

Concepciones alternativas sobre calidad de la educación superior

El rol de los agentes educativos

Freddy Patiño-Montero



Concepciones alternativas sobre calidad de la educación superior

El rol de los agentes
educativos

Concepciones alternativas sobre calidad de la educación superior

El rol de los agentes
educativos

Freddy Patiño-Montero

AUTOR



Patiño-Montero, Freddy

Concepciones alternativas sobre calidad de la educación superior: el rol de los agentes educativos / Freddy Patiño-Montero, Primera edición, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2026.

428 páginas.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-782-726-2

E-ISBN: 978-958-782-727-9

1. Educación superior 2. Calidad de la educación 3. Evaluación institucional 4. Identidad organizacional 5. Sociología de la educación I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378

CO-BoUST



© Freddy Patiño-Montero, autor, 2026

© Universidad Santo Tomás, 2026

Ediciones USTA

Bogotá, D.C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Omar Camilo Moreno Caro

Imagen de cubierta: Midjourney

Diagramación y montaje de cubierta: Patricia Montaña Domínguez

Impresión: Imageprinting

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-726-2

E-ISBN: 978-958-782-727-9

Primera edición, abril de 2026

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

| | |
|--|-----|
| DEDICATORIA | 15 |
| AGRADECIMIENTOS | 17 |
| PRÓLOGO | 21 |
| INTRODUCCIÓN | 25 |
| CAPÍTULO 1. CONTEXTOS PROBLÉMICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN | 35 |
| 1.1 Formulación del problema | 41 |
| 1.2 Pregunta de investigación | 43 |
| 1.3 Objetivos | 43 |
| 1.4 El proceso de construcción del diseño: el caso de análisis | 44 |
| 1.5 Criterios para la construcción del caso de estudio | 60 |
| 1.6 Caracterización de los agentes educativos y criterios de selección | 72 |
| 1.7 Técnicas e instrumentos para la construcción y análisis de datos | 82 |
| CAPÍTULO 2. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA DISCUSIÓN POLISÉMICA | 95 |
| 2.1 Visiones superadas de la calidad de la educación | 100 |
| 2.2 Las concepciones y los estudios en educación | 104 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 3. | |
| CONCEPCIONES OBJETIVANTES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 119 |
| 3.1 La calidad como acceso y permanencia en el sistema de educación superior | 120 |
| 3.2 La calidad como aseguramiento, garantía y acreditación | 134 |
| 3.3 El rol de los organismos multilaterales en la definición de políticas sobre la calidad de la educación superior | 149 |
| CAPÍTULO 4. | |
| CONCEPCIONES ALTERNATIVAS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. | 175 |
| 4.1 Diversificación de los sistemas de educación superior, las instituciones de educación superior y los programas | 180 |
| 4.2 Cultura de la calidad e identidad organizacional en las IES. | 188 |
| 4.3 Indicadores cualitativos y mejoramiento del servicio educativo | 199 |
| 4.4 Calidad de la educación como formación integral, compromiso ético y ciudadano | 211 |
| CAPÍTULO 5. | |
| DIMENSIÓN ‘CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR’ | 223 |
| 5.1 Categoría ‘Concepto de la educación superior’ | 227 |
| 5.2 Categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior’ (QHE) | 247 |
| 5.3 Categoría ‘Afirmaciones sobre la USTA’ | 267 |
| CAPÍTULO 6. | |
| DIMENSIÓN ‘CULTURA DE LA CALIDAD’ | 273 |
| 6.1 Categoría ‘Expresiones de la calidad’ | 274 |
| 6.2 Categoría ‘Diversidad de instituciones de educación superior (IES) y sistemas de aseguramiento de la calidad (QAS)’ | 288 |
| 6.3 Categoría ‘Incidencia de las políticas externas’ | 294 |
| CAPÍTULO 7. | |
| DIMENSIÓN ‘MISIÓN INSTITUCIONAL’ | 301 |
| 7.1 Categoría ‘Diferenciales QHE USTA’ | 302 |
| 7.2 Categoría ‘Articulación entre misión y políticas institucionales’ | 312 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 8. | |
| DIMENSIONES ‘PARTICIPACIÓN’ Y ‘EXPERIENCIA’ Y CATEGORÍAS EMERGENTES | 323 |
| 8.1 Dimensión ‘Participación’ | 323 |
| 8.2 Dimensión ‘Experiencia’ | 333 |
| 8.3 Categorías emergentes | 358 |
| | |
| CAPÍTULO 9. | |
| CONCLUSIONES | 363 |
| 9.1 La misión institucional, origen de la calidad | 366 |
| 9.2 Los agentes educativos y la materialización de la calidad soñada | 368 |
| 9.3 La formación y la gestión, generadoras de la cultura de calidad y la identidad organizacional | 372 |
| 9.4 Las concepciones y su materialización en las prácticas. Aseguramiento del aprendizaje | 374 |
| 9.5 La pertinencia de los estudios de caso | 377 |
| | |
| REFERENCIAS | 381 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA | 401 |
| | |
| ANEXOS | 405 |
| Anexo 1. Consentimientos informados | 405 |
| Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada | 415 |
| Anexo 3. Guion para grupos focales | 419 |
| | |
| ÍNDICE ANALÍTICO | 421 |

Lista de tablas

| | |
|---|-----|
| TABLA 1. Análisis de subcategorías | 62 |
| TABLA 2. Cobertura equivalente a la población ubicada entre los 17 y 21 años que se encuentra estudiando | 125 |
| TABLA 3. Evolución de la matrícula según modalidad de la oferta | 129 |
| TABLA 4. Matrícula total por sector | 131 |
| TABLA 5. Matrícula total por nivel educativo | 132 |
| TABLA 6. Condiciones de calidad para registro calificado | 165 |
| TABLA 7. Codificación de participantes | 224 |
| TABLA 8. Relación tiempo de vinculación de administrativos | 335 |
| TABLA 9. Relación tiempo de vinculación de profesores | 335 |
| TABLA 10. Tiempo de vinculación de estudiantes | 336 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1. Procedimientos para la realización de investigaciones con estudio de caso | 52 |
| FIGURA 2. Representación gráfica de los mecanismos nacionales de calidad de la educación superior en Colombia | 171 |
| FIGURA 3. Red para el código profesores o docentes | 201 |
| FIGURA 4. IES acreditadas en alta calidad en Colombia a 2022 | 205 |
| FIGURA 5. Concepciones de calidad de los agentes educativos | 226 |
| FIGURA 6. Categoría ‘Concepto calidad de la educación superior’ (QHE) | 227 |
| FIGURA 7. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Concepto de calidad de la educación superior’ | 228 |
| FIGURA 8. Categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior’ (QHE) | 247 |
| FIGURA 9. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior (QHE)’ | 248 |
| FIGURA 10. Categoría ‘Afirmaciones sobre la USTA’ | 267 |
| FIGURA 11. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Afirmaciones sobre la USTA’ | 268 |
| FIGURA 12. Categoría ‘Expresiones de la calidad’ | 274 |
| FIGURA 13. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Expresiones de la calidad’ | 275 |
| FIGURA 14. Categoría ‘Diversidad de IES y QAS’ | 288 |
| FIGURA 15. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Diversidad de IES y QAS’ | 289 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 16. Categoría ‘Incidencia de las políticas externas’ | 294 |
| FIGURA 18. Categoría ‘Diferenciales QHE USTA’ | 302 |
| FIGURA 18. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Diferenciales QHE USTA’ | 303 |
| FIGURA 19. Categoría ‘Articulación entre misión y políticas institucionales’ | 313 |
| FIGURA 20. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Diferenciales QHE USTA’ | 314 |
| FIGURA 21. Categoría ‘Lugar de los agentes educativos’ | 324 |
| FIGURA 22. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Lugar de los agentes educativos’ | 325 |
| FIGURA 23. Categoría ‘Tiempo de vinculación’ | 334 |
| FIGURA 24. Categoría ‘Funciones’ | 336 |
| FIGURA 25. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Funciones’ | 337 |
| FIGURA 26. Categoría ‘Motivaciones’ | 342 |
| FIGURA 27. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Motivaciones’ | 343 |
| FIGURA 28. Categoría ‘Implicaciones de su rol’ | 347 |
| FIGURA 29. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Implicaciones de su rol’ | 347 |
| FIGURA 30. CATEGORÍA ‘Confianza en el producto’ | 359 |

Dedicatoria

Connie (†), mi amor y gratitud infinita por su amistad a través del tiempo y el espacio, por acogerme con generosidad y aprecio en Buenos Aires, y por permearme de su cariño por esta ciudad que también hice mía.

Agradecimientos

A mi familia, especialmente a mis papás, Ramiro y Raquel. A mis hermanos, Adriana y Fernando. A mis tías Aminta, Leticia (†) y Alcira. Sin su amor nada habría sido posible.

A mis amigas y amigos de antes, de siempre y a los nuevos, especialmente a Luz Helena y a Triny. A Ale por su apoyo y amistad.

A Lucas Krotsch y Martín Aiello por sus aportes en la configuración inicial de la investigación. A Juan María Cuevas por su confianza, apoyo y respeto académico en la dirección de la tesis. También, por sus palabras e invitación a no desfallecer.

A los representantes estudiantiles, profesores del Comité Particular de Currículo y Docencia, y a los administrativos de la Universidad Santo Tomás, por su amabilidad y disposición de tiempo para participar en esta investigación. Un agradecimiento especial a los directivos, especialmente a fray Eduardo González Gil, O. P., por la oportunidad de realizar la investigación. Asimismo, a fray Mauricio Cortés Gallego, O. P., por su escucha atenta y por la invitación a publicar los resultados derivados de la tesis doctoral en Ediciones USTA.

A los que estuvieron, dejaron huella y por alguna razón ya no están, gracias.

“No es completa la calidad cuando los contextos no cambian”
(Prof. 3).

Prólogo

Las dinámicas de la educación en los siglos xx y xxi han estado permeadas por los procesos sociales, culturales, políticos y económicos, al lado de los distintos avances en el campo científico y tecnológico que le han exigido hacer cambios y transformaciones para no perder su papel y estatus en los distintos contextos. En estos contextos polifacéticos y multidimensionales se origina y desarrolla la paradigmática e imperante *calidad educativa*, la cual ha logrado calar en las estructuras de las instituciones educativas en todos sus niveles, con fortalezas y vacíos en la práctica educativa cotidiana.

Las distintas concepciones sobre la calidad han favorecido su naturalización dentro de los procesos y la construcción de políticas públicas, a la vez que han fomentado y patrocinado estructuras institucionales que cuentan con oficinas para el aseguramiento de la calidad. Es curioso que, de un momento a otro, la *calidad educativa* se convierta en un principio filosófico de las instituciones que quieren aportar a la sociedad desde su quehacer educativo. No obstante, se debe reconocer que los procesos de calidad son instrumentos de entidades certificadoras de las buenas prácticas institucionales, acorde con una serie de protocolos y cumplimientos evidenciados en una serie de estrategias que corren el riesgo de ser ajenas a los distintos actores que intervienen en los procesos educativos, como son estudiantes, profesores, investigadores y administrativos.

El profesor Freddy Patiño Montero, en sus estudios doctorales, expone, desarrolla y evidencia cómo las concepciones de los agentes

educativos y la filosofía institucional de la Universidad Santo Tomás permiten la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad que va más allá de la visión tradicional de la calidad y que, además, debe responder a las constantes normativas cambiantes en el contexto de la universidad colombiana. Pero... ¿por qué el profesor Freddy se preocupa por la calidad educativa y su construcción? La respuesta puede que el profesor la exponga de manera más clara y contundente, pero cuando uno se acerca a la lectura analítica y crítica del libro, se encuentra que allí está plasmado un espíritu inquieto por el mejoramiento y el aporte a la educación de la ciudadanía, así como por la formación de una cultura ciudadana que contribuya desde sus conocimientos. Es natural que una persona que ha forjado una trayectoria como licenciado en filosofía, magíster en educación y doctor en educación superior, a lo que se le suma su experiencia docente, investigativa y de producción científica a través de artículos, libros y capítulos de libro, se preocupe por un tema transversal como es el del aseguramiento de la calidad.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad, desde los hilos argumentativos y críticos que expone el profesor Freddy, contienen elementos clave para la comprensión del papel de la universidad en los contextos dinámicos y cambiantes. Por esta razón, el término o concepto de *calidad* y *aseguramiento de la calidad* tiene un carácter polisémico, especialmente cuando se indaga en estudiantes, administrativos, directivos y profesores sobre sus percepciones al respecto. Es interesante cómo el profesor Freddy expone las distintas tendencias teóricas desarrolladas en torno a la calidad, donde argumenta que no basta con la definición sin conexión con la cultura educativa y con el agente clave del proceso real del aseguramiento de la calidad.

Las metodologías, estrategias, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron construidos acorde con la población fuente del dato, aspecto relevante en la apuesta del estudio sobre la calidad y el aseguramiento de la calidad. Desde una metodología cualitativa, con diseño de estudio de caso, y con técnicas como la entrevista y los grupos focales, basándose en un sistema categorial de análisis y codificación de los datos, así como en los cuidados éticos e implicaciones bioéticas y de integridad, el investigador logra, en

tiempos de pandemia por la COVID-19, recolectar las percepciones de los distintos agentes educativos de la USTA. En otras palabras, a pesar de las complejas condiciones para realizar una investigación de y con calidad, el profesor Freddy logra demostrar que las dinámicas socioeducativas nos exigen pensar de manera constante en los procesos educativos, especialmente en el contexto de la esquizofrenia basada en la unívoca y equívoca calidad educativa.

La calidad es un concepto polisémico que ha impregnado la cultura administrativa como un constructo discursivo. Es decir, se ha limitado la polisemia de la calidad; es polisémico, pero multidimensional y pluridimensional. Corresponde a toda una comunidad educativa estar permeada e inmersa en los procesos de calidad y su aseguramiento. Uno de los aportes significativos de la investigación realizada por el profesor Freddy está relacionado con la ampliación del concepto y del quehacer de la calidad como procesos multifacéticos que requieren la intervención de todos los agentes educativos. La calidad y su aseguramiento no son de una oficina; no pueden estar basadas solamente en formatos e instrumentos que desgastan las mentes y el tiempo. No son solamente técnicas, instrumentos, matrices e indicadores; la calidad y su aseguramiento son la construcción de una cultura para una mejor humanidad, como lo vincula de manera excelente el investigador con la filosofía de la USTA.

La calidad es una concepción, pero no ideal, como lo muestra el autor e investigador de este libro cuando realiza una serie de acercamientos desde el análisis de los datos hasta la construcción de una concepción desde la barrera, ya que la calidad y su aseguramiento exigen que sea una construcción desde lo subjetivo e intersubjetivo. El carácter objetivante de las tradicionales concepciones de calidad ha naturalizado una cultura de la calidad basada en el dato frío, en el instrumento denso y en la técnica monótona para establecer si se cumplen los criterios de calidad. Organismos internacionales con incidencia en los estados han emitido documentos sobre la calidad de la educación superior o universitaria, pero se han quedado en un discurso ralentizado y alejado de la realidad conceptual de las distintas ciudadanías y comunidades. La expresión *garantía de calidad* se ha convertido en un eslogan universitario, donde se tienen en cuenta procesos externos a la realidad

del aula universitaria y a los procesos de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y relación con el sector externo.

El abordaje realizado en este estudio investigativo tuvo como pretexto una institución, la USTA; como fuente de datos, documentos y agentes educativos; como argumentos críticos, la polisemia del concepto de calidad y sus desarrollos; como técnicas e instrumentos, grupo focal y entrevistas; como sistema de análisis, el categorial, y en mi concepto crítico, hermenéutico; como resultado, la necesidad de construir la cultura para la calidad humana, social, académica y científica; y como aporte, la imperante tarea de desterritorializar la calidad de los ámbitos patrocinados por rankings y empresas certificadoras de calidad.

El trabajo investigativo realizado por el profesor Freddy Patiño da cuenta de la importancia que tiene la filosofía institucional para construir sistemas educativos con y para el sentido, el cual, desde la voz de los distintos agentes educativos, puede ser construido como cultura desde los principios y filosofía tomasina, como uno de los múltiples y polifacéticos sistemas filosóficos existentes en la humanidad, de carácter religioso o secular, que buscan trascender la vida humana y los sistemas sociales. Invito a recorrer las páginas de este libro a quienes estamos interesados en responder a los retos y transformaciones de la educación. Reitero: aquí está plasmado el espíritu inquieto del profesor Freddy, quien, con ahínco, perseverancia, constancia, argumentos y criticidad, nos ofrece rutas para la comprensión del aseguramiento de los proyectos de vida que pasan por el sistema educativo. El mejor aseguramiento de calidad es formar personas y ciudadanos con y para el sentido, con esperanza.

Juan María Cuevas Silva, Ph. D.

Introducción

El corpus teórico respecto a la calidad de la educación superior se ha enmarcado tradicionalmente en lo que en la tesis que da origen a esta publicación se denominó *concepciones objetivantes de la calidad*, pues el foco de atención para su comprensión ha radicado en elementos de carácter objetivo, orientados a la sistematización y medición, como herramientas constitutivas de los procesos de aseguramiento. Esto ha llevado a prácticas poco deseables y recomendadas, aunque bastante difundidas, como fundamentar la calidad en el establecimiento de formatos orientados al registro exhaustivo de las actividades que comportan los diferentes procesos de la vida de las instituciones de educación superior.

Apoyado en investigaciones de grupos interdisciplinarios como la red ECUALE de la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea* (UPV/EHU) y en tesis doctorales que evidencian una tendencia al cambio de comprensiones en torno al origen y constitución de la calidad de la educación superior, se identificaron algunos rasgos comunes que permitieron consolidar lo que el autor denominó *concepciones alternativas de calidad*. En ellas, se logra evidenciar cómo el componente subjetivo asociado a la experiencia comunitaria, los valores compartidos, la identidad organizacional y la cultura de la calidad, entre otros, comienza a cobrar relevancia como factor determinante y predictor de la calidad de las instituciones de educación superior (IES), desde una perspectiva menos instrumental, en tanto que esta tiene su origen en la misión institucional. Dicho de otra forma, la calidad no es consecuencia de la implementación de un sistema exógeno

de aseguramiento, sino que se desprende filosófica y prácticamente de las concepciones y praxis compartidas. Por tanto, la calidad es comprendida como un factor que se desprende de la propia filosofía institucional, de la naturaleza misma de la educación, que no permite el establecimiento de una gradación de la calidad de la educación. Ello, dado que su aceptación implicaría de facto el reconocimiento de unos ‘niveles bajos de calidad’ para algunos, en oposición a unos ‘muy altos de calidad’ educativa para otros ciudadanos más afortunados.

De esta manera, basados en lo que en principio fue una intuición producto de la lectura y la experiencia en la educación superior, se pudo consolidar a través del diseño de una investigación de tipo Estudio de Caso, donde se explora en el contexto colombiano cómo se da la configuración de sistemas de aseguramiento de la calidad en IES privadas acreditadas en alta calidad en modalidad multicampus¹, con domicilio principal en la ciudad de Bogotá. Se toma como caso paradigmático este tipo de instituciones por las diferencias evidentes frente a los procesos de aseguramiento, en tanto que dichas universidades son menos proclives a verse afectadas por los constantes cambios en la legislación que se dan en el país. Dicho de otra manera, sus procesos de calidad suelen estar más consolidados, dado que buena parte de ellas fueron las primeras en contar con acreditación institucional. Para ello, se identificó en un ejercicio preliminar que un número importante de las IES privadas con presencia multicampus suelen ser universidades de absorción de demanda; por tanto, la consecución de la calidad educativa, como se confirmó a lo largo de la investigación, resulta un proceso mucho más costoso que para las universidades de élite, al no contar con procesos de selección y admisión de estudiantes, dado que en su lugar hay una matrícula casi *irrestric*ta en términos de filtros o barreras, como determinados puntajes en las pruebas Saber 11², por

-
- 1 Este aspecto es fundamental. En Colombia una de las modalidades de acreditación en alta calidad institucional es “Multicampus”, atendiendo a una tipología de IES que cuentan con más de una sede en diferentes regiones del país.
 - 2 Me refiero en este punto a las pruebas censales (a toda la población objetivo) de carácter nacional que se realizan desde el Icfes a todos los estudiantes que van a obtener un título de bachiller .

cuanto los procesos de nivelación que se deben realizar a nivel académico suelen implicar grandes retos.

Después de realizar un estudio de las diferentes IES que contaban con el primer requisito establecido, se aplicaron procedimientos metodológicos que permitieron identificar, como caso paradigmático, a la Universidad Santo Tomás (USTA), por lo cual fue seleccionada para llevar a cabo el estudio de caso.

Un aspecto fundamental a señalar en esta investigación es que se toman en consideración de forma simultánea las voces de cuatro tipos de agentes educativos: *estudiantes, profesores, directivos y administrativos*. Lo anterior es relevante, dado que las investigaciones que reconocen actores suelen hacerlo únicamente desde la voz de un grupo determinado; sin embargo, es poco frecuente que se intente poner en diálogo a representantes diversos que comparten sus concepciones sobre un fenómeno en común, como es su experiencia en torno a la calidad de la educación superior en un contexto institucional concreto.

De esta manera, el presente libro, derivado de la tesis doctoral, está conformado por dos partes. La parte uno, “Contextos problémicos, metodológicos y conceptuales”, está compuesta por cuatro capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema y los aspectos metodológicos que permitieron el desarrollo de la investigación doctoral. El segundo está dedicado a desarrollar la categoría ‘Concepciones’ y su pertinencia para las investigaciones en educación. El tercero se concentra en las concepciones objetivantes y el capítulo cuarto en las concepciones alternativas de la calidad de la educación superior. La parte dos, “Dimensiones de la calidad de la educación superior”, está dedicada a los resultados de la investigación y se estructura también en cuatro capítulos, dada la naturaleza cualitativa de los primeros. Cada capítulo presenta una dimensión: el capítulo quinto, “La calidad de la educación superior”, el sexto, “La cultura de la calidad”; el séptimo, “La misión institucional”. Por su parte, el capítulo ocho reúne varias dimensiones: ‘Participación’, ‘Experiencia’ y las categorías emergentes. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y su prospectiva dentro de los estudios de la calidad de la educación superior.

La primera parte inicia con el capítulo titulado “Contextos problémicos y metodológicos de la investigación”, donde se plasman las

coordenadas que fundamentaron la investigación doctoral. Este capítulo está conformado por el contexto de justificación de la investigación, seguido de la presentación del problema y los objetivos que orientaron el proceso desarrollado. A partir de allí, se presentan de manera breve los procedimientos metodológicos que, como su nombre lo indica, desarrollan aspectos relacionados con la fundamentación epistemológica y metodológica que orientó la investigación. El foco aquí es argumentar la pertinencia y vigencia de los estudios de caso para realizar investigaciones en educación orientadas al análisis en profundidad de fenómenos sociales, como ocurre en este caso con la calidad de la educación superior. Asimismo, se presentan los criterios para la construcción del caso de estudio y las técnicas e instrumentos seleccionados y aplicados. Es importante precisar que este apartado es una síntesis, dado que el propósito de la publicación no se concentra en los aspectos metodológicos.

En el capítulo 2, “La calidad de la educación superior, una discusión polisémica” se plantea la fundamentación teórica de la investigación, la cual está constituida por dos momentos. En primer lugar, se enmarca la discusión en lo que allí se denomina *visiones superadas de la calidad* y se plantea un breve recorrido por las primeras comprensiones sobre la calidad, como la noción de procesos, de sistematización a ultranza y de medición, por mencionar algunas. Estas tienen su origen en el contexto industrial y administrativo, y posteriormente migraron de forma acrítica a la gestión educativa. Sin ánimo de ser exhaustivo, se presenta una bibliografía que da cuenta de esta visión y su impertinencia actual en el contexto educativo. En segundo lugar, en la sección titulada “Las concepciones y los estudios en educación” se fundamentan las razones para optar por esta categoría, dada su pertinencia en los estudios en educación, debido a que estas guardan un vínculo estrecho con las prácticas de los agentes educativos y porque en sí mismas comportan una serie de atributos de orden epistemológico, ontológico y práctico. Adicionalmente, se incluye un análisis de la pertinencia de *las concepciones* como categoría destacada en los estudios sobre educación y pedagogía, particularmente sobre la calidad de la educación superior en el contexto internacional.

El capítulo 3 se denomina “Concepciones objetivantes de la calidad”, categoría asignada por el autor en la cual, a partir de la

identificación de factores comunes, se comprende la calidad como la consecuencia de acciones de medición de aspectos *objetivos* —medibles— que brinden certezas respecto a los posibles grados en los que se pueda predicar la calidad educativa. Para ello, se caracterizan cuatro tópicos que permiten dar cuenta de ello, los cuales oscilan entre las mediciones sobre acceso y permanencia hasta la obsesión de los marcos normativos nacionales por atiborrar de indicadores y evidencias documentales los procesos de registro calificado y acreditación en alta calidad.

Como cierre de la primera parte, el capítulo 4, “Concepciones alternativas sobre la calidad”, argumenta la existencia de una línea de investigación y comprensión sobre la calidad, emergente y alternativa, en tanto que reconoce la dimensión subjetiva subyacente a cualquier acción relacionada con las prácticas de los propios agentes en la educación, desde los diversos roles que asumen en los contextos institucionales. Es decir, el adjetivo *calidad*, que cualifica la acción educativa, es consecuencia de unas concepciones y prácticas que se derivan de los propios valores y cosmovisiones personales, así como del encuentro de estas con la identidad organizacional. Estos se concretan a través de la misión, filosofía y valores declarados en los documentos institucionales y que se hacen vida en las diversas formas de respuesta individual y colectiva, a través de diversas formas de identidad con la institución. Al igual que en el capítulo tres, aquí también se estructuran cuatro rasgos o tendencias que fundamentan lo que aquí se denominó concepciones alternativas de la calidad.

La segunda parte abre con el capítulo 5, “Dimensión ‘Calidad de la educación superior’”, que presenta la primera parte de los resultados de la investigación, la cual integra las reflexiones en torno a la matriz categorial que permitió el establecimiento de dimensiones, categorías y subcategorías. En general, la estructura de las respuestas a lo largo de los capítulos que conforman la parte dos se presenta bajo el siguiente esquema: directivos, administrativos, profesores y estudiantes. Lo anterior tiene como objetivo identificar las convergencias y divergencias en sus concepciones. Con base en las coordenadas de lectura establecidas, se da paso al desarrollo del análisis en torno a tres categorías: conceptos, factores de la calidad de la educación superior y afirmaciones sobre

la USTA. En cada una de ellas se describen y analizan las subcategorías identificadas a partir de las intervenciones de los participantes, en relación con la fundamentación teórica y los objetivos de la investigación. Un aspecto fundamental en este capítulo se relaciona con la alusión a una serie de factores que los participantes asocian como característicos de la calidad. Asimismo, brindan pautas para la identificación de rasgos diferenciales de la calidad de la educación superior en la USTA, respecto a las demás Instituciones de Educación Superior (IES) del país.

El capítulo 6, “Dimensión ‘Cultura de la calidad’”, se estructura a partir de tres categorías analíticas que se relacionan con expresiones de la calidad, diversidad de IES, sistemas de aseguramiento de la calidad y la incidencia de las políticas externas. En este punto, se evidencian aspectos como la presencia de nociones de cambio organizacional, cultura y clima institucional, y formación permanente, entre otros, aspectos que inciden directamente en las transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo al interior de la USTA. Estas transformaciones han posibilitado la consolidación de un sistema institucional de aseguramiento de la calidad, donde la participación de los agentes educativos es un factor insoslayable para su consolidación y reconocimiento nacional e internacional. Esto se debe a que, desde su naturaleza multicampus, los agentes reconocen aspectos como el compromiso con la transformación de los contextos regionales en el país.

Posteriormente, el capítulo 7, “Dimensión ‘Misión institucional’”, recoge los análisis respecto a las formas particulares en que se puede caracterizar la calidad de la educación superior en el contexto institucional, a través de la identificación de rasgos tales como *compromiso y humanismo cristiano, naturaleza multicampus, responsabilidad social universitaria y valoración de los stakeholders*. Todos ellos, desde la perspectiva de los diferentes agentes educativos, hacen que la experiencia en la USTA adquiera una identidad que se deriva de una sólida filosofía institucional que ha logrado permear a la comunidad educativa a través de más de 440 años de presencia en el país. Esto encuentra un correlato en las experiencias de los estudiantes, quienes, además, ven en la diversidad de sedes de la universidad una oportunidad para enriquecer su formación a través de opciones de movilidad interna para profundizar en otros rasgos distintivos de sus programas de formación.

En el capítulo 8, “Dimensiones: ‘Participación’, ‘Experiencia’ y categorías emergentes”, se presentan algunos aspectos muy llamativos, como la forma particular de agenciamiento de los roles de coordinación, el cual se denomina ‘acompañamiento’, que consiste en una comprensión particular del liderazgo desde los cargos que ocupan, puesto que da cuenta de unas relaciones marcadas por la horizontalidad entre los diferentes agentes educativos. Asimismo, en este capítulo se identifica una categoría emergente relacionada con la ‘Confianza en el producto’, una forma coloquial de referirse al reconocimiento que tienen los egresados de los diferentes programas académicos en el contexto empresarial nacional.

Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se constata que, a diferencia de otro estudio realizado en una universidad pública colombiana y otros estudios internacionales, en este estudio sí hay una correlación entre las concepciones de los diferentes agentes educativos y lo que se expresa en los documentos institucionales. Además, se da cuenta del cumplimiento de los objetivos establecidos, se plantean algunas afirmaciones en función de los hallazgos de la investigación, los cuales abren un horizonte respecto a la importancia y necesidad de que las IES avancen en la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad, fundamentados en la misión institucional y la consolidación de una identidad organizacional. Para ello, los esfuerzos deben estar orientados al estudio de los valores compartidos entre la IES y los agentes educativos, más allá de la implementación de sistemas externos o fundamentados en perspectivas mecanicistas de la calidad, centrados en la sistematización y adopción acrítica de formatos que desgastan a la comunidad educativa.

PARTE I.
CONTEXTOS PROBLÉMICOS, METODOLÓGICOS Y
CONCEPTUALES

Capítulo 1.

Contextos problémicos y metodológicos de la investigación

Pensar e investigar la calidad de la educación superior en la actualidad implica la superación de visiones tradicionales que la comprenden como la mera sistematización de procesos, llenarse de formatos y mecanismos para registrar toda la vida de las organizaciones, en este caso, de las Instituciones de Educación Superior (IES). Así, al revisar la literatura reciente, se encuentra que al menos habría cerca de diez ámbitos distintos —aunque complementarios— que contemplar para poder hacer un ejercicio evaluativo que brinde una visión justa sobre el panorama completo de una determinada IES o de un sistema en su totalidad. Entre los aspectos que se contemplan en este sentido se ubican:

- a. El lugar del conocimiento como fuente de riqueza de las naciones y fuerza productiva. Como afirma Pérez Lindo (2014), se ha pasado de la pretensión de universalidad del conocimiento a la exploración de territorios problemáticos, desde una perspectiva y metodología interdisciplinaria, así como a la revisión de la misión de la universidad y de su tarea de contribuir a la construcción de conocimiento.

- b. La presencia cada vez más fuerte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su impacto en la producción de conocimiento, así como el vertiginoso aumento en la circulación de información por medio de redes sociales, se han vuelto evidentes. Máxime con posterioridad a la pandemia por el COVID-19, que permitió importantes avances en los procesos de digitalización del comercio y un incremento en la oferta de educación superior virtual o a distancia, fuertemente soportada en tecnologías de la información y comunicación (TIC). Más recientemente, la liberación de herramientas de inteligencia artificial (IA) generativas de dominio público ha comenzado a desafiar de diversas formas los sistemas educativos del mundo.
- c. La revisión de la naturaleza, el rol y las funciones sustantivas de la universidad colombiana, de cara a las tensiones socioeconómicas, políticas y culturales, se realiza en el marco de un escenario marcado por tensiones de diferente orden, mostrándose cada vez más desarticulada. Es decir, no ha sabido responder de forma pertinente, lo que pone en cuestión su existencia en el mediano plazo si no se toman acciones que permitan su actualización.
- d. Las serias dificultades que aún se presentan en materia de políticas de acceso, cobertura, retención y graduación de estudiantes, a pesar de los esfuerzos que se han venido realizando en los últimos años y del relativo aumento en la absorción del sector oficial respecto al tradicional dominio del sector privado en la oferta de educación superior. Por supuesto, estos indicadores han presentado algunos cambios con posterioridad a la pandemia mundial por la COVID-19.
- e. La necesidad de una urgente revisión curricular y del punto de saturación de un buen número de programas tradicionales frente a la escasa oferta de programas innovadores y pertinentes, que tengan directa relación con las demandas de la sociedad y del sector productivo (Orozco Silva, 2012, p. 4). Ello se debe,

en parte, al cambio demográfica, a la poca motivación de los jóvenes para acceder a la educación superior y a un mercado laboral cada vez más reducido para los egresados de una oferta académica obsoleta y, en muchos casos, de mala calidad.

- f. Las demandas de autonomía universitaria son cada vez más insistentes por parte de profesores y directivos de la Universidad Pública, en tensión con los bandazos legales que provienen del Estado en materia de aseguramiento de la calidad, en el marco de sus funciones de regulación y control. Esto, unido a nuevas y diversas comprensiones de la autonomía universitaria, fue tratado a propósito de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba en el 2018, con ocasión del centenario del Manifiesto Liminar de Córdoba de 1918 (IESALC-Unesco, 2019).
- g. Las serias dificultades en materia de financiamiento de la educación superior, de cara a la responsabilidad social de la universidad, como afirman Castaño-Duque y García-Laserna (2012).
- h. La internacionalización de la educación superior y las consecuencias que generan los acuerdos económicos actuales hacen de esta un bien transable que forma parte de los tratados de libre comercio (TLC). Se unen miradas que trascienden la visión primaria y reducida de comprenderla como un asunto de movilidad entrante y saliente de personal académico de las IES.
- i. Finalmente, la urgente revisión de las políticas y sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y la tensión con los actuales y cada vez más comunes sistemas de rankings, plantea la pregunta sobre cuáles son los factores realmente determinantes en la calidad de la educación superior.

Toda esta serie de situaciones reclama la necesidad de intervenir, bien sea a nivel macro, con el establecimiento de renovadas y pertinentes políticas públicas de educación superior, y con decisiones cada vez más

audaces y estratégicas por parte de las instituciones de educación superior. Queda claro, de una vez por todas, que, independientemente del tipo de gestión (pública, privada o mixta), del tipo de institución que sea y de la situación socioeconómica de los estudiantes, la educación superior en Colombia exige el cese de dilaciones en el establecimiento de un compromiso real y efectivo con la calidad del servicio educativo.

A esta serie de problemas sistemáticos de la educación superior podrían asociarse una amplia variedad de situaciones puntuales que muestran la seria ambivalencia por la que está atravesando el sistema de educación superior colombiano, particularmente en lo que se refiere a las instituciones de gestión privada. Por una parte, encontramos que a nivel nacional e internacional son varias las universidades que, en la actualidad, son altamente reconocidas por su calidad académica, la visibilidad de la investigación que allí se adelanta o por sus procesos de extensión y proyección social³, por citar algunos aspectos referidos a las funciones sustantivamente de la universidad. Por otra parte, nos encontramos con serios inconvenientes y situaciones que han llevado al fuerte cuestionamiento sobre la urgencia de revisar los requisitos mínimos de calidad establecidos para la oferta de programas, así como las condiciones institucionales que garanticen la prestación de un servicio educativo adecuado y pertinente.

Por todo lo anterior, resultó de particular interés para el desarrollo de la investigación analizar, desde el punto de vista de los agentes educativos (directivos, administrativos, docentes y estudiantes) de la Universidad Santo Tomás (Colombia), cuáles son las concepciones de calidad que han elaborado y cómo estas, unidas a su filosofía educativa y misión institucional, trascienden el plano de las bienintencionadas políticas de aseguramiento, llegando a incidir en la cotidianidad universitaria de manera que pueden ser *observables* en el desarrollo de las actividades propias inherentes al desempeño del rol que cada uno desempeña dentro de la institución.

3 En las mejores 25 Universidades de Latinoamérica, Colombia logra posicionar cuatro IES en el ranking Qs de 2023 (Top Universities, 2023).

Esta línea de trabajo, en la que se enmarcó la apuesta teórica y metodológica de la presente investigación, encuentra asidero, además de en las investigaciones *mencionadas* anteriormente, en los trabajos adelantados por la Red de Estudios sobre la Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE), que cuenta con una tradición de más de diez años investigando desde esta perspectiva sobre la calidad de la educación superior. Justamente, en este sentido, Barrenetxea et ál. (2016) afirman que:

Que los conceptos de calidad en la educación superior se conviertan en categorías científicas relevantes para el análisis depende de que la investigación avance en el campo en que las actitudes de académicos, gestores y estudiantes se combinan con el análisis de las políticas educativas, con el las reformas organizacionales en las instituciones de educación superior, con el clima laboral en dichas instituciones o con la satisfacción de los estudiantes con sus estudios y la de los académicos con sus trabajos. (p. 64)

Lo anterior, se fundamenta en los resultados obtenidos a partir de investigaciones adelantadas por parte de la Red, los cuales responden a los siguientes objetivos:

a) promover en la comunidad universitaria una reflexión y un debate en profundidad sobre el propio concepto calidad en la enseñanza universitaria; b) generar información rigurosa sobre los factores que influyen en la calidad educativa e identificar cuál es el concepto de calidad con el que se identifican en mayor medida los diversos actores que participan en la enseñanza superior; c) realizar un seguimiento de los cambios de liderazgo y gestión en las instituciones universitarias y conocer el efecto de las mismas en los diversos agentes educativos; y d) promover la comprensión de la calidad en su sentido más genuinamente académico, es decir el de la calidad como transformación del estudiante, impulsando una práctica educativa orientada en el estudiante. (Barrenetxea et ál., 2016, pp. 64-65)

Se considera pertinente enunciar dichos objetivos y hacer mención directa a los trabajos adelantados por esta red académica de la Universidad del País Vasco, en el sentido de que en América Latina, como se ha mencionado, aún no son muchas las investigaciones en este campo y, específicamente en Colombia, salvo contadas excepciones, los trabajos sobre la calidad de la educación superior (incluidas tesis doctorales) abordan la temática desde factores tradicionales de corte objetivo o en función de la revisión de políticas propuestas por organismos multilaterales; lo cual, en su momento, fue un factor indispensable para el análisis de los impactos que estos aspectos tenían tanto en el sistema como en las IES.

Así, lo que en principio obedeció a una intuición, producto de la lectura rigurosa y la revisión bibliográfica sobre las concepciones de la calidad de la educación superior, su incidencia en la comprensión sobre la gestión universitaria, las prácticas pedagógicas y el compromiso académico de los estudiantes, entre otras, encuentra asidero en investigaciones de esta corriente, representada por los autores mencionados y otros que en los acápite posteriores serán desarrollados.

Por lo anterior, la investigación doctoral partió de una concepción de la calidad de la educación superior que la ubica como una condición que deviene de la filosofía institucional y, por tanto, logra permear todos los escenarios de la acción educativa. Es decir, los sistemas externos dispuestos para implementarla, observarla, garantizarla o evaluarla son solo dispositivos que pueden contribuir a la sistematización de actividades y estrategias, pero que en sí mismos no pueden ser predictores de la calidad, ya que esta está directamente vinculada a la filosofía institucional, a la materialización del compromiso real con la prestación del servicio educativo y a la transmisión de una impronta institucional, más que a factores accesorios que se pueden implementar, pero que no llegan a incidir en el desarrollo de las funciones sustantivas, o sea, en la vida universitaria.

