procesos de autoevaluación las IES tengan en cuenta aspectos a evaluar adicionales a los requeridos por el CNA, de acuerdo con su misión, contexto, tipología y propósitos. Si bien, esto es explícito en los lineamientos que establecen los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior (CESU, 2022), la mayoría de las instituciones no lo hacen.
- Teniendo en cuenta que en algunos casos los procesos de acreditación no necesariamente redundan en una mejora de la calidad, es conveniente es necesario que los procesos de autoevaluación se acompañen de procesos de gestión del cambio (Kotter, 2012) en los cuales se haga énfasis que el fin último es la mejora continua de la institución.
- Es necesario que las IES tengan en cuenta que hay que trascender del checklist del cumplimiento de los aspectos a evaluar. Es necesario verificar no solo si está cumpliendo los indicadores del CNA, sino también si cómo está frente a las metas

propuestas; evaluar si los indicadores están en el punto en el que deberían estar o si son convenientes o no, de acuerdo con el tipo de institución. Se debe privilegiar la heteroreferenciación.

5 Conclusiones

El estudio permite concluir lo siguiente en relación con el problema y la pregunta problema, el supuesto de la investigación y objetivos de la investigación, con base en los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos desde fuentes, en su mayoría primarias, y la respectiva interpretación:

5.1 Conclusiones de acuerdo con el problema y la pregunta problema

Si bien la acreditación institucional ha fortalecido la cultura de la autoevaluación y el mejoramiento continuo de las IES en Colombia, aún se encuentran problemáticas en relación con: las experiencias educativas, en la medida en que se privilegia la evaluación de los insumos (CNA, 2015) o de los resultados (CESU, 2020) y no tanto del proceso educativo; las técnicas de recolección de información utilizadas en el proceso, se basan principalmente en evidencias documentales y por consiguiente tiene limitaciones a la hora de la evaluación por pares externos, nacionales e internacionales (Montoya & Escallon, 2013); los costos del proceso de acreditación, ya que las instituciones deben hacer esfuerzos significativos desde el punto de vista de recurso financieros, humanos y físicos dentro del proceso para cumplir con los aspectos a evaluar de la calidad establecidos en los lineamientos, los cuales son considerado, por los actores al interior de las IES, como excesivos y que desvían la atención de lo académico hacia lo administrativo; el énfasis en los indicadores cuantitativos, la acreditación se centra excesivamente en el cumplimiento de indicadores (Roa Valero, 2014) y pese a que estos elementos son importantes, no necesariamente dan cuenta de su aplicación e impacto en el proceso educativo, y la percepción de la comunidad educativa, debido a que en alguna casos se encuentra que no hay coherencia entre el concepto externo dado por las agencias de acreditación y el de los atores internos de las universidades. Al respecto de estos problemas el estudio permite establecer las siguientes conclusiones:

- Actores clave de las IES acreditadas consideran que la experiencia educativa que se vive en la Universidad no prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse futuras experiencias académicas y profesionales; de acuerdo con Dewey (2004), las experiencias son aquellas que preparan para asimilar y apropiarse experiencias subsiguientes y dan cuenta auténtica de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo actual tiene deficiencias para poder captar y valorar estos elementos relevantes de la calidad de la educación. Para subsanar esta falencia, en la política pública de la acreditación se deben revisar no solo los aspectos a evaluar del modelo de acreditación en alta calidad vigente, sino también las técnicas de recolección de información utilizadas para establecer los juicios evaluativos; a las técnicas tradicionales es conveniente agregar, la observación etnográfica, participante o pasiva (Cisterna, 2005). Además, dado el rol de los estudiantes en el ecosistema educativo, en el cual, como lo establece el decreto 1330 de 2019, son reconocidos como el centro del proceso educativo, para evaluar de manera integral la calidad de las instituciones es recomendable que hagan parte del equipo de pares evaluadores.
- Si bien el proceso de acreditación institucional de alta calidad aporta al mejoramiento continuo de las IES es percibido por los estamentos internos como un proceso que demanda excesivos recursos de personal, tiempo y administración; no se critica al modelo en sí, sino la eficiencia en la gestión del mismo. A esta conclusión se llega con base en los testimonios de estamentos de las IES estudiadas entre los que se encontraban profesores y administrativos que actualmente son pares académicos nacionales e internacionales y son concedores del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Esto coincide con lo encontrado por otros autores, los cuales consideran que el proceso de acreditación se tiende a bordar desde lo administrativo, desplazando las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Martínez et al., 2017; Sandel, 2020). El modelo más reciente, acuerdo 02 de 2022, tenía 205 aspectos a evaluar lo cual incide en la dificultad de gestión que manifestaron los participantes de la investigación. Esta

situación se puede corregir desde la política pública, mediante integración o reducción de aspectos a evaluar; concentrándose en los relevantes para la mejora de la calidad de la educación; tal como se hizo hace un mes, en octubre de 2022, cuando fue actualizado y uno de los cambios principales fue la reducción de la cantidad de aspectos a evaluar por característica del modelo, quedando un total de 113 (CESU, 2022), lo cual aporta a la solución de la problemática de gestión identificada en la investigación. Sin embargo, no significa que la resuelve totalmente, ya que evidentemente no depende solo del número de aspectos por evaluar, sino también de su pertinencia en la mejora de la calidad.

- Miembros de la comunidad educativa de las IES estudiadas consideran que el modelo privilegia el cumplimiento de indicadores cuantitativos y no la evaluación sobre cómo se logran o el efecto de estos indicadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, la preocupación por el número de recursos bibliográficos es importante, pero es menor respecto a su aprovechamiento por parte de la comunidad académica.
- La percepción de la comunidad educativa de las IES estudiadas, respecto a la acreditación, coincide con la de los organismos acreditadores, en el sentido que aporta a la mejora de las IES, sin embargo, esta percepción también da cuenta de que las mejoras no necesariamente impactan el proceso enseñanza-aprendizaje, o hay casos en que se dan, pero no como consecuencia de la acreditación, sino de la cultura de las IES.

5.2 Conclusiones de acuerdo con el supuesto de la investigación

- Se confirma el supuesto de esta investigación: el modelo de acreditación en alta calidad de las IES es susceptible de mejoras y debe continuar siendo sometido a revisión periódica por la comunidad académica con el fin de que no pierda su fin esencial, la mejora de la calidad de la educación superior. Pese a la obtención de la acreditación, se observa que en las IES no se percibe una mejora sustancial en las condiciones laborales en cuanto al tipo de contratación y dedicación de los

profesores, lo cual permite inferir que hay un interés en obtener un beneficio para las IES como institución, pero este no impacta necesariamente a todos los miembros de su comunidad educativa. Cuando una IES está acreditada, de acuerdo con la ley 30 de educación superior, tiene prerrogativas como por ejemplo está exenta de la etapa de pre-radicación en el proceso de registro calificado de sus programas académico. También se observan beneficios para los estudiantes, como lo es el acceso a créditos. No ocurre lo mismo con los profesores.

Los profesores son relevantes ya que se puede afirmar sin ambages que la calidad de la educación en gran medida depende de ellos. Hay estudios que muestran que los resultados de los estudiantes, hasta en un 30%, dependen del profesor (Wasserman, 2021) y una mayor estabilidad supone una mayor dedicación y atención a los estudiantes, a través del desarrollo de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Por lo tanto, uno de los aspectos en que el que debe mejorar el modelo de acreditación es en el seguimiento al tipo de contratación y dedicación de los profesores, respetando la autonomía y teniendo en cuenta las condiciones económicas del país y de las IES; el mejoramiento en la función sustantiva de extensión, en particular en cuanto a consultorías podría ayudar a financiar el pago de la mayor carga económica que supone un mayor porcentaje de profesores con dedicación de tiempo completo y contratados a término indefinido.

5.3 Conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación

En relación con el primer objetivo específico: Identificar los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES en Colombia a partir de la visión de su comunidad.

- La docencia y la investigación son las funciones sustantivas en la que más cambios hacia la mejora se han dado como efecto de la acreditación institucional en alta calidad. En la docencia se aumentado notablemente el máximo nivel de estudio de los profesores, mientras que en investigación se han aumentado los productos

de investigación y se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y pensamiento crítico en los estudiantes a partir del fortalecimiento de la investigación formativa. Si bien el estudio muestra que las mejoras en estas dos funciones sustantivas tienen relación con la acreditación institucional en alta calidad, también se debe a políticas públicas establecidas por otros actores del sistema de educación superior, como es el caso de Minciencias, en cuanto a la función sustantiva de investigación la investigación.

- La comunidad educativa percibe que la función sustantiva de extensión es donde menos se visualizan los efectos de la acreditación institucional en alta calidad. Como consecuencia de ello hay una infravaloración de la función, afectación a la movilización del conocimiento, para la cual la extensión es quizá el camino más expedito, incumplimiento de uno de los fines de la educación y distanciamiento de la Universidad con la sociedad. Para subsanar esta situación es conveniente desarrollar mejoras en las políticas públicas y en las Universidades. Respecto a las políticas públicas, es necesario ponderar en los lineamientos las actividades de extensión, tal como se hace con las otras dos funciones sustantivas; a mayor peso en el lineamiento, mayor importancia le darán y por lo tanto mayores esfuerzos hacia la mejora harán las IES. También sería importante que, así como hay un ente rector para la investigación en Colombia, Minciencias, haya uno que se encargue de los asuntos de la función sustantiva de extensión. En cuanto a las universidades, es necesario que la extensión sea un criterio explícito de movilidad en los estatutos docentes y que en la organización de las actividades académicas se debe hacer énfasis en las actividades de extensión, tal como se hace con la docencia y la investigación; sin lugar a dudas esto será un estímulo para que profesores y estudiantes se involucren en esta función sustantiva y como consecuencia se obtengan mejoras.

- Históricamente la extensión ha sido la función sustantiva menos atendida en las instituciones de educación superior, esta investigación muestra que la acreditación

no ha logrado cambiar esta tendencia. Esto reduce el impacto social y la difusión de la cultura y el conocimiento.

- Hay correlación positiva en la percepción sobre los efectos de la acreditación institucional sobre la docencia, investigación y extensión; cuando aumenta en una función sustantiva también lo hacen las otras, si, por el contrario, disminuye una, también lo hacen las otras. Cambian en la misma dirección, pero no con la misma intensidad.
- Los estudiantes de IES acreditadas consideran que la experiencia educativa que se vive en la Universidad no prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse futuras experiencias académicas y profesionales. Esta conclusión permite inferir que hay una desconexión entre la academia y el entorno, lo cual se confirma con el hallazgo de la investigación en el sentido de que la función en la que, desde la perspectiva de sus comunidades educativas, hay menos mejoras producto de la acreditación.

En relación con el segundo objetivo específico: Reconocer las percepciones de la comunidad educativa de dos IES en torno a los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES.

- La comunidad educativa percibe que la acreditación institucional en alta calidad permite organizar, articular y estandarizar los procesos administrativos y académicos de las Universidades. Este efecto es cobra importante cuando la acreditación es multicampus, ya que al tener varios lugares de desarrollo y requerir funcionar como un todo integrado se hace necesaria la estandarización y comunicación entre sus procesos. Esto permite afirmar que las IES que tienen seccionales pueden obtener mayores beneficios producto de la acreditación institucional en alta calidad.
- La comunidad educativa percibe que la acreditación institucional de alta calidad implica prerrogativas para las IES, las cuales no necesariamente benefician todos los públicos de interés, en particular a los profesores en cuanto a su la estabilidad

contractual. Esta situación es preocupante si se tiene en cuenta la importancia de los profesores en el proceso de formación

- La comunidad educativa percibe que uno de los aspectos más importantes del trámite de acreditación es la autoevaluación, ya que les permite revisarse continuamente e identificar fortalezas y oportunidades de mejora. Contrario a lo que se podría creer, sobre todo en la IES pública, se valor más la autoevaluación como insumo para la mejora de la calidad educativa, que la acreditación. Por supuesto hay que tener en cuenta que la Universidad pública se diferencia del funcionamiento de la privada, por ejemplo, en aspectos como la financiación, lo cual la puede llevar a que sus miembros de alguna manera consideren que la institución puede funcionar adecuadamente, independientemente de si se encuentra acreditada o no, y por tanto no valoren igual la acreditación. No ocurre lo mismo con la Universidad privada. Pese a que la acreditación es voluntaria y que, por la forma de financiación de la IES pública, podría ser menos atractiva para estas, de acuerdo con el universo de IES públicas y privadas del país, las primeras tienen una proporción mayor de instituciones acreditadas, que las privadas. Esto permite deducir y confirmar que, al menos en este aspecto, tal como lo indica Dimaggio y Powell (1991), los cambios en las organizaciones se originan a partir de las políticas estatales; ingresan al proceso de acreditación por el fomento que, de esta distinción, hace la política pública.

- Para los dos casos analizados, en la IES del sector privado se encuentra mejor percepción sobre la acreditación institucional en alta calidad que las IES del sector público. Una de las razones es que el 72% de las IES en Colombia son privadas, lo cual puede llevar a mayor rivalidad entre ellas y además de los efectos académicos que pueda tener la acreditación, es un diferenciador que le puede representar ventajas a una Universidad frente a las otras.

En relación con el tercer objetivo específico: Aportar recomendaciones a la política pública en torno a la evaluación de la alta calidad de las IES en Colombia.

Si bien en el apartado 4.3.3, propuesta de mejora de la política pública, en cumplimiento del tercer objetivo específico se hace una descripción detallada de las propuestas de mejora, en esta sección se hace un resumen de las mismas:

- Es necesario mejorar el tipo de contratación y dedicación de los profesores. Por esta razón se sugiere que como requisito para optar por la mayor vigencia de la acreditación las IESA deben tener al menos el 30% de su planta docente contratada a término indefinido.
- Con el fin de verificar la experiencia educativa que viven los estudiantes en la Universidad se proponen auditorías contingentes por parte del CNA, posteriores a la obtención de la acreditación de una IES.
- La función sustantiva que menos mejoras evidencia es la de extensión, por esta razón se proponen que la política pública establezca que un porcentaje mínimo del presupuesto de funcionamiento de las IES acreditadas se destinen a la función sustantiva de extensión, al menos el 2%, igual al que se destina para Bienestar Universitario.
- Con el fin de evitar incongruencia entre la percepción de los pares académicos en el trámite de acreditación y lo que ocurre al interior de Las IES, se propone que además de las técnicas tradicionales de recolección de información para establecer los juicios, se utilicen: etnografía, observación y recolección de datos visuales.
- Teniendo en cuenta que se reconoce que el centro del ecosistema educativo es el estudiante, se propone que estos hagan parte del grupo de pares académicos dentro del trámite de acreditación. Esta decisión permitirá que la evaluación de la alta calidad tenga la mirada de quien es el principal actor del proceso, dentro del proceso de evaluación externa de la calidad.
- Contrario a lo que sugiere la política pública actual, con el fin de mitigar el riesgo de que el proceso de acreditación privilegie el cumplimiento de indicadores más que la experiencia educativa, se sugiere que al modelo priorice indicadores de proceso más que de resultados.

- El modelo de acreditación en sus lineamientos debe agregar más indicadores explícitos referentes a extensión.
- Con el fin de hacer más eficiente el proceso de acreditación se sugiere que el trámite de acreditación, una vez se haga la evaluación externa de pares, no exceda los 90 días hábiles, teniendo en cuenta que, en el trámite de acreditación, en este punto ya han sido surtidas 3 de las 6 etapas del proceso: apreciación de condiciones iniciales, autoevaluación, evaluación externa por pares académicos. Por tanto, solo falta: evaluación integral y expedición del acto administrativo que concede la acreditación o hace recomendaciones a la IES, para lo cual este tiempo es prudencial.
- Se propone que mientras una IES tenga vigente la acreditación, la renovación de registros calificado de sus programas académicos sea automática de oficio.
- El mecanismo de la acreditación para evaluar la calidad de las IES se debe mantener, ya que hay evidencias de que aporta al mejoramiento continuo de las instituciones. Sin embargo, es susceptible de mejoras y su pertinencia debe revisarse constantemente.

6 Limitaciones y trabajos futuros

La limitante principal del estudio es que los resultados son válidos para los dos casos que integraron la investigación desarrollada. Con el fin de confirmar y reforzar las conclusiones del presente estudio y por la ontología del problema de la calidad de la educación, como trabajo futuro se sugiere expandir la investigación a más casos, incluyendo IES de otros países (Giddens, 1982).

Bibliografía

- Acosta, J. (2020). La universidad constituyente: una vía hacia la transdisciplinariedad. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 79-99.
- Acosta, S., Martínez, J. E., Montoya, M. G., & Toledo, D. G. (2014). Proceso de evaluación de un programa de posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC: un caso mexicano . *DG Toledo, L. Martínez, LE Fierro y R. Saldívar (Coords.), Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México*, 243-259.
- AERA. (2011). *Code of Ethics : American Educational Research Association*. Obtenido de [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.
- Al Busaidi, H. (2020). Examining the relationship between the accreditation of engineering programmes and institutional performance. *Quality Assurance in Education*.
- American Educational Research Association. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. *Educational researcher*, 35, 33-40.
- Ángeles, O. (1992). *Consideración en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios*. Revista de la Educación Superior.
- ARCU-SUR. (2020). *Acreditación regional de programas universitarios mercosur*. Obtenido de <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/128-acreditacion>
- Astin, A. (1985). *Achieving Educational Excellence*. Jossey- Bass.
- AUIP. (2020). *Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados*. Obtenido de <https://www.auiip.org/es/>
- Balcázar Nava, P., López-Fuentes, G.-A., N. I., G. P., & Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. UAEM.
- Banco mundial. (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco mundial.