1.1 Formulación del problema

Dada la naturaleza del proyecto y al centrar su atención en la dimensión subjetiva de la calidad de la educación superior, se advierte necesariamente una dimensión objetiva desde donde se contrastan los aspectos encontrados como relevantes. Precisamente, en trabajos como los de Lago de Vergara et ál. (2014), Duque Silva (2005)⁴ y Miranda (2000), las denominan tendencias o posturas, a lo que aquí se ha reconocido como dimensiones de la calidad.

Así pues, se presenta el análisis de los procesos de aseguramiento de la calidad desde el encuentro de las dimensiones mencionadas. La primera, desde el plano objetivo, se sitúa en el ámbito del análisis del efecto que tienen los desarrollos teóricos, las políticas públicas y las normativas relacionadas con la calidad y su aseguramiento en el marco de la educación superior colombiana, particularmente a nivel de las IES privadas acreditadas; es decir, como lo reconocen los autores mencionados, vistas desde la perspectiva de los *productores* o prestadores del servicio educativo. La segunda, en cambio, se concentra en las concepciones de calidad de los agentes educativos y la filosofía institucional, y en cómo estas se relacionan o no con el sistema de aseguramiento que se implementa y el ambiente que se vive, derivado de allí, en la Universidad Santo Tomás (USTA). Es decir, desde el lugar de los ‘consumidores’ o usuarios del servicio.

En consecuencia, se encontró razonable postular, a partir del estado del arte y los planteamientos anteriores, que se ha venido consolidando una línea de investigación que concentra su reflexión en las formas diversas y alternativas en torno a la calidad de la educación superior, como las prácticas de las IES acreditadas que configuran sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad. Estos, si bien no desconocen los marcos normativos vigentes, *tienen* su anclaje en el auto-reconocimiento y fortalecimiento de la propia identidad institucional,

4 Autores como Duque (2005) plantean que “en el concepto puro de calidad se encuentran dos tendencias: la calidad objetiva y la calidad subjetiva. La calidad objetiva se enfoca en la perspectiva del productor y la calidad subjetiva en la del consumidor” (p. 68).

siendo conscientes de que esta realmente es el soporte de la calidad de la educación superior. En consecuencia, son menos proclives a verse afectadas por los posibles cambios que puedan darse en la legislación.

De lo anterior, se desprenden los siguientes ámbitos temáticos que componen tanto la dimensión objetiva como la subjetiva del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

- a. Dimensión objetiva de la calidad. El sistema de educación superior colombiano. Organismos y mecanismos para el aseguramiento de la calidad.
 - El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia.
 - Sistemas de información al servicio del aseguramiento de la calidad educativa.
 - Evaluación de la educación superior (resultados, indicadores, instancias, etc.).
 - Incidencia de los mecanismos internacionales de evaluación, aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior en las dinámicas institucionales.

- a. Dimensión subjetiva de la calidad. Construcciones de los agentes educativos en los programas e instituciones de educación superior.
 - Concepciones de los agentes educativos sobre la calidad de la educación superior, así como las políticas y mecanismos estatales para el aseguramiento de la calidad.
 - Concepciones institucionales sobre el aseguramiento de la calidad de la ES.
 - Relación entre las políticas estatales y las comprensiones y prácticas institucionales para el aseguramiento de la calidad.
 - Las comprensiones institucionales de calidad de los agentes educativos como predictores de compromiso con su rol dentro de la Universidad.

- La cultura de calidad e identidad institucional como predictores de calidad de la educación superior.

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera las concepciones de calidad de los agentes educativos y la filosofía institucional de la Universidad Santo Tomás permiten la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad que trasciende las visiones tradicionales de calidad y la cambiante normatividad en el sistema de educación superior colombiano?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Caracterizar la relación entre las concepciones de los agentes educativos, la filosofía y la misión institucional, y las prácticas en torno al aseguramiento de la calidad de la educación superior en una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá.

1.3.2 Específicos

- Comparar perspectivas teóricas y metodológicas que den cuenta de una dimensión subjetiva en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Analizar la regulación formal de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel estatal en Colombia.
- Representar las concepciones sobre la calidad de la educación superior de los agentes educativos de una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá.
- Determinar el grado de correspondencia entre la filosofía y la misión institucional de una universidad acreditada de alta

calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior implementado.

1.4 El proceso de construcción del diseño: el caso de análisis

Dadas las características del estudio, la problemática señalada, los objetivos y el marco referencial, esta investigación se ubica epistemológicamente en el paradigma cualitativo. Lo anterior, en tanto que reconoce la delimitación de un objeto de estudio en el marco de un contexto determinado que requiere, para su operacionalización, el diseño de instrumentos y herramientas metodológicas que reclaman un tratamiento específico en orden a comprender las formas particulares en que, en el marco de una universidad, se estructura una cultura de la calidad en coherencia con la filosofía institucional. Esta última opera como marco de referencia que trasciende los cambiantes referentes legales en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano.

De allí que, en el contexto de las investigaciones de tipo cualitativo, sea de particular interés, como señala Gurdíán (2010): “captar la realidad a través de los ojos de los sujetos actuantes, a partir de la percepción que ellos y ellas tienen de su propio contexto, asumiendo que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente” (como se citó en Durán, 2012, p. 123).

Los planteamientos de Gurdíán tienen plena relación con lo descrito en el apartado sobre las concepciones, en la medida en que estas permiten captar las relaciones y los puntos de vista de quienes viven en un contexto sociocultural determinado, y de esta manera construyen la realidad. Realidad que, entonces, podría decirse que es el resultado de la dimensión subjetiva e intersubjetiva desde una perspectiva epistemológica. En esta medida, la calidad de la educación superior, para este caso específico, es algo que trasciende las perspectivas objetivantes derivadas de las teorías o del marco legal y se convierte en el producto de una serie de vivencias legítimas que tienen una historia, un contexto y unas apropiaciones personales y colectivas que se traducen

en nuevas formas de comprenderla, no solo como el cumplimiento de listas de verificación, sino como resultado de la identificación y adhesión a una filosofía institucional. Es decir, que se hace vida en las acciones de los diferentes sujetos intervinientes desde los roles de cada uno en la cotidianidad de la universidad.

Lo anterior se traduce, como afirma Gurdian (2010), “en la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana” (como se citó en Durán, 2012, p. 123).

En orden a lo expresado, la opción metodológica se basa en los *Estudios de Caso*, dado que, por la configuración de la investigación, esta metodología permite un abordaje delimitado y profundo de la realidad a estudiar. Asimismo, teóricos en el campo de la educación y las ciencias sociales coinciden en afirmar que los estudios de caso se pueden utilizar de dos formas: o bien como parte de los métodos que emplean los evaluadores de programas (por ejemplo, Cronbach et ál., 1980, pp. 222-223; Datta, 1997, p. 348), o como enfoque metodológico principal, por ejemplo, Yin (2000a), Robert y Valéry (2015). En este sentido, los autores amplían estos elementos cuando afirman:

Ya sea que el estudio de caso se utilice como método primario o secundario, su naturaleza sigue siendo la misma. Consiste en el estudio a fondo de un caso en su contexto. A diferencia de las encuestas y de los estudios experimentales y cuasiexperimentales, los estudios de caso sirven para analizar los casos en profundidad y para examinar las relaciones entre los casos en estudio y algunos elementos contextuales. Para comprender la complejidad de un caso y de su contexto, los estudios de caso utilizan varios tipos de fuentes de datos, tales como las entrevistas, los documentos, la observación sobre terreno, los archivos y la observación participante. La triangulación de datos procedentes de distintas fuentes ayuda a confirmar y corroborar los resultados. Los datos recopilados pueden ser de naturaleza cualitativa, cuantitativa o ambas. (Robert y Valéry, 2015, p. 169)

Dado que los estudios de caso permiten captar la complejidad de un caso, así como los cambios sufridos por este a lo largo del tiempo, se les considera muy adecuados para realizar evaluaciones de procesos o de implantación. Un estudio de caso pretende, entonces, supervisar el proceso de implantación y es particularmente útil si la intervención presenta características de organización compleja (Robert y Valéry, 2015, p. 171). Por lo tanto, conviene delimitar lo que se entiende por estudio de caso desde las diferentes perspectivas teóricas, las recomendaciones procedimentales, las críticas al respecto y, finalmente, a partir de allí, la definición de los criterios que permitieron la selección del caso que fue objeto de estudio en el marco de esta investigación.

1.4.1 Los estudios de caso

Como se destaca en autores como Stake (1978, 1999, 2005), Yin (1994, 2012, 2014), Helen Simons (2011), Durán (2012), Creswell y Poth (2018), Creswell (2012), Monge (2010) y Lincoln y Guba (1985), por citar algunos representantes, los estudios de caso gozan de una larga tradición epistemológica que se evidencia en la producción investigativa en diversos campos de las ciencias sociales. Una muestra de estos referentes clásicos son los estudios de “El niño salvaje de L’Aveyron” (Itard, 1801-1806) y el “Caso de Sydney Blotzman” (Shaw, 1931, en Durán, 2012, p. 125). Todos estos autores, en las últimas décadas, han realizado aportes significativos a la consolidación del estatuto epistemológico de los estudios de caso como un mecanismo eficaz para llevar a cabo investigaciones que tienen por finalidad la comprensión en profundidad de un fenómeno determinado, respetando las condiciones contextuales y el momento en que se presenta.

En palabras de Yin (2014), “la necesidad distintiva de la investigación de estudios de casos surge del deseo de comprender fenómenos sociales complejos” (p. 4). Por tanto, es necesario dar cuenta de la riqueza que estos encierran. En las líneas que siguen, se retoman, grosso modo, aquellos conceptos y orientaciones metodológicas que cuentan con una gran significatividad en este campo de investigación, al tiempo que resultan pertinentes para los objetivos de esta investigación doctoral.

1.4.1.1 Desde Robert Stake

Stake (1999) es uno de los grandes referentes a nivel mundial en la *investigación con estudio de casos*, como él mismo los denomina. Stake aporta un sinnúmero de elementos que no pueden ser soslayados por quien realiza investigación de esta naturaleza. Para él, el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p. 11). Por tanto, aproximarse a este tipo de estudios implica reconocer, ante todo, que no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros; la primera obligación es comprender este caso (p. 17). Tal reconocimiento resulta fundamental para quienes, desde diversas posturas epistemológicas, sobre todo aquellas provenientes de la tradición positivista, pretenden que toda investigación tenga por propósito una finalidad generalizadora desde sus conclusiones y unos procedimientos e instrumentos orientados al control y la explicación. De allí que, como afirma el mismo Stake (1999):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (p. 20)

Precisamente, su riqueza radica en la capacidad de conocer en profundidad un caso particular, por lo cual resulta fundamental la correcta identificación del caso de estudio. Es decir, de ese fenómeno, persona, institución o situación que, en sí misma, posee tales características que representan aspectos paradigmáticos respecto al abordaje teórico que se da en un campo específico del saber. De allí que Stake recomiende que

Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confiamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de

datos, ni al análisis e interpretación para el informe final. Por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender θ^5 en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. Malcolm Parlett y David Hamilton (1976) lo llamaron enfoque progresivo. (Stake, 1999, p. 21)

En esta misma línea, respecto a la naturaleza que encierra el caso, no se debe perder de vista, como afirma el autor, que siempre nos encontraremos con una cuestión que debe investigarse, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular (Stake, 1999, p. 16). En esta investigación, esta situación resultó ser la Universidad Santo Tomás, específicamente la forma en que la filosofía institucional presente en las concepciones de los agentes educativos permite la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad que trasciende los cambiantes procedimientos en el marco de la legislación nacional.

1.4.1.2 Desde Robert Yin

Yin (2014) es otro de los grandes referentes del estudio de casos. Son clásicos sus aportes en este campo, al tiempo que es evidente la resignificación de algunos conceptos y recomendaciones a lo largo de su producción académica. Justamente, en este sentido, en la versión más

5 En su libro “Investigación con estudio de casos”, Stake (1999) utiliza la letra griega θ (theta mayúscula) para representar el caso, y teniendo siempre presente que θ tiene unos límites y unas partes constituyentes. Cuando trabajamos en ciencias sociales y en servicios humanos, es probable que θ constituya un objetivo que tenga incluso una “personalidad” (p. 16).

reciente del texto “Investigación con estudio de caso. Diseño y métodos”, el autor considera que este tipo de investigación:

[...] es una de las diversas formas de investigación en ciencias sociales. Otras incluyen historias y análisis de archivos como el modelado económico o estadístico. Hacer estudio de caso podría ser el método preferido, en comparación con los demás, en situaciones en las que 1) la pregunta principal de la investigación es “cómo” o “por qué”; 2) un investigador tiene poco o ningún control sobre los eventos de comportamiento y 3) el foco del estudio es un fenómeno contemporáneo (en oposición a completamente histórico). (Yin, 2014, p. 2)⁶

Precisamente, estas pautas metodológicas respecto a cuáles son las situaciones ideales para la aplicación del estudio de casos coinciden plenamente con las circunstancias de este trabajo. Lo anterior, en la medida en que, si bien el campo de investigación sobre la calidad de la educación superior cuenta con una alta producción científica, en su mayoría corresponde a lo que en el marco de la investigación se denominó *concepciones objetivantes de la calidad de la educación superior*, no así en el campo de las ‘Concepciones alternativas’, categoría propuesta por el autor de este trabajo para referirse a las investigaciones que tienen por finalidad el análisis de aspectos subjetivos y cómo estos, de una u otra manera, terminan por afectar las condiciones de calidad que se evalúan en los procesos tradicionales de aseguramiento. Lo anterior se encuentra articulado con la propuesta de Yin (2014) cuando afirma que:

Como la primera parte de una definición doble, un estudio de caso investiga un fenómeno contemporáneo (el “caso”) en su contexto del mundo real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. La segunda parte de la definición señala el diseño del estudio de caso y las características de recopilación de datos, como la forma en que la triangulación de datos ayuda a abordar la condición técnica distintiva

6 Texto original en el inglés. La traducción es propia.

por la cual un estudio de caso tendrá más variables de interés que puntos de datos. (p. 2)

Ahora bien, al igual que Stake, Yin también precisa algunos tipos o formas de realizar estudios de caso, entre los cuales destacan los *casos únicos o múltiples*, donde estos últimos pueden limitarse a evidencia cuantitativa y pueden ser un método útil para hacer una evaluación (Yin, 2014, p. 2).

Siguiendo los planteamientos de los autores, se recomiendan los estudios de caso en tanto que estos:

Permite[n] a los investigadores centrarse en un “caso” y mantener una perspectiva holística y del mundo real, como al estudiar los ciclos individuales, el comportamiento de grupos pequeños, los procesos organizativos y de gestión, el cambio de vecindario, el desempeño escolar, las relaciones internacionales, y la maduración de industrias. (Yin, 2014, p. 4)

1.4.1.3 Desde Creswell y Poth

En el libro *Qualitative Inquiry and Research Design*, Creswell y Poth (2018) abordan los estudios de caso como:

La investigación de estudios de caso es definida como un enfoque de investigación cualitativa en el cual el investigador explora un sistema delimitado contemporáneo de la vida real (un caso) o múltiples sistemas delimitados (casos) a lo largo del tiempo, mediante la recopilación de datos detallados y en profundidad que implican múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, material audiovisual, documentos e informes), e informa una descripción del caso y los temas del caso. La unidad de análisis en el estudio de caso puede ser casos múltiples (un estudio multisitio) o un caso único (estudio dentro del sitio). (p. 96)⁷

7 Texto original en inglés. En las citas de esta obra la traducción es propia.

Un elemento significativo, más allá de la definición del estudio de caso y su ubicación como *enfoque de investigación*, radica en la incorporación de posibles técnicas e instrumentos que se pueden utilizar en el marco de la búsqueda de información, la cual puede provenir de diferentes fuentes. Del mismo modo, los autores recogen algunas de las principales características para la definición del caso de estudio o los casos de estudio; entre otras, destacan:

- La clave para la identificación del caso es que está acotado, lo que significa que se puede definir o describir dentro de ciertos parámetros. Algunos ejemplos de parámetros para delimitar un estudio de caso son el lugar específico donde se ubica el caso y el período de tiempo en el que se estudia.
- Una característica de un buen estudio de caso es que presenta una comprensión profunda del mismo. Para lograr esto, el investigador recopila e integra muchas formas de datos cualitativos, que van desde entrevistas hasta observaciones, documentos y materiales audiovisuales. Por lo general, confiar en una sola fuente de datos no es suficiente para desarrollar este conocimiento profundo.
- La selección de cómo abordar el análisis de datos en un estudio de casos será diferente. Algunos estudios de caso involucran el análisis de múltiples unidades dentro del caso (por ejemplo, la escuela, el distrito escolar), mientras que otros informan sobre el caso completo (por ejemplo, el distrito escolar). Además, en algunos estudios, el investigador selecciona múltiples casos para analizarlos y compararlos, mientras que en otros estudios de caso se analiza un solo caso (Creswell y Poth, 2018, pp. 97-98).

A partir de las características enunciadas, es importante ahondar en los criterios para la selección del estudio de caso, pues, a diferencia de otros autores, Creswell y Poth, más que enunciar una tipología, ponen en consideración aspectos como el enfoque del estudio, es decir, si estos pueden ser uno o varios individuos, un grupo, una actividad e incluso un programa. De forma complementaria, sugieren la intención

como un elemento que puede intervenir al momento de definir el caso. Al respecto, recuerdan que existen tres variaciones: *el estudio de caso instrumental único*, *el estudio de caso colectivo o múltiple* y *el estudio intrínseco*. Un estudio de caso instrumental se centra en un problema o inquietud y luego selecciona un caso acotado para ilustrar este problema (2018, p. 98), tal como lo evidencian a partir de la investigación de Asmussen y Creswell (1995) sobre la violencia en los campus universitarios, para denotar que, pese a su significatividad, no podría ser tomado en sí mismo como un caso intrínseco, sino instrumental, en tanto que otras instituciones también han presentado situaciones similares.

Finalmente, un aspecto a destacar de su propuesta son los procedimientos recomendados para la realización del estudio de caso, la cual se representa a continuación.

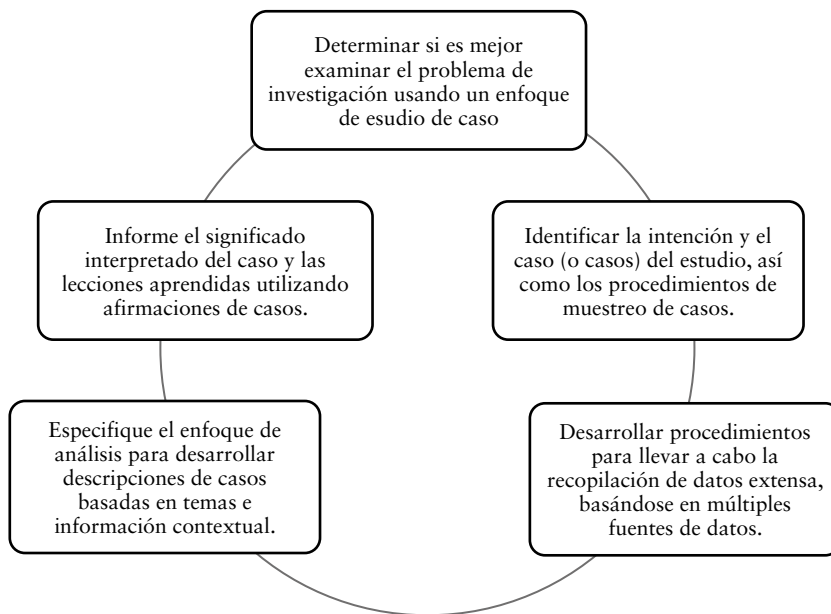


Figura 1. Procedimientos para la realización de investigaciones con estudio de caso

Fuente: Creswell y Poth (2018, p. 101).

1.4.1.4 Desde Hellen Simons

Simons parte de una discusión epistemológica cuya pretensión es deslocalizar los estudios de caso del enfoque cualitativo. Reconoce, precisamente, apelando a la tradición investigativa, que este tipo de estudios, por su carácter empírico, son susceptibles de realizarse tanto en investigación social como en ciencias naturales, ya que permite utilizar diferentes métodos según sus fines. Para la autora, el estudio de casos es:

[...] una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema para generar conocimientos y/o informar del desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 42)

Uno de los elementos más significativos de la propuesta de la autora es que intenta desmarcarse de las discusiones respecto al estudio de casos, donde se les encasilla al utilizar categorías problemáticas [por lo comunes y limitadas] de las tradiciones cualitativa y cuantitativa a ultranza, en las cuales hablar de método, metodología, enfoque o estrategia, por mencionar algunas, termina por implicar el crédito o descrédito de una determinada propuesta. Así, la autora utiliza la expresión ‘investigación’ para referirse a los estudios de caso. Además, le agrega el adjetivo ‘exhaustiva’, quizás para hacer énfasis en la complejidad que estos encierran en sí mismos. Lo anterior guarda relación con los planteamientos de Yin (2014), cuando recuerda que “el desafío general hace que la investigación de estudios de caso sea ‘difícil’, aunque clásicamente se ha considerado una forma de investigación ‘blanda’” (p. 2).

Además de precisar una definición clara del estudio de casos, Helen Simons propone una serie de virtudes que pueden asignarse a este tipo de investigaciones. A continuación, se presentan algunas en la medida en que guardan una estricta relación con los intereses de este trabajo:

- El estudio de caso que se utiliza en particular en métodos cualitativos permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en los que se aplican unos y otros.
- El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.
- El estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica de cambio. Mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede mientras se despliega en el escenario “real”, puede determinar los factores que fueron fundamentales en la interpretación de un programa o política, y analizar los patrones y vínculos entre ellos (Simons, 2011, p. 45).

Precisamente, las virtudes indicadas por la autora ayudan a fundamentar los criterios que más adelante se explican en orden a la definición del caso. Ello, en tanto que, como se ha venido afirmando, el objetivo de esta tesis consiste en caracterizar la relación entre las concepciones de los agentes educativos, la filosofía y la misión institucional, y las prácticas en torno al aseguramiento de la calidad de la educación superior en una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá. De allí que, para el caso seleccionado, la USTA, como afirma la autora, resulte de particular interés “demostrar la influencia de actores clave y sus mutuas interacciones” (Simons, 2011, p. 47), y de esta manera llegar a describir cómo y por qué ocurren las cosas de esa manera. A partir de allí, se explicará que sí es posible una comprensión diferencial del aseguramiento de la calidad desde una perspectiva alternativa a las formas tradicionales en las que estos modelos se construyen en las instituciones de educación superior.

Por otra parte, María Durán (2012), en su artículo “El estudio de caso en la investigación cualitativa”, en línea con los elementos que se han venido señalando respecto a la poca conveniencia de encasillar el estudio de caso en uno u otro paradigma tradicional de investigación, aporta elementos significativos cuando afirma que:

El Estudio de Caso (EC) es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio. Utiliza múltiples fuentes de datos y métodos, es transparente y transdisciplinario. (p. 121)

Allí se introducen dos nociones que aportan y complejizan la perspectiva epistemológica al referirse a este tipo de investigación con los términos ‘*transparadigmático*’ y ‘*transdisciplinario*’. Justamente, para los efectos de esta investigación, estas categorías resultan significativas en la medida en que se considera que la mirada clásica de fraccionar la realidad en compartimientos estancos, que pertenecen o bien a las ciencias naturales o bien a las ciencias sociales, no es consecuente cuando se analizan aspectos como los fenómenos que acontecen en la realidad educativa. Estos fenómenos integran simultáneamente estas dos perspectivas en un todo cada vez más complejo, que necesariamente reclama mejores intentos por comprenderlos para una adecuada intervención. Lo descrito, por ejemplo, se hace patente en el caso de la educación superior cuando se analiza desde el horizonte de la calidad, que, como se argumentará en los acápites posteriores, corresponde a una realidad polisémica y multidimensional; por tanto, cualquier aproximación a esta debe corresponderse con su complejidad.

Asimismo, la autora retoma una discusión sobre los criterios que han estado presentes en la tradición investigativa de los estudios de caso, específicamente en lo que se refiere a las críticas que se le hacen en cuanto a su validez, confiabilidad y posibilidad de generalización del conocimiento que se obtiene de este tipo de estudios. Para ello, sigue los mitos que Flyvbjerg propone (Flyvbjerg, 2003; VanWynsberghe y Kahn, 2007) respecto a que:

1. el conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico; 2. no es posible generalizar a partir de un solo caso y, por lo tanto, el estudio de un solo caso no puede contribuir al desarrollo científico; 3. los estudios de caso son más útiles para generar hipótesis, mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías; 4. el estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación, y 5. suele ser difícil resumir estudios de caso específicos. (Durán, 2012, pp. 121-122)

Monge (2010), en cambio, plantea una ubicación del estudio de caso independientemente de los paradigmas tradicionales de la investigación, analizando elementos tanto a nivel cualitativo como cuantitativo frente a este tipo de estudios. Sin embargo, en la descripción propia que hace de los estudios de caso, los define como:

Este tipo de investigación utiliza datos cualitativos, descripciones detalladas de hechos, citas directas, el habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista, construcción y comprobación teórica. (p. 33)

En este sentido, se afirma que “el propósito de esta metodología consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los autores de un sistema social que ha sido previamente definido” (Monge, 2010, p. 33).

El énfasis que propone el autor en sus afirmaciones está centrado especialmente en aspectos técnicos de los estudios de caso. Con ello, pretende también reforzar el planteamiento de la pertinencia y rigurosidad de este tipo de investigaciones. Lo anterior, basado en la fuerte experiencia que se tiene en el campo de la administración de empresas, donde precisamente el análisis de casos ha permitido comprender aspectos paradigmáticos al interior de las organizaciones.

Con base en el recorrido realizado, se consideró necesario retomar algunas indicaciones propuestas por varios autores respecto a una serie de posibles criterios de validez que se deben tener en cuenta en las investigaciones con estudios de caso. A continuación, se presentan aquellos en los que hay mayor consenso.

1.4.2 Criterios de validez

Autores como Yin (2014), Simons H. (2011), Stake (1999, 2005), Monge (2010) y Pettigrew (1990), por mencionar algunos, indican la necesidad de establecer criterios metodológicos o estrategias de validación para quienes trabajan con estudios de casos. Tales criterios ayudan a fijar puntos de anclaje que fortalezcan su validez. Por consiguiente, se retoman algunos elementos de los diferentes autores, especialmente de la síntesis elaborada por Monge (2010), que recoge elementos de una amplia tradición, los cuales fungen como criterios de validez.

- *Validez del modelo.* Se refiere, en general, a aspectos insoslayables al momento de realizar una investigación con estudios de caso. Ello, en la medida en que la validez apunta a garantizar la fiabilidad y calidad de las conclusiones del caso, se basa en los procedimientos desarrollados durante el proceso investigativo. De allí que, como lo plantea House (1980, como se citó en Simons, 2011), la validez tiene que ver con nuestra forma de dar garantía a nuestro trabajo: si es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y ‘merecedora de reconocimiento’ (p. 210).

Adicionalmente, se indican otros elementos, tales como la organización de las evidencias de acuerdo con su naturaleza o tipología. Esto se debe a que son indispensables al momento de sistematizar resultados o establecer análisis. Finalmente, en cuanto a la validez del modelo, autores como Stake (1999, 2005), Yin (1994, 2014) y Monge (2010) recomiendan la revisión por parte de expertos e, incluso, por parte de los propios implicados en el estudio.

- *Validez interna.* En este punto se encuentran planteamientos muy diversos. Sin embargo, todos ellos indican la importancia de apuntalar aquellos aspectos que darán fundamento a la investigación. Entre otros, se destacan la consistencia interna entre el planteamiento del problema, sus objetivos y la adecuada

delimitación del caso. De allí que, como lo advierte Yin (1989, como se citó en Monge, 2010), la validez interna es el grado en el cual se pueden establecer relaciones causales, donde ciertas condiciones demuestran conducir a otras. Recuerda algunos elementos a tener en cuenta: la triangulación, el ajuste a un patrón, la construcción de explicaciones y el análisis de series temporales (p. 48).

Quizás el aspecto más mencionado por los expertos respecto a la validez interna sea la triangulación. Esto, en la medida en que permite un análisis multidimensional de los elementos que brindan información para la comprensión del caso. Al respecto, conviene retomar algunas definiciones sobre la *triangulación* que fueron clave para el caso de esta investigación.

H. Simons (2011), por ejemplo, define la triangulación como “un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes” (p. 214).

Por su parte, Flick (2014) propone una definición de triangulación aplicada a la investigación social propiamente dicha. Allí recoge varios elementos señalados por diferentes autores, pero contextualizados en la investigación cualitativa:

La triangulación incluye la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio o, de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación. Estas perspectivas se pueden sustanciar utilizando varios métodos, en varios enfoques teóricos o de ambas maneras. Las dos están o deben estar vinculadas. Además, la triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por

igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe permitir un excedente importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que van más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover la calidad en la investigación. (p. 83)

Respecto a los tipos de triangulación, se encuentra coincidencia en algunas propuestas que destacan: *la triangulación de datos, la triangulación del investigador, la triangulación de teorías y la triangulación metodológica* (Denzin, 1978, como se citó en Simons, 2011; Easterby et ál., 1991, como se citó en Monge, 2010)

Para este caso específico, por tratarse de una investigación a cargo de un solo investigador, se recurrió a la triangulación de datos y de teorías, en la medida en que, a partir de allí, fue posible un acercamiento a fuentes primarias (agentes educativos) y fuentes secundarias (documentos institucionales, nacionales e internacionales). Al mismo tiempo, se realizó un contraste con las diversas teorías sobre las comprensiones acerca de la calidad de la educación superior, tanto desde las concepciones objetivantes como desde las alternativas propuestas por el autor de este trabajo, con el fin de llevar a cabo una adecuada interpretación y análisis del caso.

- *Validez externa.* Este aspecto está directamente relacionado con la posibilidad de transferibilidad (Guba y Lincoln, 1985). Desde la tradición investigativa, especialmente bajo el influjo del positivismo, se ha extendido la pretensión de que toda investigación debe aportar conclusiones que puedan extender generalizaciones. Este aspecto señalado ha sido asumido con mayor fuerza por la investigación en ciencias naturales, no así en las ciencias sociales, cuyo propósito general no consiste en el establecimiento de normas o patrones; por el contrario, se centra en la comprensión de la realidad social a partir de sus

diferentes problemáticas. De allí que el criterio de validez externa sea importante analizarlo no por la capacidad que tengan los estudios de caso para realizar generalizaciones, sino porque estas investigaciones se basan en la generalización analítica de un conjunto particular de resultados a una teoría más amplia (Yin, 1989 como se citó en Monge, 2010).

1.5 Criterios para la construcción del caso de estudio

El interés de esta investigación estuvo centrado en las universidades privadas multicampus con domicilio principal en Bogotá, específicamente en aquellas que contaban con acreditación institucional en alta calidad. Lo anterior, con el fin de establecer cómo inciden las concepciones de los agentes educativos y la filosofía institucional en la configuración de un modelo de aseguramiento de la calidad que permita trascender los requerimientos de las políticas y la cambiante legislación en materia de calidad, formulada por el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional.

En consecuencia, es importante precisar que se toman como referencia las universidades en Bogotá, ya que la matrícula de esta ciudad representa cerca del 32 % de la matrícula del país (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Este aspecto ha sido una tendencia en los últimos diez años, como lo revelan los informes estadísticos de calidad de la educación superior.

Sin embargo, para efectos de hacer una adecuada identificación y selección del caso de estudio, a continuación, se establecen los criterios y variables que serán analizados:

- Revisión del estado actual de IES del país.
- Caracterización de las IES por tipo y naturaleza jurídica.
- Revisión del estado actual de universidades del país.

- Caracterización de las universidades por tipo y naturaleza jurídica
- Identificación de las universidades privadas con domicilio en Bogotá
- Identificación de las universidades privadas del país y de Bogotá que cuentan con acreditación de alta calidad [UBP-AAC].
- Caracterización de las universidades privadas de Bogotá con acreditación de alta calidad multicampus, por número de estudiantes, antigüedad, filosofía humanista, impacto y reconocimiento social, y presencia en rankings nacionales e internacionales.
- Definición de la universidad para el estudio de caso.
- Características institucionales de la USTA y su Sistema de Aseguramiento de la calidad.

A partir de la aplicación de los procedimientos metodológicos enunciados en la lista, se llegó a un listado de tres IES que potencialmente podrían constituir el estudio de caso. Por tanto, se hizo necesario ahondar en los criterios definidos. Es decir, analizar con un mayor nivel de detalle cada uno de ellos de manera que se analicen aspectos tales como:

- a. La cantidad de estudiantes.
- b. El número de sedes amparadas en la resolución de acreditación institucional.
- c. La posición en cada uno de los rankings definidos.

En este sentido, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Análisis de subcategorías

| Institución | Cantidad de estudiantes | Número de sedes | Posición en los rankings |
|---------------------------------|---------------------------|--|---|
| Universidad Libre | 29 000 estudiantes aprox. | 7 Sede Principal Bogotá, más Barranquilla, Cali, Cartagena, Cúcuta, Pereira y Socorro. | Webometrics, puesto 49 (Webometrics, 2020). Sapiens Research, puesto 42 y 43 con las sedes de Bogotá y Cali (Sapiens Research Group, 2020). Scimago Institution Ranking, puesto 26/34. QS figura entre el puesto 301-350 entre las IES de Latino América en la versión 2020 (QS Top Universities , 2020) |
| Universidad de San Buenaventura | 15 000 estudiantes aprox. | 4 Sede Principal Bogotá, más Cali, Medellín y Cartagena. | Webometrics, puesto 48 (Webometrics, 2020). Sapiens Research, puesto 39, la sede de Cali, siendo la mejor posicionada de todas sus sedes, entre las 74 IES clasificadas del país (Sapiens Research Group, 2020). Scimago Institution Ranking, puesto 31/34. Ranking QS figura en el rango 251-300 entre las IES de Latino América en la versión 2020 (QS Top Universities , 2020). |
| Universidad Santo Tomás | 32 000 estudiantes aprox. | 5 Sede Principal Bogotá, más Bucaramanga, Medellín, Tunja, Villavicencio y 23 Centros de Atención Universitaria (modalidad distancia) | Webometrics, puesto 31 (Webometrics, 2020). Sapiens Research, puesto 23, la sede de Bogotá, siendo la mejor posicionada de todas sus sedes, entre las 74 IES clasificadas del país (Sapiens Research Group, 2020). Scimago Institution Ranking puesto 16/34. En el Ranking QS figura en el rango 201-250 entre las IES de Latino América en la versión 2020 (QS Top Universities , 2020) |

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, de las tres universidades analizadas, se evidencia que, en cuanto al número de estudiantes, la que cuenta con una mayor matrícula es la Universidad Santo Tomás, seguida de la Universidad Libre y, finalmente, la Universidad de San Buenaventura. En cuanto a la cobertura de la acreditación respecto al número de sedes o seccionales, se encuentra que la Universidad Libre cuenta con siete sedes en igual número de ciudades, mientras que la Universidad Santo Tomás cuenta con cinco sedes y seccionales. Sin embargo, dado el número de Centros de Atención Universitaria, se incrementa su margen de acción, en tanto que la cobertura implica aproximadamente otras 18 ciudades y municipios del país. En tercer lugar, se encuentra la Universidad de San Buenaventura, con presencial en 4 sedes y seccionales en igual número de ciudades.

De otra parte, al revisar el lugar que ocupan en los diferentes rankings analizados, se encuentra que, de las tres, la institución que ocupa los primeros lugares es la Universidad Santo Tomás, seguida de la Universidad de San Buenaventura y, finalmente, la Universidad Libre.

Un elemento igualmente llamativo en los tres casos preseleccionados es que las tres universidades atienden a una población de diversos estratos socioeconómicos, especialmente a la población de los niveles dos, tres y cuatro, lo cual da cuenta de que su población es de clase media. Esto es de gran importancia, en tanto que, a diferencia de las universidades de élite, este tipo de universidades cuentan con procedimientos de selección y admisión de estudiantes menos rígidos e incluso solo con procedimientos de admisión⁸. Esto implica que alcanzar una alta calidad en los procesos académicos y de gestión, que se reconocen mediante la acreditación en alta calidad de programas y la misma acreditación institucional, requiere un mayor esfuerzo debido a factores como la diversidad de la población, las grandes diferencias

8 Me refiero en este punto a que las universidades de élite suelen tener procedimientos de selección exigentes para aceptar a “los mejores”. Sin embargo, por la reducción en la matrícula de las IES privadas, estas se han visto avocadas a simplificar sus procesos de admisión (ya no seleccionan) a una caracterización de los aspirantes que llegan en términos de historia académica, resultados en las Pruebas Saber 11, entre otros.

en los valores de matrícula e incluso en el número de estudiantes que reciben por cohorte o el tamaño de los grupos que asisten a clases.

En síntesis, respecto al análisis y selección de la universidad que configuró el caso de estudio, según las variables analizadas, se concluyó que la USTA cumplía a satisfacción con las condiciones establecidas y, por tanto, constituyó la institución para la realización del estudio.

1.5.1 Características institucionales de la Universidad Santo Tomás y su Sistema de aseguramiento de la calidad

La Universidad Santo Tomás (USTA), como se mencionó anteriormente, es una IES fundada el 13 de junio de 1580 (USTA, 2022), lo que la convierte en la universidad más antigua del país. Es regentada por la Orden de Predicadores (O. P.). Como se menciona en su página web, en un breve recorrido histórico se destaca, adicionalmente, que:

Durante casi tres siglos esta Universidad constituyó una fuente inagotable de pensamiento y cultura que formó a numerosas generaciones de neogranadinos. Entre los graduados destacados se encuentran los nombres de Andrés Rosillo (con estudios en Filosofía, Teología y Cánones), Camilo Torres, autor del célebre “Memorial de Agravios”, Francisco José de Caldas (graduado en Cánones), Francisco de Paula Santander (en Filosofía y Leyes) y Atanasio Girardot (en Cánones). Se restauró en Santafé de Bogotá el día 7 de marzo de 1965 por la Provincia de San Luis Bertrán de Colombia, de la Orden de Predicadores, con el nombre de Universidad Santo Tomás de Colombia, con personería jurídica mediante la Resolución n.º 3645 del 6 de agosto de 1965. (USTA, 2022)

En el texto anteriormente citado se menciona la “restauración” de la Universidad, toda vez que, a finales de 1861, fue clausurada y sus bienes e inmuebles incautados por el gobierno del General Tomás Cipriano de Mosquera. Suerte similar corrieron otras comunidades religiosas en Colombia durante el periodo mencionado. Así, como se afirma en el Proyecto Educativo Institucional (PEI): “La Universidad Santo Tomás —patrimonio histórico, científico y cultural de la nación

colombiana— debió esperar 104 años, hasta 1965, para ser restaurada por la Orden de Predicadores, respaldada por la Iglesia y por el Estado” (USTA, 2004, p. 46).

Para efectos de una adecuada caracterización de elementos identitarios fundamentales para los fines de la investigación, a continuación, se reproducen la misión y visión institucional:

Misión

La Misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad. (USTA, 2022)

Visión

En 2028 la Universidad Santo Tomás de Colombia es referente internacional de excelente calidad educativa multicampus, por la articulación eficaz y sistémica de sus funciones sustantivas, y es dinamizadora de la promoción humana y la transformación social responsable, en un ambiente sustentable, de justicia y paz, en procura del bien común. (USTA, 2022)

Se destacan varios elementos significativos en la misión, como su clara identidad humanista y cristiana, fundamentada en el pensamiento del reconocido filósofo y teólogo medieval Tomás de Aquino. Además de la apuesta por la formación integral, que se orienta hacia la ética, la creatividad y el pensamiento crítico, bajo una perspectiva problemática. Asimismo, en la visión se pone en evidencia la apuesta institucional por el reconocimiento internacional como una universidad de naturaleza multicampus.