- Bayona-Rodríguez, H., Bedoya, J., Pulido, X., & Sánchez, F. (2018). *Efectos (Algunos No Esperados) De La Acreditación De Alta Calidad En Las Universidades Colombianas*. CEDE.
- Benavides, J. (2013). Instituciones, investigación e innovación en Colombia. En L. Orozco Silva, *La educación superior: retos y perspectivas* (págs. 447 - 480). Uniandes.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., & Latorre, A. M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bogue, E., & Saunders, R. (1992). *The evidence for quality : Strengthening the tests of academic and administrative effectiveness (The jossey-bass higher and adult education series)*. Jossey-Bass.
- Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States : How Did We Get to Where We Are? *New Directions for Higher Education*, 7 - 27.
- Buendía, A. (2011). *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ) a partir de información provista por actores relevantes: el caso de seis universidades e. CINDA*.
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. . *Perfiles educativos, 35(SPE)*, 17-32.
- Burton, C. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM.
- Campo, M. (2017). *Estudio comparativo de dos modelos de acreditación universitaria: la aplicabilidad de estándares y criterios a la Universidad Mayor de Chile (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España))*. Madrid.
- Canal, N. U. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. . *universitas humanística 64*.
- Cave, M., Hanney, S., K. M., & and Travett, G. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higher Education: A Critical Analysis of Developing Practice*. Kingsley.
- Cayon, E., Correa, J. S., & Sarmiento, J. (2020). Does quality make a difference for higher education graduates in Colombia?

- CESU. (2020). *Acuerdo 02 del 1 de julio de 2020 Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- CESU. (2022). *Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior*. Obtenido de <https://www.cna.gov.co/portal/Sistema-Nacional-de-Acreditacion/Marco-normativo/>
- Christensen, H. (2008). De la actividad al aprendizaje activo. En M. Duque, *Ciencia e ingeniería en la formación de ingenieros para el siglo XXI* (págs. 87-116). Uniandes.
- Cisterna, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria. Teoría*, 14(1), 61-71.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National*. University of California Press.
- Clark, B. (1984). *Perspectives on higher education: Eight disciplinary and comparative views*. Univ of California Press.
- Clark, B. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead. The Open University Press-McGraw-Hill.
- CNA. (2015). *Lineamientos para la Acreditación Institucional. 2015*. Bogotá: CESU.
- Collins, I. (2005). Using international accreditation in higher education to effect changes in organisational culture: A case study from a Turkish university. . *Journal of Research in International Education*, 14(2), , 141-154.
- Colombiaaprende. (2018). *Documento Metodológico MIDE Universitario 2018*. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Metodol%C3%B3gico%20MIDE%20U%202018.pdf>
- Combs, J. P., Bustamante, R. M., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). An interactive model for facilitating development of literature reviews. . *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(2), 159-182.
- Comisión Europea. (2020). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. Obtenido de https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Sage.

- Corengia, A. (2015). *El impacto de la Coneau en Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Teseo.
- Corengia, A. (2016). *Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (26), 147-172. ISSN: 1515-9485. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384547076008>*
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crosby, P. B. (1979). *CROSBY, P. B. (1979) Quality is Free* (. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2008). *The sage handbook of qualitative research (3th ed.)*. Thousand Oaks:: Sage.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* . Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En J. y. Tres, *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, (eds.)* . Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO), Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.
- Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, Pertinencia y Relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad. En A. Gazzola y S. Pires (eds) , Hacia una política regional de Aseguramiento de la calidad en Educación superior para América Latina y el Caribe (pp. 14 - 55)*. Caracas: UNESCO - IESALC.
- Dill, D. (2003). *An institutional perspective on higher education policy: the case of academic quality assurance*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/272353806_An_Institutional_Perspective_on_Higher_Education_Policy_The_Case_of_Academic_Quality_Assurance
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. (1991). *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields*". En Powel W. W. & DiMaggio, P. J. (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edwards Jr., D. (2014). *¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador*

- Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(12). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>.
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- FICCI Higher education committee. (2018). *University of the future Bringing Education 4.0 to life*. FICCI.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106(1), 33-62.
- Fresán, M. (2004). *La extensión universitaria y la Universidad Pública*. Obtenido de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/477>
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. . London: SAGE Publications.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. University of California Press.
- Gimeno, J. (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. VARIOS, *El proceso de acreditación en el desarrollo de las universidades*.
- Granada, E. F. (2019). *Impacto de la acreditación institucional en el desempeño de la universidad colombiana*. Universidad de Ibagué.
- Gregorutti, G. J., & Bon Pereira, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada; Es un sinónimo de calidad?. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Gutiérrez, C. (2013). Docencia e investigación. ¿ Hacia la universidad investigativa? En L. E. Orozco Silva, *La educación superior: retos y perspectivas* (págs. 251 - 272). Bogotá: Uniandes.
- Hagerty, B. M., & Stark, J. S. (1989). Comparing educational accreditation standards in selected professional fields. . *The Journal of Higher Education*, 60(1), , 1-20.

- Hanushek, E. A. (2008). Education and economic growth: it's not just going to school but learning that matters. *Education Next*, Vol. 8, N° 2., 2008, 62–70.
- Harrington, H. J. (1987). *The improvement process: How America's leading companies improve quality*. New York: McGraw-Hill.: McGraw-Hill.
- Harvey, L. (2009). *Deconstructing quality culture*. Obtenido de <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Deconstructing%20quality%20culture%20EAIR%20Vilnius%202009.pdf>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Hernandez-Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, DF: Mcgraw-hill.
- HMI. (1989). In pursuit of quality: an HMI view. In Report on the HMI Invitation Conference 'Quality in Higher Education' (pp. 2-15). London: Department of Education and Science.
- Hou, Y. C., Morse, R., Ince, M., Chen, H. J., Chiang, C. L., & Chan, Y. (2015). Is the Asian quality assurance system for higher education going glonacal? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities. *Studies in Higher education*, 40(1), 83-105.
- Hsu, Y. P. (2018). The evolution of quality assurance in higher education in Taiwan: The changes and the effects at different levels. *Higher Education Policy*, 32(3), 339-357.
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84) 1059-1067. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>.
- Ingle, S. (1985). (1985). In Search of Perfection: How to create/maintain/improve quality. Prentice Hall.
- INQAAHE. (2021). *INQAAHE 30th Anniversary*. Obtenido de <https://www.inqaahe.org/30th-anniversary>
- J.A., M. (1996). *Qualitative Research Design An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research : Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th ed.)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kemenade, E. &. (2009). Professionals freaking out: the case of accreditation in Dutch higher education. . *The TQM Journal*.

- Kemmis, S. (1989). *Seven Principles for Programs Evaluation in Curriculum Development and Innovation*. En E. R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. Lewes: Falmer Press. (pp. 117-140).
- Kooli, C. (2019). Governing and managing higher education institutions: The quality audit contributions. *Evaluation and program planning*, 77, 101713.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard business press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Landazábal, N. S., & Espinosa, M. (2020). Efectos de los Procesos de Evaluación y Acreditación en los Académicos. Un Estudio de Caso en una Institución de Educación Superior Colombiana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, 28(1), 111.
- Langebaek, C. (2013). El impacto de la acreditación en Colombia. En L. O. Silva, *La educación superior: retos y perspectivas* (págs. 419-446.). Bogotá: Uniandes.
- Lanz, R. (2011). Boaventura de Sousa Santos. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(52), 134. <https://link.gale.com/apps/doc/A442536183/IFME?u=anon~88114278&sid=g>.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research (2nd ed.)*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry (vol. 75)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- López, D. A., Rojas, M. J., & Rivas, M. C. (2018). ¿ Existe aprendizaje institucional en la acreditación de universidades chilenas?. . *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), , 391-404.
- Maringe, F. (2010). *The meaning of globalization and internationalization in HE: findings from a World Survey*. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education, theoretical, strategic, and management perspectives*. . London: Continuum.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96.

- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. En *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Londres: Sage publications.
- MINEDUCACIÓN. (2018). *Manual conceptual SNIES*. MEN.
- Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (2019). *Convocatoria Nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTel, 2018*. Obtenido de <https://minciencias.gov.co/convocatorias/investigacion/convocatoria-nacional-para-el-reconocimiento-y-medicion-grupos-0>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Resumen de indicadores de Educación Superior*. Obtenido de Resumen de indicadores de Educación Superior
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., & Group, T. P. (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. *PLoS Med* 6(7): e1000097. Obtenido de <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molina Molina, M., & De Moya Anegón, F. (2013). Política Nacional y Visibilidad Internacional: El Caso Colombiano (National Policy and International Visibility: The Colombian Case). *El profesional de la información*, 6(22), 529-535.
- Montaña, J. E., & Calderón, O. (s.f.). *EL AMBITO ACADÉMICO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA, MÉXICO Y COLOMBIA DURANTE EL OCASO DE LA COLONIA*. Obtenido de <https://asocolhistoria.org/wp-content/uploads/2020/09/mesa2.pdf>
- Montoya, J., & Escallon, E. (2013). *Calidad de la educación superior: ¿recursos, actividades o resultados?* En E. Orozco Silva (ed). *La educación superior :retos y perspectivas (pp. 379 – 417)*. Bogotá: Uniandes.
- Muñoz, H. (2015). Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior* 44(176), 111-137. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.005>.
- Nacional, M. d. (2014). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-347952.html>

- Nacional, M. d. (2020). *Acuerdo 02 del 1 de julio de 2020*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Naranjo, G. (2016). Evaluación-acreditación de la educación superior en el Ecuador, metaevaluación y gestión académica de calidad. *Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid*.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinaria manifiesto*. Edición 7 saberes.
- OECD. (2007). *Cross-border tertiary education: a way towards capacity development*. Paris: World Bank.
- Orozco Silva, L. E. (2013). *La educación superior: retos y perspectivas*. . Bogotá: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Orozco Silva, L. E. (2013). Tendencias de las políticas públicas en materia de educación superior. En L. Orozco (ed) , *La educación superior; retos y perspectivas*(pp. 31- 77). Bogotá: Uniandes.
- Ory, J. C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. En *New Directions for Teaching & Learning, 2000(83), 13*. <https://doi-org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8843/10.1002/tl.8302>.
- Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics, 75-92*.
- Pacheco, I. (2014). Desafíos en la profesión docente en la política de educación superior colombiana. En A. Roa Valero, & I. Pacheco, *Educación Superior en Colombia: Doce propuestas para la próxima década* (págs. 295-310.). Universida del Norte.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Pfeffer, N., & Coote, A. (1991). Is quality good for you?: a critical review of quality assurance in welfare services (No. 5). *Institute for Public Policy Research*.
- Pham, H. T. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam. . *Quality in Higher Education, 24(2)*, 168-185.
- Pineda, P., & Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. . *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(71)*. 1-35 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2837>.
- Popper, K. R. (2011). *La lógica de la investigación científica (Segunda edición)*. Tecnos.

- Portocarrero-Sierra, L., Restrepo-Morales, J. A., & Arias-Calderón, J. E. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. . *Formación universitaria*, 13(6), 37-50.
- Rangel, H. (2010). *Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación tecnicoburocrática de las universidades en México*. *Revista Iberoamericana de Educación*,54(1). Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/3794Rangel.pdf>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa (Vol. 7)*. Morata.
- Raths, J. (s.f.). Teaching without specific objectives. . En *Educational leadership*, 1971, vol. 28, no 7, (págs. p. 714-20.). Washington.
- RIACES. (2021). *La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Obtenido de <https://riaces.org/nuestro-origen/>
- Rivas, A. &. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), , 1-30.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Roa Valero, A. (2014). *Veinte años de la acreditación en Colombia*. En Roa Varelo y Pacheco Ivan (eds). *Educación superior en Colombia: doce propuestas para la próxima década*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. (2012). *La evaluación de los procesos y contextos educativos*. En F. Navaridas Nalda (Ed.), *Procesos y contextos educativos*. (pp. 257-298). Murcia: Genuève Ediciones. ISBN – 978-84-940186-8-8.
- Ruiz Lugo, L. (1992). *La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país en Revista de la Educación Superior*, vol. 20, no. 1(81). ANUIES.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa / Paradigms on Educational Research. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*. 16. , 91-102. .

- Santos Guerra, M. A. (1990). *Organización escolar y calidad de la educación*. En M. A. Santos Guerra et al., *Investigar en organización*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. (pp. 20-40).
- Sarrailh, J. (1957). *La España Ilustrada de la mitad del siglo XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schuman, H., & Presser, S. (1996). *Questions and answers in attitude surveys: Experiments on question form, wording, and content*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selden, W. (1960). *Accreditation : A Struggle Over Standar in Higher Education*. HarperCollins.
- Shulman, L. (1986). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57, 1–22.
- SINEACE. (2014). Testimonios de profesores de provincias sobre la Acreditación. *Entrevistas y testimonios*.
- SNIES. (2021). *Bases consolidadas*. Obtenido de <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>
- SNIES. (2022). *Consulta de Instituciones*. Obtenido de <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/ies>
- Stake, R. E. (1972). *An approach to the evaluation of instructional programs (program portrayal vs analysis)*. En D. Hamilton et al. (Eds.), *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*. . Londres: McMillan.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Stake, R. E., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching & Learning*, 2000(83), 51. <https://doi-org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8843/10.1002/tl.8305>.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum, 3a ed*. Morata.
- Suárez-Landazábal, N. &. (2020). Effects of the evaluation and accreditation processes on academics. A case study of a Colombian higher education institution. . *Education policy analysis archives*, 28, 113.
- Sur, A. . (2021). *Mercosur Educativo*. Obtenido de http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php/Institucional/historia

- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in higher Education*, 7(1). 47-54.
- Tanck, D. (1998). *La Educación Ilustrada 1786-1836 Educación primaria en la ciudad de México*. México D. F.: El colegio de México.
- Tellis, W. (1997). *Application of a Case Study Methodology. The Qualitative Report*, 3(3). Obtenido de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/1/>
- Tenti Fanfaní, E. (2003). Los docentes y la evaluación. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 33-53.
- Tenti Fanfaní, E. (2003). Los docentes y la evaluación. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 33-53.
- Torres, E. (2012). Acreditación Institucional y la mirada de los actores: Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 221-242.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for quality provision in cross-border education*. París: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015). *Estrategia de educación de la UNESCO 2014 - 2021*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO.
- Universidad 2. (2022). *Acreditación institucional*. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1Kmnjaq0nqTM_c9uX3WC2No7SuVI92HX6/view
- Vargas, J. M., & Largacha, E. E. ((2013).). Calidad de la educación superior: ¿ Recursos, actividades o resultados?. *La educación superior: retos y perspectivas*, 379-417. Bogotá: Uniandes.
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73.
- Von Humboldt, W. (1957). *Auswahl und Einleitung von Heinrich Weinstock*. Fischer Bücherei.

- Wasserman, M. (2018). *Documento metodológico MIDE U*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Metodol%C3%B3gico%20MIDE%20U%202018.pdf>
- Webster, A. L., & García, Y. M. (2000). *Estadística aplicada a los negocios y la economía*. McGraw-Hill.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.
- Young, K., Chambers, C., & Kells, H. (1983). *Understanding accreditation: Contemporary perspective on issues and practices in evaluating educational quality*. Jossey - Bass.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario aplicado por estamento

Cuestionario de percepción sobre los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de dos IES en Colombia a partir de la visión de su comunidad.

Respetado Estudiante/profesor/egresados/Colaborador Administrativo:

En el contexto de la tesis doctoral denominada Análisis de los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de las IES desde la perspectiva de su comunidad educativa: estudio de dos casos en Colombia, el siguiente cuestionario pretende medir su percepción acerca de los cambios que se han presentado en las funciones de docencia, investigación y extensión en la Universidad como consecuencia de la acreditación institucional en alta calidad.

Lo invitamos a diligenciar el siguiente cuestionario sobre aspectos específicos de los efectos de la acreditación institucional. Sus respuestas son confidenciales, no lo comprometen de manera personal, en cambio sí constituyen información de gran importancia para la investigación doctoral. Los datos voluntariamente aportados por usted y registrados en este formulario serán tratado de acuerdo con la ley de protección de datos personales, ley 1581 de 2012, y utilizados únicamente como apoyo al trabajo de investigación.

Esta encuesta está organizada por dimensiones, por favor antes de responder cada grupo lea las instrucciones que se encuentran al comienzo de cada uno de ellos. Al finalizar no olvide hacer Click en el Botón Enviar para que sus respuestas queden debidamente guardadas.