Fundamentados en el PEI, en la USTA se define un Modelo Educativo Pedagógico (MEP) que describe los alcances de la opción por un enfoque problemático y una metodología problematizadora que orienta el diseño curricular de la Universidad y sus programas académicos,

lo cual implica, en la práctica, romper con una perspectiva tradicional de la educación como portadora de respuestas o transmisión de saberes. Para ello, basados en la tradición filosófica heredada de Santo Tomás de Aquino, plantean que:

La opción tomista es, desde el siglo XIII, lo contrario: cuestión o problema como motivación generadora para servirse después de las “cajas de herramientas” de los saberes vigentes o para completarlos, renovarlos o cambiarlos. Para aprender a problematizar, es preciso aprender a *ver* y a *juzgar* la realidad productora de necesidades. (USTA, 2004, p. 33)

Los elementos señalados tienen implicaciones prácticas en términos pedagógicos y de planificación curricular, en tanto que la comprensión problemática de la realidad permea todas las dimensiones del currículo y, en consecuencia, de la institución. Es decir, no se refleja únicamente en los planes de estudio, sino que los núcleos problemáticos irradian aspectos como la investigación y la proyección social de la universidad y sus programas. Lo expuesto implica que, en su práctica pedagógica, los profesores:

[...] preferirán un proceso de enseñanza-aprendizaje **centrado en problemas**, establecidos a partir de la problematización o cuestionamiento de las teorías y hechos reales, vistos como inciertos, inseguros, dudosos, inestables, a los que se refiere el adjetivo de *problemático(ca)*. La problematización también puede tener como finalidad generar proyectos investigativos encaminados a recuperar reconstructivamente la génesis y procedimientos que dieron origen a las teorías legitimadas, consideradas como vigentes. (USTA, 2004, p. 34)

1.5.2 El sistema de aseguramiento de la calidad de la USTA

Al revisar los diferentes referentes institucionales de la Universidad Santo Tomás relacionados con su sistema de aseguramiento de la

calidad, se encontraron varios documentos que fundamentan, describen y direccionan los procedimientos para su adecuado funcionamiento. Particularmente, el Acuerdo 43 de 2017 del Consejo Superior, donde se aprueba el alcance multicampus del Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC), es decir, para todas sus sedes, seccionales y modalidades (USTA, 2017). Además de la Política de Calidad y el Modelo de Autoevaluación Institucional y de Programas Académicos, en este último se retoman aspectos clave, como la definición del SIAC, el cual es definido como:

el conjunto de principios, criterios, estructuras, procesos y mecanismos que fomentan el desarrollo de una cultura organizacional; articula la planeación, gestión, evaluación, el mejoramiento continuo e innovación de las funciones universitarias, en beneficio de la formación integral con sentido crítico, el desarrollo regional y la responsabilidad social universitaria, para dar respuesta a los contextos locales, nacionales y globales a la luz del humanismo Cristiano Tomista (González, 2014, como se citó en Junta Técnica Nacional, 2021, p. 2)

Como se aprecia, el foco de la planificación estratégica se orienta a la articulación de la misión de la formación integral, en clave de responder a diversas problemáticas del contexto local, regional y global, bajo la orientación del humanismo cristino tomista, que es la definición de la filosofía institucional. Con base en ello, el SIAC establece seis componentes a saber: *planeación, registros calificados, acreditación de alta calidad, sistemas de gestión, autorregulación y evaluación* (Junta Técnica Nacional, 2021, p. 2).

De los seis componentes planteados, en lo que respecta a la *evaluación* se encuentra que su conceptualización parte del reconocimiento como:

[...] una estrategia que sirve para mejorar y construir el sentido integral de la vida universitaria, buscando que los propósitos y fines misionales de la Institución converjan. Igualmente, es una acción de carácter humano y social, implica elementos de naturaleza

cuantitativa objetiva (datos y hechos) y de naturaleza cualitativa subjetiva (creencias, imaginarios, percepciones de la comunidad universitaria y académica). (PEI, 2004)

Así, en los fundamentos teóricos que orientan el sistema de aseguramiento de la calidad, se encuentra una dimensión subjetiva de la calidad que resulta de gran importancia, dado que se articula con la propuesta teórica del autor respecto a la existencia de concepciones alternativas de la calidad. Algunos rasgos, tales como las creencias, imaginarios y percepciones de los agentes educativos, son factores que constituyen las visiones actuales sobre la gestión estratégica, basadas en las nociones de cultura de calidad e identidad organizacional.

Finalmente, en la conceptualización del SIAC de la USTA se encuentran alusiones a la cultura de la evaluación, reflejada en la autorregulación, como una mediación para garantizar el mejoramiento de la calidad, tal como se plantea al decir que:

El mejoramiento de la calidad de la USTA se fundamenta en el proceso de autoevaluación permanente, que propicia la evaluación integral académica y administrativa de manera sistémica, con participación de la comunidad universitaria, bajo el principio de corresponsabilidad para atender los retos del contexto y apropiar la autorregulación como ruta a la excelencia. (USTA, 2015, como se citó en Junta Técnica Nacional, 2021, p. 4)

En este sentido, se destaca más adelante en la página web institucional la renovación de la Acreditación en Alta Calidad en modalidad multicampus por un período de ocho años, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución N.º 014 525 del 28 de julio de 2022 (USTA, 2022). Este período de acreditación da cuenta, como se menciona en el Acuerdo 02 de 2020, como se citó en la página 86 de este documento, que:

la acreditación en alta calidad, el tiempo podrá ser de seis, ocho o diez años dependiendo del grado de consolidación, sostenibilidad e impacto de la institución o del programa académico, el

grado de madurez de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad [...].

Asimismo, en el párrafo del artículo 12 del Acuerdo se menciona: “para que una institución pueda optar por una vigencia de ocho años, deberá tener acreditados al menos el cuarenta por ciento (40 %) de los programas académicos acreditables, independientemente del nivel y la modalidad”. Al respecto, es necesario, para los fines de la caracterización institucional, retomar los aspectos cualitativos mencionados en la resolución del Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, donde se otorgó la acreditación en alta calidad, modalidad multicampus, a la USTA:

- Los 442 años de servicio a la educación superior en Colombia formando, desde el humanismo cristiano tomista, líderes críticos y éticos que contribuyen al desarrollo de las regiones y el país.
- La identidad y misión donde se declara el compromiso con la formación integral, el desarrollo tecnológico, el mejoramiento de la sociedad desde las funciones sustantivas.
- La acreditación de alta calidad de más del 50 % de sus programas acreditables.
- El compromiso de reducir la tasa de deserción interanual y por cohorte, las cuales se encuentran por debajo del promedio nacional, y el desarrollo de estrategias para promover la graduación oportuna, que está por encima del promedio nacional.
- En relación con la planta profesoral, se resalta que la Universidad cuenta con más de 2000 profesores, de los cuales más del 50 % tiene una permanencia de más de cinco años en la institución, y se observa una mejora en los profesores escalafonados en los niveles dos a cuatro. Asimismo, se destacan los apoyos otorgados para la formación posgradual, las movilidades salientes y entrantes, y las acciones para la formación integral del docente.

- Se resalta la oferta académica de la Universidad Santo Tomás, que contaba con 204 programas en 2019-II y que para 2022-I fue de 214, con un programa en formación tecnológica, 76 pregrados, 71 especializaciones, 59 maestrías y siete doctorados.
- La participación de la Universidad en 19 redes internacionales, entre las que se destaca la FIUC, UDUAL, AUIP, CCYK, AIESAD, ODUICAL, entre otras.
- La mejora es significativa en las estrategias institucionales en torno a la investigación, innovación y creación artística, donde se resalta el aumento de proyectos de investigación con financiación interna y externa, el mejoramiento en la categorización de los investigadores y de los grupos de investigación, así como el aumento de las publicaciones en revistas Scopus y WOS. Finalmente, se observa un incremento en la participación de estudiantes en actividades de formación investigativa.
- La participación en los programas de bienestar institucional, especialmente las estrategias implementadas durante la pandemia.
- Las actividades de extensión y proyección social en las líneas de asesorías, consultorías, desarrollo comunitario, educación continua y emprendimiento.
- El modelo organizacional que responde a las necesidades de gestión, respetando la diversidad de los territorios donde la Universidad hace presencia.
- La consolidación de la cultura de aseguramiento de la calidad, el cumplimiento de los compromisos de la autoevaluación de 2015 y la implementación de sistemas de información.

Como parte del proceso de mejoramiento continuo, el Consejo Nacional de Acreditación también invita a continuar fortaleciendo aspectos como:

- Las acciones dirigidas a reducir la deserción y mejorar la graduación oportuna.
- Continuar fortaleciendo el Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad.
- Continuar la implementación del Sistema de Desarrollo Integral Estudiantil.
- Mantener y profundizar para la formación en segunda lengua, preferiblemente inglés.
- Continuar y fortalecer las estrategias para un mejor desempeño en las competencias genéricas evaluadas en Saber Pro.
- Continuar con los apoyos para la formación posgradual de los docentes, así como su participación en eventos académicos nacionales e internacionales.
- Avanzar hacia la implementación de estrategias para la evaluación de logros e impactos.
- Continuar con el proceso de integración y sistematización de los procesos académicos y administrativos.
- Continuar fortaleciendo las bases de datos y seguimiento de los graduados (Resolución 14 525 del 28 de julio de 2022, como se citó en USTA, 2022).

Finalizada la caracterización de los referentes pedagógicos y del sistema de aseguramiento de la calidad de la USTA, se procede a dar paso al siguiente punto de la caracterización de los agentes educativos y de los criterios metodológicos utilizados para la selección de los participantes.

1.6 Caracterización de los agentes educativos y criterios de selección

Llegados a este punto y en relación con los elementos señalados respecto a la investigación con estudios de caso, si bien algunos autores, como Stake (1999, p. 17), afirman que la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras, sí se requiere la caracterización y definición de las personas o grupos de interés con quienes se va a trabajar. Es decir, se deben seleccionar muy bien los *informadores* y *actores*, como él autor mismo los llama. Por tanto, a continuación, se retoman algunos elementos respecto al muestreo en la investigación cualitativa, los cuales se tuvieron en cuenta para la caracterización e identificación de los agentes educativos (actores e informadores) de la Universidad Santo Tomás, que fueron clave para adelantar las actividades de recolección de información. En línea con lo afirmado y siguiendo las recomendaciones de Flick (2015), se deben “seleccionar los casos, grupos y materiales ‘correctos’, definiendo de alguna manera el modo en que lo hacemos, para poder llevar a cabo nuestro estudio con unos recursos limitados a partir de un horizonte más o menos infinito de selecciones posibles” (p. 60).

Por lo anterior, se considera necesario establecer las características de cada uno de los agentes educativos en orden también a lo recomendado por el autor cuando ejemplifica:

Así, podríamos definir al comienzo de nuestro trabajo empírico cuántos participantes femeninos y masculinos tenemos que entrevistar, establecer un intervalo de años para su edad, definir otros criterios —como sus profesiones específicas— y cosas análogas. La idea de fondo es que los rasgos demográficos (como el género, la edad y la profesión) son útiles para acceder a la variedad existente en lo que estudiamos y que debemos guiarnos por esos rasgos para incluir dicha variedad en nuestra muestra. (Flick, 2015, p. 61)

En orden a los aspectos anteriormente enunciados respecto a los criterios para la construcción del caso, específicamente en el relacionado con la talla de la universidad, se enunciaba que los agentes educativos

están conformados, para el caso de esta investigación, por: estudiantes, profesores, administrativos y directivos.

En línea con lo anterior, a continuación se describen los criterios para la configuración de los grupos poblacionales con quienes se realizaron los procesos de indagación mediante las técnicas e instrumentos definidos para esta investigación, que posibilitaron la recolección de información para analizar con profundidad y suficiencia los aspectos que permiten caracterizar las concepciones sobre calidad de la ES en cada uno de estos grupos poblacionales.

1.6.1 Estudiantes

Atendiendo a la configuración de los organismos colegiados de la Universidad Santo Tomás, se considera que los representantes estudiantiles son un grupo significativo en la medida en que allí confluyen estudiantes de los diferentes programas, facultades y divisiones. Este grupo, además, reviste como dato importante que es elegido a través de mecanismos democráticos; por tanto, no se trata de estudiantes escogidos de forma aleatoria por parte del investigador, sino que, en sí mismos, ellos dan cuenta de la interdisciplinariedad de la oferta académica de la Universidad.

En la Universidad Santo Tomás, el Estatuto Orgánico (2018), en el Título tercero, establece las instancias del gobierno y administración. Allí, en el artículo 18, se define la configuración del Consejo Superior, la instancia más importante de gobierno. A continuación, se presentan sus miembros:

1. El Rector General de la Universidad, quien lo convoca y preside
2. El Vicerrector Académico General
3. El Vicerrector Administrativo y Financiero General
4. Los rectores de seccionales y sedes
5. Un representante de los decanos de División de la Universidad
6. Un representante de los decanos de Facultad de la Universidad

7. Un representante de la Comunidad de maestros, profesores y docentes de la Universidad
8. Un representante de los egresados profesionales
9. Un representante de los estudiantes
10. El Secretario General de la Universidad, con voz, pero sin voto, quien será el Secretario del Consejo. (sic) (USTA, 2018, pp. 28-29)

En el mismo sentido, atendiendo a la naturaleza multicampus de la institución, el párrafo cuarto del mismo artículo realiza una precisión sobre las condiciones de representación:

Cuando se habla de “un representante de los decanos de División, de Facultad, de la Comunidad de maestros, profesores y docentes, estudiantes y egresados de la Universidad”, se entiende de toda la Universidad y no de una seccional o sede en particular. Dicha representación se ejercerá rotativamente, conforme a la reglamentación que expida el Rector General. (USTA, 2018, p. 30)

Asimismo, en los artículos 29 y 30 se define el Consejo Académico General y su configuración, como se presenta a continuación:

1. El Rector General
2. El Vicerrector Académico General, quien lo convoca y preside
3. Los vicerrectores académicos de las seccionales y sedes
4. El Decano de División de Educación Abierta y a Distancia
5. El Director Nacional de Evangelización y Cultura
6. El Director Nacional de Investigación e Innovación
7. El Director de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente
8. Un representante de los decanos de División

9. Un representante de los decanos de Facultad
10. Un representante de la Comunidad de maestros, profesores y docentes
11. Un representante de los estudiantes
12. Un representante de los egresados profesionales. (USTA, 2018, p. 41)

En línea con lo anterior, la Resolución 85 del 13 de agosto de 2018, específicamente en el capítulo segundo, artículos 10 al 12, establece el principio de rotación de los representantes de sedes y seccionales:

[...] de forma que se garantice la participación de los miembros de la comunidad universitaria en la elección ante los organismos colegiados generales donde la representación se entiende de toda la Universidad y no de una Sede o Seccional en particular, la representación se ejercerá de forma rotativa, siguiendo el orden previsto en los artículos 11, 12 y 13 de la presente resolución.

En orden a lo establecido en los documentos institucionales, para el periodo que inicia en 2020, la representación de los estudiantes ante el Consejo Superior y Académico de la Universidad le correspondió a la Sede Bogotá. Por tal motivo, con los estudiantes representantes de esta sede se adelantaron las técnicas de recolección de información, es decir, con los estudiantes que conformaban el Consejo Estudiantil, que estaba constituido por representantes de cada una de las facultades y divisiones.

Se utilizó para ello un muestreo por criterios y por conveniencia, para lo cual se tuvo en cuenta la estructura orgánica de la Universidad Santo Tomás, reconociendo la existencia de siete Divisiones, como se denominan a nivel académico-administrativo las grandes unidades que agrupan facultades y programas de acuerdo con los campos de conocimiento. Por tanto, como *criterio* fundamental para la configuración de la muestra de los representantes estudiantiles se estableció la necesidad de contar con al menos un representante por cada División para

los grupos focales, con independencia de la Facultad de procedencia, lo cual permitía abarcar la totalidad de la Universidad en términos de la diversidad de campos de conocimiento que la componen, dando significatividad a las diferentes concepciones que estos podrían representar.

En cuanto a la *conveniencia*, esta estuvo dada por el carácter voluntario de participar en los grupos focales, por lo cual, a través de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES), se realizó la convocatoria de participación en la investigación a los representantes estudiantiles de las diferentes facultades y divisiones. Para ello, se dispuso de una amplia variedad de franjas horarias para la participación en los grupos focales.

En total, se logró la participación de nueve estudiantes, lo cual implicó la representación de las siete divisiones de la Sede Principal. Es decir, se cumplió con el criterio establecido, siendo la división de ingenierías la que mayor participación tuvo, con tres representantes. A continuación, se relacionan las divisiones de pertenencia de los representantes estudiantiles:

- División de ciencias de la salud: un representante estudiantil.
- División de ciencias jurídicas y políticas: un representante estudiantil.
- División de ciencias sociales: un representante estudiantil.
- División de Filosofía y Teología: un representante estudiantil.
- División de Ingenierías: tres representantes estudiantiles.
- División de Ciencias Administrativas y Económicas: un representante estudiantil.
- División de Educación Abierta y a Distancia: un representante estudiantil.

En general, la mayoría de los representantes eran estudiantes que se encontraban cursando los semestres superiores de sus respectivos

programas, es decir, desde el v hasta el x semestre. Asimismo, el rango etario de los representantes estudiantes se ubicó entre los 19 y 25 años.

1.6.2 Profesores

Para este caso, se tomó como referencia el Comité Particular de Currículo y Docencia (CPCD). Lo anterior, en el entendido de que esta es una instancia fundamental en las dinámicas de gestión académica en la universidad. Allí, aunque no se toman decisiones, sí es un órgano consultivo muy importante en la medida en que todos los aspectos relacionados con el currículo y la docencia son analizados por este Comité y se hacen las respectivas revisiones y recomendaciones respecto a temas como:

- Revisión de propuestas de creación y renovación de programas académicos.
- Análisis de aspectos como la formulación de políticas relacionadas con Plan de trabajo docente, seguimiento a los resultados de la evaluación docente, etc.
- Análisis de lineamientos relacionados con la gestión curricular y educación virtual.
- Análisis de propuestas académicas de carácter multicampus.

Este comité, para el periodo 2020, estuvo conformado por cerca de 25 profesores de los programas, facultades y de la Unidad de Currículo y Formación Docente (UDCFD), y lo preside quien ostente el cargo de dirección de dicha Unidad. Las técnicas de muestreo fueron las mismas que para el caso de los estudiantes, es decir, *por criterios y por conveniencia*. Se envió una invitación a los profesores miembros del CPCD con diversas franjas horarias, logrando consolidar un grupo de 13 profesores en total, garantizando la participación de seis divisiones, además del Departamento de Humanidades y Formación Integral (DHFI) de la Sede Principal. En este caso, la única división que no participó fue Filosofía y Teología; sin embargo, la presencia del representante

del DHFI, en términos disciplinares, satisfizo el perfil de los representantes de la división faltante.

1.6.3 Administrativos

Se refiere en este punto al personal en cargos de gestión académica o administrativa de la Universidad. Ello, en la medida en que son los directos responsables de unidades que tienen incidencia en las dinámicas institucionales. Algunos de ellos, como se presentó anteriormente, tienen voz y voto en el Consejo Académico General; otros, aunque no forman parte de esta instancia, tienen alta representatividad en la toma de decisiones de la Universidad. A continuación, se mencionan algunos de los principales cargos directivos:

- Director Nacional de Evangelización y Cultura.
- Directora Nacional de Investigación e Innovación.
- Directora de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente (UDCFD).
- Directora de la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria (UGICU).
- Director de la Oficina de Planeación.
- Secretaria General de la Universidad.

De los cargos anteriormente mencionados, por su incidencia directa en los procesos académicos de la Universidad, se seleccionaron:

- a. la Dirección de la UDCF, D,
- b. la Dirección de la UGICU y
- c. la Dirección Nacional de Investigación e Innovación.

A las personas que ostentaban estos cargos se les realizaron las entrevistas semiestructuradas.

Para el caso de los *profesores, administrativos y estudiantes* participantes, en el apartado de los resultados, específicamente en el Capítulo 9, en la categoría ‘Tiempo de vinculación’ se presentan las tablas 8, 9 y 10, que permiten su caracterización en términos de los años de vinculación laboral con la Universidad para el caso de los empleados y en términos de semestres para los estudiantes.

1.6.4 Directivos

Atendiendo a lo establecido en el Estatuto Orgánico de la Universidad Santo Tomás, por su representatividad y toma de decisiones, se seleccionaron al Rector General y al Vicerrector Académico General. Justamente en el capítulo IV de dicho Estatuto se definen el cargo, las condiciones y la duración del Rector General:

Artículo 20. El Rector General es la autoridad ejecutiva en lo académico, administrativo y financiero de la Universidad, así como su Representante Legal.

Artículo 21. Para ser Rector General se requiere ser fraile de la Orden de Predicadores, poseer título profesional universitario, posgrado mínimo de maestría, tener experiencia de gestión en instituciones de educación superior y haber ejercido la docencia en el nivel de educación superior por un término no inferior a cinco (5) años.

Artículo 22. El Rector General de la Universidad es nombrado por el Consejo de Fundadores para un período de cuatro (4) años y podrá ser nombrado consecutivamente solo para otro período igual. El Rector General es la autoridad ejecutiva en lo académico, administrativo y financiero de la Universidad, así como su Representante Legal. (USTA, 2018, p. 32)

Por su parte el cargo y funciones del Vicerrector Académico General se definen en el capítulo:

Artículo 39. La Universidad Santo Tomás tendrá un Vicerrector General en cada una de las siguientes áreas: Académica y Administrativa y Financiera.

Parágrafo 1. El Vicerrector Académico General y el Vicerrector Administrativo y Financiero General son simultáneamente vicerrectores de la Sede Principal en sus respectivas áreas.

Artículo 40. Para ser Vicerrector General se requiere ser fraile de la Orden de Predicadores, poseer título profesional universitario, posgrado mínimo de maestría y acreditar experiencia docente o administrativa universitaria mínima de cinco (5) años. (USTA, 2018, p. 48)

Con ellos al igual que los directivos nombrados anteriormente se estableció la realización de entrevistas semiestructuradas.

Lo anterior, precisamente en orden a lo expresado por Flick (2015) en el sentido de que, para esta investigación con Estudio de Casos, “un puesto o función profesional específico es el criterio que está detrás de la decisión de muestreo” (p. 67). De allí que las características enunciadas para cada uno de los agentes educativos permitan garantizar la significatividad respecto a la comunidad que representan en cada uno de los órdenes. Todo ello, en relación con el conocimiento de las dinámicas institucionales que les provee el hecho de pertenecer a organismos colegiados dentro de la estructura organizacional definida por la Universidad.

Para la USTA, la comunidad educativa y académica resulta fundamental desde la comprensión filosófica de lo que ello significa, de tal forma que en el Proyecto Educativo Institucional se define con claridad quiénes forman parte de esta:

La comunidad educativa tomasina es, a primera vista, el “nosotros” conformado por estudiantes, docentes, directivos y auxiliares administrativos, comprometidos en la vigencia y realización de la misión institucional y de los propósitos y objetivos de ella derivados en la presente etapa de su existencia. Más aún: la comunidad educativa misma es Misión. (USTA, 2004, p. 110)

En línea con lo expresado, en el mismo documento se precisan algunos descriptores asociados a los miembros de esta comunidad. Por ejemplo, cuando se afirma que “*El centro dinámico de la comunidad educativa* es la comunidad académica o *cuerpo estudiantil-profesoral* en proceso de apropiación, creación y transmisión de conocimientos, cuya necesaria interacción cotidiana reclama el apoyo directivo-administrativo y de servicios” (sic) (USTA, 2004, pp. 110-111).

La comprensión relacional entre estudiantes y profesores, como centro del quehacer educativo de la universidad, resulta fundamental en la medida en que toda la institución ha de hacer esfuerzos orientados a que dicha relación dialógica permita un proceso de conocimiento en beneficio tanto de las partes interesadas como de la comunidad y la sociedad en general. Es decir, la relación entre el *cuerpo estudiantil-profesoral*, en el contexto de la USTA, es la médula, la razón de ser de la existencia de la universidad y de los procesos que se privilegian. De allí que se comprenda la gestión directiva y administrativa de la USTA, con el apoyo del personal de servicios, como un medio que garantice las condiciones de posibilidad para los buenos fines del binomio estudiantes-profesores en términos educativos.

A partir de lo establecido en el PEI, es posible indicar que es adecuada, para los efectos de esta investigación, la selección de los representantes clave de cada uno de los agentes educativos definidos en los documentos institucionales. Por tanto, queda ratificada la pertinencia de seleccionar a cada uno de los agentes mencionados en los apartados anteriores, en el sentido de que es indispensable encontrar las mejores personas, lugares y ocasiones. Normalmente, “lo mejor” significa aquello que mejor nos ayude a comprender el caso, sea característico o no (Stake, 1999, p. 57). Asimismo, en el sentido de lo que afirma Flick (2014) al definir la representación social como conocimiento de grupos sociales sobre hallazgos científicos u otros asuntos (p. 224), en la medida en que tanto estudiantes, profesores, administrativos y directivos son roles fundamentales en el marco de lo declarado en los documentos institucionales.

1.7 Técnicas e instrumentos para la construcción y análisis de datos

En coherencia con lo señalado respecto a los agentes educativos de referencia para esta investigación, y en atención a su caracterización desde los documentos institucionales, se precisa, entonces, la necesidad de establecer los principios teóricos que orientan la definición metodológica de las técnicas e instrumentos más pertinentes para la construcción, recolección y análisis de la información. Ello es indispensable en la medida en que, como advierte Flick (2015):

Encontrar los casos indicados significa, pues, tener grupos que incluyan a personas con una relación específica con lo que se estudia y con la mezcla correcta de personas, opiniones y actitudes. De esta manera, incluir la variedad apropiada significa tener grupos que sean lo bastante diferentes para cubrir un intervalo de experiencias con el problema o de actitudes hacia él. (p. 69)

Así las cosas, podría indicarse, a la luz de la fundamentación metodológica del campo de la investigación cualitativa y de los estudios de caso en particular, que la muestra de trabajo queda establecida, puesto que “tomar en serio el muestreo en la investigación cualitativa es una forma de gestionar la diversidad (véase Flick, 2007, cap. 4), de modo que la variación y la variedad en el fenómeno estudiado se puedan captar lo más posible en el material empírico” (Flick, 2015, p. 63).

En virtud de lo expresado, para esta investigación se definen el uso de *entrevistas semiestructuradas* y *grupos focales*. Lo anterior, en aras de atender a las particularidades de los agentes educativos, en tanto informadores clave por la cercanía que tienen a las dinámicas de la vida universitaria relacionadas con la filosofía institucional, el aseguramiento de la calidad y demás aspectos cruciales en la gestión académico-administrativa de la USTA, sin detrimento del propio rol que les corresponde en el marco de sus compromisos o funciones.

Justamente, siguiendo los planteamientos de Stake (1999), cuando señala que “quizá un plan de recogida de datos que evite desperdiciar el tiempo en trabajos menos atractivos, como la transcripción de las

observaciones, pero que a la vez permita una nueva distribución del mismo sobre la marcha” (p. 53). En coherencia, para el caso particular, se realizó un listado de actividades con el fin de trazar un plan de acción en los diferentes momentos, como lo recomienda el mismo autor, basado en las preguntas de investigación. Algunos de los elementos que deben componer dicho plan son: la definición del caso, la lista de las preguntas de investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo y los gastos (Stake, 1999, p. 53).

Para el caso de investigación doctoral que dio origen a esta publicación, este plan asumió en gran medida las recomendaciones propuestas; algunas de ellas ya mencionadas en los apartados desarrollados anteriormente. A continuación, se describen los momentos y las actividades que comprenden el plan de acción:

Momento inicial

- Elaborar carta de permiso para realizar el trabajo de campo y radicarla ante la autoridad competente de la USTA (Vicerrector Académico General).
- Recibir aval por escrito de la autoridad competente.
- Diseñar instrumento de entrevistas semiestructuradas individuales y para grupos focales.
- Diseñar la matriz de categorización en coherencia con la fundamentación teórica.
- Elaborar consentimientos informados por tipo de participación en el estudio.
- Validación de los instrumentos por pares expertos y realizar estudio piloto de estos.
- Hacer prueba piloto de los instrumentos: grupo focal con algunos estudiantes y con algunos profesores del Comité de Currículo y Docencia de la Facultad de Ciencias y Tecnologías.

Nota: al ser un organismo homólogo al Comité Particular de Currículo y Docencia, pero a nivel de facultad, los docentes participantes allí tienen características similares para la validación de la técnica e instrumento.

- Definir la plataforma para la grabación de las sesiones de trabajo.
- Transcripción de las grabaciones de las entrevistas y grupos focales.

Momento de desarrollo

- Programar y realizar de entrevistas (administrativos y directivos)
- Programar y realizar los grupos focales de docentes por franjas de libre elección para favorecer la participación.
- Programar y realizar los grupos focales de estudiantes por franjas de libre elección para favorecer la participación.
- Transcribir las grabaciones de las entrevistas y grupos focales.
- Momento final.
- Analizar la información recabada en las transcripciones.
- Procesar la información mediante el programa Nvivo versión 12.
- Analizar la información de fuentes primarias (agentes) con las fuentes secundarias (documentos).
- Elaboración de resultados generales.
- Análisis y discusión de resultados.

El hecho de contar con un plan de acción para el desarrollo del estudio de caso no implica que se asuma una postura rígida respecto a la investigación. Por el contrario, como afirma Stake (1999), se considera que, a partir de allí, es posible desarrollar “mejor [el] trabajo con una preparación completa para concentrarse en unas pocas cosas, aunque con una disposición abierta a acontecimientos imprevistos que revelen la naturaleza del caso” (p. 56).

1.7.1 Las entrevistas

Una entrevista es literalmente una visión-entre, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común.

S. KVALE. *Las entrevistas en investigación cualitativa.*

Las publicaciones recientes destacan cómo se ha venido fortaleciendo el lugar de las entrevistas en el campo de la investigación cualitativa, como se señala en los trabajos de Flick (2014, 2015), Rosaline (2013), Gibbs (2012), Kvale (2011) y Pink (2001). En efecto, para los estudios de caso, este tipo de técnicas de recolección de información es una de las más frecuentes, en la medida en que permiten recuperar “la experiencia individual del participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar” (Flick, 2015, p. 140).

Es importante tener en cuenta que no se trata de una simple conversación, sino que se tienen propósitos claros respecto a su uso en el marco de la investigación social, de manera particular por parte de cada investigador. Por tanto, como recomienda Kvale (2011), se trata entonces de “una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas, como en la conversación cotidiana, y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (p. 37). Es decir, además de ser un instrumento, “la entrevista se convierte en un lugar donde se construye conocimiento” (Kvale, 2011, p. 37).

Sin embargo, no existe una sola forma de comprender las entrevistas. Por lo general, los usos más frecuentes en ciencias sociales son *la entrevista en profundidad, las narrativas, las episódicas y las semiestructuradas*. Las primeras, por ejemplo, se utilizan con mayor frecuencia en estudios de carácter etnográfica. Otra de las más utilizadas es la entrevista semiestructurada, en relación con sus atributos y versatilidad, debido a que permite “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011, p. 37). Para ello, es indispensable partir del desarrollo de una guía de entrevista que se aplica, entonces, de manera más o menos uniforme en cada una de ellas (Flick, 2015, p. 86).

El propósito de utilizar una guía es poder sacar el máximo provecho del momento de encuentro con el entrevistado, puesto que lo usual en este tipo de entrevistas semiestructuradas es que se realice una sola. De allí que se requiera tener una idea clara de aquellos aspectos que se van a indagar en coherencia con los objetivos de la investigación. Por esta razón, como se evidenció anteriormente, es fundamental el establecimiento de criterios de pertinencia para la selección de las personas que se deben entrevistar. Este aspecto lo indica con claridad Flick (2014) cuando afirma que “para las entrevistas, el muestreo se orienta a encontrar las personas indicadas, aquellas que han tenido la experiencia relevante para el estudio. En la mayor parte de los casos, el muestreo es deliberado” (como se citó en Flick, 2015, p. 141).

Por tanto, para el caso específico de esta investigación se contempló la realización de entrevistas semiestructuradas individuales a los *administrativos y directivos*, en la medida en que son las personas que inciden de forma significativa en el direccionamiento estratégico de la institución, como se evidenció en las funciones descritas con anterioridad a partir del Estatuto Orgánico de la Universidad Santo Tomás (ver instrumento de entrevista en los anexos). En línea con lo expresado, el guion que se construyó se basa en preguntas que apuntan a recuperar “las experiencias personales y la elaboración de significado acerca de cuestiones personales o más generales (por ejemplo, problemas sociales, cambios políticos, acontecimientos históricos); podemos estudiar el “qué” y el “cómo” (Flick, 2015, p. 141).

En lo que respecta a las consideraciones metodológicas para la realización de entrevistas cualitativas, se retoman algunos elementos sugeridos por Mertens (2015, como se citó en Hernández y Mendoza, 2018) para la formulación de las preguntas, los cuales se enuncian a continuación:

1. De opinión: ¿considera usted que haya corrupción en el actual gobierno de...? Desde su punto de vista, ¿cuál cree que es el problema en este caso...? ¿Qué piensa de esto...?
2. De expresión de sentimientos: ¿cómo se siente respecto al alcoholismo de su esposo? ¿Cómo describiría lo que experimenta sobre...?
3. De conocimientos: ¿cuáles son los candidatos a ocupar la alcaldía de...? ¿Qué sabe usted de las causas que provocaron el alcoholismo de su esposo? ¿Por qué cree que se ha recrudecido la criminalidad en esta ciudad?
4. Sensitivas (relativas a los sentidos): ¿qué género de música le gusta escuchar más cuando se encuentra estresado? ¿Qué vio en la escena del crimen?
5. De antecedentes: ¿cuánto tiempo participó en la Guerra Cristera? ¿Después de su primer alumbramiento, sufrió depresión posparto? ¿En qué lugares ha trabajado en los últimos cinco años?
6. De simulación: suponga que usted es el alcalde de..., ¿cuál sería el principal problema que intentaría resolver? Si el gobierno le prestara _____ (pesos, colones, dólares, lempiras...) para su negocio, ¿en qué lo utilizaría o invertiría? (p. 450)

En atención a los criterios establecidos, se formuló el instrumento “guion de entrevista semiestructurada” a utilizar y, para garantizar su pertinencia, se realizó un proceso de validación por pares expertos en el campo de la investigación en ciencias sociales y específicamente

en educación superior, quienes realizaron algunas recomendaciones, pero afirmaron su pertinencia en relación con los objetivos de la investigación y la naturaleza del estudio de casos que asume. A pesar de contar con este proceso de validación, se decidió realizar un pilotaje del instrumento de manera que se pudieran analizar aspectos metodológicos tales como la posible reiteración de información, la extensión de las respuestas en coherencia con las preguntas y, en esa medida, el tiempo estimado para su realización.

Producto de lo anteriormente expresado, para los efectos del consentimiento informado, se estableció un tiempo aproximado de 60 a 90 minutos para la realización de la entrevista en una sola sesión, con la posibilidad de fragmentarla en dos encuentros de un máximo de 60 minutos cada uno, debido a las complejidades de la agenda de los administrativos y directivos de la Universidad. Sin embargo, esto último no fue necesario, toda vez que las entrevistas se llevaron a cabo de forma satisfactoria en el tiempo estimado de 60 minutos en todos los casos.

1.7.2 Los grupos focales

Para el caso de los estudiantes y profesores participantes en la investigación, representantes ante el Consejo Estudiantil y miembros del Comité Particular de Currículo y Docencia, respectivamente, se escogió la técnica de los grupos de discusión, grupos de enfoque o entrevistas grupales, como las denominan algunos autores, como Creswell y Poth (2018), Hernández y Mendoza (2018), Barbour (2013), y Bloor et ál. (2001). Lo anterior, en la medida en que este tipo de técnicas tiene por objetivo generar y analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen colectivamente significados (Hernández y Mendoza, 2018, citando a Morgan, 2008; y Barbour, 2007) (p. 455).

Ahora bien, a pesar del aparente consenso en el uso ‘indiscriminado’ de las diferentes denominaciones de este tipo de técnicas en la investigación social, algunos autores, como Rosaline Barbour, recuerdan que “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Kitzinger y Barbour, 1999, p. 20, como

se citó en Barbour, 2013, p. 25). En esta misma línea, la autora insta a aspectos tales como la habilidad que debe tener el investigador y:

la composición del grupo para asegurar que los participantes tienen lo bastante en común entre sí para hacer que el debate parezca apropiado y disponen, no obstante, de experiencias o perspectivas lo suficientemente variadas para permitir cierto debate o diferencias de opinión. (Barbour, 2013, p. 26)

En comparación con las entrevistas individuales, los grupos de discusión pueden estimular también la participación de individuos que, en otro caso, se resistirían a hablar sobre sus experiencias debido al sentimiento de que tienen poco que aportar a un proyecto de investigación (Kitzinger, 1995, como se citó en Barbour, 2013, p. 52).

Los grupos de discusión pueden generar una mayor franqueza (Krueger, 1994) y dar a los participantes permiso para hablar sobre cuestiones que no se suelen plantear, especialmente si los grupos se han convocado de modo que reflejen algún atributo o experiencia común que los pone aparte de otros, proporcionando así “seguridad a través de la cantidad” (Kitzinger y Barbour, 1999, como se citó en Barbour, 2013, p. 54).

Ahora bien, además de los aspectos metodológicos mencionados anteriormente, la opción de los grupos focales para el caso de los estudiantes y profesores también tuvo que ver con la posibilidad de identificar las convergencias y divergencias que se presentaran en el diálogo en torno a las preguntas formuladas, es decir, sobre sus propias concepciones y su experiencia con relación a la calidad de la educación superior, su participación como miembros de un órgano colegiado de la Universidad Santo Tomás, e incluso en establecer si las potenciales divergencias estaban relacionadas con variables como el tiempo de vinculación a la institución o sus propios campos de conocimiento.

En total se realizaron siete grupos focales distribuidos así:

- Tres grupos focales de estudiantes con una participación promedio de tres estudiantes por grupo.

- Cuatro grupos focales de profesores con una participación entre tres y cinco participantes por grupo.

Finalmente, es necesario indicar que, dado que el trabajo de campo se llevó a cabo en el período de confinamiento obligatorio debido a la pandemia mundial ocasionada por la enfermedad de COVID-19, todos los encuentros se realizaron de manera virtual. Este aspecto fue pactado y aprobado con las autoridades institucionales y los participantes, en atención a las posibilidades que trae consigo el uso de la tecnología en este tipo de técnicas, las cuales están plenamente referidas y recomendadas desde antes de la pandemia por autores como Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, es mencionada por López Orellana y Sánchez Gómez (2006) en “Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa”, y por Ardèvol et ál. (2003) en “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”. Estos trabajos tienen un alto número de referencias en más de 6000 trabajos de investigación, lo cual evidencia que, desde hace más de 20 años, se viene utilizando la tecnología en la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información.

Para ello, se utilizó la plataforma Google Meet, de amplio y fácil uso, y conocida por todos los participantes en el trabajo de campo; por lo cual, el desarrollo de los encuentros se llevó a cabo con total fluidez y espontaneidad por parte de las personas representantes de cada uno de los grupos de interés.