¿Autoriza el tratamiento de datos personales y de la información brindada? *

Si__

No__

Datos generales

Ciudad de la sede o la seccional en la cual se encuentra ubicado

Unidad académica o administrativa a la que pertenece

Nro.	Dimensión	Ítem (Afirmaciones)	Opciones de respuesta					Participantes				
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No aplica	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos	
			1	2	3	4	9					
1	Docencia	Se ha aumentado la flexibilidad curricular, facilitando la movilidad de los estudiantes a nivel institucional, nacional o internacional, a través de rutas de formación alternativas adoptadas de acuerdo con sus necesidades e intereses.							X	X		X
2	Docencia	En el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad.							X	X		

Nro	Dimensión	Afirmaciones	Opciones de respuesta	Participantes
-----	-----------	--------------	-----------------------	---------------

			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sé	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos
			1	2	3	4	9				
3	Docencia	Se ha mejorado el nivel de formación de los profesores.							X		X
4	Docencia	Se ha aumentado la dedicación de los profesores (Cátedra, medio tiempo, tiempo completo).						X	X		
5	Docencia	Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido, ocasional, etc.).								X	
6	Docencia	Se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje.						X			
7	Docencia	Se ha fortalecido la participación de los estudiantes en actividades de formación integral (Por ejemplo: creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial).						X	X		

Nro.	Dimensión	Afirmaciones	Opciones de respuesta					Participantes			
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No aplica	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos
			1	2	3	4	9				
8	Docencia	Se evidencia que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes.						X			
9	Docencia	Las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas.						X	X		
10	Docencia	La experiencia educativa que se vive en la Universidad prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse de futuras experiencias académicas y profesionales.						X			
11	Docencia	En las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante.						X	X	X	X
12	Investigación	Se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes.						X	X		

Nro.	Dimensión	Afirmaciones	Opciones de respuesta					Participantes				
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No aplica	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos	
			1	2	3	4	9					
18	Investigación	Se ha aumentado el impacto de los productos de investigación.								X	X	
19	Investigación	Se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación.								X		X
20	Extensión	Ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio.									X	
21	Extensión	Hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución.								X		X
22	Extensión	Hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución.								X		

Nro.	Dimensión	Afirmaciones	Opciones de respuesta					Participantes			
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No aplica	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos
			1	2	3	4	9				
23	Extensión	En los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento.						X	X		
24	Extensión	Se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes.						X	X	X	X
25	Extensión	Se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad.							X		X
26	Extensión	Se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua							X	X	X
27	Extensión	Los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad.							X		

¡Muchas gracias por su tiempo!

Anexo B. Cuestionario de acuerdo con las categorías de la investigación

Respetado Colaborador Administrativo, en el contexto de la tesis doctoral denominada Análisis de los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de las IES desde la perspectiva de su comunidad educativa: estudio de dos casos en Colombia, el siguiente cuestionario pretende medir su percepción acerca de los cambios que se han presentado en las funciones de docencia, investigación y extensión en la Universidad como consecuencia de la acreditación institucional en alta calidad.

Esta encuesta está organizada por dimensiones, por favor antes de responder cada grupo lea las instrucciones que se encuentran al comienzo de cada uno de ellos. Al finalizar no olvide hacer Click en el Botón Enviar para que sus respuestas queden debidamente guardadas.

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones las cuales debe evaluar de acuerdo con el grado en que usted considere que son un efecto de la acreditación institucional en alta calidad de la Universidad. Si usted no tiene información o conocimiento por favor marque No Aplica.

Consentimiento informado y Habeas data

Respetado Estudiante/profesor/egresados/Colaborador Administrativo:

En el contexto de la tesis doctoral denominada Análisis de los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de las IES desde la perspectiva de su comunidad educativa: estudio de dos casos en Colombia, el siguiente cuestionario pretende medir su percepción acerca de los cambios que se han presentado en las funciones de docencia, investigación y extensión en la Universidad como consecuencia de la acreditación institucional en alta calidad.

Lo invitamos a diligenciar el siguiente cuestionario sobre aspectos específicos de los efectos de la acreditación institucional. Sus respuestas son confidenciales, no lo comprometen de manera personal, en cambio sí constituyen información de gran importancia para la investigación doctoral. Los datos voluntariamente aportados por usted y registrados en este formulario serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos personales, ley 1581 de 2012, y utilizados únicamente como apoyo al trabajo de investigación.

Esta encuesta está organizada por dimensiones, por favor antes de responder cada grupo lea las instrucciones que se encuentran al comienzo de cada uno de ellos. Al finalizar no olvide hacer Click en el Botón Enviar para que sus respuestas queden debidamente guardadas.

¿Autoriza el tratamiento de datos personales y de la información brindada? *

Si__

No__

Datos generales

Ciudad de la sede o la seccional en la cual se encuentra ubicado

Unidad académica o administrativa a la que pertenece

Categoría	Subcategorías	Afirmaciones	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos
Docencia	Flexibilidad. Centrada en el estudiante.	Se ha aumentado la flexibilidad curricular, facilitando la movilidad de los estudiantes a nivel institucional, nacional o internacional, a través de rutas de formación alternativas adoptadas de acuerdo con sus necesidades e intereses.	X	X		X
	Pertinencia.	En el proceso enseñanza - aprendizaje los docentes han fortalecido la referencia a necesidades relacionadas con el entorno en el cual se encuentra la Universidad.	X	X		
		Se ha mejorado el nivel de formación de los profesores.			X	X
		Se ha aumentado la dedicación de los profesores (Cátedra, medio tiempo, tiempo completo).	X	X		
		Se ha mejorado el tipo de contrato de los profesores (horas cátedra, termino fijo, termino indefinido, ocasional, etc.).			X	
		Se ha mejorado el desempeño de los profesores en el proceso enseñanza aprendizaje.	X	X		
	Interacción.	Se ha fortalecido la participación de los estudiantes en actividades de formación integral (Por ejemplo: creación artística, investigación, movilidad internacional, culturales, deportivas, formación complementaria, así como en proyectos desarrollo empresarial).	X	X		

		Se evidencia que en las actividades académicas los docentes facilitan la participación y rol activo de los estudiantes.	X			
	Relación con actividades previas.	Las diferentes actividades académicas que se dan en el proceso formativo tienen relación entre ellas.	X	X		
	Experiencia educativa	La experiencia educativa que se vive en la Universidad prepara a los estudiantes para asimilar y apropiarse futuras experiencias académicas y profesionales.	X			
	Transdisciplinariedad.	En las actividades académicas se promueve la interdisciplinariedad, a través de la interacción con áreas de conocimiento diferentes al programa académico que cursa el estudiante.	X	X	X	X

Categoría	Subcategorías	Afirmaciones	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos
Investigación	Indagación.	Se ha favorecido la mejora de capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador en los estudiantes	X	X		
	Pertinencia.	La investigación ha favorecido la solución de problemas locales.	X	X		
		La investigación ha favorecido la solución de problemas regionales.	X	X		

		La investigación ha favorecido la solución de problemas Nacionales.	X	X		
		Se ha fortalecido la colaboración nacional e internacional en la investigación	X	X		
	Transdisciplinariedad.	Se ha fortalecido la conformación de equipos compuestos por integrantes de varias disciplinas para la generación de los productos de investigación.		X		
	Productos de investigación.	Se ha aumentado el impacto de los productos de investigación.		X	X	
		Se ha aumentado el apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación.		X		X

Categoría	Subcategorías	Afirmaciones	Estudiantes	Profesores	Egresados	Administrativos
Extensión	Pertinencia.	Ha aumentado el reconocimiento externo de la pertinencia y del impacto del egresado en el medio.			X	
		Hay mayor reconocimiento externo de la trascendencia de las actividades de extensión o proyección social de la institución.		X		X
		Hay mayor impacto de las actividades de extensión o proyección social de la institución		X		

Transdisciplinariedad.	En los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad ha aumentado la participación de miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento.	X	X		
Actividad cultural	Se han aumentado las actividades culturales sin costo para los participantes.	X	X	X	X
Consultorías	Se ha aumentado el número de consultorías desarrolladas por la Universidad.		X		X
Educación continua	Se ha aumentado la oferta y facilidades de acceso a los programas de educación continua		X	X	X
Proyectos de extensión. Servicios de extensión.	Los programas extensión o proyección social que desarrolla la Universidad han tenido un mayor impacto en la comunidad.		X		

Anexo C. Entrevistas estudiantes profesores y administrativos

**TESIS DOCTORAL ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS IES DESDE LA
PERSPECTIVA DE SU COMUNIDAD EDUCATIVA: ESTUDIO DE DOS CASOS
EN COLOMBIA**

Respetado participante (Estudiante/Profesor/Administrativo), en el contexto de la tesis doctoral denominada Análisis de los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de las IES desde la perspectiva de su comunidad educativa: estudio de dos casos en Colombia, la siguiente entrevista pretende medir su percepción en torno a los cambios que se han presentado en las funciones de docencia, investigación y extensión en la Universidad como consecuencia de la acreditación institucional en alta calidad. Con el fin de transcribir y analizar la entrevista se grabará. Sus datos serán tratados de acuerdo con la ley de habeas data, protección de datos personales, ley 1581 de 2012. Sus respuestas son confidenciales, no lo comprometen de manera personal y si constituyen un insumo valioso para el desarrollo del presente estudio. ¡Muchas gracias por su ayuda!