1.7.3 Criterios para el análisis de la información

De conformidad con los objetivos de la investigación, el diseño metodológico y el marco teórico, el sistema de análisis de la información se realizó a partir de las recomendaciones sobre el análisis cualitativo de Tim Rapley (2014) y Graham Gibbs (2012), donde se plantean prácticas centrales que guían el ejercicio del análisis cualitativo de la información. La primera se ubica en lo *administrativo*, es decir, “la

clasificación, recuperación, indexación y manejo de los datos cualitativos”, y suele prestar cierta atención al debate sobre cómo se pueden utilizar estos procesos para generar ideas para el análisis” (Miles y Huberman, 1994; Maykut y Morehouse, 2001; Ritchie y Lewis, 2003, como se citó en Gibbs, 2012, p. 22). La segunda se centra en lo *interpretativo* y en la capacidad de narrar de nuevo, enfocándose en lo “imaginativo y especulativo” (Mishler, 1986; Riessman, 1993; Denzin, 1997; Giorgi y Giorgi, 2003, como se citó en Gibbs, 2012, p. 22). No obstante, en la práctica investigativa se acepta el uso de ambas prácticas de forma simultánea, como se llevó a cabo en esta investigación.

Es así que en la investigación el sistema de análisis inició desde el mismo momento de la estructuración de los instrumentos, en tanto que el proceso adelantado en términos teóricos y de construcción del caso de estudio permitió el establecimiento de las macrocategorías, o lo que en este estudio se denominó *dimensiones*. De manera que los instrumentos en sí mismos, tanto el guion de entrevista como el de grupo focal, dan cuenta de un ejercicio analítico previo. Lo anterior, como afirma Gibbs (2012):

No hace falta siquiera que espere hasta sus primeras entrevistas o sus primeras incursiones en el campo para iniciar el análisis. A menudo, hay un montón de datos que puede examinar tanto en los documentos ya existentes como en estudios anteriores. (p. 24)

En efecto, hay una serie de información previa cuyo análisis posibilitó el desarrollo de los pasos posteriores de la investigación. Es decir, brindó herramientas fundamentales para el posterior ejercicio de codificación abierta y codificación axial, que derivó en la presentación de resultados de forma integral, donde se manifiesta el análisis reflexivo sobre la información recabada de las fuentes primarias.

Lo anterior, en primera instancia, implicó un ejercicio de *codificación abierta*, el cual estuvo orientado a la clasificación del material transcrito de las grabaciones realizadas de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Ello se debe a que, a través de esta técnica:

los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados “categorías”. (Strauss y Corbin, 2002, p. 112, como se citó en Gamboa, 2015, p. 72)

En este ejercicio se tuvo en cuenta el criterio de frecuencia y significatividad de las diferentes entradas o aspectos textuales relevados de las respuestas que dieron los participantes, relacionadas con un mismo tópico o nodo, lo que permitió la construcción de las categorías. Es decir, no se consideró la cantidad de entradas sobre una determinada categoría o código por el uso de alguna palabra o expresión, sino la frecuencia en relación con las entradas que se identificaron en un mismo sentido en el marco de una expresión o definición de los participantes.

Dichos procesos, en consonancia con las recomendaciones respecto a qué codificar o categorizar, a partir de Strauss (1987), Bogdan y Biklen (1992) y Mason (1996), incluyen, entre otras, las siguientes:

- *Significados*: son una parte importante de lo que dirige las acciones de los participantes. Estos pueden estar asociados a:
 - a. ¿Qué conceptos utilizan los participantes para comprender su mundo?, ¿qué normas, valores, reglas y costumbres guían sus acciones?
 - b. ¿Qué significado o trascendencia tiene para los participantes?, ¿cómo interpretan los acontecimientos?, ¿cuáles son sus sentimientos?
 - c. ¿Qué símbolos utilizan las personas para comprender su situación?, ¿qué nombres usan para los objetos, acontecimientos, personas, roles, entornos y equipo?
- *Participación*: la implicación o adaptación de las personas a un entorno.

- *Relaciones o interacción:* entre personas, consideradas simultáneamente.
- *Condiciones o limitaciones:* el precursor o causa de acontecimientos o acciones, cosas que limitan el comportamiento o las acciones.
- *Consecuencias:* ¿qué sucede si...?
- *Entornos:* el contexto entero de acontecimientos sometido a estudio (como se citó en Gibbs, 2012, p. 89).

Habida cuenta de los elementos enunciados, se pudo generar una matriz categorial que fue contrastada, a su vez, con la codificación axial elaborada a través del uso del software Nvivo versión 12, lo cual dio origen al apartado definitivo de resultados.

1.7.4 Aspectos éticos de la investigación

En este punto, es importante destacar que se contaba con los respectivos permisos institucionales. Se diseñó y socializó, previo a cada encuentro con los participantes, el debido Consentimiento Informado (ver Anexos), el cual fue leído, diligenciado y firmado por todos los participantes que respondieron afirmativamente a la solicitud de participación en la investigación. Dicho instrumento expone con claridad aspectos tales como: *información, objetivo de la investigación, responsable de la investigación, riesgos, participación, beneficios, acceso a los resultados, confidencialidad y uso de la información obtenida, y datos de contacto del investigador*. Es decir, se respetaron plenamente los principios en términos de ética de la investigación, bioética e integridad científica, especialmente en relación con el principio de autonomía en lo que tuvo que ver con la participación de forma voluntaria y libre por parte de cada uno de los representantes mencionados, acordando a nivel individual fecha y hora para llevar a cabo tanto las entrevistas individuales como los grupos focales. Asimismo, estuvo plenamente consentida la grabación en audio y video del encuentro.

Los participantes, en general, pero de manera especial los estudiantes, encontraron llamativo poder participar en una investigación doctoral como agentes informantes por su rol dentro de la universidad.

Ahora bien, en términos de devolución de resultados a la institución, se confirma que, por invitación del P. Mauricio Cortés Gallego, Vicerrector Académico General, el 24 de junio de 2024, en sesión del Consejo Académico Particular de la USTA, se llevó a cabo la socialización de los resultados de la investigación.

Capítulo 2.

La calidad de la educación superior. Una discusión polisémica

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional⁹ que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar a uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay

9 Las cursivas indican aspectos que son significativos para los propósitos de la investigación.

que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. (Unesco, 1998, p. 2)

El concepto de calidad de la educación superior ofrecido por la Unesco (1998), en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París, reviste particular interés en tanto que refleja de manera clara la apuesta teórico-metodológica para justificar la pertinencia del abordaje de la calidad de la educación superior realizado en la investigación. Esto implica el reconocimiento de su complejidad, dada su multidimensionalidad y, por ende, la polisemia que interpela a quien asume su tratamiento como un asunto de carácter científico, esperando ofrecer respuestas satisfactorias frente al problema en cuestión. De ahí que, para el estudio de la calidad, sea oportuno “tomarse un respiro y tratar de elucidar si realmente entendemos lo mismo acerca de lo que significa cada vocablo y, a partir de ahí, tratar de lograr acuerdos” (Silas-Casillas, 2014). Es decir, adquiere sentido y significado el desarrollo de investigaciones que asuman una perspectiva menos objetivante y, en su lugar, que den paso al estudio de la dimensión subjetiva subyacente en los procesos asociados con la calidad de la educación superior.

Ello asume una vía complementaria a la trazada con antelación por algunos clásicos de la educación superior (ES), como la propuesta de Harvey y Green, quienes asociaron la calidad a una serie de características, entre las que se destacan: a) la calidad como excelencia y cumplimiento de estándares, b) la calidad como perfección o consistencia de los resultados de los procesos, c) la calidad como adecuación a una finalidad, d) la calidad como eficiencia en la utilización de los recursos, e) la calidad como transformación del estudiante (Harvey y Green, 1993, pp. 11-27). Estas características han sido abordadas en más de 3250 investigaciones sobre los sentidos de la calidad de la educación superior según los fines que se le asignen. Además del marco propuesto por los autores, el análisis de Saarinen (2010) resume las comprensiones sobre la calidad de la siguiente manera:

In short, the quality discourses of the 1980s and 1990s reflect the various and ambiguous, but often accountability-related, demands of the period. By the turn of the Millennium, quality was generally taken for granted and not particularly defined or questioned. With the Bologna process, the uses of quality have reached a kind of technical level, as it refers to quality assurance techniques. (p. 57)

Justamente, esta polisemia que adquiere la calidad de la educación, especialmente de la educación superior, hace que sea un campo de estudio altamente rico en cuanto implica reconocerla “como un constructo discursivo sometido a definiciones, negociaciones y valores en disputa entre los distintos actores” (Guaglianone, 2013, p. 36). Asimismo, como lo retoma Ariana De Vincenci (2018), quien afirma que parte de la polisemia le viene dada por “su relatividad respecto del actor social que la evalúa y a las circunstancias sociohistóricas que imponen exigencias específicas a la institución universitaria (Harvey y Green, 1993; Harvey y Newton, 2004; Harvey, 2006; Newton, 2007; Woodhouse, 2012)” (p. 11). Como se aprecia, son precisamente los agentes o actores educativos quienes, a partir de su dimensión subjetiva y desde las formas diversas en que viven y comprenden la calidad, realizan diversas aproximaciones que no solo posibilitan su conceptualización y estudio, sino también los mecanismos que se establecen para alcanzarla, garantizarla o asegurarla.

Otros trabajos recientes dan cuenta de la necesidad de la polisemia, incluso como una condición para el tratamiento científico del problema de la calidad de la educación superior (Barrenetxea et ál., 2016). Esto implica comprenderlo como un fenómeno muy amplio y diverso. Del mismo modo, los autores identifican el consenso existente en torno a “la propiedad polisémica del término calidad cuando se aplica al dominio de la educación, y muy especialmente al de la educación superior” (Olaskoaga Larrauri, Mendoza-Sepúlveda y Marúm-Espinosa, 2017, p. 4). Ello sugiere que cada concepto esconde una idea distinta sobre la manera en que la universidad debe funcionar y de los principios a los que debe responder (Barrenetxea et ál., 2015, p. 10).

Así, en los apartados que conforman este capítulo, se inicia con una breve reflexión sobre lo que aquí se denominará *‘visiones superadas de*

la calidad, donde se analiza de manera acotada lo que podría llamarse *primera etapa de la calidad de la educación*. El foco está centrado en el momento en que se incorporan las nociones de calidad propias del contexto de la industria y la administración al campo educativo¹⁰. Para ello, se reseñan algunos trabajos que presentan de manera suficiente (al menos para los intereses de esta investigación) los conceptos, características y metodologías que sustentan la incorporación de estas primeras nociones de calidad en la educación en general y en la educación superior en particular. De esta forma, se deja esbozado el itinerario que continúa en los siguientes apartados, en los que se trata el problema de la multidimensionalidad, que sirve de fundamento a los diversos sentidos en que se ha abordado teórica y metodológicamente el tema de la calidad de la educación superior.

Posteriormente, se desarrolla la categoría ‘Concepciones y los estudios en educación’, donde se analiza la pertinencia de dicha categoría, dada su proximidad con los abordajes teóricos en torno a la calidad, en lo que en la tesis se ha denominado ‘concepciones objetivantes’ y ‘concepciones alternativas’, para poner de manifiesto, fundamentalmente, la necesidad de seguir desarrollando la segunda perspectiva. Las concepciones resultan fundamentales en los estudios de corte empírico, puesto que permiten relevar información de fuentes primarias, como en el caso de esta investigación, donde se realizó una aproximación a las concepciones en torno a la calidad de la educación superior de los agentes educativos de la Universidad Santo Tomás.

Acto seguido, se presentan una serie de atributos significativos y recurrentes que se han identificado en la bibliografía especializada, clásica y reciente, acerca del tema de la calidad de la educación superior. Estos se presentan aquí bajo la denominación ‘*Concepciones objetivantes de la calidad de la educación superior*’. En consecuencia, fueron asumidos en el marco de este trabajo como categorías de análisis que permiten un tratamiento adecuado del problema planteado y que,

10 Confrontar esta idea con el capítulo primero de la tesis doctoral de Khalil Hamdan (2013) titulado “La calidad aplicada a la educación”. Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos.

a su vez, fungen como contexto de justificación para identificar el vacío teórico-metodológico que dio relevancia a esta tesis doctoral sobre las concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de la Universidad Santo Tomás (USTA).

Posteriormente, se desarrolla lo que en la investigación se denominó ‘*Concepciones alternativas sobre la calidad de la educación superior*’. La presentación agrupada en este punto —en cualquier caso arbitraria—, más que ofrecer una taxonomía, se centra en mostrar una serie de rasgos que relevan la dimensión subjetiva de los procesos asociados a la calidad de la educación superior. Es decir, lo *alternativo* lo da el lugar diferencial que se les asigna o reconoce a los agentes educativos en la consolidación de dicha calidad, ya sea como atributo que se predica sobre la educación superior o como consecuencia de procesos institucionales de aseguramiento; en todo caso, se recupera la dimensión subjetiva de la calidad. Asimismo, se pone el acento en el aspecto filosófico de la educación, referido explícitamente a las diversas formas en que la misión, visión (horizonte estratégico) y la identidad institucional marcan las pautas para la generación de determinados ambientes que propician la articulación o no de las concepciones personales de los diferentes agentes educativos de manera individual con las concepciones institucionales que se materializan en aspectos como el PEI o el modelo pedagógico. A partir de allí, es posible delimitar algunos factores que pueden ser asignados a esta perspectiva alternativa, de manera análoga a como ya ocurre con la perspectiva objetivante.

Precisamente, este carácter complejo y multidimensional del problema de la calidad en la educación superior ha permitido que, en su análisis y búsqueda de soluciones posibles, se ponga el acento en una u otra característica específica, intentando resolverlo en su totalidad. Esto termina llevando a la conclusión de que “[...] la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas” (Seibold, 2000); dado que, cuando esto ocurre, se acentúan las asimetrías y brechas que se intentan cerrar.

En línea con lo anterior, a continuación se abordan, con algún grado de detalle, las reflexiones y tratamientos que se han dado respecto

al tema de la calidad de la educación superior, desde las características más trabajadas o con mayor uso en el campo de la ES.

2.1 Visiones superadas de la calidad de la educación

Como se advierte en el título mismo de este apartado, se parte reconociendo que, afortunadamente para el mundo de la educación (en general) y particularmente para la educación superior, se ha ido dejando atrás la vaga, aunque quizás originaria, idea de que cuando se habla de calidad se hace referencia de forma exclusiva a las nociones de *control de variables*, *satisfacción del cliente*, *procesos automatizados*, *producción en masa*, entre otros, que evidentemente no guardan ninguna relación con las ciencias sociales y, mucho menos, con los intereses y fines de la misma educación.

Sin embargo, a nivel histórico, no es posible soslayar que tales interpretaciones e incluso la incorporación de nociones propias del campo de la administración y el control de la producción industrial fueron introducidas en los sistemas educativos, bajo la asimilación de los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en el mundo de la educación, con las consecuencias propias de esta colisión de cosmovisiones. Lo cual implica, por un lado, como afirma Aguerrondo (2004), que:

[...] se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo solo conductas específicas. (p. 2)

Es decir, una mirada absolutamente industrial, lo cual no significa que sea buena o mala en sí misma, pues para el sector productivo resulta casi indispensable en su operación. Por otra parte, y también de acuerdo con la autora, se considera que hablar de calidad en el ámbito educativo, en la actualidad, sobrepasa la esfera descrita anteriormente,

en tanto que no se trata de ejercer un control objetivo sobre variables igualmente objetivas, sino más bien de que el dilema radica en “cómo dar mejor educación a toda la población, y en este dilema se expresan los dos problemas que permiten avanzar en esta discusión: por un lado, cómo dar mejor educación; por el otro, cómo hacerlo para todos” (Aguerrondo, 2004, p. 3). Dicho de otra manera, hay una mayor apertura a la pluralidad de formas posibles en que se pueda dar solución a los problemas planteados.

Lo anterior adquiere relevancia, puesto que implica el reconocimiento de que es fundamental definir en todos los casos qué se entiende por *mejor educación*, ya que este ejercicio implica asumir un posicionamiento no solo teórico-epistemológico, sino también político, ético, social e incluso cultural. De esta forma, a partir de allí se configurará la segunda parte de la tarea: “cómo hacerlo para todos”, es decir, determinar todos los elementos de orden técnico y metodológico que se deben considerar para la puesta en marcha de la propuesta.

Como se aprecia, hasta ahora se inicia deconstruyendo la mirada tradicional o la *primera etapa* de lo que fue la incorporación de la noción de calidad (del mundo industrial) a la educación. Para efectos metodológicos, en las líneas que continúan se retomarán brevemente algunos de los principales conceptos e implicaciones que tuvo este momento en los sistemas e instituciones educativas e incluso en las concepciones y prácticas de los diferentes agentes educativos durante esta etapa.

Dado que el interés de este apartado no es hacer una reconstrucción historiográfica de la incorporación del concepto de calidad del mundo de la administración a la educación, solo se citarán, de manera muy acotada, algunos textos que presentan conceptos y metodologías, puesto que su ampliación excede los propósitos de este apartado y de la investigación en general. A continuación, se reseña brevemente alguna literatura especializada que da cuenta de una buena representación de la historia y evolución del concepto de calidad en el mundo empresarial-industrial, a la que en este trabajo se ha denominado *primera etapa de la Calidad*. Entre ellos se encuentran:

- Cubillos Rodríguez y Roza Rodríguez (2009). *El concepto de calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad*.

En este artículo, los autores hacen una interesante revisión del concepto de calidad desde la perspectiva del sector empresarial, poniendo el acento en el nacimiento y evolución de las agencias y normas para la certificación de la calidad, como la familia de normas ISO (Cubillos Rodríguez y Rozo Rodríguez, 2009).

- Senlle y Gutiérrez (2005). *La calidad en los servicios educativos*. Este libro recoge una serie de reflexiones acerca de lo que es y no es calidad en términos de los servicios educativos; así mismo, realiza una caracterización de los sistemas ISO 9001:2000 y del modelo EFQM en su aplicación a la educación (Senlle y Gutiérrez, 2005).
- López Rupérez (2003). *La gestión de calidad en educación*. En los primeros tres capítulos del libro, el autor hace un recorrido acerca de la gestión de calidad en el ámbito empresarial, ofreciendo un breve marco histórico de referencia sobre el concepto de calidad, gestión de calidad y calidad total, llegando incluso a esbozar la existencia de algunas dimensiones, tales como la ética o la política, dentro de la gestión de calidad (López Rupérez, 2003).
- Evans y Lindsay (2002). *The management and control of quality*. Este libro (quizás uno de los más citados) presenta una completa estructura respecto a la mirada tradicional acerca de la calidad, los sistemas de aseguramiento, los aspectos económicos y la gestión propiamente dicha, en lo que respecta al planeamiento, organización y control de la calidad (Evans y Lindsay, 2002).
- Lewis y Smith (1994). *Total Quality in Higher Education. Total Quality Series*. Este compendio ofrece un amplio panorama del modelo de calidad total aplicado a la educación superior. Parte de elementos históricos sobre la constitución del modelo hasta orientaciones metodológicas sobre su aplicación en contextos determinados (Lewis y Smith, 1994).

- Dotta y Gabardo (2013). *A qualidade da educação superior no Brasil: aspectos históricos e regulatórios da política públicas de avaliação*. El artículo presenta un interesante recorrido histórico sobre el proceso de implementación de políticas públicas relacionadas con la evaluación de la calidad de la educación superior en Brasil (Dotta y Gabardo, 2013).
- Ortega (2002). Este artículo presenta un análisis de los diferentes conceptos de calidad (en general), calidad de la educación y, finalmente, este concepto aplicado a la educación superior. Muestra claramente la primera etapa de la calidad en el campo de la educación, particularmente haciendo énfasis en el concepto y los procedimientos propios de la Gerencia de la Calidad Total y sus implicaciones en la educación. Del mismo modo, se revisan las características y condiciones que debe tener la educación de alta calidad. El artículo constituye un avance de su tesis doctoral sobre el tema (Ortega, 2002).
- González López (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e Indicadores*. Este libro parte de una base conceptual orientada a la delimitación de lo que se entiende por calidad en el contexto de la educación superior actualmente y cómo las universidades buscan este atributo en sus prácticas de gestión. Asimismo, desarrolla el tema de la evaluación como una estrategia para la mejora de la calidad educativa; por ello, el foco del desarrollo está fundamentado en una investigación que pone de relieve el valor de los indicadores de diferente orden para analizar cuáles son las dimensiones que más influyen en la consecución de la calidad universitaria. El trabajo de campo se desarrolla en universidades españolas (González López, 2004).
- Garvin (1984). *What does product quality mean?* En este artículo, el autor definió cinco enfoques de la calidad: el enfoque trascendental; el enfoque orientado al producto; el enfoque orientado al cliente; el enfoque orientado a la fabricación; y el enfoque de valor por dinero (Garvin, 1984, pp. 25-43).

Si bien los trabajos presentados en este punto no agotan el tema de la calidad desde la denominada *primera etapa*, sí permiten la construcción de un horizonte que da cuenta de las afirmaciones sostenidas en este capítulo. Con lo anterior, es posible dar paso al apartado acerca de las concepciones de calidad, particularmente mediante un análisis de los estudios más representativos dentro de esta línea de investigación sobre las concepciones en los estudios sobre educación.

2.2 Las concepciones y los estudios en educación

2.2.1 Las concepciones como campo de estudio en la educación y la pedagogía

Después de un análisis minucioso de la pertinencia del concepto más adecuado para utilizar teórica y metodológicamente, se optó por *concepciones*, en tanto que este comporta elementos de orden sensible, sin quedarse en este plano, sino llegando a trascender los contenidos de lo perceptible al nivel de la razón, a través de la experiencia individual y sociocultural. De allí que necesariamente las concepciones estén asociadas al universo de lo teórico, de forma que se manifiestan en expresiones que, aunque están relacionadas con el mundo sensible y circundante, también, por tratarse de un contexto académico, buena parte de la reflexión se ve permeada por un corpus conceptual producto de la experiencia misma de los agentes educativos.

Es decir, se parte de la premisa de que las concepciones, en general, son todas las comprensiones que tienen los sujetos sobre el mundo que los circunda y que tienen asidero en el universo de lo simbólico, en el corpus teórico y en las propias experiencias, las cuales han logrado construir según su posición dentro de la sociedad y las posibilidades que el contexto en que se desarrolla les facilita o les niega.

En este sentido, cobra relevancia que los siguientes párrafos se destinen a ubicar teóricamente el concepto de las *concepciones*, a partir de posturas que revisten una cercanía con los propósitos de la investigación y con la formación disciplinar del autor del trabajo. Por ende, se acude principalmente a la pedagogía, a la filosofía y a la psicología,

ya que allí, en el seno de estas disciplinas, es posible ubicar autores que ofrecen los fundamentos que se precisan en el marco de esta investigación. Así pues, se revisaron los aportes de André Giordan (2006, 2001, 1996, 1993a, 1993b), además de la obra conjunta de André Giordan y Gérard De Vecchi (1997), quienes desarrollan con suficiencia la categoría ‘Concepciones’, marcando una diferencia significativa respecto de otras categorías como las *representaciones sociales* de Moscovici (1979) o los *imaginarios sociales* de Maffesoli (2003) y Castoriadis (1983), muy frecuentes en los estudios realizados durante el periodo comprendido entre los setenta y los noventa.

La literatura reciente revela que la categoría ‘Concepciones’ se ha venido consolidando en los estudios educativos como un elemento que pone en evidencia cómo se está robusteciendo la investigación orientada a analizar el componente subjetivo de la calidad de la educación, más allá de los estudios de corte estadístico, sin que estos hayan perdido su vigencia. Esta situación da cuenta de la complementariedad de visiones, las cuales benefician el análisis del fenómeno de la calidad de la educación superior, con el fin de brindar más elementos al momento de formular las políticas educativas a nivel estatal, revisar los mecanismos de aseguramiento a nivel institucional y, sobre todo, lograr que esta mirada complementaria llegue a docentes, estudiantes y personal administrativo, lo que posibilitará nuevas lecturas que, a su vez, se traduzcan en sinergias en pro de la calidad del servicio educativo.

En la literatura sobre las concepciones se observa cómo interactúan aspectos de carácter cognitivo y emotivo, como elementos que se articulan y se hacen evidentes en las personas al momento de afrontar situaciones cotidianas, problemas o retos que se presentan en los diferentes escenarios de la vida, tanto dentro como fuera de la universidad.

Por consiguiente, *a priori* se puede afirmar que las concepciones tienen fuerza normativa, en tanto que, a partir de allí, se evalúan los nuevos conceptos y experiencias que vive el hombre, los cuales son cernidos mediante este tamiz para verificar su validez temporal o permanente (Giordan, 2006). Si se acepta de forma temporal la nueva información, muy seguramente será desechada si no tiene la fuerza necesaria para modificar la concepción. Por otro lado, si se acepta permanentemente, quiere decir que esta nueva información, que, por lo general,

tiene carácter experimental [experiencial], logra minar las bases sobre las que descansaba la concepción y, finalmente, no le queda de otra al sujeto que aceptar el peso de la evidencia y modificar de manera permanente su concepción. Sin embargo, este último proceso no es automático ni mucho menos sencillo, y comporta tiempo su asimilación. Estos aspectos se retoman posteriormente a la luz de diversos autores.

Las concepciones también pueden ser la forma de hacer referencia discursivamente a las teorías o desarrollos de otros autores considerados clásicos en un determinado campo de la ciencia. Por ejemplo, se puede hablar de las concepciones acerca de la naturaleza del hombre en San Agustín y Santo Tomás para enunciar las teorías antropológicas de ambos autores.

De allí que autores como Karl Jaspers, entre otros filósofos como Kant, Dilthey y Hegel, hayan revisado el sentido y los contenidos cuando se habla de concepciones, específicamente de las concepciones del mundo y el lugar de estas en un intento por comprender “qué posiciones últimas adopta el alma, qué fuerzas la mueven” (Jaspers, 1967, p. 9), como lo advierte en el prólogo de su obra *Psicología de las Concepciones del Mundo*. La obra, lejos de dar definiciones precisas de lo que son o no las concepciones, desarrolla un aparato crítico valiéndose de sus conocimientos en psiquiatría, psicología y filosofía. Sin embargo, en la introducción brinda una aproximación que a lo largo del texto irá desarrollando progresivamente. A continuación, se recupera textualmente:

¿Qué es una concepción del mundo? Algo total y universal, cuando se habla, por ejemplo, de saber, no de saber particular, sino de saber como totalidad, como cosmos. Pero concepción del mundo no es meramente un saber, sino que se manifiesta en valoraciones, conformación de la vida, destino, en la jerarquía vivida de los valores. O ambas cosas en una forma de expresión distinta. Cuando nosotros hablamos de concepciones del mundo, queremos decir ideas, lo último y lo total del hombre; tanto subjetivamente, como vivencia y fuerza y reflexión, como objetivamente, en cuanto mundo conformado externamente. (Jaspers, 1967, p. 19)

Lo afirmado anteriormente por Jaspers se articula con lo que se viene sosteniendo: que las concepciones, además de tener un componente objetivo, también están vinculadas al mundo de lo subjetivo. Es esta naturaleza dual la que le da su dinamismo y sentido. Podría afirmarse, entonces, que las concepciones son vivas y cambiantes, lo cual no representa una falta de objetividad, sino que es más bien un reflejo de la cosmovisión del mundo y una postura epistemológica acorde con la realidad actual, en la que el conocimiento no es estático ni absolutamente establecido, sino que, al ser una construcción permanente y colectiva, puede y debe renovarse por la intervención de las comunidades académicas.

2.2.2 Definición de las Concepciones

Con base en los breves elementos enunciados anteriormente acerca de la naturaleza dual y compleja de las concepciones, a continuación se retoman algunas definiciones a partir de los autores más representativos, resaltando, en todo caso, la afirmación de que la categoría ‘Concepciones’ es altamente desarrollada en estudios que datan desde la década de 1970, a través de autores como André Giordan, Zimmerman, Feixas, Moreno, entre otros, y con una amplia tradición investigativa en el campo de la educación en países como Inglaterra, Australia o Hong Kong (Feixas, 2010), y más recientemente en Iberoamérica.

En primer lugar, se destaca la definición que plantea André Giordan, quien es uno de los referentes clásicos debido a los desarrollos en esta categoría en el campo educativo. Para el autor,

Las concepciones¹¹ que funcionan en “la cabeza” de todo individuo, en otras palabras, sus preguntas, sus ideas, sus maneras de razonar, de dar sentido, etc., generalmente rechazan todas las informaciones que

11 “Cada individuo posee sus creencias propias y para aprender pone en funcionamiento métodos personales. Si no los tiene directamente sobre la cuestión abordada, “manipula” otras ideas o moviliza razonamientos particulares con el fin de encontrar un sistema explicativo que le convenga. Este sistema de pensamiento, al que justamente llamamos concepción, orienta la manera en la que el individuo decodifica las informaciones y formula sus nuevas ideas” [nota aclaratoria del mismo A. Giordan].

no estén en “resonancia” con ellas. Solo escuchamos verdaderamente aquello que nos satisface o afirma nuestra postura. Un conocimiento inédito rara vez se inscribe en el lineamiento de los saberes manejados. Por el contrario, estos últimos constituyen incluso obstáculos rígidos para el aprender. (Giordan, 2006, p. 11)

Lo expuesto por Giordan remite a varios elementos que ameritan reflexión. En primer lugar, siguiendo los planteamientos del autor, una concepción puede asumirse como el resultado del universo simbólico adquirido por las personas, que les permite una adecuada interacción en el contexto cultural en el cual se encuentran inmersas. Precisamente, por ser una construcción que se da a lo largo de su vida, las concepciones respecto a muchos aspectos se pueden ir fortaleciendo, ya sea a través de los aprendizajes vivenciales o de los aprendizajes formales que se dan en el escenario educativo. Por tanto, las concepciones van ‘filtrando’ los nuevos conocimientos, ideas o experiencias, como lo presenta Giordan al afirmar que generalmente rechazan toda la información que no esté en ‘resonancia’ con ellas. Lo anterior se debe justamente a la significatividad que las concepciones van adquiriendo con el pasar del tiempo y al fortalecimiento que van tomando con experiencias que las van afianzando. De allí la resistencia que ofrecen cuando se presenta una información contraria a estas.

Ahora bien, al reconocer las concepciones como un sistema de pensamiento, Giordan da a entender que estas tienen en sí mismas la capacidad de fungir como un mecanismo que permite a las personas comprender e interpretar toda la nueva información que se presenta y, a partir de allí, a través de la actividad cognitiva, la procesan de modo que las concepciones existentes ponen en cuestión toda aquella información y, de acuerdo con ella, generan ‘nuevos’ conocimientos o se reafirmarán en la base sobre la que estas operan, según la significatividad que puedan tener. En todo caso, se advierte que es un proceso de resistencia o incorporación en la medida en que ofrecen similitud o grandes diferencias con el marco de comprensión que se ha venido construyendo. Sin embargo, como lo advierte el autor:

[...] las concepciones no deben ser interpretadas únicamente como colecciones de informaciones pasadas o como los elementos de un

stock informativo destinado simplemente a consultas ulteriores. Corresponden en principio a una movilización de lo adquirido con vistas a una explicación, a una previsión o incluso a una acción simulada o real. (Giordan, 1999, p. 12)

Por tanto, podría afirmarse que las concepciones *están ahí*, que forman parte de la vida misma y de la actividad mental, de forma que están disponibles para ser utilizadas en el momento en que sean requeridas por el sujeto en las diversas situaciones. Es decir, se reitera el hecho de que:

[...] las concepciones no son ni simples recuerdos, ni reflejos de los contextos, sino que se conciben más como producciones originales o mejor, como un universo de significados construidos por el que aprende, en el que se ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados, próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia. En cada situación concreta se activará una parte de este conjunto y se movilizará en función del sentido de cada caso, tal como el alumno lo percibe. (Giordan et ál., 199, como se citó en Giordan, 1996, pp. 9-10)

En este sentido, y como lo plantea Hernández Machuca (2012), una concepción es la forma particular en que cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea, y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso (p. 102). Es decir, las concepciones tienen un papel fundamental en la cotidianidad del individuo, en tanto que a través de ellas se relaciona con la realidad; están presentes en todo momento, tanto en su comunicación como en sus actos. En consecuencia, cada vez que dialogamos, elegimos o cambiamos, allí se manifiestan, pudiendo ratificarse o también incorporando cambios a partir del peso de la nueva información con que se nos manifiesta.

Precisamente en línea con lo expuesto se encuentran algunas definiciones de otros trabajos los cuales permiten constatar lo afirmado:

Las concepciones personales se pueden caracterizar como las ideas o nociones que los sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos y que no son explicitables inmediatamente, son al mismo

tiempo una estructura de recepción que permite asimilar, o no, las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se van a determinar conductas y negociar acciones. (Zimmerman, 2004, p. 4)

La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros. Las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. (Moreno, 2002, p. 108)

Entendemos por concepciones las representaciones mentales que tiene el individuo de una situación, una persona, un problema, etc. Combinan esquemas de conocimiento generales con otros ligados a contextos y situaciones particulares (Vermunt y Vermetten, 2004), en nuestro caso, el académico. Su estructura es dinámica, pues se modifican, amplían, complejizan, reestructuran, durante la vida y en la interacción con el ambiente. (Morchio, 2014, p. 83)

[...] se consideran las concepciones como «organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.» (Moreno y Azcárate Giménez, 2003, p. 267, como se citó en Serrano Sánchez, 2010, p. 271)

En síntesis, dada la conceptualización acerca de las concepciones, se afirma que estas son construcciones de la mente que se forjan a lo largo de la vida. En ellas se encuentran aspectos de tipo racional, emocional y sensorial. Por tanto, son producto del contacto con la realidad, se ven nutridas por el universo simbólico que va acumulando el sujeto y también poseen un carácter plástico en tanto que, si bien algunas pueden ofrecer mayores resistencias al cambio, estas siempre son modificables a partir de las experiencias que tienen los sujetos en el contacto con su entorno inmediato. Así, las propias concepciones, cuando

interactúan con otras en ambientes de socialización, como los escenarios educativos, no solo se modifican y enriquecen a nivel individual, sino que también aportan a la consolidación o transformación de los mismos ambientes socioculturales.

2.2.3 Por qué hablar de concepciones de los agentes educativos

Al revisar los diferentes estudios acerca de las concepciones en el campo educativo, se encuentra que estos han respondido a una serie de intereses que han pasado por diferentes momentos. Podría definirse un primer momento orientado a la indagación sobre las concepciones docentes del profesorado, es decir, basado en la perspectiva de cómo estas terminan por dar fundamento a una amplia variedad de prácticas pedagógicas orientadas por diferentes finalidades, en razón de aquello que los profesores comprenden por el aprendizaje, por la enseñanza, por su función dentro de las instituciones educativas, por los fines propios de las disciplinas científicas que representan e incluso por las posturas epistemológicas subyacentes a sus prácticas. Lo anterior se evidencia en la amplia recopilación de estudios realizada por Mónica Feixas (2010), donde destaca:

Son de mencionar los primeros estudios sobre las concepciones y enfoques docentes de los académicos de Dall'Alba (1991), Martin y Balla (1991), Samuelowicz y Bain (1992, 2001), Martin y Ramsden (1992), Ramsden (1993), Gow y Kember (1993), Kember (1997), Marton y Säljö (1997), Murray y McDonald (1997), Pratt y Associates (1998), Prosser y Trigwell (1999), Samuelowicz y Bain (2001) y Norton et ál. (2005). (Feixas, 2010, p. 2)

Posteriormente, se realizaron otros estudios específicamente en el campo de la educación superior, enfocados en caracterizar las concepciones y estrategias de los docentes. Allí, por ejemplo, se puede enunciar la investigación de Prosser y Trigwell (1999), quienes idearon el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) para identificar el tipo de enfoque docente del profesor universitario (Feixas, 2010, p. 4). De forma complementaria,

otras investigaciones desde una perspectiva cognitivista destacan que las concepciones son reflejo de diferentes creencias sobre la docencia, asociadas, a su vez, a diferentes representaciones mentales del fenómeno, construidas a partir de la experiencia del individuo (Åkerlind, 2007, como se citó en Feixas, 2010, p. 5).

Otro campo de investigación relacionado con las concepciones se enmarca específicamente en las ‘concepciones sobre aprendizaje’, tanto de los estudiantes como de los profesores en el contexto de la educación superior. En este sentido, se encuentran, entre otros, los trabajos de De la Fuente et ál. (2003): *La evaluación interactiva como estrategia*; De la Fuente (2004): *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación*; Martínez (2004): *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual*; y, finalmente, el reciente trabajo de Zimmerman et ál. (2015): *Qué piensan las docentes acerca de lo que enseñan. Concepciones personales sobre los contenidos*.

2.2.4 Estudios sobre las concepciones de los sujetos en el campo de la educación superior

Abordadas las concepciones, características y estudios que las sustentan como categoría de análisis en el marco de los estudios sobre el campo de la educación y de la educación superior específicamente, conviene retomar algunas investigaciones recientes que relevan la significatividad y actualidad de la indagación de las concepciones de los diferentes agentes educativos que conforman la comunidad académica en el contexto de la educación superior. Ello, en la medida en que estas permiten contar con información de fuentes primarias acerca de determinados fenómenos propios de este nivel educativo, especialmente en lo referido a analizar aspectos macro, como la incidencia de las políticas públicas en las dinámicas institucionales, o a nivel micro, como las concepciones acerca de las propias profesiones en los estudiantes de los programas. También es posible ubicar un nivel intermedio, como las concepciones de los agentes y su impacto en sus prácticas cotidianas, sean estas referidas a aspectos como la enseñanza, el aprendizaje o incluso de corte epistemológico, como las concepciones acerca de la ciencia, las disciplinas científicas y su enseñabilidad.

De acuerdo con lo anterior, es posible caracterizar, *grosso modo*, algunas investigaciones para cada uno de los niveles enunciados, de manera que estos permitan visibilizar los aspectos descritos y, sobre todo, poner en evidencia cómo los distintos agentes educativos y sus concepciones han sido objeto de estudios específicos en la educación superior, especialmente por el rescate que, a través de ellos, se puede hacer acerca de la dimensión subjetiva dentro de los procesos de formación o la manera en que esta incide en la institucionalización de determinadas prácticas cotidianas, que terminan por constituir una forma de acercamiento y construcción de la realidad.

- Morchio (2014). *Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad*. El trabajo de la investigadora se concentra en estudiantes de cinco carreras universitarias que cursaban segundo y último año durante los años 2007-2013 en dos universidades, una argentina y una brasileña. Para ello, se utiliza un instrumento denominado Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). Entre los objetivos del estudio se destacan: - Identificar aspectos que condicionan el aprendizaje y que suelen pasar inadvertidos. - Identificar aspectos relevantes para llevar a la práctica el aprender a aprender a partir de la toma de conciencia y la autorregulación (p. 78). Lo anterior pone en evidencia el rol asignado a la dimensión subjetiva dentro de los procesos de aprendizaje desde la voz y experiencia de los propios estudiantes de educación superior. Entre las conclusiones del estudio se encuentra que:

Ponderar las particularidades del aprender en funcionamiento que marcan diferencias entre quienes aprenden fácilmente y quienes lo hacen con dificultad, se constituye en insumo para advertir problemáticas y elementos «protectores», importantes no solo para la autorregulación, sino también para una mediación pedagógica estratégica. (Morchio, 2014, p. 90)

- Quimbayo Fandiño y Olaya Zuñiga (2014). *Concepciones de aprendizaje autónomo de los estudiantes de enfermería en dos*

instituciones de educación superior ubicadas en Bogotá. El objetivo de la investigación consistió en “comprender las concepciones del aprendizaje autónomo de estudiantes de primer año de pregrado de enfermería de dos instituciones privadas en Bogotá” (p. 4). Allí, las autoras ubican las concepciones sobre el aprendizaje autónomo de los estudiantes de enfermería, para lo cual “es necesario tomar en cuenta lo que hay detrás de las acciones y/o estrategias que emplean los estudiantes, es decir, de qué forma se adquieren y se evalúan las metas de aprendizaje que se han propuesto los mismos” (sic) (p. 6). Ello se presenta como un elemento que puede tener incidencia en la manera en que este tipo de aprendizajes favorece una mejor articulación con la educación superior, de manera que rápidamente se conviertan en sujetos protagonistas dentro de su propio proceso formativo. Adicionalmente, indican que se evidencia una necesidad de uso de estrategias metacognitivas (p. 68).

- Martínez-Fernández (2007). *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología.* El estudio, como lo advierte su autor, tuvo por objetivo “analizar la relación entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios” (p. 2). Del mismo modo, se encuentra que este se circunscribe en la tradición de la investigación sobre las concepciones de aprendizaje [de estudiantes y profesores] desde una perspectiva epistemológica, es decir, es la forma en que estas están asociadas o no a teorías acerca del conocimiento y sus formas de manifestación (p. ej., transmisión, adquisición o construcción). Así, se presentan los resultados de la investigación:

[...] que los estudiantes de nivel inicial obtienen mayor puntuación en la concepción directa (reproductiva) con relación a los estudiantes de los niveles intermedio y final. Por su parte, los estudiantes de nivel medio poseen mayor puntuación en la concepción interpretativa, y los del nivel final obtienen una puntuación significativamente superior en la concepción constructiva. (Martínez-Fernández, 2007, p. 2)

- Serrano Sánchez (2010). *Pensamientos del profesor. Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación*. Esta investigación se realizó en el contexto español y tuvo por objetivo “dar a conocer creencias que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene un conjunto de profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga” (p. 267). El estudio se centra en el conocimiento de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que se revisan diversas investigaciones asociadas con las tradiciones acerca de las condiciones del estudiante, estudios fenomenográficos y estudios sobre las concepciones como teorías implícitas. Se utiliza una metodología cuantitativa a partir de un cuestionario sobre opiniones pedagógicas que permite caracterizar las concepciones respecto a diferentes ámbitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, se llega a la conclusión de que:

Los profesores encuestados mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones de las distintas dimensiones que conforman el cuestionario de creencias. Sin embargo, destaca la alta puntuación media que se acerca a los niveles de conservadurismo en las distintas declaraciones referentes a la dimensión de programación. (Serrano Sánchez, 2010, p. 283)

- Pájaro Muñoz et ál. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Este libro, resultado de una investigación desarrollada en Colombia, da cuenta, como afirma en el prólogo el filósofo colombiano Guillermo Hoyos Vásquez, de su intento por “comprender cómo los maestros interrelacionan las que llaman concepciones hegemónicas de la ética”, y de la forma en que estas concepciones se materializan en las prácticas de los docentes en la enseñanza de la ética, de cara al compromiso con la sociedad, es decir, al comportamiento ciudadano. Además de los resultados propios de la investigación, el libro ofrece

un estado del arte acerca de las investigaciones sobre ética y educación en Colombia. El estudio estuvo constituido por tres fases. La primera de ellas se desarrolló a través de dos etapas: una orientada a indagar acerca del conocimiento que tienen los maestros sobre la ética y la otra a establecer la relación entre las teorías éticas y su representación en los sujetos de referencia. A su vez, durante la segunda fase se desarrollaron tres etapas orientadas a “Determinar el grado de coherencia entre teorías identificadas en la revisión histórico-hermenéutica y su entidad representacional en los sujetos de estudio” (p. 31). Finalmente, la tercera fase contempló “identificar las tendencias de agrupación factorial y la correlación entre las teorías, y establecer sus diferencias en función de las variables sociodemográficas de los sujetos de estudio” (p. 36).

- También se destaca el trabajo de Muñoz Villa et ál. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Precisamente, esta investigación da cuenta del aspecto señalado sobre la incidencia de las concepciones en las prácticas cotidianas de los docentes, a pesar de la implementación de una nueva política sobre educación inclusiva en Chile. El estudio parte de la pregunta: ¿Qué concepciones de respuesta a la diversidad tienen los profesores de educación regular y de apoyo que realizan trabajo conjunto en aula común? (p. 69). A partir del trabajo realizado, se identificaron tres tipos de perspectivas que permitieron agrupar las concepciones de los profesores, a saber: individual, dilemática e interactiva. En las cuales, como advierten los autores, se encontró que:

Si bien la perspectiva individual es la más arraigada y, en gran medida, una barrera para la inclusión, la perspectiva interactiva compromete a los docentes a atenuar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; por su parte, la perspectiva dilemática plantea interrogantes a partir de la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional. (Muñoz Villa et ál., 2015, p. 68)

- Finalmente, quiero mencionar la investigación que adelantamos junto con dos colegas, cuyos resultados se publicaron en el libro “*Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior*”, publicado en 2022, del cual soy editor académico. Allí, de acuerdo con los propósitos de la investigación, se logró:

[...] la caracterización de las propuestas de formación integral orientadas a la ciudadanía y la educación para la paz, desde las concepciones de los docentes de la muestra seleccionada y con una radiografía que permitió un acercamiento riguroso al estado de la situación de la enseñanza de las humanidades en las universidades regionales del país, desde las concepciones de los profesores, en clave de la articulación de sus prácticas con el horizonte estratégico de las IES donde se encuentran vinculados. (Patiño-Montero, 2022, p. 300)

Todo ello se refiere al conjunto de cinco IES de cuatro de los departamentos del país con mayor afectación por el conflicto armado. En la obra publicada, se dedica todo un capítulo al tema de las concepciones, tanto individuales como institucionales, y su relación con las prácticas de enseñanza de las humanidades, en coherencia con los fines asignados por las IES y por los profesores.

A continuación, se presenta el apartado sobre las concepciones objetivantes de la calidad de la educación superior, el cual aborda cuatro aspectos clave en el tratamiento del problema de la calidad, altamente recurrentes en las investigaciones. En todo caso, la agrupación de estos elementos corresponde a una propuesta del autor a partir de la revisión teórica realizada.

Capítulo 3.

Concepciones objetivantes de la calidad de la educación superior

Como se ha afirmado en los acápites anteriores, la educación superior, como campo de estudio, y específicamente lo relacionado con la calidad y el aseguramiento, da cuenta de que sus esfuerzos y estudios se concentran en aspectos relacionados con el acceso y la cobertura, la permanencia y la graduación oportuna, el financiamiento y la autonomía, así como la evaluación interna, externa y la acreditación. Sobre esta última, vale la pena destacar el lugar de las agencias acreditadoras, las cuales, como afirma Fernández Lamarra y Aiello (s.f.), “pueden ser de diversos tipos, con mayor o menor participación del Estado, de los diversos poderes públicos y de las instituciones. Incluso, pueden ser privadas, aunque realicen evaluaciones públicas” (p. 171). Todas ellas funcionan sobre la base del cumplimiento de factores, características e indicadores que se deben medir para establecer el grado de satisfacción o no de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, es posible argumentar que todos los aspectos señalados dan cuenta de un énfasis en el dato objetivado que permite cuantificar para poder predicar y predecir. A partir de allí, se puede establecer una suerte de taxonomía que indica niveles de cumplimiento o satisfacción respecto a un determinado factor asociado a la calidad. Ello tiene una finalidad adicional que consiste en el

establecimiento de tendencias que, a su vez, posibiliten la predicción del alcance o no de metas de gestión institucional o de las políticas públicas para la potencial implementación de planes de mejora.

Ahora bien, como se verá en el desarrollo del apartado, algunos factores de la calidad son más susceptibles de ser objetivados y, por tanto, cuantificados. Por consiguiente, se asumen como ejemplo de lo que se quiere representar en este punto aspectos históricamente considerados indicadores objetivos que dan cuenta de la calidad o no de una institución o un sistema de educación superior.

3.1 La calidad como acceso y permanencia en el sistema de educación superior

En la literatura especializada reciente, el tema del acceso a la educación superior forma parte de una tríada más grande que lo incluye dentro de sus marcos de análisis. Dicha tríada es la del acceso, equidad y calidad (Unesco, 2009, p. 3). Ello implica que, aparentemente, el foco de la discusión ha dejado de ser únicamente la necesidad de ofrecer garantías suficientes para que la cobertura del sistema educativo llegue a su máximo posible; sino que, además, se analizan otros constituyentes conexos que anteriormente no eran suficientemente tenidos en cuenta. Los estudios más recientes, como el informe *Towards universal access to higher education: international trends* (Unesco, 2020), ponen en evidencia su consideración.

Entre los diferentes factores que actualmente se analizan, no se busca únicamente el cumplimiento de indicadores que den cuenta de los niveles de eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, sino también las condiciones sociales que están detrás del logro o no de tales indicadores.

Así, por ejemplo, los relevamientos de datos sobre indicadores educativos producidos por organismos multilaterales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial o la Unesco dan cuenta de cómo, desde la década de 1960, se inició un fuerte aumento en la matrícula, conocido

también como proceso de masificación de la educación superior¹², dándose en algunos países y continentes con mayor rapidez que en otros. En ese contexto, podría afirmarse que, en la mayoría de los casos, durante las dos primeras décadas del siglo XXI se dieron importantes incrementos en la matrícula; se “pasó de tener una tasa neta de escolarización de 22 % en 2000 a 43 % en el 2017. Hoy, la matrícula de educación superior en América Latina supera los 28 millones de estudiantes (Unesco *Institute for Statistics*, 2020, como se citó en Silva Laya, 2020, p. 6). Lo cual podría ser un indicador de dos posibles situaciones: por un lado, un avance en cuanto a las políticas educativas de aumento de la cobertura, garantizando un mayor acceso; y, por el otro, la liberalización de la educación superior al sector privado que se dio en la década de los noventa en muchos países de la región (Silva Laya, 2020).

Baste recordar que especialistas en el tema, ya desde los años 70, particularmente Martin Trow (1974), indicaban distintas etapas de crecimiento de la matrícula. Para ello, planteaban un modelo teniendo en cuenta la tasa de escolarización lograda en los países en un determinado momento. Así, se llegó a considerar un *modelo de élite* cuando un país alcanzaba porcentajes de cobertura menores del 15 %; *modelo de acceso de masas*, cuando estaban entre el 15 % y el 35 %; y *modelo de acceso universal* cuando eran mayores del 35 %” (García Guadilla, 1996, p. 77). Sin lugar a duda, en la actualidad los indicadores del modelo han sido superados y resignificados, dadas las nuevas tasas de cobertura, por lo cual podría seguir vigente esta clasificación actualizando sus cifras.

Por otra parte, también es pertinente anotar cómo el tema del acceso se vio tensionado posteriormente a la década del 60 con el incremento cada vez mayor que se daba en las tasas de matrícula, sin que las universidades y los sistemas de educación superior estuvieran preparados para tales incrementos. Esta situación se vio rápidamente reflejada en que:

12 “el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones)” (Unesco, 1998, p.19).

el crecimiento desordenado de la matrícula condujo a un deterioro de la calidad de la educación impartida al no crecer los presupuestos y al carecer de mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad al interior de las Universidades o de todo el sistema. (Rama, 2006)

Todo ello, en buena parte, fue posibilitando un ambiente propicio para que, desde los gobiernos nacionales, se comenzaran a diseñar o sugerir planes y programas que promovieran la evaluación institucional, que trajeran consigo un mejoramiento evidente de la calidad de la educación superior y que, posteriormente, serían premiados a través de estímulos económicos para las instituciones que asumieran tales procesos de autoevaluación. Conviene recordar en este punto que el financiamiento de la educación superior se ha basado históricamente en los mecanismos de fórmula, contratos y programas de estímulos que, como indica García de Fanelli (2007), en “algunos países utilizan también una fórmula de resultados que afecta a solo una pequeña proporción del monto total (inferior al 5 % del mismo) a fin de promover la mejora del rendimiento universitario” (p. 16).

Adicionalmente, es menester precisar que el tema de la cobertura también es producto de intereses superiores, tales como el desarrollo de la teoría económica, que ayudó a generar la necesidad de invertir en la formación de las personas. Tal como afirma García de Fanelli (2013), resultan particularmente importantes los aportes teóricos realizados por los economistas Theodore Schultz (1968) y Gary Becker (1964) en la formulación de la teoría del capital humano (p. 2). Estos autores demostraron la importancia de invertir en educación, ya que dicha inversión, a futuro, le daría al trabajador más posibilidades de conseguir un mejoramiento a nivel de ascensos laborales, lo que traería consigo mayores ingresos a los individuos y, por ende, importantes dividendos al Estado, retornando así en beneficios sociales para toda la sociedad. Fue de esta manera como la educación, progresivamente, comenzó a verse un poco más beneficiada dentro de los planes de desarrollo e inversión estatal por parte de los gobiernos de turno.

Hasta el momento, se ha referido al tema del acceso, la equidad y la calidad en términos de cobertura, es decir, desde la mirada tradicional.

Por lo tanto, se requiere precisar qué implicancias trae consigo el hecho de hablar de las tres categorías anteriormente enunciadas. De hecho, resulta pertinente una de las conclusiones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco (2009), donde se afirma que:

La equidad no es únicamente una cuestión de acceso - el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas. (p. 3)

Como se ha venido sosteniendo, en la actualidad, el acceso no se ve solo como un asunto de cobertura, ya que no se trata únicamente de habilitar nuevos cupos en el sistema, sino que implica analizar las condiciones socioeconómicas de la población para poder determinar qué tipo de apoyo requieren los estudiantes. No se trata solo de que logren ingresar al sistema y a los nuevos cupos, sino de estar en condiciones de poder permanecer y graduarse, idealmente de forma oportuna. Es decir, se requiere analizar tanto el nivel económico como factores académicos, de salud, alimentación, transporte, materiales de estudio y acompañamiento psicopedagógico, entre otros soportes que serán fundamentales para la permanencia dentro del sistema de educación superior.

Entonces, hablar de acceso no se refiere únicamente a abrir las puertas de las universidades, sino a demostrarle a la gente por qué es importante querer ingresar, cuáles son las ventajas de acceder al sistema educativo y ofrecerles todas las condiciones necesarias para que, una vez ingresen, logren permanecer, avanzar y culminar el ciclo de estudios correspondiente, idealmente de forma oportuna. Esto adquiere un valor particular en momentos postpandemia, donde, debido a la crisis económica que está atravesando el mundo y a la crisis del trabajo formal, es altamente probable que cada vez un mayor número de estudiantes abandone sus carreras.

Entre tanto, a nivel mundial, sobre todo respecto a las grandes economías, son más evidentes los incrementos en el acceso a la educación superior (ES), puesto que esta también ha venido sufriendo una serie

de ajustes debido a procesos sociopolíticos en relación con las alianzas que se han fortalecido, como la Unión Europea, el número de países pertenecientes a la OCDE, etc. En este orden de ideas, ya en su momento, el informe *Education at a Glance* (2013) de la OCDE afirmaba que:

[...] entre 1995 y 2011, las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A aumentaron en más de 20 puntos porcentuales, por término medio en los países de la OCDE, mientras que las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo B permanecieron estables. Este incremento se debe a la mayor accesibilidad a la educación terciaria en muchos países, pero también a los cambios estructurales de los sistemas educativos de algunos países, como la creación de nuevos programas (para cubrir las necesidades del mercado laboral) o programas más cortos (con la implantación del Proceso de Bolonia). Las tasas de ingreso en programas terciarios también han aumentado debido a la expansión del acceso a dichos programas para una mayor parte de la población, incluyendo a estudiantes internacionales (Indicador C4) y estudiantes mayores. (p. 294)

Como se aprecia en el texto de la OCDE, la diversificación de la educación superior y de la población que accede a ella ha cobrado relevancia en el incremento bruto de la matrícula desde hace más de veinte años, al tiempo que se mantienen índices de crecimiento netos. Son importantes los cambios que se han dado, ya que, como se menciona en el mismo documento, estos incrementos son un indicador de que, en general, la educación superior —*todavía*—¹³ goza de aceptación y valoración por parte de la población, al tiempo que, por medio de ella, se pueden adquirir las competencias y conocimientos tan necesarios en países cuyas economías están basadas en el conocimiento de alto nivel. En consecuencia, “unas elevadas tasas de ingreso y de matriculación

13 Se hace esta salvedad porque recientemente, cada vez con más frecuencia, gurús de la innovación y de la gestión empresarial afirman que ya no se requieren títulos universitarios para acceder a puestos de trabajo, sino que basta con demostrar las habilidades necesarias para el desempeño laboral (Llorente, 2018).

en educación terciaria implican que se está desarrollando y manteniendo una población activa altamente preparada” (OCDE, 2013, p. 294).

Empero, los esfuerzos por incrementar las políticas orientadas al aumento de la cobertura de los sistemas de educación superior en el mundo han respondido a diversos llamados que se han hecho con mayor énfasis desde finales del siglo XX, con acciones concretas como los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 en París, donde quedó determinado bajo el artículo 3° la Igualdad de Acceso, cuando se afirma que:

De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. (Unesco, 1998)

Apelando a las fuentes de información especializadas, es posible observar cómo ha sido el comportamiento de las tasas de crecimiento en la matrícula en Colombia y si, efectivamente, los incrementos en el ingreso al Sistema de Educación Superior (SES) guardan relación con algunas cifras que permitan el contraste, por ejemplo, las tasas de graduación y deserción, entre otras.

Tabla 2. Cobertura equivalente a la población ubicada entre los 17 y 21 años que se encuentra estudiando

| Año | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Matrícula pregrado | 1 967 053 | 2 080 440 | 2 149 504 | 2 234 285 | 2280.327 |
| Población 17 A 21 años | 4 156 312 | 4 175 772 | 4 185 606 | 4 190 194 | 4 189 178 |
| Cobertura | 47.33 % | 49.82 % | 51.35 % | 53.32 % | 54.43 % |

| 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 2267.140 | 2 208 613 | 2 180 170 | 2 259 970 | 2 284 637 | 2 280 847 |
| 4201.009 | 4 228 704 | 4 226 577 | 4 198 289 | 4 159 592 | 4 118 892 |
| 53.97 % | 52.23 % | 51.58 % | 53.83 % | 54.92 % | 55.38 % |

Fuente: SNIES y DANE (2024). Proyecciones de población con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018 ajustadas post COVID-19 a partir de 2020.

Las tasas de cobertura bruta dan cuenta de un crecimiento sostenido y progresivo, aunque moderado, entre 2013 y 2017. Esto resultaría ampliamente positivo, ya que puede ser una muestra del mejoramiento de la capacidad del SES para garantizar la absorción de un número cada vez más alto de graduados de la educación media. Es decir, podría denotar un interés por avanzar en la democratización del acceso a la ES, particularmente en las poblaciones que históricamente no han podido hacerlo. Sin embargo, queda aún mucho por hacer para lograr porcentajes de cobertura más significativos, acompañados de alta calidad en el servicio prestado en cualquiera de los niveles de la educación superior.

Ahora bien, llama la atención que, entre 2018 y 2020, se da un revés en la tendencia de crecimiento y, por el contrario, las cifras reportan una contracción en la matrícula. Este aspecto empezó a llamar la atención, pues se revirtió la tendencia de crecimiento que venía hasta el año 2015, lo que indica que, de seguir así, cada vez habrá menos población joven, si se tiene en cuenta que en las ‘clases media y alta’ tienen menos hijos por familia. Esta situación ya representa cerca de 110 000 jóvenes menos entre el periodo 2019-2024.

Todas estas situaciones han sido reportadas por diferentes medios de comunicación del país. Por ejemplo, en el 2019, la pregunta de dónde están los estudiantes empezó a ser cada vez más frecuente en las instituciones de educación superior (IES) y en los medios de comunicación, sin que el Estado o las mismas IES hicieran públicas cifras oficiales al respecto. Sin embargo, algunos análisis al respecto, difundidos por medios como la Revista Semana, describían varios aspectos que podrían incidir en la reducción de las cifras de matrículas en educación superior; entre otros, se destacan:

- “[...] los cambios significativos en la población joven del país. En 1973 la población entre 15 y 19 años representaba el 11.8 por ciento, mientras que a 2018 bajó a 8.7” (Rojas, 2019). Esto es más evidente en los estratos socioeconómicos más altos; es decir, la población de clase media y alta cada vez tiene menos hijos, como afirmó el profesor Fabio Sánchez de la Universidad de los Andes en la entrevista a Revista Semana (Rojas, 2019).
- El lugar cada vez más fuerte que toman las ofertas de formación virtual abierta y en algunos casos sin costo, como los *Massive Open Online Course* (MOOC), permite acceder a un amplio catálogo de formación en universidades de cualquier lugar del mundo, tanto en español como en otros idiomas. En este sentido, las IES colombianas han venido incrementando esta oferta como una alternativa del portafolio de educación continua.
- El costo de la educación superior en el país se ha incrementado de forma sostenida durante los últimos diez años. Así, por ejemplo, en el 2007, el costo de matrícula en las mejores IES privadas del país, según el ranking QS, era en promedio de 13.1 salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV), según el Observatorio de la Universidad Colombiana; mientras que en el 2014 pasó a 14.44 SMMLV (Rojas, 2019)¹⁴.
- Efecto ‘Ser Pilo Paga’¹⁵: se reseña en la publicación el impacto de este programa del gobierno del presidente Juan Manuel

14 Al actualizar estas cifras al salario mínimo vigente para el 2020, esto equivaldría a \$25 752 000 COP. Es decir, un monto altamente considerable. Este valor es casi equivalente, por ejemplo, a la cuota inicial de una vivienda de interés social.

15 Hace referencia al programa del Gobierno de Juan Manuel Santos denominado *Ser Pilo Paga*, que estuvo orientado a garantizar becas completas para que estudiantes de los estratos socioeconómicos más vulnerables que obtuvieran los mejores puntajes en las Pruebas de Estado Saber Once, pudieran acceder a la educación superior en las mejores instituciones del país (IES acreditadas). Sin estas becas era físicamente imposible la continuidad de sus estudios (ICETEX, 2017).

Santos, que estuvo dirigido a privilegiar el acceso a la educación superior de los jóvenes de estratos socioeconómicos uno y dos (correspondientes a los sectores menos favorecidos) que obtuvieron los mejores puntajes en las Pruebas Saber 11¹⁶. Este programa proyectó para el 2019 una cobertura inicial de 80 000 estudiantes (Revista Semana, 2020). Sin embargo, con la entrada del gobierno del presidente Duque, el programa tuvo un cambio significativo que incluyó no solo la denominación (cambiando “Ser Pilo Paga” por “Generación E”), sino también la estructura de financiación. Con todos estos cambios, el alcance del programa para el 2019 tuvo una cobertura de 70 000 estudiantes nuevos en las IES acreditadas del país.

Unido a los aspectos relacionados, se encuentra también la existencia de una suerte de crisis de la oferta tradicional y presencial. En este sentido, factores como la movilidad en las grandes ciudades, como Bogotá, que demandan más de dos horas diarias a las personas que viven en los puntos extremos de la ciudad, empiezan a ser un factor para considerar en cuanto al tiempo que implican los desplazamientos a las IES. Por tanto, cada vez es mayor el número de personas que comienzan a reevaluar la posibilidad de cambiar de la modalidad presencial a la virtual o a distancia, lo que responde a una medida para contrarrestar los factores anteriormente enunciados. De hecho, las cifras comprueban este aspecto, como se aprecia en la evolución de la matrícula según la modalidad de la oferta:

16 En Colombia existe una larga tradición de la aplicación de pruebas censales a los estudiantes al finalizar el ciclo de educación media (grado 11). En la actualidad estas pruebas también se aplican en otros grados de educación básica, así como al finalizar la educación superior. Estas últimas se denominan Saber Pro. En la actualidad las pruebas Saber 11 las presentan cerca de 500 000 estudiantes.

Tabla 3. Evolución de la matrícula según modalidad de la oferta

| Metodología | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|-------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Presencial | 1 793 906 | 1 896 653 | 1 960 949 | 1 989 216 | 1 994 043 |
| Distancia (tradicional) | 272 133 | 272 989 | 269 032 | 278 795 | 283 040 |
| Distancia (virtual) | 26 852 | 51 010 | 63 569 | 126 423 | 169 231 |
| Dual | | | | | |
| Presencial - virtual | | | | | |
| Total | 2 092 891 | 2 220 652 | 2 293 550 | 2 394 434 | 2 446 314 |

| 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1970 681 | 1 934 202 | 1 879 985 | 1 836 550 | 1 823 558 | 1 775 957 |
| 269 516 | 240 423 | 224 170 | 235 396 | 193 683 | 176 587 |
| 200 170 | 221 625 | 251 383 | 375 086 | 446 063 | 518 068 |
| | | 65 | 1239 | 592 | 1430 |
| | | | | 2332 | 3791 |
| 2 440 367 | 2 396 250 | 2 355 603 | 2 448 271 | 2 466 228 | 2 475 833 |

Fuente: SNIES. (2024).

La tabla 3 presenta varios aspectos relevantes. En primer lugar, es evidente que en el 2014 se registró un incremento cercano al 90 % en la matrícula de la modalidad virtual, pasando de 26 852 en 2013 a 51 010 estudiantes en 2014. Asimismo, en 2016 se produjo otro incremento similar al pasar de 63 569 en 2015 a 126 231 estudiantes, lo cual representó aproximadamente un 98 % más de estudiantes nuevos en esta modalidad. Además, el incremento sostenido que se ha dado anualmente desde el 2021 muestra que la pandemia trajo como consecuencia un posicionamiento de la educación virtual que se va consolidando cada año, al parecer en detrimento de otras modalidades como la presencial y la distancia tradicional; particularmente, esta última ha perdido fuerza de forma considerable, lo que permite proyectar su posible desaparición en el corto plazo. En segundo lugar, se observa la representatividad de la matrícula global de distancia y virtual respecto a la modalidad presencial. Mientras que, en el 2010, las primeras sumaban un 12.5 % del total de la matrícula en ES para el 2023 el porcentaje

incrementó hasta el 38.96 %, siendo la modalidad virtual la que representa los mayores aumentos.

En el mismo sentido, en una economía como la colombiana, donde cerca del 50 % de la demanda de educación superior es cubierta por IES privadas, el costo de los programas se convierte cada vez más en un factor determinante sobre el tipo de oferta educativa a la que pueden acceder las personas. En consecuencia, las IES, cada vez con más intensidad, van a estar enfrentadas a la tensión que ejerce la demanda versus los costos que implican ofrecer una educación superior de alta calidad, pues aspectos como la inflación y el costo de vida terminan por incidir directamente no solo en las familias, sino en las instituciones. De allí que, muy seguramente, en la próxima década, el SES colombiano va a experimentar cambios significativos en materia de las dinámicas de la matrícula, los costos y sus implicaciones en las garantías de calidad del servicio educativo que prestan. Lo anterior, sumado a esfuerzos como los avances para lograr una gratuidad de la educación superior pública, incluye las prácticas de desarancelamiento de la misma para un sector importante de la población a través de políticas afirmativas.

Por consiguiente, conviene analizar los índices de crecimiento de la matrícula en los sectores público y privado. En la tabla 4, se observa que la oferta está dividida casi en partes iguales, con una discreta diferencia a favor del sector oficial. Esta tendencia empezó a ser más fuerte a partir del 2010, lo cual es altamente significativo si se tiene en cuenta que, hasta el 2000, las cifras eran bastante diferentes, puesto que en ese momento las IES públicas apenas contaban con 342 276 estudiantes, los cuales representaban solo un 37.06 %, mientras que las privadas, para entonces, albergaban 581 228 estudiantes, equivalentes al 62.94 % de la matrícula (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020).

Tabla 4. Matrícula total por sector

| Sector | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Oficial | 1 089 911 | 1 142 084 | 1 167 888 | 1 194 697 | 1 241 790 |
| Privada | 1 002 980 | 1 078 568 | 1 125 662 | 1 199 737 | 1 204 524 |
| Total | 2 092 891 | 2 220 652 | 2 293 550 | 2 394 434 | 2 446 314 |

| 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 242 482 | 1 218 130 | 1 203 895 | 1 334 174 | 1 341 339 | 1 333 971 |
| 1 197 885 | 1 178 120 | 1 151 708 | 1 114 097 | 1 124 889 | 1 141 862 |
| 2 440 367 | 2 396 250 | 2 355 603 | 2 448 271 | 2 466 228 | 2 475 833 |

Fuente: Fuente: SNIES. (2024)

Esta situación podría ser muestra, como indica Luis Enrique Orozco en el Informe Educación Superior en Iberoamérica del 2016, de que las políticas definidas por el gobierno de momento (primer periodo de Juan Manuel Santos) se orientaron hacia el incremento de la calidad mediante una acción directa en cobertura, calidad y pertinencia. En el mismo sentido, destaca el autor que, en materia de acceso, tales políticas se propusieron que la tasa de cobertura bruta, que en el 2010 se encontraba en 37 %, aumentara a 50 % en el 2014, para lograr un aumento en cupos de 645 000 (Orozco Silva, 2016, p. 12), llegando finalmente al 47.76 % en el período indicado.

Ahora bien, al revisar las cifras de matrícula por tipo de programas de educación superior, se encuentra que, si bien se han realizado esfuerzos para posicionar la formación técnica profesional y tecnológica en el marco de la propuesta de Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) del año 2016, estos, al parecer, no han sido suficientes, en tanto que las cifras de crecimiento en los niveles técnico y tecnológico (TyT) de ES no son comparables con las carreras tradicionales de pregrado. El SNET fue presentado a nivel nacional a finales del mes de mayo del 2016; sin embargo, a pesar de los esfuerzos y sinergias que ello conllevó, su implementación quedó como una tarea de ese gobierno y, hasta la fecha, se ha convertido en una política inconsulta por los siguientes gobiernos. En su momento, durante la presentación del SNET, la ministra Gina Parodi anunciaba que pretendía “configurar

una nueva perspectiva educativa para que más colombianos puedan tener mayores posibilidades formativas y de progresión en el Sistema Educativo” (MEN, 2016c). Empero, los resultados no eran nada alentadores, puesto que, por el contrario, se experimentó una contracción en la matrícula en los programas TYT, especialmente en los técnicos. Por su parte, los programas universitarios han mantenido su tendencia de crecimiento anual, como se aprecia en la tabla 5:

Tabla 5. Matrícula total por nivel educativo

| Nivel de formación | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Técnica profesional | 83 016 | 96 466 | 93 970 | 82 585 | 73 263 |
| Tecnológica | 587 914 | 614 825 | 623 551 | 638 412 | 658 579 |
| Universitaria | 1 296 123 | 1 369 149 | 1 431 983 | 1 513 288 | 1 548 485 |
| Especialización | 82 550 | 87 784 | 86 280 | 90 792 | 92 516 |
| Maestría | 39 488 | 48 000 | 52 608 | 63 644 | 67 400 |
| Doctorado | 3 800 | 4 428 | 5 158 | 5 713 | 6 071 |
| Total | 2 092 891 | 2 220 652 | 2 293 550 | 2 394 434 | 2 446 314 |

| 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 78 618 | 81 805 | 68 903 | 74 098 | 82 994 | 90 837 |
| 630 928 | 574 730 | 581 479 | 617 679 | 613 092 | 583 917 |
| 1 557 594 | 1 552 078 | 1 529 788 | 1 568 193 | 1 588 551 | 1 606 093 |
| 98 773 | 116 783 | 104 509 | 108 518 | 103 497 | 115 065 |
| 68 229 | 64 282 | 64 460 | 72 809 | 70 689 | 71 909 |
| 6 225 | 6 572 | 6 464 | 6 974 | 7 405 | 8 012 |
| 2 440 367 | 2 396 250 | 2 355 603 | 2 448 271 | 2 466 228 | 2 475 833 |

Fuente: SNIES (2004).

Entretanto, una amplia variedad de factores, entre los que se destacan los bajos índices de escolaridad de los padres, la situación económica tan apremiante, el sistema de exámenes de evaluación para el ingreso y la baja calidad de la educación media pública y privada (en general)

(OCDE y Banco Mundial, 2012, p. 102), conllevan a que precisamente sea la población más pobre la que se quede fuera de las universidades públicas y, con ello, del sistema de educación superior; siendo la clase media y alta —inclusive— las que terminen favorecidas con acceso a educación pública con un arancelamiento relativamente bajo¹⁷.

A los problemas reseñados hay que sumarle el hecho de la baja escolaridad en términos de tiempo en la escuela y la corta edad a la que finalizan la secundaria los estudiantes colombianos, siendo de los más jóvenes del continente en ingresar a la educación superior¹⁸. Frente al panorama esbozado, conviene abordar otros aspectos que tensionan y posibilitan analizar el asunto tratado: el acceso, la equidad y la calidad de la educación superior, los cuales quedan explícitamente definidos en las conclusiones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009, cuando en la conclusión número 19 se afirma:

La ampliación del acceso plantea un desafío a la calidad de la educación superior. La garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con

17 En Colombia, la educación superior pública históricamente fue arancelada según el estrato socioeconómico de las familias de procedencia los estudiantes. Es decir, todos pagaban algún tipo de arancel, así este sea mínimo, p. ej., aproximadamente el equivalente entre 50 y 100 dólares por semestre de estudios para aquellos estudiantes en situación de pobreza. No obstante, durante el gobierno del presidente Gustavo Petro se expidió la Ley 2307 de 2023 sobre “Gratuidad en los programas de pregrado en las instituciones de educación superior públicas del país y se dictan otras disposiciones”, la cual representa un cambio significativo en la ruta de avanzar hacia la gratuidad, aunque como se decía anteriormente, apenas es un paso el desarancelamiento de la matrícula.

18 “Terminan la secundaria después del 11° grado, mientras que los países más desarrollados tienen un 12° grado y algunos tienen un 13er grado. Esta diferencia se destaca en las comparaciones internacionales de esperanza de vida escolar (de la educación primaria a la superior). Según los Indicadores Sociales de la ONU, la esperanza de vida escolar en Colombia es de 14 años, 13 para los hombres y 14 para las mujeres. En el marco de Latinoamérica, este dato es superior al de Panamá, Perú y Paraguay, pero inferior al de Argentina, Uruguay y Chile. Excepto el caso de Turquía, todos los miembros de la OCDE de fuera de Latinoamérica tienen una esperanza de vida escolar superior a la de Colombia” (OCDE y Banco Mundial, 2012, p. 101).

la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como el fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos. (p. 4)

De ahí que sea posible sostener que no basta con las estrategias de ampliación de cobertura como resultado de una política de mejoramiento del acceso a la ES, pues no solamente se trata de habilitar salones y sillas que ocupar, sino que realmente cada nuevo cupo dé cuenta de una oferta educativa de alta calidad. De esta manera, los Estados y los organismos multilaterales no pueden seguir patrocinando la creación de IES que no brinden las mínimas garantías de calidad del servicio prestado a la población carente de recursos, quienes terminan depositando su dinero, su tiempo y su confianza en una educación superior que difícilmente redundará en acceso al mercado laboral, cada vez más exigente y competitivo. Es decir, es fundamental romper con el modelo de educación para la pobreza y educación para la riqueza, tan presente en países como Colombia.

3.2 La calidad como aseguramiento, garantía y acreditación

La literatura especializada, tanto clásica como la más reciente, coincide en ubicar la calidad de la educación superior como una meta que es posible alcanzar a través de la implementación de sistemas de aseguramiento, tanto institucionales como estatales, que tengan como finalidad la definición de criterios estandarizados, referidos a características observables en todos los programas o instituciones, en una escala que permita evaluar el grado en que estos se cumplen o no y, a partir de allí, establecer planes estratégicos que traigan consigo acciones de mejoramiento debidamente sistematizadas. En concordancia, actualmente pareciera que no es posible hablar de calidad sin tener en cuenta las variables aseguramiento o acreditación, lo cual remite a una revisión de los conceptos mismos de aseguramiento de la calidad, garantía de calidad y acreditación (European Higher Education Area, Bologna

Process, 2015). Es decir, se destaca el aseguramiento como un camino que puede conducir a las instituciones a alcanzar la excelencia en la educación superior, como un factor común entre las tantas acepciones que se tienen del término calidad (Harvey, 2004-2021; Ryan, 2015).

En línea con lo anterior, para efectos de este apartado, se presenta un breve análisis de los diferentes conceptos que se han dado sobre la calidad de la educación superior, los cuales priorizan aspectos relacionados con el aseguramiento, la garantía y la acreditación. Posteriormente, se expone el papel de los organismos multilaterales y del Estado evaluador en la configuración de los sistemas de aseguramiento. Finalmente, se incluyen algunas alusiones a las comprensiones recientes sobre las implicaciones del aseguramiento dentro de esta perspectiva objetivante.

3.2.1 Aproximaciones a la calidad

Una aproximación al *Analytic Quality Glossary* de Lee Harvey (2004-2021) permite comprender la complejidad cada vez mayor al tratar de definir la calidad y, específicamente, la calidad de la educación superior, tal como se reseña también en otros textos, como los trabajos de Schindler, Puls-Elvidge, Welzant y Crawford (2015), Ryan (2015) y Saarinen (2010). Sin embargo, más allá de fijar la atención en las discusiones acerca de sus acepciones en cuanto a sustantivo o adjetivo, o a la naturaleza misma del objeto, acción, sujeto o proceso sobre el cual se predica la calidad, lo que realmente interesa es la diversidad de autores que coinciden en asociarla (en el caso de la ES) a procesos relacionados con el aseguramiento, de lo cual se infiere que en la ES la calidad no necesariamente forma parte de la propia naturaleza de este derecho/servicio público, o bien, que en algún momento de la historia de las universidades esta se perdió.

Así, unido a lo que se afirmaba en las primeras páginas, se toma de los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) la idea de que la calidad no se consigue por sí sola, ni por el establecimiento de políticas, objetivos o metas que orienten la gestión al interior de los sistemas o instituciones de educación superior. Sino que es necesario definir una serie de mecanismos cuya función sea ‘asegurar’, monitorear, hacer seguimiento

permanente y tomar medidas preventivas o correctivas que permitan a las organizaciones mantenerse dentro del curso establecido para alcanzar las metas que las harán cada vez más reconocidas en un mercado, también cada vez más diverso y competitivo. Lo enunciado resulta altamente problemático visto a nivel estatal, en tanto que implica aceptar de facto que el Estado no solo es incapaz de garantizar la calidad, sino que en casos como el colombiano, donde también cerca de la mitad de la matrícula está concentrada en IES privadas, se asume que su calidad puede ser de muchos niveles (si es que esto es admisible). En consecuencia, es indispensable retomar a continuación algunas de las propuestas o clasificaciones de los autores más representativos.

Por otra parte, es importante recordar la propuesta inicial de Harvey y Green (1993), quienes, en su artículo pionero, exploraron la naturaleza y el uso de la calidad en relación con la educación superior. En este, más allá de presentar una definición puntual de la calidad, los autores plantean cinco formas posibles de agruparla y caracterizarla. Asimismo, problematizan acerca de las implicaciones que trae consigo su análisis desde dos perspectivas. Por una parte, la calidad como un *concepto relativo* que implica al sujeto y las circunstancias en que se utiliza el término; y, por otra, el *relativismo* ‘de referencia’ de la calidad. Es decir, que la calidad, en algunos casos, se ve en términos absolutos, mientras que en otros la calidad se juzga en términos de umbrales absolutos que deben superarse para obtener una calificación de calidad (Harvey, 2004-2021).

Los aspectos señalados que comprenden la calidad como un concepto relativo no solo son presentados en la propuesta de Harvey y Green (1993), sino que son rastreables en una buena parte de los aportes de diversas investigaciones durante los treinta años posteriores a la publicación de su trabajo. A continuación, se retoman algunos conceptos en torno a la calidad de la educación superior que evidencian una apuesta por el aseguramiento o la acreditación.