¿Autoriza el tratamiento de datos personales y de la información brindada?

Si_

No_

Rol (Estudiante/Profesor/Egresado/Administrativo)

Programa académico/ Unidad: _____

1. ¿Qué opinión tiene del proceso de acreditación institucional de las IES en Colombia?
2. ¿Qué efectos considera que ha tenido la acreditación institucional de su Universidad en el proceso de docencia?
3. ¿Qué efectos considera que ha tenido la acreditación institucional de su Universidad en el proceso de investigación?
4. ¿Qué efectos considera que ha tenido la acreditación institucional de su Universidad en el proceso de extensión o proyección social?
5. ¿Qué otros efectos considera que se han dado en su Universidad como consecuencia de la acreditación institucional?
6. ¿Considera que la acreditación ha tenido efectos negativos para su Universidad? ¿Cuáles?

7. ¿Hay algo que quiera decir antes de terminar la entrevista?

Nuevamente, ¡muchas gracias por su tiempo y ayuda!

Anexo D. Entrevista egresados

**TESIS DOCTORAL ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS IES DESDE LA
PERSPECTIVA DE SU COMUNIDAD EDUCATIVA: ESTUDIO DE DOS CASOS
EN COLOMBIA**

Respetado participante (Egresado), en el contexto de la tesis doctoral denominada Análisis de los efectos de la acreditación institucional en las funciones sustantivas de las IES desde la perspectiva de su comunidad educativa: estudio de dos casos en Colombia, la siguiente entrevista pretende medir su percepción en torno a los cambios que se han presentado en las funciones de docencia, investigación y extensión en la Universidad como consecuencia de la acreditación institucional en alta calidad. Con el fin de transcribir y analizar la entrevista se grabará. Sus datos serán tratados de acuerdo con la ley de habeas data, protección de datos personales, ley 1581 de 2012. Sus respuestas son confidenciales, no lo comprometen de manera personal y si constituyen un insumo valioso para el desarrollo del presente estudio. ¡Muchas gracias por su ayuda!

¿Autoriza el tratamiento de datos personales y de la información brindada?

Si_

No_

Rol (Estudiante/Profesor/Egresado/Administrativo)

Programa académico/ Unidad: _____

8. ¿Qué opinión tiene del proceso de acreditación institucional de las IES en Colombia?
9. ¿Qué efectos considera que ha tenido la acreditación institucional de su Universidad en el proceso de investigación?
10. ¿Qué efectos considera que ha tenido la acreditación institucional de su Universidad en el proceso de extensión o proyección social?
11. ¿Qué otros efectos considera que se han dado en su Universidad como consecuencia de la acreditación institucional?
12. ¿Considera que la acreditación ha tenido efectos negativos para su Universidad? ¿Cuáles?
13. ¿Hay algo que quiera decir antes de terminar la entrevista?

Nuevamente, ¡muchas gracias por su tiempo y ayuda!

Anexo E. Correlación de funciones sustantivas Universidad 1

```
cor.test(BasePromediosUSTA$docencia,
BasePromediosUSTA$investigacion)

##
## Pearson's product-moment correlation
##
## data: BasePromediosUSTA$docencia and
BasePromediosUSTA$investigacion
## t = 14.492, df = 247, p-value < 2.2e-16
## alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
## 95 percent confidence interval:
## 0.6045307 0.7398655
## sample estimates:
## cor
## 0.6779007

cor.test(BasePromediosUSTA$docencia, BasePromediosUSTA$extension)

##
## Pearson's product-moment correlation
##
## data: BasePromediosUSTA$docencia and
BasePromediosUSTA$extension
## t = 15.336, df = 247, p-value < 2.2e-16
## alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
## 95 percent confidence interval:
## 0.6286725 0.7569969
## sample estimates:
```

```
##          cor
## 0.6984054

cor.test(BasePromediosUSTA$investigacion,
BasePromediosUSTA$extension)

##
## Pearson's product-moment correlation
##
## data:  BasePromediosUSTA$investigacion and
BasePromediosUSTA$extension
## t = 14.911, df = 245, p-value < 2.2e-16
## alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
## 95 percent confidence interval:
## 0.6181428 0.7499940
## sample estimates:
##          cor
## 0.6897442
```

Anexo F. Correlación de funciones sustantivas Universidad 2

```
cor.test(BasePromediosUVALLE$docencia,  
BasePromediosUVALLE$investigacion)  
  
##  
## Pearson's product-moment correlation  
##  
## data: BasePromediosUVALLE$docencia and  
BasePromediosUVALLE$investigacion  
## t = 17.22, df = 376, p-value < 2.2e-16  
## alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0  
## 95 percent confidence interval:  
## 0.6035738 0.7168692  
## sample estimates:  
## cor  
## 0.6640156  
  
cor.test(BasePromediosUVALLE$docencia,  
BasePromediosUVALLE$extension)  
  
##  
## Pearson's product-moment correlation  
##  
## data: BasePromediosUVALLE$docencia and  
BasePromediosUVALLE$extension  
## t = 15.601, df = 382, p-value < 2.2e-16  
## alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0  
## 95 percent confidence interval:  
## 0.5586498 0.6813836
```

```
## sample estimates:
##      cor
## 0.623848

cor.test(BasePromediosUVALLE$investigacion,
BasePromediosUVALLE$extension)

##
## Pearson's product-moment correlation
##
## data:  BasePromediosUVALLE$investigacion and
BasePromediosUVALLE$extension
## t = 15.102, df = 369, p-value < 2.2e-16
## alternative hypothesis: true correlation is not equal to 0
## 95 percent confidence interval:
##  0.5509088 0.6772549
## sample estimates:
##      cor
## 0.6180572
```

Anexo G. Frecuencia de palabras entrevistas Universidad 1

Nro	Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
1	acreditación	12	129	4.50	1	5	100.00
2	universidad	11	110	3.84	2	5	100.00
3	investigación	13	81	2.82	3	5	100.00
4	procesos	8	71	2.48	4	5	100.00
5	institucional	13	66	2.30	5	5	100.00
6	multicampus	11	54	1.88	6	4	80.00
7	educación	9	39	1.36	7	5	100.00
8	programas	9	38	1.32	8	5	100.00
9	docencia	8	37	1.29	9	4	80.00
10	términos	8	36	1.26	10	5	100.00
11	proyección	10	32	1.12	11	5	100.00

12	ejercicio	9	29	1.01	12	3	60.00
13	instituciones	13	25	0.87	13	5	100.00
14	docentes	8	24	0.84	14	5	100.00
15	políticas	9	22	0.77	15	3	60.00
16	académicos	10	19	0.66	16	4	80.00
17	funciones	9	18	0.63	17	4	80.00
18	institución	11	17	0.59	18	4	80.00
19	extensión	9	16	0.56	19	5	100.00
20	formación	9	16	0.56	19	3	60.00
21	institucionales	15	16	0.56	19	4	80.00
22	desarrollo	10	15	0.52	22	5	100.00
23	nacional	8	15	0.52	22	5	100.00
24	profesores	10	15	0.52	22	5	100.00
25	programa	8	15	0.52	22	4	80.00

26	estrategias	11	14	0.49	26	2	40.00
27	evaluación	10	14	0.49	26	4	80.00
28	gobierno	8	14	0.49	26	4	80.00
29	resultados	10	14	0.49	26	4	80.00
30	superior	8	14	0.49	26	5	100.00
31	universidades	13	14	0.49	26	5	100.00
32	articulación	12	13	0.45	32	4	80.00
33	comunidad	9	13	0.45	32	3	60.00
34	lineamientos	12	13	0.45	32	2	40.00
35	comunidades	11	12	0.42	35	4	80.00
36	contratación	12	12	0.42	35	5	100.00
37	decisiones	10	12	0.42	35	3	60.00
38	indicadores	11	12	0.42	35	1	20.00
39	política	8	11	0.38	39	3	60.00

40	proyectos	9	11	0.38	39	4	80.00
41	seccionales	11	11	0.38	39	4	80.00
42	académica	9	10	0.35	42	3	60.00
43	autoevaluación	14	10	0.35	42	3	60.00
44	curriculares	12	10	0.35	42	2	40.00
45	planeación	10	10	0.35	42	2	40.00
46	recomendaciones	15	10	0.35	42	3	60.00
47	aspectos	8	9	0.31	47	4	80.00
48	contexto	8	9	0.31	47	2	40.00
49	continua	8	9	0.31	47	5	100.00
50	estructura	10	9	0.31	47	3	60.00
51	estudiantes	11	9	0.31	47	3	60.00
52	información	11	9	0.31	47	3	60.00