En esta perspectiva de analizar las diferentes concepciones sobre la calidad de la ES, resultan fundamentales las nociones que se encuentran no solo desde el punto de vista de los académicos, sino también desde el rol que cumplen las agencias acreditadoras, en tanto que en sí mismas encierran una amplia variedad que las ubica en nacionales

o internacionales y oficiales o privadas, por mencionar alguna clasificación. Lo anterior, a su vez, trae como consecuencia que haya diversas comprensiones sobre el aseguramiento de la calidad y diferentes procesos y mecanismos para la acreditación (Green et ál., 2012, como se citó en Ryan, 2015, pp. 2-3).

Sin embargo, aunque se reconoce esta amplia diversidad y complejidad de los sistemas y agencias de acreditación, desde la Unesco-IESALC (2020) se afirma en un documento reciente que “en el caso de las agencias nacionales de acreditación [de América Latina y el Caribe] se tienen en cuenta las necesidades, los objetivos y las posibilidades en el contexto de un sistema específico de ES” (p. 9), pese a que se reconocen las tendencias mundiales que influyen en su funcionamiento.

Ahora bien, como argumenta Lemaitre (2019) en la presentación del libro *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*, “uno de los acontecimientos relevantes ha sido el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, inicialmente diseñados para ordenar sistemas escasamente regulados y para entregar orientaciones acerca de lo que podría considerarse una educación de calidad” (p. 14). Lo planteado en este apartado se encuentra con la afirmación de la autora en cuanto a que los Estados, los organismos multilaterales y el sector privado han visto la necesidad de definir instancias que ‘aseguren’ la calidad que se predica de la educación superior de una determinada institución o incluso del sistema.

Si bien en la actualidad sigue trabajándose en la noción de aseguramiento de la calidad, como se destaca en el texto de Lemaitre (2019), estos discursos sobre la calidad y su influencia en la política educativa provienen de la década de los ochenta. En este sentido, investigadores como Puelles (2009, como se citó en Monarca, 2018) indican que fue en 1983, en el marco de una conferencia organizada por la OCDE, donde se da “la introducción del término calidad en la política educativa y Colella y Díaz-Salazar (2015) ponen la misma fecha, 1983, pero en otro lugar: la publicación del informe *A Nation at Risk* del gobierno de Ronald Reagan en Estados Unidos” (p. 16), reafirmando la fuerte incidencia económica que se ha venido destacando en cuanto a la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Precisamente, el aseguramiento de calidad ha sido, por lo general, la categoría más difundida en la literatura en lengua hispana. Esta se entiende de diversas formas; empero, autores como De Miguel y Apodaca (2009) lo definen como “procedimientos que establece una institución para velar que los procesos internos se desarrollen de acuerdo con la planificación prevista, con el fin de detectar desviaciones que puedan influir sobre la calidad de las prestaciones que ofrece a la sociedad” (p. 39). Lo cual resulta interesante, en tanto que contrasta un poco con la visión de que el aseguramiento necesariamente está referido a acciones orientadas a cumplir con indicadores de calidad externos, sino que se encuentra como una medida interna de las organizaciones en perspectiva de la evaluación de los planes estratégicos de la institución en orden a la realización de su objeto social. Por supuesto, lo anterior no quiere decir que el aseguramiento esté desconectado de las políticas y tensiones del mercado, que también ejercen presión en los procesos de regulación.

Como se ha señalado en los apartados anteriores, los mecanismos de control de la calidad de la ES tienen una presencia mucho más larga en países como Estados Unidos, tal como lo advierte Woodhouse (2013 como se citó en Unesco-IESALC, 2020), cuando plantea que:

[...] se pueden identificar tres grandes olas respecto al desarrollo de la tradición del control de la calidad de la educación superior. La primera, se gesta en Estados Unidos desde principios de siglo xx, de la mano de asociaciones profesionales como la *Society for the Promotion of Engineering Education* (Valencia y McCann, 2012, p. 2), antes que el mismo gobierno. La segunda, se identifica en Europa, específicamente en Inglaterra e Irlanda, a partir de la década de los sesenta, cuando se crearon las primeras agencias. Y, finalmente, la tercera ola, a partir de la década de los noventa, con la masificación de la creación de agencias nacionales e internacionales alrededor del mundo (Unesco-IESALC, 2020, p. 25).

También, desde instituciones como el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA, 2007), se reconocen algunos elementos que permiten, a su vez, identificar la concepción de algunas tendencias respecto al aseguramiento a nivel internacional, cuando se afirma:

[...] three factors influence the quality assurance trends in international higher education. First, quality assurance is more competitive and rigorous than ever before. Second, quality assurance is becoming recognized regionally. Third, there is a need for an international quality assurance framework with acknowledgement and reciprocity across countries. (como se citó en Ryan, P., 2015, p. 3).

Así que, en un contexto como el latinoamericano, donde durante los últimos treinta años el empeño ha estado puesto en el funcionamiento e implementación de diferentes mecanismos de evaluación y acreditación para la mejora de la calidad de los sistemas e instituciones de educación superior, es conveniente “reflexionar sobre los efectos que estas actividades han tenido. La pregunta es saber si efectivamente ha habido mejoramiento de la calidad y, en tal caso, si puede ser atribuible a estas acciones” (Marquís, 2014, p. 41). La pregunta que plantea Marquís es fundamental, puesto que algunos de los avances que se han presentado en los SES, por ejemplo, en cuanto a cobertura, dependen en buena medida también de las transiciones constitucionales que se dieron en gran parte del territorio sudamericano, así como de los compromisos derivados de los préstamos y acuerdos con organismos multilaterales, más allá de una preocupación por la mejora en sí misma de los sistemas educativos. También se presentan casos en la actualidad, como los significativos incrementos en las cifras de IES acreditadas de alta calidad en Colombia, cuando son evidentes los serios problemas de calidad en varias de estas IES o programas. De allí que pueda plantearse la pregunta: *¿si todas las IES se acreditan, realmente es muestra de una mejora significativa de la educación superior de un país o, por el contrario, de fallas dentro del sistema de acreditación?*

Por otra parte, empieza a ser evidente en las publicaciones en español el uso cada vez más extendido de la categoría ‘Garantía de calidad’ (GA), definida como “el proceso de generar confianza en que la provisión de educación cumple con las expectativas o, por lo menos, cubre unos estándares mínimos. Sus objetivos son múltiples” (sic) (Unesco-IESALC, 2020, p. 12). Más adelante, el mismo documento de la Unesco, retomando a la *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (Red Internacional de AGC en ES), amplía

el concepto al indicar que este proceso está orientado a “ofrecer la confianza a las partes interesadas de que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o cubre los requisitos mínimos del umbral” (INQAAHE, 2013, en Unesco-IESALC, 2020, p. 13).

Lo anterior, de acuerdo con lo planteado por De Miguel y Apodaca (2009), da cuenta de que la categoría ‘garantía de calidad’ está más orientada a “aquellos procedimientos externos que permiten acreditar ante la sociedad que una determinada institución o servicio no solo cumple los requisitos legales establecidos, sino que ofrece prestaciones que generan confianza social” (p. 39). De allí que existan diversos mecanismos estatales orientados a facilitar estos procesos de garantía de calidad que transmitan confianza a la sociedad en la calidad de la educación y las IES que constituyen el sistema educativo nacional. Un ejemplo de ello, para el caso colombiano, es el Registro Calificado, el cual está orientado a evaluar la calidad básica de los programas académicos en los diferentes niveles y modalidades que son ofertados por IES públicas y privadas del país. Si bien este mecanismo evalúa requisitos básicos, hay aspectos puntuales en los cuales las propias IES y programas pueden generar mayor confianza, como evidenciar mejoras en la formación del profesorado, la visibilidad e impacto de la investigación o las instalaciones. Todo esto puede ser percibido por los stakeholders como indicadores que incrementan la confianza social. En síntesis, podría afirmarse desde esta perspectiva que se busca desarrollar la conciencia de calidad, establecer en la comunidad académica la idea de garantía de calidad y construir un sistema de garantía de calidad en las instituciones de educación superior (Tian et ál., 2010).

Finalmente, se realiza una breve aproximación a diferentes conceptos sobre acreditación, con el fin de analizar los aspectos comunes que se encuentran entre unos y otros. Asimismo, se busca identificar las ventajas competitivas que este tipo de reconocimientos, desde sus mismas concepciones, ofrece, así como las críticas que se vislumbran en torno a las Agencias de Garantía de Calidad (AGC), que cada vez son más recurrentes en la literatura internacional:

La acreditación es una revisión de la calidad de las instituciones y programas de educación superior (Council for Higher Education Accreditation, 2021)

Accreditation is a form of external quality assurance process under which services and operations of educational institutions or programs are evaluated by an external body (accrediting agency) to determine if applicable standards are met. Accreditation is both a status and a process. As a status, accreditation provides public notification that an institution or program meets standards of quality set forth by an accrediting agency. As a process, accreditation reflects the fact that in achieving recognition by the accrediting agency, the institution or program is committed to self-study and external review in seeking not only to meet standards but to continuously seek ways in which to enhance the quality of education and training provided (Center for Learning Innovations and Customized Knowledge Solutions (CLICKS), 2022)

The purpose of the accreditation is to strengthen the work carried out at educational institutions to develop programmes to an increasingly high level of academic quality and relevance. This means that institutional accreditation must be goal-oriented in such a way as to help the given institution focus primarily on quality assuring and developing its own programmes – and not solely on documentation with regard to the accreditation process itself. Institutional accreditation must therefore be organised so that it supports the continued development of the quality and relevance of programmes. (European Commission, Eurydice, 2022)

With our benchmark seal of university accreditation, it would increase the credibility and trustworthiness of online education providers based on accurate and peer respected supervision and compliance. As a frontrunner in the field of school evaluation and accreditation worldwide, we provide an exceptional international accreditation with a focal point on the development of students as international citizens. Academic credential evaluation is getting

more important due to globalization. (International Association for Quality Assurance in Higher Education. (QAHE, 2022)

El proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación. (Sistema ARCU-SUR, 2020)

A partir de los elementos señalados, se puede identificar cómo la acreditación se ha convertido en un instrumento que no solo recoge las tendencias internacionales respecto a las concepciones sobre el aseguramiento de la calidad, sino que también permite el establecimiento de sistemas de evaluación de condiciones para el otorgamiento de dichas acreditaciones a los programas o IES. Esto habilita a las IES para que sigan avanzando en la senda del aseguramiento y la garantía de la calidad, por ejemplo, a través de acreditaciones internacionales. Asimismo, es importante indicar como un fenómeno reciente la opción por la certificación y acreditación a la que se han sometido algunas agencias acreditadoras, como ha ocurrido en Colombia con el CNA (CNA, s.f.)

En cuanto a los atributos de la acreditación que se destacan en las definiciones y sitios web de las principales agencias acreditadoras del mundo, se encuentran: el prestigio que alcanza la IES o el programa, el compromiso institucional con la calidad y la evidencia de la formación de estudiantes como ciudadanos internacionales, como lo indican desde la QAHE. Por supuesto, dichos reconocimientos traen consigo, como correlato, que las propias IES tengan ciertas ventajas, como aumentar varios puntos porcentuales el valor de la matrícula, en reconocimiento a sus altos estándares de calidad.

Por otra parte, es preciso también revisar qué otros factores han incidido en el posicionamiento de los diferentes mecanismos de aseguramiento y de las agencias acreditadoras a nivel internacional y, especialmente, en el contexto latinoamericano. En esta línea, Fernández Lamarra (2010) señala para el caso de América Latina el incremento en los títulos de posgrado como uno de los elementos que han influido en la necesidad de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad, dada su elevada heterogeneidad. Es decir, realmente existe un problema relacionado con la calidad de la educación superior en la región

latinoamericana, el cual, en buena medida, está atravesado por las diversas y complejas dinámicas políticas. Por ejemplo, en países como Perú hay casos llamativos (por decir lo menos) de universidades que hacen marketing a través del número de ‘tesis’ que dirigen al año, pese a que el staff de profesores de dichas IES es insuficiente tanto en número como en formación académica. O, en el caso colombiano, la pérdida de la acreditación (como hecho inédito) de una IES en el 2022, debido a los turbios negocios del rector con dinero propio y de la universidad.

En consecuencia, se encuentran aproximaciones muy variadas e incluso contradictorias respecto a la manera en que se definen las agencias acreditadoras, puesto que, dependiendo del contexto de cada país, varía su existencia. En algunos, se cuenta con “una agencia que se encarga de definir el alcance del aseguramiento de la calidad, elaborar la metodología, generalmente en consulta con el mundo académico y las partes interesadas, y llevar a cabo el proceso con la participación de revisores externos” (Martin y Stella, 2007, p. 79), mientras que en otros estas tienen un carácter público o privado, están un poco más articuladas o son independientes de los ministerios de educación e, incluso, gozan o no de un determinado prestigio. En coherencia con ello, se encuentran los planteamientos de Talbot (2004), quien define “a las agencias de manera bastante restrictiva, como un organismo que se separa formalmente del ministerio, realiza tareas públicas de forma permanente, se financia principalmente con el presupuesto estatal, cuenta con funcionarios públicos y está sujeta a procedimientos legales públicos” (Unesco-IESALC, 2020, p. 23). Sin embargo, no se puede olvidar que, como indica Ariana de Vincenzi, “el propósito principal de estos sistemas es dar garantía pública de la calidad mediante funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y de sus programas educativos” (De Vincenzi, 2018, p. 10).

Con todo, los elementos enunciados de nuestra realidad latinoamericana podrían asumirse como un indicador de la necesidad y justificación de la existencia de agencias de garantía de calidad para ayudar a mitigar estas problemáticas. Empero, a escala más global, como lo reseña Francesc Pedró (2022), “parece existir una cierta convergencia en las críticas que podría deberse a una inevitable crisis de madurez: ahora que, por fin, las AGC se han consolidado, parece llegado el

momento de reconsiderar su eficiencia como mecanismo participativo de regulación” (p. 19). Dentro de los aspectos centrales de la crisis de las AGC se concentran tres ejes: la independencia política, la rendición de cuentas y la necesidad de un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje (Pedró, 2022, p. 19).

La realidad descrita pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre los vínculos que se establecen en términos políticos y su relación con la calidad, es decir, el papel del Estado, sus relaciones con los organismos multilaterales y su rol en la supervisión de la calidad de sus sistemas educativos. En consecuencia, a continuación se plantean algunas reflexiones en torno al Estado evaluador, el rol de los organismos multilaterales y su relación con la calidad de la educación superior.

3.2.2 El Estado evaluador y el lugar de los organismos multilaterales

Tal como recuerda Taina Saarinen, ya desde “los escritos de la ‘comunidad de calidad’ de mediados de la década de 1990 se reflejaba una genuina fascinación por un concepto que ponía intereses (políticos) firmemente en el foco de la política de educación superior” (Harvey y Green, 1993, como se citó en Saarinen, 2010, p. 56). Precisamente, se afirman estos intereses políticos en la medida en que fueron los administradores de la política pública quienes comenzaron a exigir la calidad como una acción de arriba hacia abajo, es decir, desde el Estado hacia las instituciones y los académicos. De allí que se dieran todo tipo de reacciones frente a lo que fue denominado por Guy Neave (1988) como el Estado evaluador en su artículo “On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988”. Allí se refería a aspectos como la implementación de una serie de mecanismos orientados a evaluar tanto la calidad como la eficiencia de las instituciones y los sistemas de educación superior (Magalhães y Veiga, 2018, p. 1). Es decir, se da un paso del Estado benefactor al Estado evaluador, debido al alto componente economicista que empezó a atravesar la gestión educativa.

Sobre la base de los aspectos señalados, los cuales se ubican entre las décadas de los ochenta y noventa, dependiendo de las regiones y

países del mundo que, en el caso de América Latina, capitalizan muy bien los procesos de modernización de los Estados a través de las renovaciones de las constituciones políticas que ratificaron su opción democrática, pero en muchos casos también una apertura al neoliberalismo (p. ej., Colombia), trayendo consigo una doble tensión. Por un lado, una mayor responsabilidad con la satisfacción de los derechos fundamentales, como la educación (de calidad), y, por otro, una racionalidad profundamente marcada por la perspectiva económica.

Asimismo, no se puede perder de vista que durante estas décadas también se empiezan a fortalecer las demandas de organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y, más recientemente, la OCDE, de la cual forman parte algunos países latinoamericanos, incluido Colombia. En esta línea se encuentra el trabajo “El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina” de Vior y Oreja-Cerruti (2015), donde se analiza cómo, con independencia de sus propias realidades históricas, políticas y económicas, muchos países de América Latina aceptaron las reformas exigidas por dichos organismos, especialmente el BM y el FMI. Asimismo, distinguen dos momentos que tensionan la implementación de tales reformas. El primero, entre los ochenta y los noventa, destaca especialmente el papel determinante de la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” celebrada en Jomtien (1990) y los compromisos derivados de allí. El segundo, a partir del 2000, se refiere a la revisión de las políticas a partir de las denominadas lecciones aprendidas. Entre los elementos que se destacan de la implementación de las reformas educativas referidas se encuentran:

[...] descentralización de las instituciones y su sostenimiento, hacia estados o provincias, recentralizando las decisiones esenciales en las instancias nacionales/federales de gobierno, establecimiento de sistemas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos como estrategia para la mejora de la calidad, programas focalizados en la población más pobre, intentos por instalar sistemas de incentivos salariales para los docentes basados en el desempeño académico de sus estudiantes e impulso al sector privado a través de diversas estrategias como la desregulación, el establecimiento

de sistemas de vales o el cobro de aranceles en el nivel superior.
(Vior y Oreja-Cerruti, 2015, p. 230)

Los elementos destacados son claramente identificables en las políticas educativas colombianas, las cuales históricamente han obedecido al establecimiento de marcos normativos implementados por los gobiernos de turno, la mayoría de las veces con escasa o nula participación de la sociedad civil. Estas características, tan propias del sistema colombiano, pueden ser vistas como una de las tantas formas en que el estado evaluador hizo (y sigue haciendo) presencia, lo cual guarda estricta relación con lo enunciado por Magalhães y Veiga (2018) cuando analizan las prácticas del surgimiento del estado evaluador en la educación superior:

As governments needed to guarantee that their goals were actually pursued, they reinforced their regulation frames using the contractual relationships, which are “governed” by the state. This transformed the relationship between the state and higher education institutions not weakening or diminishing in extension and in intensity the state regulation. Ultimately product control ultimately became process control. (p. 2)

De acuerdo con lo señalado por Magalhães y Veiga, vale la pena llamar la atención sobre las prácticas estatales, especialmente las gubernamentales, que terminan por hacer de los sistemas de educación superior hojas al viento que se van moviendo según sean las corrientes ideológicas de los gobiernos de turno: unos con mayor apertura y descentralización, mientras que otros con un fuerte énfasis en el control, incluso rayando en la vulneración de la autonomía universitaria, como ocurre desde el 2019 en el país, cuando se expidió el Decreto 1330 del 25 de julio, ratificado mediante la Resolución 21 795 de 2020. A partir de estos, casi de facto, se da la orden de uniformar los currículos de la educación superior mediante la implementación de un sistema de resultados de aprendizaje y una serie de mecanismos uniformizantes, que empezaron a ser requeridos a todas las IES que quisieran solicitar por primera vez o renovar el registro calificado de los programas

académicos. Tales aspectos dan cuenta de la lógica subyacente asociada a lo que en esta investigación se denominó ‘primera generación de la calidad’, es decir, una apuesta por un rigorismo en la sistematización de los procesos educativos, que históricamente ya ha demostrado que termina por ahogar a profesores y estudiantes en prácticas marcadas por el excesivo uso de formatos.

Dada la gravedad de los elementos señalados en esta tensión entre el Estado evaluador y la autonomía universitaria, afortunadamente se generaron algunas reacciones por parte de la comunidad académica del país, especialmente de los representantes de las universidades públicas (Universidad de Cundinamarca, 2021) y de la Comisión de Vicerrectores Académicos del SUE, quienes elaboraron el documento “La evaluación por resultados de aprendizaje y la resolución 021 795”, donde sientan su posición respecto a las implicaciones del mencionado marco normativo. Asimismo, se han publicado opiniones de académicos que, desde el momento de la expedición del decreto, han manifestado sus cuestionamientos, como se advierte en el artículo “Novedades, impactos y preguntas que deja el nuevo decreto de calidad” (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2019). En el mismo sentido, los miembros de la Asociación Colombiana de Universidades elaboraron un documento denominado “Los 38 argumentos de ASCUN a Mineducación que cuestionan el SAC y los RA” (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021)¹⁹.

Las pretensiones de los Estados de mantener su rol evaluador, incidiendo no solo en el rendimiento de cuentas de las IES públicas y privadas que constituyen el Sistema de Educación Superior, sino en aspectos medulares como su histórica autonomía, garantizada en el caso colombiano por la Constitución y la jurisprudencia, como la sentencia T-574 (Corte Constitucional de Colombia, 1993), terminan por afectar el propósito que persiguen de garantizar la calidad de la educación superior. Esto se debe a que procedimientos uniformizantes, como los estipulados en los decretos mencionados, dan la sensación de que se

19 Ante las constantes críticas a dicha Resolución por parte de los académicos, el Ministerio de Educación a finales de 2022 notificó su derogación. Al momento de la revisión final de este documento, aún no se había oficializado (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2022).

pretende construir un ‘currículo oficial’, como sí ocurre en la educación básica, desconociendo que esto no es posible en la educación superior por su misma naturaleza.

Los aspectos señalados en este punto evidencian una tensión actual que se ha venido analizando y que se manifiesta en que “las universidades se han vuelto más autónomas del Estado, pero como consecuencia de esto, deben demostrar su responsabilidad rindiendo cuentas. Los organismos de GC desempeñan una importante función de mediación en esta relación” (Unesco-IESALC, 2020, p. 23). Sin embargo, en el caso colombiano, durante el gobierno de Iván Duque, desde la perspectiva del autor de esta tesis, se extralimitaron los poderes de gobierno a través de marcos regulatorios que traspasan las formas tradicionales de rendición de cuentas en el campo educativo, con el agravante de que el sistema de información implementado nunca funcionó, lo cual derivó en un desgaste innecesario para las IES y en la falta de respuestas oportunas que han afectado la oferta de programas renovados²⁰.

En síntesis, hablar de aseguramiento, garantía y acreditación como una expresión de la calidad de la educación superior sigue siendo un tema problemático si se asume exclusivamente desde la perspectiva objetivante, puesto que requiere, a juicio del autor de esta investigación, mayores compromisos estatales con la renovación de procesos y procedimientos asociados a la garantía y acreditación de calidad, mayor inspección y vigilancia respecto a la transparencia de dichos procesos, así como el rol de los pares académicos asignados a la acreditación de programas e instituciones, o la corrupción en algunas IES públicas, especialmente las regionales, donde está enquistado el nepotismo y otras prácticas lamentables en la gestión pública. Esto se debe a que la pérdida de la confianza de la sociedad en las instituciones, incluidas las educativas, comienza a ser un problema cada vez más evidente. Es decir, se reiteran al menos dos de los ejes mencionados por Pedró (2022): la independencia política y la rendición de cuentas como parte de la expresión de la crisis de las agencias de garantía de la calidad.

20 Hay IES que manifiestan demoras de más de 18 meses en la generación de respuestas a sus solicitudes de renovación de Registro Calificado.

3.3 El rol de los organismos multilaterales en la definición de políticas sobre la calidad de la educación superior

Como se mencionaba en el apartado anterior, es usual que, cuando se hace referencia al término *calidad de la educación superior*, necesariamente se asuman al menos una de las tres perspectivas descritas: aseguramiento, garantía o acreditación. Consecuentemente, las estrategias que se han venido implementando a escala internacional obedecen a recomendaciones o medidas provenientes de los grandes organismos como la Unesco, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la OCDE. Es decir, es innegable su incidencia en la definición de las políticas educativas nacionales, especialmente en lo referido a los mecanismos y dispositivos para la calidad de la educación, como lo indican autores como Acosta Ballesteros (2021), Muñoz (2013), Tünnermann (2010), Alcántara (2006), López (2005) y Mora Toscano (2005), entre otros.

Por supuesto, la orientación subyacente a dichos mecanismos de calidad, desde la lógica de los organismos multilaterales, obedece especialmente a fines económicos y sociopolíticos. En consecuencia, la incidencia de estas instituciones transnacionales se debe, entre otros factores, a diversos fenómenos de los cuales no es posible soslayarse, como la globalización y sus impactos en las esferas económica, política, cultural, etc., que afectan la cotidianidad de las personas y de la sociedad. Por tanto, la educación superior no es ajena a ello, como lo afirma Carlos Tünnermann (2010), respecto al impacto que tienen estos organismos en la educación superior latinoamericana:

La “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” (París, noviembre de 1998), se celebró en un momento muy oportuno, desde luego que en esos años la política de los estados, en relación con la educación superior, se encontraba muy influenciada por las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento, en particular el Banco Mundial, lo que había conducido a una restricción de la inversión estatal en la educación superior pública y a políticas de estímulo a la privatización de la educación terciaria (sic). (Tünnermann Bernheim, 2010, p. 31)

Los planteamientos de Tünnermann refuerzan lo enunciado respecto a los diversos fines que persiguen estos organismos, destacando, para el caso particular, el rol que han tenido en América Latina, en términos educativos, las propuestas de la Unesco en torno a la revisión de políticas educativas, incluso desde momentos relativamente recientes, como la configuración de los nuevos marcos constitucionales que experimentaron varios países a principios de la década de los noventa. Sin embargo, otros autores, como Armando Alcántara, tienen posiciones diferentes respecto a la Unesco y el Banco Mundial, cuando afirman que estos son “igualmente pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas. Uno es de carácter técnico o especializado y el otro es de tipo financiero” (Alcántara, 2006, p. 21).

Precisamente, la Unesco, desde su rol como agencia especializada en educación de las Naciones Unidas, a lo largo de sus 75 años de existencia, ha generado informes que parten de un diagnóstico a escala macro en términos educativos, a partir del cual lanzan objetivos que respondan de manera oportuna a las grandes problemáticas que atraviesan la educación a escala global. Así, por ejemplo, como lo recuerda Audrey Azoulay, se pueden citar “el informe de la Comisión Faure Aprender a ser: El mundo de la educación hoy y mañana, de 1972” (Unesco, 2022, p. v), seguido por el informe de la Comisión Delors, publicado en 1996: “La Educación encierra un tesoro”, hasta el más reciente informe de “Reimaginar juntos nuestros futuros - Un nuevo contrato social para la educación”, publicado en 2022. Cada uno de ellos encierra una imagen del estado actual de la educación en el mundo y las potenciales acciones o respuestas que se podrían generar desde cada uno de los Estados para mitigar las propias situaciones que se presentan a escala local.

En línea con lo enunciado, se procede a desarrollar brevemente las dos subcategorías asociadas a los fines: económicos y sociopolíticos, para integrar en ellas el análisis del impacto de estos en la definición de políticas educativas en el contexto latinoamericano. Posteriormente, se dará un breve recorrido por los principales objetivos que plantean los organismos mencionados en términos de políticas de educación superior.

Analizar los fines *económicos* se puede hacer desde dos perspectivas. Por una parte, desde el reconocimiento del rol que cumplen los

diferentes mecanismos de financiamiento que han existido a nivel internacional para ‘incentivar’ el desarrollo de los países del tercer mundo y, por otro, desde los compromisos nacionales que se pactan con dichos organismos para alcanzar cada vez mejores resultados educativos y así acceder a nuevos créditos o mejores tasas de interés. Dicho de otra manera, sería una postura que acepta la importancia que estos han tenido en el contexto latinoamericano para los procesos de expansión y mejoramiento de los Sistemas de Educación Superior (SES), y la otra a partir de una reflexión enmarcada en la tradición crítica latinoamericana en relación con las consecuencias negativas que podrían identificarse, debido a las implicaciones que trae consigo la perspectiva neoliberal de la educación superior.

Los autores referidos anteriormente establecen como precedente algunas categorías que se identifican con facilidad en los documentos y recomendaciones de los organismos multilaterales, como son el desarrollo y la globalización. Respecto a la primera, es sabido que ha sufrido una serie de cambios en las visiones primarias, las cuales estaban enfocadas exclusivamente en aspectos de orden económico, específicamente en los ingresos de los países, representados en el PIB, hacia perspectivas más amplias, como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), donde se han incorporado aspectos clave como el enfoque de capacidades (Nussbaum y Sen, 1998) y los índices de pobreza multidimensional, la discriminación por género, entre otros. De allí que las metas establecidas a finales de los noventa desde los planes del Banco Mundial para América Latina estuvieran enfocadas en incrementar la capacidad de “levantar, sobre todo, el capital humano de la región” (*Educational change in Latin America and the Caribbean. World Bank, Human Development Network*, como se citó en Atehortúa Cruz, 2012, p. 2). Lo anterior también se evidencia en las transformaciones impulsadas por las políticas promovidas por la CEPAL, que estuvieron enfocadas en cuatro áreas: a) organización, b) financiamiento, c) calidad, d) articulación sistémica (CEPAL, 2000, p. 96, como se citó en Muñoz Varela, 2013, p. 4).

Por supuesto, estas orientaciones parten del reconocimiento de “la situación económica y de dependencia imperante en muchos de los territorios de América Latina y el Caribe, desde el periodo colonial” (Acosta Ballesteros, 2021, p. 142). De hecho, a pesar de los avances en

materia educativa durante el siglo xx, desde los organismos multilaterales se ha venido insistiendo, desde hace varias décadas, en la necesidad de priorizar la inversión en educación, como plantea Tünnermann, recordando la Declaración de México de 1979, donde los ministros en su momento se comprometían a “que los países inviertan en el sector educativo, al menos entre el 7 y el 8 % del Producto Interno Bruto” (Tünnermann Bernheim, 2010, p. 35). Cifras que en la actualidad apenas se alcanzan en algunos países de la región, como Bolivia con el 9.8 %, Belice con el 7.5 % y Curaçao con el 7.4 %; los demás países de la región están por debajo del 7 % recomendado (Banco Mundial, 2020).

Empero, las referencias respecto a los fines económicos no están referidas exclusivamente a la inversión y al impacto que esta tiene en el funcionamiento de los sistemas y su calidad, sino que se reflejan en otros componentes, como su incidencia en la manera en que, desde allí:

[...] se moldea la posición sobre la educación como derecho y sus efectos concernientes a su relación con el acceso al conocimiento y la posición de los ejes de poder, la posibilidad para descolonizar el acceso a los saberes y la carrera constante por el acceso a los mismos. (Acosta Ballester, 2021, p. 151)

Precisamente, lo planteado por Acosta en este punto se conecta con el impacto de los fines económicos y los fines sociopolíticos que se afirman en este apartado. En cuanto a estos últimos, también se destacan las formas en que inciden las instituciones transnacionales en las comprensiones que se construyen en torno al derecho a la educación y, dentro de este, la inclusión de la educación superior, así como las decisiones que toman los gobiernos de turno en materia educativa.

En línea con lo expresado, podrían indicarse dos elementos importantes en términos contextuales que brindan pautas para el análisis de los fines sociopolíticos. En primer lugar, como afirma Rueda Barrera, “la función crítica y emancipatoria que impulsara la reforma cordobesa” (2019, p. 76) en el Manifiesto Liminar de 1918. En segundo lugar, como se afirmó anteriormente, la renovación democrática y constitucional que se dio en la década de los noventa en algunos países de América Latina. Es decir, se señalan estos dos elementos contextuales propios

de la realidad latinoamericana para relacionar las respuestas que se dan respecto a las políticas derivadas de los organismos multilaterales.

Respecto al primero, sin lugar a duda el Manifiesto Liminar imprimió un sello de identidad a la universidad latinoamericana, marcado por el espíritu crítico que se respiraba en las tierras cordobesas en las primeras décadas del siglo xx. El cual, como afirma Rueda Barrera, “a partir de la reforma del 18, la universidad pública latinoamericana reivindicará y defenderá una sociedad democrática, crítica, vigilante de las patologías del poder político y económico y sus infamias, solidaria con los oprimidos, secular y librepensadora” (2019, p. 77). Ciertamente, las condiciones sociales de la actualidad en diferentes países de la región encierran renovadas problemáticas que ponen de manifiesto las complejidades contemporáneas, tales como una visión más amplia respecto a los derechos humanos, la cultura, la democracia, la política y el desarrollo, por nombrar solo algunos. Los cuales, en todo caso, actualizan los retos a los que ha de responder la universidad latinoamericana del siglo xxi en este contexto ampliamente diverso.

Todas ellas, unidas a las nuevas fuerzas externas que tensionan la vida de las universidades latinoamericanas y de quienes las habitan, especialmente sus profesores y estudiantes, generan situaciones como el capitalismo académico, representado por la lógica de la publicación en revistas de corriente principal o indizadas en los cuartiles principales (Q1 y Q2) de las grandes agencias editoriales del mundo. Asimismo, la explosión de rankings y la necesidad de aumentar los índices de profesores con doctorado provocan una instrumentalización de la docencia. Los profesores no se justifican tanto en función de su ejercicio formativo, sino de los títulos que poseen y de las universidades de procedencia, de su capacidad para producir *papers* a un ritmo cada vez más vertiginoso o de generar acciones de proyección social que tengan ‘mayor impacto’. Las situaciones descritas afectan no solo el ejercicio y desarrollo profesional de los profesores, sino también la relación que se establece con el alumnado. Es decir, no se habla de la calidad de la docencia, de la investigación o de la proyección social, sino de su capacidad para posicionarse en un determinado mostrador. Los aspectos enunciados, nuevamente de la mano de Eduardo Rueda (2019), permiten afirmar que:

Todas estas tareas, funcionales a un orden de vigilancia y disciplinamiento que quiere justificarse en el compromiso con la “alta calidad” universitaria, sustraen energías institucionales, grupales e individuales para el trabajo docente, investigativo y cultural de alto valor formativo y pertinencia social. (p. 79)

Así, cuando las políticas provenientes de los organismos multilaterales plantean indicadores de calidad en cuanto a las funciones universitarias, estas entran en tensión con las realidades sociopolíticas que se viven en el interior de los países latinoamericanos. Lo anterior no implica cerrarse frente a las dinámicas mundiales, pero tampoco desconocer sus propias problemáticas, muchas de ellas sin resolver.

Ahora bien, en cuanto al segundo elemento, la renovación democrática y constitucional, estos cambios de corte político correspondieron también a tensiones de orden económico que condicionaban la importancia de ubicarse en las ‘nuevas’ lógicas del desarrollo, provenientes del modelo neoliberal, propias de finales del siglo xx. Las cuales, como afirma Mora (2005), se corresponden con “un proceso global de reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, y dirigido a instaurar el mercado mundial globalizado como principal forma de asignación de recursos y obtención del excedente” (p. 252). Modelo al que la mayoría de los países latinoamericanos adhirieron durante la década de los noventa, permeando las diferentes esferas de la dinámica local.

Como se ha venido señalando, dichos cambios se hicieron evidentes a través de las diferentes políticas impulsadas por organismos multilaterales que comenzaron a dar línea en lo que respecta a decisiones económicas, cuya incidencia trascendió lo puramente comercial hasta llegar a permear lo educativo. Ello, en la medida en que, como afirma Muñoz, “las políticas del BM pasan en buena medida a convertirse en políticas de Estado, ya que ellas se encuentran atadas a compromisos financieros contraídos por los gobiernos” (Muñoz Varela, 2013, p. 4). En otras palabras, se hizo patente la relación de dependencia de los países latinoamericanos respecto a los organismos multilaterales, por supuesto, acompañada de las transiciones políticas que implicaron las reformas democráticas que se instauraron en la región.

De forma complementaria, en relación con las implicaciones sociopolíticas que se pueden identificar en los organismos multilaterales, es importante señalar la coincidencia de estos en las decisiones que se toman en materia educativa. Todos ellos se hacen patentes en acciones como:

[...] aumentar la competitividad de la economía en el mundo globalizado a través de un incremento en la formación de profesionales y, por otro lado, fortalecimiento de los valores democráticos, en especial de la equidad, a través de la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia y el fortalecimiento de valores adecuados a la formación ciudadana. (Dias Sobrinho y de Brito, 2008, p. 488)

Evidentemente, los aspectos señalados por los autores están dirigidos al análisis de la educación superior brasileña; sin embargo, es posible afirmar que son comunes a la realidad de buena parte de los países de la región. Por ejemplo, en Colombia, con la expedición de la Constitución de 1991 y la llamada ‘apertura económica’ impulsada por el gobierno del presidente Gaviria, se derivaron la Ley 30 de 1992 para la educación superior y la Ley 115 de 1994, que regula el servicio educativo en general. En consecuencia, existe una tensión entre las comprensiones en torno a la educación, vista como derecho, pero también como un servicio público que puede ser ofertado por el sector privado.

Por ende, habría que reconocer algunos de los cambios que se han venido impulsando desde organismos como las Naciones Unidas, particularmente en lo referido a la ampliación de las implicaciones en materia de garantía del derecho a la educación, el cual no se limita exclusivamente a la educación básica, sino que incluye la educación superior. Ello ha generado una presión positiva en los Estados para desarrollar estrategias de financiación y acceso a un sistema cada vez más diverso de educación superior. Lo anterior ya se mencionaba en el documento final de la CRES (2008), donde se reitera que:

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe desempeñar en los procesos

de desarrollo sustentable de los países de la región (sic). (como se citó en Tünnermann, 2010, p. 41)

También en esta línea, no hay que perder de vista que, en regiones como Latinoamérica o el África subsahariana, y guardando las debidas diferencias contextuales, la educación superior sigue siendo un mecanismo de movilidad social muy importante para las clases sociales menos favorecidas o históricamente empobrecidas. Por lo cual, se requieren mayores esfuerzos para garantizar el acceso, avanzar en la gratuidad y en la calidad, a fin de que tenga los efectos esperados en los jóvenes. Ello, reconociendo que las tensiones y situaciones propias afectan los sistemas educativos y su operación. Como afirma María José Lemaitre (2017), los cambios en la educación superior nunca son independientes de las características nacionales y de las transformaciones estructurales de los sistemas sociales (p. 21).

Habiendo presentado algunas consideraciones en línea con los fines económicos y sociopolíticos que impactan las políticas dirigidas desde los organismos multilaterales, a continuación, se procede a presentar algunos de los fines declarados por estas organizaciones.

3.3.1 Banco Mundial

El GBM es la principal entidad de financiamiento de la educación en el mundo en desarrollo. En 2018, proporcionó cerca de USD 4 500 millones para programas educativos, asistencia técnica y otros proyectos diseñados para mejorar el aprendizaje y brindar a todas las personas la oportunidad de recibir la educación que necesitan para prosperar. (Banco Mundial, 2019)

Independientemente de las posturas políticas y económicas que se tengan respecto a la función de entidades como el Banco Mundial, para bien o para mal, es innegable su importancia en cuanto al lugar que ocupa en la definición de políticas y lineamientos en materia educativa. De hecho, se ha convertido, quizás, en el principal actor en lo que se refiere a la movilización de los países para alcanzar el cuarto

Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), el cual trata sobre la educación de calidad.

En la actualidad, la presencia de esta entidad en países como Colombia ha sido cada vez mayor, en tanto que ha desarrollado estudios orientados a analizar la efectividad y articulación del sistema de educación, en general, y específicamente lo relacionado con la educación superior. Lo anterior ha sido evidente en los informes que han elaborado en compañía del Ministerio de Educación durante la década pasada.

Es evidente la incidencia no solo de los estudios, sus conclusiones y recomendaciones, tanto a nivel mundial como local. Por ejemplo, recientemente en Colombia se reestructuró el proceso de formación de los docentes, definiendo unos nuevos mínimos comunes con el fin de fortalecer la formación práctica de los maestros, con la intención de ‘acercarlos’ más a la realidad del aula, entre otros propósitos que conllevaron a una masiva actualización curricular de los programas de Licenciatura en el país²¹. Para estos efectos, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) estableció una sala temporal (2016) que permitiera evaluar el alto número de programas que obligatoriamente tendrían que someterse al proceso de Acreditación en Alta Calidad (AAC), que estableció la Ley 1753 de 2015. Es decir, para los programas de formación del profesorado, la acreditación dejó de ser voluntaria (a diferencia de los otros programas) para convertirse en obligatoria, incluso en el marco de un plazo perentorio de dos años para su cumplimiento, como lo exigió el artículo 222 de la Ley 1753 (Congreso de la República, 2015).

Ahora bien, para la vigencia específica y en el marco de las acciones definidas para el cumplimiento de los ODS, específicamente del número 4, desde el Banco Mundial se han establecido algunas estrategias, a modo de principios, que conllevan a mitigar problemáticas concretas en materia educativa, las cuales se expresan en los siguientes términos:

- Adoptar un enfoque integrado respecto del sistema educativo.

21 En Colombia, se denominan “licenciaturas” exclusivamente a los programas de formación del profesorado. El título es equivalente a un programa profesional de otros campos disciplinares y tiene similitud en duración y número de créditos académicos.

- Trabajar para garantizar el acceso universal progresivo a la educación de calidad.
- Un enfoque inclusivo y específico.
- Aspirar a consolidar el financiamiento vinculado a los resultados.
- Utilizar sistemas de medición para orientar las mejoras.
- De cara al futuro.
- Las habilidades socioemocionales.
- Las escuelas del futuro.
- La educación permanente. (Banco Mundial, 2019)

En general, lo que se percibe, además de los aspectos señalados, es el componente ampliamente técnico, fundamentado en estudios a partir de los cuales se establecen las rutas indicadas para atender problemáticas macro, tales como garantizar cobertura con calidad, articular los diferentes niveles que conforman el sistema educativo, hacer una apuesta más contundente por la educación a lo largo de toda la vida y, más recientemente, asegurar el aprendizaje. Esto se debe a la constatación de que un determinado tiempo de escolaridad no se traduce en el nivel esperado de aprendizaje de los chicos y jóvenes que asisten o han pasado por el sistema educativo, como se advertía en el Informe de Desarrollo Mundial de 2018.

3.3.2 Unesco

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público mundial con el poder de transformar la vida de las personas, las comunidades y el planeta para mejorarlo a lo largo de las generaciones. (Unesco, 2022, p. 3)

El texto de la Unesco reitera la necesidad de comprender la educación como un derecho fundamental y bien público, debido a los compromisos jurídicos que de allí se derivan para los Estados en la garantía

de este derecho para todos sus ciudadanos. Esto ha tenido un impacto innegable en la movilización de los Estados hacia el incremento de indicadores importantes en materia educativa.

Asimismo, en la actualidad, su alcance permite establecer relaciones con otras esferas sociales, como el componente ambiental. Esto último se destaca, por ejemplo, en una de las publicaciones más recientes, cuando se afirma que:

Desde su fundación en 1945, tras la Segunda Guerra Mundial, el programa de educación de la Unesco ha evolucionado para adaptarse a los nuevos desafíos mundiales, como la amenaza existencial que constituyen el calentamiento global, los conflictos, las crisis prolongadas y la acelerada revolución digital. (Unesco, 2022, p. 3)

Lo anterior se evidencia con mayor fuerza en la articulación de la agenda global expresada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible o Agenda 2030, como se denominó. Allí, el objetivo número cuatro se concentra en la calidad de la educación, el cual contiene algunas metas precisas que permiten su operacionalización y medición. A continuación, se presentan algunas de las metas del ODS cuatro (por esta razón se transcribe su numeración) que guardan estrecha relación con la ES:

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (ONU, 2015)

Los tres aspectos indicados resultan fundamentales en países donde la cobertura apenas supera el 50 %, como en el caso colombiano, donde, como ya se ha señalado, además se encuentran grandes asimetrías en términos de calidad de las IES y programas. Lo anterior hace que se tomen las medidas necesarias por parte del Estado para avanzar en estos tres indicadores, más allá del compromiso con la Agenda 2030.

3.3.3 Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

América Latina y el Caribe han mejorado significativamente el acceso a la educación a todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la post-secundaria. Sin embargo, la evidencia internacional reciente demuestra que la calidad es fundamental para el desarrollo y crecimiento económico y, en la región, los aprendizajes estudiantiles aún son bajos, desiguales e inadecuados. Por esa razón, el Banco Interamericano de Desarrollo apoya a los países de América Latina y el Caribe a promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje de todos los niños y jóvenes de la región. (BID, 2022)

El BID es una de las organizaciones financieras multilaterales más importantes del mundo, que se orienta, según reza en la página web, a “mejorar la calidad de vida en América Latina y el Caribe. Ayudamos a mejorar la salud, la educación y la infraestructura a través del apoyo financiero y técnico a los países que trabajan para reducir la pobreza y la desigualdad” (BID, 2022). De allí que la financiación esté orientada principalmente al desarrollo de proyectos en áreas como lo social, la infraestructura y la producción. En materia educativa, se destacan cinco áreas de interés que concentran grandes tópicos, como:

- Asegurar el acceso a oportunidades de aprendizaje pertinentes y de alta calidad durante toda la vida.
- Reforzar los mecanismos de aseguramiento de la calidad y relevancia, y promover una mejora continua de las oportunidades de aprendizaje

- Consolidar y desarrollar mecanismos de financiamiento y cofinanciamiento, para mejorar la eficiencia, efectividad, y cobertura de las oportunidades de desarrollo de habilidades.

De allí que los Estados que busquen acceder a mecanismos de financiación vía prestamos relacionados con las líneas priorizadas. Así, al revisar los datos actuales, se encuentra que en la actualidad los prestamos ascienden a \$849 millones de dólares, distribuidos en 14 proyectos relacionados principalmente con educación preescolar y primera infancia, educación, educación superior y educación profesional y técnica (BID, 2022).

3.3.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor. Nuestro objetivo es promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas. Nos avalan 60 años de experiencia y conocimientos para preparar mejor el mundo de mañana. (OCDE, 2023)

Esta organización de cooperación internacional está compuesta por 38 países, los cuales, en conjunto, reúnen buena parte de las economías más poderosas del mundo. En sus documentos oficiales se autodenominan como un foro que establece estándares y acopia información asociada a la calidad de vida, reflejada en diferentes aspectos como educación, comercio, trabajo, salud, etc.

Aunque es una organización originalmente europea, desde hace un poco más de una década, algunos países latinoamericanos han tramitado su ingreso, siendo el primero México, seguido de Chile, Colombia y, más recientemente, Costa Rica.

En términos educativos, la OCDE es conocida por las Pruebas PISA, cuya versión de 2018 evaluó cerca de 600 000 estudiantes de todo el mundo. Por supuesto, estas pruebas generan todo tipo de reacciones

en los países evaluados del contexto latinoamericano, pues a partir de allí se toman medidas en términos de política educativa; sin embargo, no están exentas de críticas por parte de quienes afirman que se trata de una evaluación que no responde a los contextos locales. En todo caso, hay experiencias documentadas por la misma organización respecto a países que han tomado decisiones con base en los resultados, lo que les ha permitido mejorar sus sistemas educativos.

3.4 Referentes nacionales sobre calidad de la educación superior en Colombia

Colombia es uno de los países de la región que ha logrado consolidar un sistema de aseguramiento de la calidad que tiene 30 años, si se considera la expedición de la nueva Constitución Política de 1991. Precisamente, el artículo 67 de la carta magna establece el derecho a la educación; allí llaman la atención dos párrafos puntuales:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y *los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.* (Constitución Política de Colombia, 1991)²²

Y, más adelante, en el artículo 69 se define que:

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. [...] El Estado facilitará mecanismos financieros *que*

22 La cursiva es propia para llamar la atención sobre la cobertura del derecho indicado en el texto constitucional.

hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior. (Constitución Política de Colombia, 1991)

Es decir, que, a diferencia de otros países donde, en términos constitucionales, está establecido el derecho a la educación, incluida la educación superior, e incluso su gratuidad, como en el caso argentino, en Colombia lo que se destaca es que el acceso a este nivel educativo está marcado por las capacidades demostradas por las personas que aspiren a su ingreso.

En este sentido, el título primero, capítulo I, sobre los principios de la Ley 30 de 1992, contiene cinco artículos, de los cuales se destacan el artículo primero, el segundo y el quinto, transcritos en su totalidad:

Artículo 1. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Artículo 2. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Artículo 5. La Educación Superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso.

Como se aprecia en los artículos citados, no se contempla la educación superior como un derecho, sino como un servicio al que se accede en función de los méritos y exigencias propias de este nivel educativo.

Ahora bien, pese a las críticas mencionadas sobre la incapacidad del Estado, que durante los años noventa consideraba los derechos únicamente como servicios públicos que podían ser ofertados por el sector oficial y privado, es importante destacar que en esta ley se recogieron en buena medida las preocupaciones del momento en torno al interés por la calidad de la educación superior del país. Ello se ve reflejado desde los principios a los que se hacía mención, cuando en el artículo tercero se afirma que:

El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y **vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior.** (Congreso de Colombia, 1992)

En consonancia con lo anterior, en el artículo 31, literal h, se establece como una de las responsabilidades del presidente de la República “Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior”. En este sentido, la Ley 30 consagra la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual, como organismo vinculado al Ministerio de Educación Nacional, tiene dentro de sus funciones “d) Los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas” (artículo 36, literal d).

En línea con lo establecido en la Ley 30 de 1992, procede, en términos de vigencia y complementariedad, en lo referente a aspectos propios de la calidad y su aseguramiento en la educación superior del país, la Ley 1188 de abril de 2008, donde se define la regulación del Registro Calificado de programas de educación superior. Este, como se ha señalado en acápite anteriores, podría ser identificado como el primer escalón del proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, al tener como foco el otorgamiento del permiso para ofertar programas académicos en los diferentes niveles y modalidades de la educación superior en el país. Las condiciones sujetas a evaluación estipuladas en la Ley 1188 se dividen entre condiciones de programa y condiciones institucionales. Para efectos de claridad, se presentan en la tabla 6:

Tabla 6. Condiciones de calidad para registro calificado

| De programa | Institucional |
|---|--|
| 1. La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente título. | 10. Mecanismos de selección y evaluación adecuados de estudiantes y profesores, que garanticen la escogencia por méritos y e impidan cualquier discriminación por raza, sexo, credo, discapacidad o condición social. |
| 2. Adecuada justificación del programa para que sea pertinente frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la Nación. | 11. Una estructura administrativa y académica flexible, ágil y eficiente. |
| 3. Contenidos curriculares acordes con el programa que se ha establecido y que permitan garantizar el logro de los objetivos y sus correspondientes metas. | 12. Una cultura de la autoevaluación, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo. |
| 4. La organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo. | 13. La existencia de un programa de egresados que haga un seguimiento a largo plazo de los resultados institucionales |
| 5. Adecuada formación en investigación que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país. | 14. La implantación de un modelo de bienestar universitario que haga agradable la vida en el claustro y facilite la resolución de las necesidades insatisfechas en salud, cultura, convivencia, recreación y condiciones económicas y laborales. |
| 6. Adecuada relación, efectiva con el sector externo, que proyecte a la universidad con la sociedad. | 15. La consecución de recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas con calidad, bienestar y capacidad de proyectarse hacia el futuro, de acuerdo con las necesidades de la región y del país. |
| 7. El fortalecimiento del número y calidad del personal docente para garantizar, de una manera adecuada, las funciones de docencia, investigación y extensión. | |

| De programa | Institucional |
|---|---------------|
| 8. Uso adecuado y eficiente de los medios educativos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y permitan que el profesor sea un guía y orientador y el estudiante sea autónomo y participante. | |
| 9. Garantía de una infraestructura física en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la recreación y la cultura, que permitan la formación integral de los estudiantes | |

Fuente: elaboración propia con base en la Ley 1188 (2008).

Las condiciones enunciadas en la tabla anterior se evalúan en todos los programas del país, mediante los procesos aplicables, según las condiciones de calidad de las IES. Es decir, cualquier programa de educación superior en el país deberá cumplir con dichos requisitos; solo que los mecanismos y procedimientos para su evaluación varían de acuerdo con el nivel de calidad de las IES (acreditadas o no), el nivel de formación del programa y la modalidad. Sin embargo, de manera genérica, todos los programas que deseen ofertarse por primera vez o renovar su funcionamiento deben someterse a este proceso. Esto se debe a que el Registro Calificado tiene una vigencia de siete años a partir de su expedición por parte del MEN.

En este sentido, se encuentra el Decreto 1330 de 2019, el cual detalla lo referente al registro calificado, desde su definición, características, condiciones de calidad y evaluación, la definición de créditos académicos, especificaciones para los programas de posgrado, así como las condiciones aplicables a programas que se diseñan y ofertan mediante ciclos propedéuticos, entre otros aspectos.

Ahora bien, en lo que respecta a la acreditación en alta calidad, es clave el capítulo v de la Ley 30, especialmente los artículos 53 y 54, donde se define la creación del Sistema Nacional de Acreditación de Calidad para las IES. Asimismo, se establece la voluntariedad de la acreditación y su otorgamiento por un periodo de tiempo definido. Para ello, se marcan las pautas para la entrada en funcionamiento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y del Sistema Nacional de Información

de la Educación Superior (SNIES), ambos dependientes del CESU, ya sea para su creación o su reglamentación.

En la actualidad, los procesos de acreditación están regidos por el Acuerdo 02 de 2022, el cual actualiza el modelo de acreditación en alta calidad (AAC) en Colombia, con ocasión de la celebración de los 25 años del CNA. Este documento presenta varios ajustes respecto a los documentos previos sobre AAC. Así, desde la entrada en funcionamiento del primer CNA en 1995, se ha venido conceptualizando, construyendo y actualizando el modelo de acreditación aplicable tanto a programas como a IES. En este sentido, la creación e implementación de los lineamientos de acreditación, como recuerda el Acuerdo 02, inició con los programas académicos de pregrado (carreras de grado), posteriormente con la acreditación institucional, seguida de los posgrados (nivel de maestría y doctorado); cada uno de estos procesos contaba con sus propios lineamientos (CNA, 2006, 2008). Y, posteriormente, se incluyeron las especializaciones médico-quirúrgicas, debido a que estas son equiparables en la reglamentación colombiana a programas de maestría (Ley 30 de 1992).

Como se mencionaba anteriormente, un elemento importante en el sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia es la diferenciación de dos niveles: uno orientado a la calidad básica como condición común para todos los programas académicos de la educación superior, y el otro orientado a la alta calidad. Aunque en el caso del registro calificado se obtiene el permiso para ofertar un programa a través de este proceso de evaluación de calidad, como se aprecia en la tabla de la página anterior, también allí se evalúan unas condiciones básicas aplicables a las IES. Si bien la AAC es voluntaria, en el lenguaje del MEN se explica a las IES que, si un programa obtiene su registro calificado por 7 años y decide renovarlo, lo ideal es que para la siguiente (tercera) renovación se opte por la AAC del mismo, dado que, como se establece en el Acuerdo 02, la acreditación del programa actualiza la renovación del registro calificado. A continuación, se presenta el artículo 1° del mencionado Acuerdo, el cual presenta con claridad su objeto:

El presente Acuerdo tiene por objeto actualizar el modelo de acreditación en alta calidad para programas académicos e instituciones

y promover la alta calidad como atributo necesario de la educación superior, a fin de lograr que estudiantes, profesores, egresados, empleadores, y la sociedad en su conjunto, reconozcan en la acreditación de programas académicos e instituciones una condición distintiva autónoma, nacional e internacional, que atiende el mejoramiento de la calidad de la educación superior, en armonía con las dinámicas sociales, culturales, científicas, tecnológicas y de innovación.

Esta definición marca una diferencia en la concepción de la calidad representada en la acreditación, destacando una noción de pertinencia en relación con las demandas del contexto sociocultural. Asimismo, el Acuerdo establece una serie de definiciones que aclaran (por primera vez) algunas categorías que forman parte del lenguaje de acreditación y de calidad del MEN, pero que, al no estar definidas con claridad, representaban dificultades en torno a las comprensiones que de ellas se hacían por parte de las IES, los pares y la comunidad académica en general. Se presentan brevemente algunos conceptos para contrastar con otros acuerdos o documentos nacionales anteriores que los definían de forma diferente:

La acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social. (CNA, 2006)

La acreditación es el reconocimiento de alta calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional a los programas académicos y las instituciones que cumplen con los más altos criterios de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos, teniendo en cuenta la naturaleza jurídica, identidad, tipología, misión, niveles de formación y modalidades.

La acreditación en alta calidad promueve el fortalecimiento de una cultura de la alta calidad de los programas académicos y de las instituciones, que se soporta en los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. (CESU, 2020, p. 11)

En línea con la definición de calidad, se establecen unos criterios que orientan el proceso, ya que develan las concepciones subyacentes de la calidad que se tuvieron en cuenta al momento de la definición y expedición del nuevo Acuerdo. Tales criterios son: a) idoneidad, b) universalidad, c) coherencia, d) pertinencia, e) integridad, f) objetividad, g) transparencia, h) accesibilidad, i) diversidad, j) inclusión, k) equidad, l) adaptabilidad, m) innovación, n) sinergia, o) efectividad, p) responsabilidad y q) sostenibilidad (CESU, 2020, pp. 11-12).

Como se aprecia, los diferentes criterios establecidos permiten hacer énfasis en aspectos objetivos, cuantitativos, pero también cualitativos que enriquecen la visión tradicional que se manejaba en torno a la calidad. Ahora bien, es importante que estos se puedan evidenciar en las diferentes decisiones y acciones estratégicas de las IES, en pro de una calidad que coadyuve a que la promesa del derecho a la educación sea una realidad para los jóvenes colombianos en las diferentes regiones del país y no solo en las grandes ciudades o en las mejores IES.

Por otra parte, dadas las características del estudio de caso que se desarrolló en esta investigación, se presenta el concepto de acreditación multicampus, pues este tipo de reconocimiento, si bien se viene otorgando en Colombia desde hace cerca de 10 años, solo hasta el Acuerdo 02 de 2020 se define con claridad el alcance del concepto:

b) Acreditación en alta calidad multicampus. Aplica para aquellas instituciones que tienen una oferta de programas académicos distribuidos geográficamente en el territorio colombiano en lugares de desarrollo diferentes al registrado como su domicilio principal. Estos lugares de desarrollo atienden la diversidad geográfica, cultural y poblacional, mantienen elementos institucionales comunes, y funcionan como un todo integrado que se visibiliza en el gobierno institucional, la gobernanza y en un sistema interno de aseguramiento de la calidad que da cuenta de los resultados académicos obtenidos e incorpora los resultados de aprendizaje.

Las instituciones que cumplan estas condiciones podrán solicitar la acreditación multicampus. Al optar por esta, la institución debe presentar para evaluación los lugares de desarrollo ubicados en los

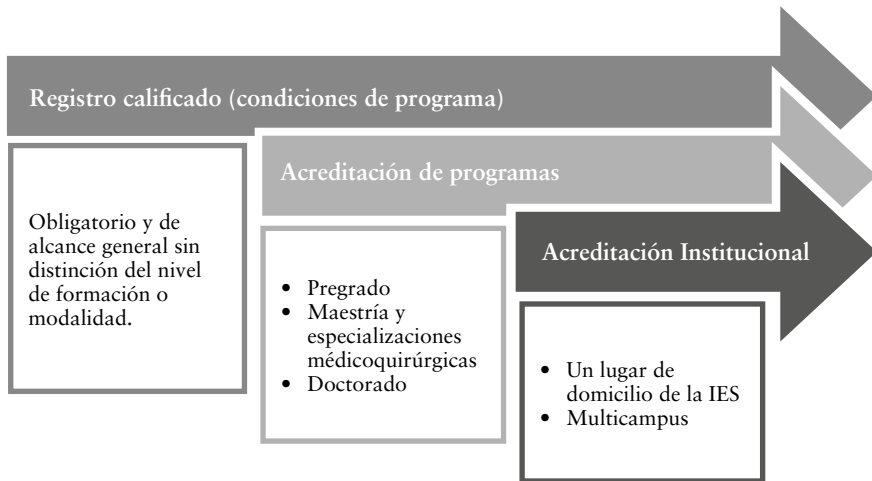
municipios o distritos de categorías Especial, 1 y 2, mediante un único informe de autoevaluación. Para los lugares de desarrollo en otras categorías, se debe presentar el correspondiente plan de regionalización y su avance. El Consejo Nacional de Acreditación - CNA realizará visita en los lugares de desarrollo de las categorías Especial, 1 y 2, y determinará la pertinencia en aquellos de distinta categoría. El acto administrativo que reconozca la acreditación en alta calidad precisará los lugares de desarrollo incluidos en el reconocimiento. (CESU, 2020, pp. 13-14)

En el texto mencionado se perciben algunas condiciones importantes en torno al reconocimiento de las características propias de los territorios del país y las diferencias administrativas en atención a las condiciones particulares que allí se evidencian. Adicionalmente a la definición, se establecen dos párrafos: el primero orientado a indicar la progresividad que se puede asumir para la consecución de la AAC multicampus, y el segundo advirtiendo la expedición de criterios más específicos que comprendan el alcance de las modalidades a distancia y virtual.

Podría decirse que esta nueva definición incrementa los niveles de exigencia que se aplicarán a las IES que, a la fecha, cuentan con este tipo de acreditación, obtenida con antelación a la expedición del documento mencionado. Ello seguramente traerá consigo algunas mejoras en la calidad real de las condiciones que se aprecian en las diferentes sedes, seccionales o centros de atención tutorial de muchas IES que actualmente ostentan la AAC en modalidad multicampus.

Como se aprecia, el marco regulador colombiano es bastante amplio, complejo y, en la medida de lo posible, intenta atender la diversidad de su sistema de educación superior. En síntesis, se podría representar de la siguiente manera (ver en la figura 2):

Figura 2. Representación gráfica de los mecanismos nacionales de calidad de la educación superior en Colombia



Fuente: elaboración propia con base en el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020.

Los procesos de aseguramiento de la calidad indicados y referidos con antelación tienen unos plazos y condiciones generales estipuladas, las cuales, se relacionan a continuación:

1. El Registro Calificado tiene una vigencia de siete (7) años, contados a partir de la fecha de ejecutoria del respectivo acto administrativo y ampara las cohortes iniciadas durante su vigencia.
2. La Acreditación en Alta Calidad podrá ser de seis (6), ocho (8) o diez (10) años, dependiendo del grado de consolidación, sostenibilidad e impacto de la institución o del programa académico, el grado de madurez de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad, la forma en que la institución utiliza los resultados obtenidos para el mejoramiento continuo y su capacidad de sostener en un tiempo (años de acreditación) la calidad acreditada, de acuerdo con el modelo de acreditación en alta calidad definido en el Capítulo IV del presente Acuerdo.

PARÁGRAFO. En el caso de la acreditación en alta calidad institucional, para que una institución pueda optar por una vigencia de

ocho (8) años, deberá tener acreditados al menos el cuarenta por ciento (40 %) de los programas académicos acreditables, independientemente del nivel y la modalidad. Para el caso de una vigencia de diez (10) años, deberá tener acreditados al menos el sesenta por ciento (60 %) de los programas académicos acreditables, independientemente del nivel y la modalidad. (CESU, 2020, p. 17)

Ahora bien, así como se definen unos factores que se evalúan para la obtención del registro calificado, lo mismo ocurre con la acreditación en alta calidad, la cual, en el caso de los programas, evalúa 12 factores, a saber:

1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional.
2. Estudiantes.
3. Profesores.
4. Egresados.
5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje.
6. Permanencia y graduación.
7. Interacción con el entorno nacional e internacional.
8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico.
9. Bienestar de la comunidad académica del programa.
10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje.
11. Organización, administración y financiación del programa académico.
12. Recursos físicos y tecnológicos. (CESU, 2020, p. 21)

Si bien la acreditación es un acto voluntario, no se puede perder de vista que implica importantes evidencias al momento de solicitar el proceso de evaluación ante el MEN. Por ello, se establece un

procedimiento que se debe cumplir para que tanto las instituciones como los programas no se desgasten en todo el ejercicio que conlleva la acreditación sin que realmente estén preparados para ello. El trámite mencionado es relativamente genérico en comparación con el que se realiza en cualquier acreditación; sin embargo, en el caso colombiano se encuentra una fase previa denominada *condiciones iniciales*, cuya finalidad consiste en “establecer, si un programa académico o una institución, que busca obtener la acreditación en alta calidad por primera vez, tiene potencialidades para continuar con el trámite de acreditación” (CESU, 2020, p. 40).

Habida cuenta de los elementos expresados a lo largo de este acápite sobre las concepciones objetivantes de la calidad de la educación superior, se procede a desarrollar, durante el siguiente numeral, los aspectos identificados como concepciones alternativas de la calidad de la educación superior.

Capítulo 4.

Concepciones alternativas sobre la calidad de la educación superior

Realizada una descripción de algunos de los principales aspectos que permiten agrupar los estudios relacionados con la calidad de la educación superior, desde lo que aquí se denominó una perspectiva objetivante. A continuación se recogen algunas reflexiones que dan cuenta de la necesidad patente de un análisis complementario que implica, entre otros, aspectos como: a) diversificación de los sistemas de educación superior (SES), las instituciones de educación superior (IES) y los programas; b) culturas de calidad e identidad organizacional en las IES; c) indicadores cualitativos y mejoramiento del servicio educativo; y d) calidad de la educación como formación integral, compromiso ético y ciudadano.

Todas ellas permiten sintetizar algunas tendencias que se evidencian en la literatura de los últimos diez años en Iberoamérica y sobre las cuales también han venido haciendo énfasis en la producción académica en lenguas extranjeras, como el inglés, especialmente con ocasión de las transformaciones (al menos cosméticas) que trajo consigo la pandemia. Dado que, en algunos casos, se hicieron más evidentes las grandes asimetrías sociales que se han empezado a traducir en datos

numéricos, como los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), donde países como Colombia han tenido resultados preocupantes.

Ahora bien, es importante destacar también que, además de la clasificación propuesta (en todo caso arbitraria, como toda suerte de taxonomía) sobre las tendencias desde un enfoque alternativo de concebir la calidad, se encuentran una serie de estudios que ratifican la pertinencia del uso de la categoría ‘Concepciones’ en los estudios sobre educación (como se desarrolló al inicio de este capítulo), especialmente sobre la forma en que estas inciden en la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y, en general, en la medida en que son el reflejo de una experiencia educativa que implica adaptación y modificación en un entorno determinado²³.

Precisamente, se ha podido identificar una línea de investigación emergente relacionada, por un lado, con las *concepciones de calidad*, como se aprecia en los trabajos de Olaskoaga et ál. (2017), Barrenetxea et ál. (2015), Barrenetxea et ál (2016), Ribeiro Pereira y Flores (2016), De Vincenci (2010, 2018), Zimmerman y Trabazo (2015), Andiñ Gamboa (2007), Zimmerman, (2005), entre otros. Ellos proporcionan un marco específico sobre las concepciones y prácticas de evaluación, así como de calidad de la educación superior desde los agentes educativos en IES de Iberoamérica, además de una dimensión cualitativa de la calidad. Sin embargo, también hay otras aproximaciones, como un artículo derivado de la tesis doctoral de Cecilia Tsui (2002) sobre el caso de Hong Kong, donde una de las preguntas de investigación es “¿Cuál es la percepción de las partes interesadas (empleadores, funcionarios gubernamentales, profesores y estudiantes) sobre la calidad de los graduados y la calidad en la educación superior?” (Tsui CBS, 2002, p. 1). Esta pregunta no ha perdido vigencia, puesto que se esperaría que estas percepciones realmente sean tenidas en cuenta en los procesos de mejoramiento interno de las IES, como un asunto que incide en las

23 El autor ha venido trabajando la categoría ‘Concepciones’ en el campo de la educación superior, como se evidencia en Patiño-Montero (2022).

decisiones estratégicas, más allá de ser un requisito de los procesos de autoevaluación.

En la misma línea, se encuentran los trabajos de Noha Elassy, quien desde 2011, con su tesis doctoral “Student involvement in the quality assurance process in the higher education institutions”, inicia una línea de investigación en este campo. El objetivo de la tesis fue “sugerir un modelo de las actividades que los estudiantes de educación superior (ES) realizan cuando se involucran en el proceso de garantía de calidad (PAC) en sus instituciones”, además de “identificar los factores que pueden influir en el grado y la calidad de la participación de los estudiantes” (p. xii). Posteriormente, en el 2013, la misma autora publicó el artículo “A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level”, derivado de su tesis, donde presenta el modelo teórico desarrollado sobre la participación de los estudiantes en el proceso de aseguramiento de la calidad institucional en sus universidades (p. 163). Finalmente, en el 2015, publicó dos artículos: “Student involvement in the Egyptian quality assurance system”, cuyo objetivo estuvo concentrado en “estudiar el alcance y la calidad de la participación de los estudiantes en el QAP en las instituciones de educación superior (IES) egipcias” (p. 124); y, posteriormente, “The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement, Quality Assurance in Education”, en el cual dedica un apartado a las percepciones sobre la calidad de los stakeholders, particularmente de los académicos y los estudiantes (pp. 253-254).

De forma complementaria, se encuentra lo que algunos investigadores empiezan a denominar *filosofía de la calidad*. Un ejemplo de esta última es la Revista *Sophia*, que ha denominado su número de enero-junio de 2022 “Reflexión filosófica sobre la calidad en la educación” (Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, 2022). Allí se recogen reflexiones desde diversos países iberoamericanos sobre esta temática. Ambas expresiones remiten a una preocupación común: la consolidación de un estatuto epistemológico que devuelva el sentido profundo de las implicaciones que tiene la educación como práctica sociocultural que marca la vida y el futuro de la sociedad y, por tanto, que no resulte consecuente que esta no sea de calidad. En términos políticos, sería un contrasentido —y hasta debería ser un delito— que

los gobiernos de turno no sean vigilantes de la calidad del servicio educativo. Ello, en tanto que allí dependen aspectos como la formación para la ciudadanía, el compromiso con el respeto por los derechos humanos, la cultura de paz, la sostenibilidad del ambiente, entre otros grandes propósitos que hoy nos convocan como ciudadanos del mundo, más allá de las metas específicas e, incluso, instrumentales que se le asignen a la educación en los diferentes contextos. Es en este marco discursivo donde se ubica el presente apartado sobre las concepciones alternativas de calidad.

Precisamente, en este sentido, ya en la introducción a la *Paideia*, Jaeger (2001) afirma que “Todo pueblo alcanza un cierto grado de desarrollo cuando se halla naturalmente inclinado a practicar la educación” (p. 10). Y, más adelante, en el mismo texto, reitera que “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual” (p. 10). Los planteamientos de Jaeger, en el contexto de la presentación de su obra, coinciden, en todo caso, con el análisis de Olaskoaga et ál. (2017), respecto a la diversidad semántica en torno a la calidad educativa desde una perspectiva teleológica, cuando afirman:

Los sentidos de la expresión “calidad educativa” son más diversos de lo que se pudiera esperar después de tantos años de debate sobre la naturaleza, los objetivos y los métodos de esa labor tan humana que consiste en preparar individuos para que formen (en todos los sentidos) parte de la sociedad en la que habitan. (p. 4)

Los estudios realizados en los dos ejes de esta línea de investigación sobre las concepciones y la filosofía de la calidad, anteriormente enunciada, giran en torno a aspectos como la cultura organizacional y el papel que desempeñan los agentes educativos en la adhesión o no a las políticas respecto a la calidad educativa, de acuerdo con sus propias concepciones (Olaskoaga et ál., 2017). Además, existe un alto componente crítico frente a lo que se suele ocultar o lo que algunas instituciones quieren esconder en cuanto al servicio educativo, detrás de la alta polisemia sobre el concepto de calidad (Barrenetxea et ál., 2016). Los autores también señalan la necesidad de investigaciones en

el campo que vayan más allá y analicen “si existe relación entre las preferencias por los conceptos de calidad de los agentes (estudiantes y profesores universitarios) y su extracción social educativa, o profesional” (Barrenetxea et ál., 2016, p. 64).

Además de los aspectos planteados, en un estudio anterior, Barrenetxea et ál. (2015) indicaron la necesidad de que las investigaciones sobre la calidad logaran ir más allá y trataran de:

[...] comprobar empíricamente si los conceptos de calidad representan correctamente los intereses de los actores del sector universitario, o si condicionan sus preferencias con respecto a unas u otras políticas universitarias. Son escasos los trabajos que se han realizado para conocer cuáles son las nociones de calidad que tienen mayor aceptación entre los distintos miembros de la comunidad universitaria (Barandiaran et ál., 2012a; Watty, 2006, 2005; Lomas, 2004). (p. 10)

Asimismo, desde la red de Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE)²⁴ se han realizado algunos estudios empíricos, pero focalizados en profesores, gestores y estudiantes por separado en algunos países de América Latina, todos ellos a través de casos de estudio. Por lo anterior, la tesis se desarrolló a través de un estudio de caso donde se tuvieron en cuenta cuatro tipos de agentes educativos, con la perspectiva de contribuir a la línea de investigación sobre concepciones y filosofía de la calidad a partir de estudios empíricos en el contexto colombiano. Esto, sobre todo, desde las inferencias que se puedan establecer a partir de allí acerca de la incidencia que tienen las concepciones de los agentes educativos y su articulación con las concepciones y filosofía institucional en la consolidación de modelos de aseguramiento que partan de la identidad y cultura de calidad, que es el modelo opuesto a cómo se han incorporado los discursos y

24 La Red ECUALE se gestó en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU (Barrenetxea et ál., 2016).

prácticas en torno a la calidad de la educación superior en las IES, especialmente a través de la implementación de los marcos regulatorios.

Precisamente, para poder relevar las concepciones de los agentes educativos, es necesario partir, en primera instancia, de lo que ellos entienden por la calidad de la educación superior, cuáles son los factores y aspectos que inciden en esta, además de las percepciones sobre la propia cultura de calidad o no que se vive al interior de las IES. En consecuencia, a partir del rastreo realizado, se consolidaron cuatro dimensiones que articulan las tendencias de los trabajos en esta línea de investigación, las cuales se desarrollan a continuación.

4.1 Diversificación de los sistemas de educación superior, las instituciones de educación superior y los programas

La diversificación de la educación superior ha estado presente con una fuerza cada vez más evidente en la literatura reciente; sin embargo, ya es clásica la definición de Trow (1995, como se citó en Codling y Meek, 2006) respecto a este fenómeno:

[...] the existence of distinct forms of post-secondary education, of institutions and groups of institutions within a state or nation that have different and distinctive missions, educate and train for different lives and careers, have different styles of instruction, are organised and funded and operate under different laws and relationships to government. (sic) (p. 5)

Ahora bien, unido a tal reconocimiento de la existencia de distintas instituciones y formas de atender la educación superior, en función de las misiones o estilos de funcionamiento de las IES, así como la orientación cualitativa que de forma predominante se encuentra en estos estudios, y dadas las dificultades para establecer variables cuantitativas, como indican Codling y Meek (2006), se observa que, durante las dos primeras décadas del tercer milenio, las investigaciones de instituciones y expertos en el tema han venido apuntando a otros fenómenos

relacionados con la diversificación de la ES, que apenas comienzan a tomar forma tanto en la reflexión como en las prácticas. Por un lado, Codling y Meek (2006) plantean “Doce propuestas sobre diversidad en educación superior” en un artículo homónimo, las cuales se articulan a través de cinco factores para configurar una diversidad sistémica: el ambiente, políticas de intervención, incentivos financieros, competición y cooperación, y ranking (pp. 7-18).

Otros autores del contexto regional también han abordado la temática de la diversificación en clave de los sistemas. Es decir, sus investigaciones y propuestas se concentran en el contexto de América Latina y el Caribe, especialmente en escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la ES, que hagan posible el diseño e implementación de políticas más amplias que permitan a los SES contribuir de forma más decidida a problemáticas como el desarrollo sostenible, el bienestar colectivo, la ciudadanía democrática y ambientes más propicios para la interculturalidad, como afirma Landinelli (2008). En este sentido, el autor también destaca:

Los sistemas estratificados suman procesos centrífugos de diversificación organizativa (heterogeneidad de los tipos de entidades de educación superior admitidos por los preceptos jurídicos nacionales), de diferenciación de las misiones institucionales (variabilidad de las orientaciones fundamentales, atributos y cualidades prohibidas por los organismos de educación superior) y de segmentación social (especialización de los alcances sociales explícitos de los emprendimientos educativos). (p. 158)

Además, Ernesto Villanueva (2008) plantea que es el aumento de la matrícula en los sistemas de América Latina desde la década de los 90 lo que ha venido poniendo de precedente la necesidad de una “heterogeneidad en varios sentidos: en los tipos de institución, en las titulaciones y los programas ofrecidos, en los modos de ingreso y egreso, etc.” (p. 254). Precisamente, los modos de ingreso y egreso, como una dimensión de la diversificación que se ha venido argumentando, han comenzado a estar presentes en las formas en las que se comprenden las propias IES. Así, por ejemplo, podría afirmarse que, en términos

empíricos y filosóficos, las IES han dejado de ser una institución ‘de adultos o para adultos’, puesto que en algunos países es evidente la llegada cada vez más masiva de estudiantes jóvenes que ha llevado a las IES a plantearse estrategias tanto formativas como de retención e, incluso, algunas que nadie se habría imaginado jamás, como reuniones de padres de familia al inicio del semestre en el contexto universitario, como es normal que ocurra en la educación básica y media.

Por otra parte, se encuentran los estudios de María José Lemaitre, donde se reiteran algunos factores y problemáticas que tensionan la educación superior (ES) tanto a nivel de sistemas como de instituciones, tales como la expansión de los SES, la diversificación de la oferta, la heterogeneidad del estudiantado, nuevas formas de financiamiento, nuevas formas de gobierno institucional y colaboración, movilidad y redes globales, como lo indica Lemaitre (2009, pp. 171-175), retomando un informe de la OCDE (2008). Aspectos que, con el paso de los años, adquieren características que se traducen en complejidades asociadas a los contextos en los cuales se presenta el fenómeno, como las señaladas en un informe más reciente, también por Lemaitre (2016), donde analiza la problemática de los diferenciales de calidad como una expresión de la diversificación, los cuales, a su vez, remiten al estudio de la diversidad en América Latina a través de dimensiones tales como: “de tipos de instituciones, de programas ofrecidos, de modalidades de enseñanza, de prestigio y calidad, del tipo de estudiantes atendidos, de culturas institucionales” (Lemaitre, 2016, p. 4), que sin duda tensionan tanto el concepto de calidad como los criterios para identificarla.

Como se advierte en el título de este apartado, la diversificación no solo se concentra en aspectos o factores que atañen exclusivamente a los sistemas, sino que, de manera análoga, se requiere cada vez con mayor urgencia y calidad que se dé a nivel de las IES y de los programas. Esto se debe al cambio cada vez más vertiginoso de los contextos sociales, económicos y culturales, que han traído consigo factores como el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las redes sociales o la presión por crear programas novedosos y más cortos, entre otros.

Algunos de los aspectos indicados hasta ahora también son referidos en informes regionales recientes, como “Tendencias de la educación

superior en América Latina y el Caribe 2018”, de la Colección CRES 2018, vitales para la orientación de la ES en América Latina y el Caribe (ALC). Allí, en el capítulo 1, “La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe”, coordinado por María José Lemaitre (2018), se reitera el hecho del rápido incremento en la matrícula bruta en ES, el cual pasó del “21 % en 2000 al 43 % en 2013” (p. 19). Esto conlleva a pensar en otras aristas de la diversificación en el ingreso y egreso, como son la diversidad de los estudiantes, entendida en su más amplia expresión. Todo ello ha incidido en la transformación de la población atendida, que ha llevado a considerar, por parte de los sistemas y las IES, una nueva “gama de intereses, aspiraciones y expectativas diferentes a las que la educación superior se había acostumbrado a atender” (Lemaitre, 2018, p. 20).