53	ministerio	10	9	0.31	47	5	100.00
54	negativo	8	9	0.31	47	4	80.00
55	negativos	9	9	0.31	47	5	100.00
56	proyecto	8	9	0.31	47	3	60.00
57	reconocimiento	14	9	0.31	47	3	60.00
58	resultado	9	9	0.31	47	2	40.00
59	académico	9	8	0.28	59	3	60.00
60	aprendizaje	11	8	0.28	59	3	60.00
61	dinámicas	9	8	0.28	59	3	60.00
62	estatuto	8	8	0.28	59	2	40.00
63	maestría	8	8	0.28	59	2	40.00
64	seguimiento	11	8	0.28	59	3	60.00
65	sustantivas	11	8	0.28	59	3	60.00
66	articular	9	7	0.24	66	2	40.00

67	bienestar	9	7	0.24	66	2	40.00
68	conocimiento	12	7	0.24	66	3	60.00
69	entrevista	10	7	0.24	66	5	100.00
70	estándares	10	7	0.24	66	3	60.00
71	facultad	8	7	0.24	66	4	80.00
72	gobernanza	10	7	0.24	66	3	60.00
73	nacionales	10	7	0.24	66	3	60.00
74	objetivos	9	7	0.24	66	4	80.00
75	recursos	8	7	0.24	66	3	60.00
76	universitaria	13	7	0.24	66	3	60.00
77	acreditaciones	14	6	0.21	77	2	40.00
78	acreditada	10	6	0.21	77	3	60.00
79	acreditadas	11	6	0.21	77	3	60.00
80	articulada	10	6	0.21	77	3	60.00

81	carácter	8	6	0.21	77	3	60.00
82	competencias	12	6	0.21	77	2	40.00
83	comunitario	11	6	0.21	77	4	80.00
84	consecuencia	12	6	0.21	77	5	100.00
85	curricular	10	6	0.21	77	4	80.00
86	elementos	9	6	0.21	77	1	20.00
87	estudiante	10	6	0.21	77	2	40.00
88	internacional	13	6	0.21	77	4	80.00
89	internacionalizaci ón	20	6	0.21	77	3	60.00
90	particulares	12	6	0.21	77	2	40.00
91	unificar	8	6	0.21	77	1	20.00
92	académicas	10	5	0.17	92	2	40.00
93	actualización	13	5	0.17	92	2	40.00

94	administrativos	15	5	0.17	92	3	60.00
95	asesorías	9	5	0.17	92	3	60.00
96	autonomía	9	5	0.17	92	3	60.00
97	consolidación	13	5	0.17	92	1	20.00
98	contratos	9	5	0.17	92	2	40.00
99	convenios	9	5	0.17	92	2	40.00
100	cumplimiento	12	5	0.17	92	3	60.00
101	dirección	9	5	0.17	92	1	20.00
102	egresados	9	5	0.17	92	3	60.00
103	importantes	11	5	0.17	92	2	40.00
104	indicador	9	5	0.17	92	1	20.00
105	internacionales	15	5	0.17	92	3	60.00
106	medición	8	5	0.17	92	3	60.00
107	movilidad	9	5	0.17	92	1	20.00

108	relación	8	5	0.17	92	3	60.00
109	sistemas	8	5	0.17	92	3	60.00
110	acompañamiento	14	4	0.14	110	3	60.00
111	actividades	11	4	0.14	110	2	40.00
112	aprendizajes	12	4	0.14	110	2	40.00
113	aseguramiento	13	4	0.14	110	1	20.00
114	calificación	12	4	0.14	110	1	20.00
115	conforme	8	4	0.14	110	1	20.00
116	consolidado	11	4	0.14	110	2	40.00
117	criterios	9	4	0.14	110	3	60.00
118	cuestiones	10	4	0.14	110	2	40.00
119	enseñanza	9	4	0.14	110	1	20.00
120	esfuerzo	8	4	0.14	110	3	60.00
121	esfuerzos	9	4	0.14	110	1	20.00

122	espacios	8	4	0.14	110	2	40.00
123	estratégica	11	4	0.14	110	1	20.00
124	estudios	8	4	0.14	110	3	60.00
125	evaluaciones	12	4	0.14	110	2	40.00
126	experiencia	11	4	0.14	110	2	40.00
127	formativo	9	4	0.14	110	1	20.00
128	implementación	14	4	0.14	110	3	60.00
129	incentivos	10	4	0.14	110	1	20.00
130	infraestructura	15	4	0.14	110	3	60.00
131	innovación	10	4	0.14	110	2	40.00
132	institucionalment e	18	4	0.14	110	2	40.00
133	investigadores	14	4	0.14	110	2	40.00
134	necesidades	11	4	0.14	110	2	40.00

135	orgánico	8	4	0.14	110	2	40.00
136	pregrado	8	4	0.14	110	2	40.00
137	regiones	8	4	0.14	110	2	40.00
138	repositorio	11	4	0.14	110	1	20.00
139	semilleros	10	4	0.14	110	3	60.00
140	sociedad	8	4	0.14	110	2	40.00
141	trabajar	8	4	0.14	110	2	40.00
142	transformaciones	16	4	0.14	110	1	20.00
143	transversal	11	4	0.14	110	2	40.00
144	universitarias	14	4	0.14	110	2	40.00
145	visibilidad	11	4	0.14	110	2	40.00
146	administrativo	14	3	0.10	146	1	20.00
147	articulado	10	3	0.10	146	3	60.00
148	atención	8	3	0.10	146	2	40.00

149	autónomo	8	3	0.10	146	1	20.00
150	categorización	14	3	0.10	146	2	40.00
151	ciencias	8	3	0.10	146	3	60.00
152	clasificación	13	3	0.10	146	1	20.00
153	coherencia	10	3	0.10	146	2	40.00
154	componente	10	3	0.10	146	1	20.00
155	compromiso	10	3	0.10	146	2	40.00
156	comunicación	12	3	0.10	146	2	40.00
157	concepto	8	3	0.10	146	2	40.00
158	consciente	10	3	0.10	146	1	20.00
159	consultorías	12	3	0.10	146	3	60.00
160	cualificación	13	3	0.10	146	1	20.00
161	definición	10	3	0.10	146	1	20.00
162	denominación	12	3	0.10	146	1	20.00

163	discusión	9	3	0.10	146	1	20.00
164	establecimiento	15	3	0.10	146	1	20.00
165	estándar	8	3	0.10	146	1	20.00
166	estandarización	15	3	0.10	146	1	20.00
167	focalizar	9	3	0.10	146	1	20.00
168	formativa	9	3	0.10	146	1	20.00
169	fortalecido	11	3	0.10	146	3	60.00
170	fortalecimiento	15	3	0.10	146	3	60.00
171	fundamental	11	3	0.10	146	2	40.00
172	identidad	9	3	0.10	146	1	20.00
173	integral	8	3	0.10	146	3	60.00
174	intención	9	3	0.10	146	3	60.00
175	interacción	11	3	0.10	146	1	20.00
176	internos	8	3	0.10	146	2	40.00

177	investigaciones	15	3	0.10	146	3	60.00
178	monitoreo	9	3	0.10	146	1	20.00
179	organismos	10	3	0.10	146	1	20.00
180	organizaciones	14	3	0.10	146	3	60.00
181	posgrado	8	3	0.10	146	2	40.00
182	positivo	8	3	0.10	146	3	60.00
183	prácticas	9	3	0.10	146	3	60.00
184	preocupación	12	3	0.10	146	2	40.00
185	principal	9	3	0.10	146	2	40.00
186	propósito	9	3	0.10	146	2	40.00
187	publicaciones	13	3	0.10	146	3	60.00
188	recomendación	13	3	0.10	146	2	40.00
189	referentes	10	3	0.10	146	1	20.00
190	reflejado	9	3	0.10	146	1	20.00

191	regional	8	3	0.10	146	3	60.00
192	relaciones	10	3	0.10	146	3	60.00
193	requisito	9	3	0.10	146	2	40.00
194	resolución	10	3	0.10	146	1	20.00
195	semestres	9	3	0.10	146	1	20.00
196	servicio	8	3	0.10	146	2	40.00
197	sociales	8	3	0.10	146	2	40.00
198	tecnología	10	3	0.10	146	2	40.00
199	transformado	12	3	0.10	146	1	20.00
200	unidades	8	3	0.10	146	3	60.00
201	vigencia	8	3	0.10	146	1	20.00
202	visibilizar	11	3	0.10	146	1	20.00
203	voluntario	10	3	0.10	146	2	40.00

Anexo H. Frecuencia de palabras entrevistas Universidad 2

Nro	Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
1	universidad	11	127	4.76	1	8	100.00
2	acreditación	12	123	4.61	2	8	100.00
3	institucional	13	83	3.11	3	8	100.00
4	procesos	8	80	3.00	4	8	100.00
5	investigación	13	75	2.81	5	8	100.00
6	importante	10	55	2.06	6	7	87.50
7	institución	11	46	1.72	7	7	87.50
8	programas	9	41	1.54	8	7	87.50
9	estudiantes	11	40	1.50	9	6	75.00
10	educación	9	36	1.35	10	6	75.00
11	instituciones	13	34	1.27	11	7	87.50
12	profesores	10	31	1.16	12	6	75.00
13	autoevaluación	14	24	0.90	13	4	50.00
14	mejoramiento	12	23	0.86	14	5	62.50
15	formación	9	21	0.79	15	3	37.50
16	proyectos	9	20	0.75	16	4	50.00

17	comunidad	9	19	0.71	17	3	37.50
18	respuesta	9	19	0.71	17	4	50.00
19	extensión	9	18	0.67	19	8	100.00
20	programa	8	18	0.67	19	5	62.50
21	superior	8	17	0.64	21	5	62.50
22	docencia	8	16	0.60	22	7	87.50
23	docentes	8	16	0.60	22	4	50.00
24	proyección	10	16	0.60	22	8	100.00
25	universidades	13	15	0.56	25	4	50.00
26	universitaria	13	15	0.56	25	4	50.00
27	académica	9	14	0.52	27	3	37.50
28	exigencias	10	14	0.52	27	4	50.00
29	necesidades	11	14	0.52	27	6	75.00
30	bienestar	9	13	0.49	30	3	37.50
31	importantes	11	13	0.49	30	3	37.50
32	negativos	9	13	0.49	30	8	100.00
33	permanente	10	12	0.45	33	3	37.50
34	condiciones	11	11	0.41	34	4	50.00
35	desarrollo	10	11	0.41	34	5	62.50

36	diferentes	10	11	0.41	34	5	62.50
37	personas	8	11	0.41	34	4	50.00
38	académicos	10	10	0.37	38	5	62.50
39	conocimiento	12	10	0.37	38	3	37.50
40	consecuencia	12	10	0.37	38	8	100.00
41	egresados	9	10	0.37	38	5	62.50
42	indicadores	11	10	0.37	38	1	12.50
43	proyecto	8	10	0.37	38	4	50.00
44	resultados	10	10	0.37	38	5	62.50
45	términos	8	10	0.37	38	2	25.00
46	continua	8	9	0.34	46	6	75.00
47	estratégico	11	9	0.34	46	1	12.50
48	estudiante	10	9	0.34	46	4	50.00
49	participar	10	9	0.34	46	4	50.00
50	cantidad	8	8	0.30	50	2	25.00
51	cumplimiento	12	8	0.30	50	5	62.50
52	entrevista	10	8	0.30	50	8	100.00
53	profesor	8	8	0.30	50	4	50.00
54	académicas	10	7	0.26	54	5	62.50

55	académico	9	7	0.26	54	3	37.50
56	administrativo	14	7	0.26	54	4	50.00
57	curricular	10	7	0.26	54	3	37.50
58	lineamientos	12	7	0.26	54	3	37.50
59	pertenencia	11	7	0.26	54	3	37.50
60	profesional	11	7	0.26	54	3	37.50
61	profesionales	13	7	0.26	54	5	62.50
62	relación	8	7	0.26	54	4	50.00
63	renovación	10	7	0.26	54	4	50.00
64	evaluación	10	6	0.22	64	3	37.50
65	financiación	12	6	0.22	64	2	25.00
66	fortalezas	10	6	0.22	64	3	37.50
67	inclusiva	9	6	0.22	64	1	12.50
68	laboratorios	12	6	0.22	64	2	25.00
69	ministerio	10	6	0.22	64	4	50.00
70	profesoral	10	6	0.22	64	2	25.00
71	acciones	8	5	0.19	71	3	37.50
72	acreditaciones	14	5	0.19	71	3	37.50
73	articulación	12	5	0.19	71	4	50.00

74	dirección	9	5	0.19	71	3	37.50
75	discapacidad	12	5	0.19	71	1	12.50
76	diversidad	10	5	0.19	71	2	25.00
77	factores	8	5	0.19	71	4	50.00
78	facultad	8	5	0.19	71	1	12.50
79	informes	8	5	0.19	71	2	25.00
80	internacional	13	5	0.19	71	2	25.00
81	internacionales	15	5	0.19	71	1	12.50
82	investigaciones	15	5	0.19	71	3	37.50
83	población	9	5	0.19	71	4	50.00
84	posgrados	9	5	0.19	71	4	50.00
85	reconocimiento	14	5	0.19	71	3	37.50
86	recursos	8	5	0.19	71	3	37.50
87	registro	8	5	0.19	71	2	25.00
88	sistemas	8	5	0.19	71	3	37.50
89	vicerectoría	13	5	0.19	71	1	12.50
90	actividades	11	4	0.15	90	2	25.00
91	actualización	13	4	0.15	90	3	37.50
92	administrativos	15	4	0.15	90	2	25.00

93	articulado	10	4	0.15	90	1	12.50
94	asignación	10	4	0.15	90	2	25.00
95	atención	8	4	0.15	90	4	50.00
96	beneficios	10	4	0.15	90	3	37.50
97	características	15	4	0.15	90	2	25.00
98	condición	9	4	0.15	90	2	25.00
99	contratos	9	4	0.15	90	1	12.50
100	divulgación	11	4	0.15	90	2	25.00
101	doctorado	9	4	0.15	90	3	37.50
102	encuestas	9	4	0.15	90	1	12.50
103	estrategias	11	4	0.15	90	2	25.00
104	importancia	11	4	0.15	90	2	25.00
105	nacional	8	4	0.15	90	2	25.00
106	oportunidades	13	4	0.15	90	3	37.50
107	personal	8	4	0.15	90	3	37.50
108	política	8	4	0.15	90	2	25.00
109	pregrado	8	4	0.15	90	3	37.50
110	profesora	9	4	0.15	90	2	25.00
111	publicar	8	4	0.15	90	2	25.00

112	relaciones	10	4	0.15	90	1	12.50
113	seguimiento	11	4	0.15	90	2	25.00
114	semillero	9	4	0.15	90	2	25.00
115	trabajos	8	4	0.15	90	3	37.50
116	unidades	8	4	0.15	90	3	37.50
117	universitario	13	4	0.15	90	2	25.00
118	visibilidad	11	4	0.15	90	2	25.00
119	academia	8	3	0.11	119	2	25.00
120	acreditados	11	3	0.11	119	2	25.00
121	artículo	8	3	0.11	119	2	25.00
122	continuo	8	3	0.11	119	2	25.00
123	creación	8	3	0.11	119	3	37.50
124	desarrollando	13	3	0.11	119	2	25.00
125	desarrollar	11	3	0.11	119	2	25.00
126	desarrollos	11	3	0.11	119	2	25.00
127	directivos	10	3	0.11	119	2	25.00
128	esfuerzo	8	3	0.11	119	2	25.00
129	establecer	10	3	0.11	119	1	12.50
130	estadísticas	12	3	0.11	119	2	25.00

131	estatuto	8	3	0.11	119	1	12.50
132	exigente	8	3	0.11	119	2	25.00
133	fortalecer	10	3	0.11	119	3	37.50
134	fortaleza	9	3	0.11	119	3	37.50
135	identidad	9	3	0.11	119	1	12.50
136	importantísimo	14	3	0.11	119	1	12.50
137	incentivos	10	3	0.11	119	2	25.00
138	indicador	9	3	0.11	119	1	12.50
139	información	11	3	0.11	119	3	37.50
140	internacionalización	20	3	0.11	119	2	25.00
141	negativa	8	3	0.11	119	3	37.50
142	objetivos	9	3	0.11	119	1	12.50
143	participación	13	3	0.11	119	3	37.50
144	positivos	9	3	0.11	119	2	25.00
145	producción	10	3	0.11	119	2	25.00
146	productos	9	3	0.11	119	1	12.50
147	publicaciones	13	3	0.11	119	3	37.50
148	públicas	8	3	0.11	119	2	25.00

149	referenciación	14	3	0.11	119	1	12.50
150	resultado	9	3	0.11	119	2	25.00
151	semilleros	10	3	0.11	119	2	25.00
152	sustantiva	10	3	0.11	119	2	25.00
153	transferencia	13	3	0.11	119	1	12.50
154	vinculación	11	3	0.11	119	2	25.00