Adicionalmente, la diversificación también sirve como mecanismo para alertar sobre los peligros que puede traer consigo el establecimiento de políticas de aseguramiento de la calidad que, en lugar de dotar de herramientas a los SES, puedan motivar el isomorfismo tan nocivo a nivel de IES y programas, a través de acciones uniformadoras desde los marcos legales, como, por ejemplo, los mecanismos para el reconocimiento de programas, sin tener en cuenta los niveles educativos donde se concentran. Respecto al isomorfismo, se encuentran algunos estudios, como el de Landoni (2008), quien, citando el concepto de isomorfismo de Van Vught (1996), lo define “como un proceso que fuerza a una organización a asemejarse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales del sistema” (p. 190). Así, remite al caso de Uruguay y los procesos de transformación y diversificación que se han venido dando en el SES, a partir de la apertura a las IES de carácter privado, en un contexto centralizado históricamente en la Universidad de la República, donde el Estado, a través de una única institución pública, intentaba satisfacer una demanda cada vez más diversa. Es decir, los aspectos contextuales son fundamentales, puesto que impelen a los SES e IES a generar procesos adaptativos en los diferentes ámbitos, en tanto que la educación superior sigue siendo un motor clave en el desarrollo de los países.

En el mismo artículo mencionado, haciendo una revisión de la literatura, Landoni retoma tres tipos de isomorfismos que se pueden

generar: *coercitivo*, *normativo* y *mimético* (Powell y DiMaggio, 1999; Zucker, 1987, como se citó en Landoni, 2008, p. 190), los cuales están atravesados, respectivamente, por la fuerte regulación del Estado, la intervención de los colegios profesionales y las prácticas de emulación por parte de las IES menos prestigiosas de aquellas destacadas en las más reputadas. En el caso colombiano, quizás de los tres tipos de isomorfismos podría afirmarse que son más observables el primero y el tercero, por supuesto, salvando las diferencias contextuales entre Colombia y Uruguay.

Respecto al isomorfismo en el caso colombiano, se encuentra una publicación que reflexiona sobre las reformas realizadas, apalancadas en las tensiones del mercado, las cuales contrastan con las ideas de acceso, equidad, igualdad e inclusión. Específicamente, el artículo de Pineda y Celis (2017) se concentra en el análisis de los programas Ser Pilo Paga y los rankings universitarios Mide, y cómo este tipo de prácticas son representativas de los cambios que se han venido dando en las concepciones sobre la gestión de las universidades a nivel mundial, así como de la manera en que responden los países de la región desde una perspectiva adaptativa o de resistencia respecto a estas tendencias globalizantes y a la forma en que se hacen presentes en las reformas que se realizan a nivel de sistema. Esto resulta inquietante, puesto que los contextos socioeconómicos de los países de la región implican compromisos importantes para los Estados en línea con la garantía del derecho a la educación (superior) de los jóvenes, especialmente teniendo en cuenta las bajas tasas de absorción que aún se presentan en varios países sudamericanos. Llama la atención la reflexión de los autores cuando plantean que:

Esta nueva idea de universidad puede acarrear un isomorfismo hacia formas de organización que colisionan más profundamente en el contexto regional. Los mecanismos de regulación basados en el mercado operan sobre una nueva universidad que debe estar formulando y cumpliendo sus metas y al mismo tiempo en una constante competencia para poder obtener recursos y subsistir (Pineda y Celis, 2017, p. 6).

El reconocimiento de la diversidad de instituciones que componen el sistema de educación superior y, de esta manera, la construcción de mecanismos de aseguramiento de la calidad coherentes con los tipos de IES consagrados en la Ley 30 de 1992.

Todo ello podría resultar muy interesante desde una perspectiva realmente formativa, más allá de los intereses clientelares, sobre todo de las IES privadas en países como Colombia, donde, dadas las características de los estudiantes, como su edad, diversidad, intereses y condiciones académicas de base, unidas al interés por garantizar la retención, se han derivado ciertas prácticas institucionales asociadas al exceso de dispositivos de ‘bienestar universitario’, cuyas consecuencias tangibles son una suerte de infantilización del estudiantado que dificulta el acompañamiento en la formación de la autonomía de los estudiantes.

Si bien es necesario que la universidad y demás tipologías de IES avancen en la diversificación administrativa, de programas, de atención estudiantil, de relacionamiento con el sector externo, de financiamiento, entre otras, es importante que no se pierda la esencia formativa de la experiencia de la educación superior en la vida de las personas. Problemáticas como la heterogeneidad en la calidad de la educación y la infantilización de la universidad contrastan con la idea misma de universidad y calidad.

En consecuencia, aunque se debe reconocer que los cambios socioculturales y las nuevas tensiones económicas traen consigo aspectos como la ‘generación de contenido’ por parte de cualquier persona y su respectiva monetización, esto le resta cada vez más estudiantes a las IES. Lo anterior empieza a tener una mayor ponderación por parte de los jóvenes de las clases sociales menos favorecidas al momento de tomar la decisión de hacer una carrera universitaria, puesto que la alta heterogeneidad en la calidad de la educación en varios países de América Latina trae como consecuencia que las universidades de absorción de demanda, orientadas a población con escasos ingresos económicos, terminen por ofrecer programas masivos con poco o nulo impacto laboral y realización para sus egresados. Entonces aparece el cuestionamiento de la educación superior: ¿para qué? La promesa de la movilidad social, en buena medida, se rompió por diversos factores, como los mencionados anteriormente.

Empero, ‘pasar’ por la universidad, formarse allí (ojalá de élite), en la actualidad, contrario a lo que se afirma en el párrafo anterior, sigue siendo un elemento de prestigio que se identifica en las clases económicas más pudientes. De hecho, la baja calidad de la formación en la educación básica empieza a traer como correlato en países como Estados Unidos que muchas personas con grandes capitales económicos hayan tenido que recurrir a sobornos para que sus hijos ingresen a las mejores universidades, fenómeno ampliamente conocido como *ingresar por la puerta del lado* (Ximénez de Sandoval, 2019).

Por supuesto, se identifican otra serie de factores que inciden directamente en los procesos de diversificación en el sentido más amplio de la expresión aplicable a los sistemas de educación superior. Dentro de ellos, uno muy importante tiene que ver con el rol del Estado en la publicación de la oferta académica actual, los costos, los salarios de ingreso, las tasas de empleabilidad, etcétera; es decir, el compromiso real del Estado en la difusión y acceso a la información clara y pertinente que conlleve a las familias y los estudiantes a contar con insumos actualizados y suficientes para la toma de decisiones pertinentes sobre qué programa estudiar, dónde hacerlo y qué tipo de esfuerzos tendrían que realizar para alcanzar estos propósitos.

La oferta y la demanda en el corto plazo deberían ser un aspecto que corresponda más a decisiones informadas que a la mera presión de último momento de tener que tomar una opción, aunque esta no necesariamente sea la adecuada ni la que refleje la realización del proyecto de vida de los estudiantes.

Esto ya lo advierten estudios recientes del Banco Interamericano de Desarrollo y de la Unesco. Por ejemplo, en el informe “La garantía y los criterios de acreditación de la educación superior”, se afirma: “para que el mercado funcione eficazmente como medio de garantizar los estándares académicos, es necesario que los estudiantes y sus familias logren la soberanía efectiva del consumidor a través de una elección informada de programas académicos” (Unesco-IESALC, 2020, p. 20).

Ahora bien, podría pensarse que los rankings nacionales o internacionales en sí mismos son un insumo suficiente; sin embargo, no es así. No basta con este tipo de información en la medida en que, por ejemplo, en los rankings internacionales figuran, en el mejor de los

casos, cerca de 20 universidades colombianas. Este número no representa ni siquiera el 10 % de la cantidad de IES del país. Por tanto, se reitera la necesidad de que sea el Estado quien, a través de sus sistemas de información, garantice el acceso a datos actualizados que sirvan como insumos para la planificación de los proyectos de vida de los estudiantes, con el apoyo de sus familias.

Se destaca en el caso colombiano la importancia del rol de las familias en la toma de decisiones, en la medida en que, culturalmente, brindan apoyo económico para que los estudiantes accedan a la educación superior. Esta situación se puede explicar por diferentes variables; entre otras, el hecho de que la oferta de ES esté repartida entre el Estado y el sector privado por partes iguales, al tiempo que, incluso, la educación pública en Colombia históricamente ha sido arancelada. Así sea en una baja proporción, la gran mayoría de los estudiantes de universidades públicas paga algún rubro por concepto de matrícula, en función de factores de orden socioeconómico que permiten una ‘caracterización de las familias’ y su potencial capacidad de pago.

Por tanto, adquiere relevancia en Colombia la necesidad de seguir fortaleciendo el sistema de educación superior con sus dos rutas formativas: la tradicional (profesionalizante) y la Técnica y Tecnológica (TYT). La tradicional, con sus programas de pregrado y las nuevas posibilidades que ofrecen los ciclos propedéuticos, permite que los estudiantes avancen en su formación profesional a medida que les va siendo posible (accesible y asequible). En el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 se actualiza la regulación en lo concerniente a las condiciones de calidad aplicables a dichos programas. Precisamente en la sección 7, Ciclos Propedéuticos, en el artículo 2.5.3.2.7.1, se establece que “cada programa que conforma el proceso formativo por ciclos propedéuticos debe conducir a un título que habilite de manera independiente para el desempeño laboral como técnico profesional, tecnólogo o profesional universitario”, es decir, que los estudiantes, dentro del proceso, podrán conseguir hasta tres títulos que progresivamente les van permitiendo su inserción en el mercado laboral y, se espera, un mejoramiento en su remuneración y calidad de vida.

Por otra parte, la ruta TYT se reguló con la Ley 749 de 2022, la cual es fundamental debido a que incorpora directamente estos niveles

como parte de la educación superior, puesto que en la Ley 30 de 1992 se mencionaba la diversidad de IES, no así de tipos de programas. Por tanto, es a partir de allí que se definen con claridad los alcances de cada uno; sin embargo, el peso de la tradición y la falta de estímulos hacen que esta ruta no sea vista con toda la dignidad que se merece y la potencialidad que tiene.

Por supuesto, no se puede soslayar el rol que cumple el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) como un agente fundamental en este tipo de oferta, que cuenta con 33 regionales y 117 centros de formación a nivel nacional. Ello, pese a ser un “establecimiento público del orden nacional y con autonomía administrativa, adscrito al Ministerio del Trabajo” (SENA, 2023), es decir, que formalmente no es una IES, ya que mantiene su misionalidad desde su fundación en 1957 mediante una “iniciativa conjunta de los trabajadores organizados, los empresarios, la Iglesia católica y la Organización Internacional del Trabajo” (Organización Internacional del Trabajo (OIT), s.f.). Empero, dados los alcances del marco normativo nacional, tiene potestad para ofertar programas académicos en los niveles mencionados y, en la actualidad, se acoge a las condiciones de registro calificado de los mismos. Según cifras tomadas del portal web, a febrero de 2023 tenía una población de 1 007 759 estudiantes cursando programas de educación superior (SENA, 2023), lo cual lo hace un actor fundamental en el proceso de diversificación del SES colombiano.

4.2 Cultura de la calidad e identidad organizacional en las IES.

Cultura de la calidad es, como otros tantos, un concepto proveniente del campo administrativo que ha hecho carrera en la educación, especialmente desde la década de los noventa (Berthoud y López Morilla, 2013). Asimismo, se entiende en el marco de las teorías del cambio cultural en las organizaciones, desarrolladas con intensidad a partir de las últimas décadas del siglo xx, donde las organizaciones son definidas como:

[...] sistemas de personas que, mediante una estructura de operación y métodos de trabajo y servicio claramente definidos, se orientan a cumplir una misión que involucra la creación de valor para sus grupos de interés e influencia (accionistas, clientes, empleados, sociedad, etc.). (Cantú, 2011, p. 52)

En consecuencia, las instituciones educativas se comprenden como organizaciones que, aunque prestan un servicio de carácter altamente social, deben pensar sus procesos de gestión fundamentados en las teorías administrativas para garantizar su óptimo funcionamiento y financiamiento. Esto, pese a las discusiones que plantean quienes afirman que solo son necesarios los conocimientos de pedagogía para ser un buen administrador educativo.

Al revisar un referente clave como el libro *Desarrollo de una cultura de calidad* de Cantú (2011), se encuentra que el autor realiza un abordaje analítico de la categoría en cuestión, partiendo de las diversas situaciones y problemáticas que el contexto actual, cada vez más globalizado, plantea a las organizaciones. Por tanto, antes de definir la cultura de calidad, plantea algunos tópicos sobre lo que se entiende por *cultura* en el contexto de su conceptualización. Así, esta se define como el “patrón por el cual todos los individuos que pertenecen a un grupo o sociedad son educados e incorporados a la actividad de este. La cultura es móvil y dinámica, pues cambia en función de los retos que enfrentan los grupos” (sic) (p. 39).

En el mismo sentido, retoma los planteamientos de Kuhn (1975) cuando afirma que se puede entender por cultura o civilización “todo aquello que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, el lenguaje, la conducta y cualquier hábito o capacidad adquirida por el hombre, por el hecho de ser miembro de la sociedad” (Cantú, 2011, p. 42). Todo ello, precisamente, para poner en evidencia cómo los procesos de transformación que se gestan al interior de las sociedades determinan los cambios culturales que se reflejan en sus comportamientos e, incluso, en sus instituciones. Por supuesto, reconociendo que son procesos que llevan tiempo, tensiones y adaptaciones.

A la par de la categoría cultura, Cantú expone otros conceptos complementarios, como: *comportamiento social, aprendizaje, historia y la manera tradicional de hacer las cosas*. Todos ellos contienen en sí mismos elementos fundamentales que dotan de contenido lo que posteriormente se integrará en la noción de cultura de calidad y que se verán reflejados en el apartado de resultados de esta investigación.

Adicionalmente, el autor establece la relación entre los elementos teóricos desarrollados en torno a la cultura, sus factores constituyentes y los análisis sociológicos de la cultura, especialmente con base en los planteamientos de Geert Hofstede (1991). Precisamente, a partir de la propuesta de Hofstede, analiza las dimensiones que él propuso: individualismo/colectivismo, distancia de poder, masculinidad/feminidad, evasión ante la incertidumbre y orientación a largo plazo (como se citó en Cantú, 2011, pp. 45-47).

De esta manera, continuando con los planteamientos del autor, se identifican algunas características que configuran la cultura de una organización: a) autonomía individual, b) estructura, c) apoyo, d) identidad, e) forma de recompensar el desempeño, f) tolerancia al conflicto y g) tolerancia al riesgo (Cantú, 2011, p. 53). Por su parte, autores como Berthoud y López Morilla (2013) identifican siete características de la cultura organizacional, a saber: 1. innovación y toma de riesgos, 2. atención al detalle, 3. orientación a los resultados, 4. orientación hacia las personas, 5. orientación al equipo, 6. energía y 7. estabilidad (p. 24). Como se aprecia, si bien las características de unos y otros autores difieren entre sí, en ambos casos se encuentran aspectos llamativos y observables en las organizaciones.

Este contexto que establece las bases de las nociones de cultura organizacional y cultura de calidad, volviendo a Cantú (2011) define esta última en los siguientes términos:

[...] el conjunto de valores y hábitos que posee una persona, que, complementados con el uso de prácticas y herramientas de calidad en el actuar diario, le permiten colaborar con su organización para afrontar los retos que se le presenten en el cumplimiento de su labor. (p. 59)

Además de las características y la propia definición de cultura organizacional, se encuentran algunas funciones que se reconocen particularmente en el contexto de las instituciones educativas. En este caso, siguiendo los planteamientos de Marabotto (1999), se pueden identificar al menos cuatro funciones claramente definidas:

Primero, tiene un papel de definición de fronteras; esto es, crea distinciones entre una organización y las demás.

Segundo, transmite un sentido de identidad a los miembros de la organización.

Tercero, la cultura facilita la generación de un compromiso como algo más grande que el interés personal del individuo.

Cuarto, incrementa la estabilidad del sistema social. La cultura es el pegamento social que ayuda a unir a la organización al proporcionar los estándares apropiados de lo que deben hacer y decir los docentes. (como se citó en Berthoud y López Morilla, 2013, p. 28)

Si bien el último de los aspectos destacados es altamente problemático, al menos pensado desde el escenario de las universidades, donde la libertad de cátedra, de expresión y de pensamiento son más reales que en los ambientes escolares, las tres primeras funciones sí pueden identificarse con facilidad en las IES. A partir de dichos aspectos, es posible plantear la necesidad de estimular la implementación de estrategias institucionales que den cuenta del compromiso con una cultura de la calidad por parte de los miembros de la comunidad educativa, de manera colegiada. Lo cual implica que se avance en la consolidación de prácticas que reafirmen la autonomía tanto institucional como personal, que se articulan en torno a la identidad con el proyecto educativo institucional, más allá de la puesta en práctica de metodologías recomendadas o impuestas por los marcos legales vigentes.

Por ende, en las teorías relacionadas con la cultura organizacional se encuentran algunas rutas o métodos de cambio para la implementación de una cultura de calidad, como son el método de Lewin (Davis y Newstrom, 1991) y el de Edgar Schein (1993). El primero se

caracteriza por la aplicación de tres pasos: a) descongelamiento, referido a la preparación de la comunidad para recibir el cambio a través de estrategias grupales; b) movimiento, que implica la implementación del cambio y las reacciones que genera; c) recongelamiento, orientado al reforzamiento de los nuevos hábitos incorporados. Por su parte, el segundo se caracteriza por la aplicación de dos tipos de mecanismos: a) primarios, enmarcados en el liderazgo, y b) secundarios, referidos al diseño organizacional y estructural (Cantú, 2011, pp. 55-56).

Una muestra de ello son las cada vez más frecuentes prácticas de autorregulación, donde las instituciones o programas avanzan en la consolidación de modelos de gestión de calidad que responden a su propia naturaleza y condiciones, sin perder de vista el compromiso con el mejoramiento. En este sentido, se encuentra la recomendación de Harvey y Newton (2004), quienes:

[...] proponen pasar de un modelo centrado en la acreditación a otro centrado en la autorregulación, el mejoramiento y el análisis basado en la evidencia. Martensson, Roxa y Stensaker (2014) resaltan la importancia de considerar las micro culturas de las instituciones si se pretende generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (como se citó en De Vincenci, 2018, p. 15)

Si la calidad nace en el seno de la propia organización, ya sea esta la institución entera o un programa determinado, es muy posible que tenga serias implicaciones en el mejoramiento del servicio educativo, es decir, en las concepciones y prácticas de las comunidades académicas y, con ello, en los procesos de gestión, enseñanza, aprendizaje y evaluación, por *motu proprio*. Si bien estos procesos suelen darse a nivel de las instituciones en general, en algunos programas académicos, por su propia naturaleza, formas de relación y estilos de liderazgo, se pueden generar rasgos específicos o una subcultura al interior de una cultura más amplia. Lo anterior puede verse traducido en resultados, quizás de una forma más rápida que cuando se hace por la aplicación de una norma que se debe cumplir, puesto que, en el contexto planteado, aspectos como el sentido de grupo, la identidad con propósitos comunes y la orientación al logro generan cohesión de manera natural.

Aun teniendo claros los aspectos mencionados, no se deben perder de vista prácticas como la autorregulación, la cual “puede definirse como la regulación voluntaria del desempeño de un sector o grupo, independientemente de la legislación que los vincule” (Pierre y Peters, 2019 como se citó en Unesco-IESALC, 2020, p. 15).

Por tanto, aún se encuentra con alta frecuencia que los sistemas institucionales orientados al mejoramiento del servicio educativo están basados tanto en enfoques de autorregulación como en autoevaluación, en los cuales la “autorregulación se basa en un conjunto de expectativas promovidas por medio de actividades de acreditación y revisión a través de agencias especializadas (Krüger et ál., 2018, como se citó en Unesco-IESALC, 2020, p. 15).

Pese a lo anterior, es innegable el peso de los resultados de los diferentes mecanismos de garantía de calidad que se establecen al interior de los sistemas y a nivel internacional. Hoy día, las IES en Colombia deben tener en cuenta la presión que ejercen factores como la función de inspección y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional respecto al cumplimiento de requisitos como el registro calificado para la oferta de programas, el compromiso con la renovación de la acreditación de programas o institucional, la presión que ejercen los resultados cada vez más frecuentes de todo tipo de rankings, los resultados de los estudiantes en las evaluaciones censales de carácter nacional e, incluso, la satisfacción de los estudiantes con la institución.

Los aspectos analizados hasta ahora conllevan a retomar algunas ideas de Marquís (2014), donde postula que, en esta perspectiva de la gestión que se ha venido desarrollando, el rol que cumple el planeamiento estratégico de las IES es un componente indispensable en la vida de estas. Por tanto, propone una serie de preguntas que permiten identificar elementos clave que orientan la vida de las instituciones, las cuales se presentan a continuación: ¿Quiénes somos?, ¿Dónde y cómo estamos?, ¿Dónde queremos ir? y ¿Cómo llegar? Respecto a la primera pregunta, el autor destaca elementos como la misión, la visión y los valores institucionales que permiten dar cuenta de los principios de identidad, los cuales deben ser conocidos y asumidos por la comunidad (p. 18). En cuanto a la segunda pregunta, plantea la necesidad de una auténtica evaluación que, como lo indica el mismo autor, “suele ser la actividad

más compleja, pero también la de mayor impacto cuando es asumida comprometidamente por sus líderes y desarrollada en forma genuina por los miembros de la institución” (p. 19). La tercera pregunta implica que las “expectativas respecto al futuro suelen tensionarse entre lo deseable y lo posible” (p. 19); en todo caso, siempre han de planearse proyectos de gran calado, pese a que estos deban ajustarse a partir de las condiciones que planteen las dinámicas de contexto. Finalmente, la cuarta pregunta remite a la necesidad de establecer planes de desarrollo y proyectos específicos que, en todo caso, sean coherentes con las metas planteadas en la planeación estratégica.

Otra autora que plantea aspectos relacionados con las nociones de cultura, esta vez de evaluación, es Guaglianone (2013), quien afirma que “junto a la evaluación de la calidad surge la idea de la cultura de la evaluación: la calidad educativa necesita una ‘cultura de la evaluación’ arraigada en la práctica de las instituciones como garantía para la mejora continua autosustentada” (como se citó en Kells, 1997, p. 49). Es decir, que, además de la cultura de la calidad, proveniente del campo de la gestión, también se ha desarrollado al interior de las instituciones educativas lo que se ha denominado cultura de la evaluación. De allí la importancia de que las IES diseñen planes y políticas que estén plenamente fundamentados en su propia filosofía institucional y no simplemente que sean incorporados por la fuerza de las circunstancias legales, políticas o económicas del momento. Se requiere que realmente las IES definan sus propios mecanismos de autoevaluación y autorregulación, permaneciendo fieles a su propio horizonte estratégico y valores institucionales porque la cultura de la evaluación está asociada a aspectos como:

- Planes de mejora.
- Directivos comprometidos con la evaluación, impulsándola e implementando sus resultados.
- Conocimiento de los objetivos institucionales por parte de todos los miembros de la institución.

- Estructuras de gestión que promuevan y faciliten la evaluación con autoridad e influencia, y con personal entrenado en evaluación (Owen, 2003; Quality Culture Project, 2006).
- Herramientas o sistemas de recolección de datos. Sistemas informáticos.
- Plantillas, formatos u otros instrumentos que faciliten la evaluación (Guaglianone, 2013, pp. 50-51).

En síntesis, no hay que perder de vista que, cuando se habla de cultura de calidad, cultura de evaluación o cultura institucional en el contexto educativo —conceptos todos interrelacionados, pese a sus posibles diferencias metodológicas— se encuentra un factor común: la comprensión de dicha cultura como “un sistema de significado compartido” (Berthoud y López Morilla, 2013) por una comunidad educativa determinada, cuyos propósitos trascienden las metas instrumentales y se concentran en los factores medulares de la educación misma como práctica sociocultural.

En coherencia con las ideas desarrolladas hasta el momento, se encuentra la categoría ‘Identidad organizacional’ que, de acuerdo con los planteamientos de la tesis doctoral de Martínez Orozco (2020), emerge en el contexto universitario norteamericano de la mano de Albert y Whetten en 1985. Así, la identidad organizacional “busca dar respuesta a las preguntas de ¿quiénes somos como organización? y ¿quiénes queremos llegar a ser?” (Martínez Orozco, 2020, p. 75). Es decir, se relaciona con los planteamientos de Marquís (2014) en cuanto a las preguntas de ¿Dónde queremos ir? y ¿Cómo llegar? Esto advierte una perspectiva filosófica de la educación que permite a las instituciones educativas superar las lógicas mercantiles, reproductivistas e ideologizantes para pensarse en clave de su relación con la sociedad, sus necesidades y las contribuciones que podría/debería realizar. Por supuesto, en este sentido, se advierte la organización como un ser vivo, compuesto por personas que dinamizan y materializan su misión y visión institucional.

Además, continuando con los planteamientos de Martínez Orozco (2020), la identidad organizacional es una categoría que cuenta con un

acervo importante durante las últimas tres décadas, en las que se destacan los trabajos de Albert y Whetten (1985), Gioia (1998), Dutton (1994), Ashforth y Mael (1996), Hatch y Schultz (2002) y Schultz (2006), quienes la fundamentan en ‘la psicología social y la ciencia de la organización’ (p. 77).

A partir de los autores destacados, se encuentran una serie de factores que posibilitan el estudio y las variadas definiciones que comportan elementos de orden psicológico, antropológico, sociológico y organizacional, los cuales destacan rasgos fundamentales tales como: los gustos, las tradiciones, los significados sobre los valores y creencias, el lenguaje común, las formas de relación, lo subjetivo y lo intersubjetivo, etc.

De esta manera, podría definirse la identidad organizacional como una construcción dialógica entre los valores de unas personas y una organización determinada que comparten concepciones, prácticas y sueños respecto a los fines de un determinado bien social; en este caso, la educación superior. Dicha identidad no se da por la suma de las partes, sino por el enriquecimiento de las dinámicas cotidianas en la vivencia y ejercicio de sus prácticas. Es decir, en términos filosóficos, constituye un ejercicio afirmativo de lo que cada uno es, que se da mediante la interacción y el autorreconocimiento de sus propios valores y proyectos, y que encuentra un correlato en los otros y en un ambiente institucionalizado, como serían las organizaciones educativas. En consecuencia, aunque todas las IES compartan unos fines orientados a brindar educación, existen diversos factores que posibilitan que cada una de ellas y sus propias comunidades educativas se diferencien entre sí. Lo anterior permite advertir la existencia de dos dimensiones de la identidad organizacional: *la identidad de la organización* y *la identidad con la organización*, como lo plantean Albert y Whetten (1998, como se citó en Martínez Orozco, 2020, p. 80).

La primera, como se mencionaba, tiene que ver con los factores diferenciales respecto a otras organizaciones que son percibidos por quienes mantienen algún tipo de contacto con ellas. La segunda se relaciona con aquellos aspectos llamativos o vinculantes que son percibidos por quienes forman parte o desean ser parte de estas, por lo que representan socialmente.

Ahora bien, habida cuenta de los elementos mencionados hasta este momento, se identifica la relación entre las categorías ‘Cultura de calidad’ e ‘Identidad organizacional’ como expresiones de las teorías del cambio de la cultura organizacional, entendida como un “movimiento que requiere individuos con una cultura personal congruente con la que se pretende implantar en la organización” (Cantú, 2011, p. 62). Además, se considera otra serie de teorías relacionadas con la identidad social, en las cuales se circunscribe la identidad organizacional, las cuales están vinculadas con las ideas de sentido de pertenencia y la autoafirmación con base en los valores del grupo, entre otras.

A los aspectos indicados, es importante agregar un componente adicional que tiene que ver con el clima laboral, en tanto que este último depende más de factores cotidianos, al punto de ser observable o experimentable en el contacto diario con la institución. Algunos autores, como Berthoud y López Morilla (2013), afirman que el clima “es lo primero que se observa. Para este apartado será posible afirmar que la cultura institucional se aprecia, se percibe, respira e identifica al momento de ingresar a una institución, siendo el hombre quien se debe adaptar a ella” (p. 30). Los elementos señalados se relacionan directamente con algunas ideas en torno a la categoría ‘Concepciones’, desarrollada con suficiencia en el capítulo 2 de este documento. Dadas las características indicadas en la definición anterior, podría afirmarse que el clima organizacional es resultado de múltiples y variados aspectos dependientes de decisiones pequeñas o grandes que se toman por quienes ejercen el liderazgo de la institución. Por supuesto, la categoría ‘Clima organizacional’ cuenta con amplios desarrollos tanto en el campo de la administración en general como en la gestión educativa. En el caso de la teoría administrativa, se encuentra que autores como Elton Mayo “realizó extensos estudios sobre el impacto que causan las organizaciones en la persona” (Martínez Orozco, 2020, p. 94).

Por supuesto, existe toda una amplia línea de investigación en el campo de la administración que ha venido estudiando el lugar de las personas, su comportamiento e incidencia en la organización y viceversa, comprendiendo, como afirma Martínez Orozco (2020), “las organizaciones son realidades intersubjetivas” (p. 94). Estos elementos guardan relación con lo que otros autores han denominado administración

humanista, donde se apela al rol fundamental que cumplen las personas en el marco de las organizaciones como el recurso más importante, tal como lo plantea Garton (2017, como se citó en Restrepo de Peña y Patiño Montero, 2018):

El capital financiero abunda y se gestiona con cuidado y mimo; el capital humano escasea, pero no se cuida su gestión. ¿Por qué? En parte se debe a que valoramos y premiamos la buena gestión del capital financiero. También la medimos: los buenos CEO son valorados según el ingenio de su gestión y asignación del capital financiero. Pero los buenos dirigentes necesitan ser igual de buenos en la gestión del capital humano. (p. 128)

Ahora bien, la noción de clima organizacional advierte en sí misma, como plantea Méndez Álvarez (2006), unas dimensiones y tipologías, aspecto sobre el cual, dados los propósitos de la tesis, no se profundizará. Sin embargo, es importante tener en cuenta el reconocimiento (compartido con los demás autores mencionados) que se da a unas perspectivas teóricas interdisciplinarias que permiten una adecuada aproximación, como son: a) el clima determinado por los procesos psicológicos, b) el clima como atributo de la organización, c) el clima como un constructo de la realidad y d) el clima desde una perspectiva integral (pp. 32-36).

Otro aspecto a considerar respecto al lugar que ocupa el clima organizacional o institucional en las instituciones educativas es, por ejemplo, uno de los principios de acreditación establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, específicamente el de *Integralidad*, que consiste en “la visión que incluye la articulación de todos los elementos que constituyen de manera sistémica una Institución de Educación Superior (Docencia, Investigación, Extensión, Administración, Gestión, Bienestar, Clima Institucional, etc.)” (CNA, 2014, p. 10).

Finalmente, siguiendo los planteamientos de Martínez Orozco, no se puede perder de vista que todos los aspectos señalados en torno a la cultura de calidad, el clima y la identidad organizacional contribuyen a que se siga avanzando en una “exploración más profunda respecto

a concepciones alternativas de identidad de la organización a partir de las preguntas ¿quiénes somos? y ¿quiénes queremos llegar a ser?” (sic) (p. 77). Estos aspectos se verán reflejados en el apartado dedicado a los resultados, donde se destaca como un aspecto fundamental la propia voz de los agentes educativos de la universidad seleccionada para el estudio de caso.

4.3 Indicadores cualitativos y mejoramiento del servicio educativo

Se plantea en este apartado, con base en estudios como los de Arias y Sánchez (2017), Barrenetxea et ál. (2016), Sánchez Quintero (2014), Ardila (2011) y Cruz López (2009), entre otros, la necesidad de establecer indicadores de carácter cualitativo que complementen la mirada sobre las implicaciones del aseguramiento de la calidad en la vida de las instituciones y programas, con el fin de superar concepciones y prácticas en torno a la calidad relacionadas únicamente con la sistematización y control de información. Esto, llevado al extremo, puede terminar por focalizar la atención en aspectos formales por encima de los aspectos medulares del servicio educativo; dicho de otra manera, se puede llegar a tener una calidad de papel, certificada, pero de papel.

El tema de los indicadores en los procesos de calidad de la educación superior ha venido apareciendo en algunos estudios internacionales y ha sido particularmente trabajado por algunos investigadores colombianos. Esta situación quizás devela una preocupación local por la sobrecarga de indicadores que se aprecian en los procesos de acreditación de alta calidad, tanto de programas como de instituciones, como se evidencia en el estudio “Propuesta de indicadores de calidad para la autoevaluación y acreditación de programas universitarios en administración”, realizado por Sánchez Quintero (2014). Allí, el autor propone, a partir de la revisión teórica realizada, que un indicador:

es también una expresión cuantitativa o cualitativa de un contenido, de manera inevitable; es decir, en un indicador están presentes tanto la expresión como el contenido. Sin embargo, el grado de

expresión del contenido es variable, de lo contrario se trataría de un indicador constante. (p. 421)

En el citado estudio, el autor realiza un análisis de los 183 indicadores que componen el modelo de acreditación de programas con miras a evaluar su pertinencia y establecer un número bastante menor, más operativo y viable para los programas y las instituciones. Dicho análisis llevó a proponer algunos planteamientos que resultan de particular interés para los propósitos de esta investigación, como son el lugar fundamental de los agentes educativos en la consolidación de la calidad de la educación superior. Puntualmente, afirma respecto a los profesores que:

[...] la importancia que puede tener para la calidad de un programa académico el bienestar y la participación de los profesores en la vida académica y en la investigación que se realiza dentro del programa. Es evidente que los profesores son los actores (*stakeholders*) universitarios con mayor responsabilidad sobre el mejoramiento de la calidad, aunque su selección, contratación y evaluación dependen en gran medida de los directivos de los programas. (Sánchez Quintero, 2014, p. 425)

Adicionalmente, se destaca, a través de la red de relaciones categoriales analizadas mediante el software Atlas Ti5, como se aprecia en la figura 3, la importancia de subcategorías como: participación, bienestar, investigación, apreciación y contexto, todas ellas asociadas a la categoría de profesores. Aspectos que se verán reflejados en la matriz categorial diseñada en la opción metodológica en los apartados subsiguientes de este documento.

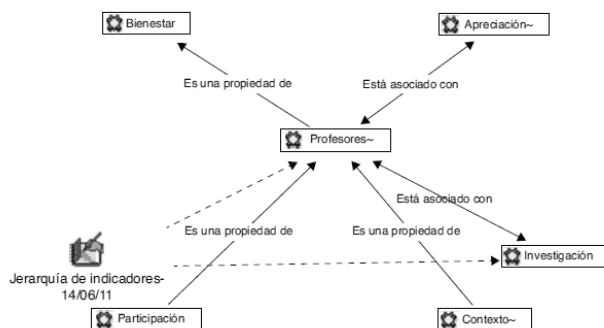


Figura 3. Red para el código profesores o docentes

Fuente: Sánchez Quintero (2014, p. 425).

Asimismo, con relación al análisis de la categoría ‘Estudiantes’, se afirma que las subcategorías identificadas permiten “concretar la importancia real de los estudiantes en la vida de un programa, estas categorías son: aprendizaje, deserción, investigación, participación, bienestar, contexto y apreciación” (Sánchez Quintero, 2014, p. 426). Algunos de estos aspectos se verán reflejados en la propia matriz categorial definida en el capítulo sobre metodología, como se mencionó en el caso de los profesores.

Finalmente, en coherencia con los hallazgos de su trabajo, el autor argumenta que “los indicadores relacionados con los profesores y la enseñanza son fundamentales para el logro de la calidad y el aprendizaje. No es posible hablar de calidad sin aprendizaje de los estudiantes” (Sánchez Quintero, 2014, p. 428).

De manera complementaria, en línea con el tema de los indicadores para la calidad de la educación superior, autoras como García Cabrero (2010) advierten una diferenciación entre los fines de los mecanismos de evaluación y el uso de ciertos tipos de evaluación e indicadores. Por ejemplo, que “la evaluación tiene un alto grado de formalidad; es sumativa y para desarrollarla se requieren estándares especificados para certificar estudiantes o profesionales y para la acreditación de programas” (p. 3). Por otra parte, hay quienes, como Cruz López (2009), en su tesis doctoral “La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e

indicadores cualitativos”, argumentan no solo la posibilidad, sino la necesidad del establecimiento de indicadores que contribuyan a que las universidades avancen y mejoren el servicio educativo que prestan, a través de criterios e indicadores de orden cualitativo. Precisamente, la autora sintetiza muy bien su apuesta en la hipótesis de su investigación cuando afirma que:

La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. Por tanto, la acreditación con el fin de asegurar la calidad no puede basarse en un modelo único y universal²⁵, y no puede surgir tan solo de la teoría y la abstracción, ni según tendencias del mercado.

[Por ello, propende] desarrollar un sistema de criterios e indicadores cualitativos, que incluya al compromiso social, para ser utilizado en los procesos de acreditación como mecanismo de garantía de la calidad de las instituciones de educación superior (sic) (Cruz López, 2009).

En este sentido, se encuentran los planteamientos de Mireya Ardila (2011) en su artículo “La calidad de la educación superior en Colombia, problema de compromiso colectivo”, que indican que esta se relaciona con:

[...] la capacidad que tienen las instituciones educativas para lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se entienden en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje. (pp. 45-46)

Por tanto, implica necesariamente una mirada de la evaluación que realmente se interese por caracterizar las condiciones tanto de ingreso,

25 Las cursivas son propias

formación como de egreso de sus estudiantes, para que, a partir de allí, puedan establecer no solo los instrumentos, sino los medios que garanticen el diseño e implementación de las diversas estrategias y actividades requeridas para que los estudiantes realmente logren avanzar cualitativamente en su proceso de aprendizaje, más allá de la aprobación o no de las asignaturas. E, incluso, más allá de las formas de trazabilidad de la información que se implementen. Es decir, tiene que ver con el reconocimiento de las características de entrada, de forma que se puedan identificar y valorar, al final del proceso, el valor agregado que le brindó la educación superior a esos estudiantes.

Estos elementos, refuerzan, como lo indica la autora cuando se refiere en detalle a las demás implicaciones que tendría asumir este compromiso más afectivo con los estudiantes, cuando afirma que:

[...] los diversos sistemas de valores, las culturas, las ideologías, las actitudes y los intereses de los grupos e individuos se proyectarían en las caracterizaciones de la educación de calidad. Ello supone que, bajo estos supuestos, el concepto de calidad se podría aplicar a muy diferentes formas de educación. (Ardila, 2011, p. 46)

Es decir, como se ha venido afirmando, la calidad no depende de forma exclusiva de aspectos objetivos, sino que, para alcanzar una perspectiva holística, es indispensable comprender dimensiones como la ética, la antropológica y la sociológica dentro de los marcos de análisis que posibiliten una mayor comprensión del fenómeno en toda su complejidad. Ello daría como resultado que incluso se logre reconocer, en cierta medida, una perspectiva relativa de la calidad en relación con los rasgos de las personas e instituciones, puesto que:

La educación de calidad sería diferente para un conservador o para un liberal, para un cristiano y para un musulmán. En última instancia, la calidad se percibe como un juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí. (Ardila, 2011, p. 47)

A partir de lo anterior, es posible afirmar que las IES efectivamente deben realizar reflexiones curriculares que permitan formular las grandes preguntas fundamentales que trasciendan la preocupación por los contenidos de los programas, para llegar a analizar el complejo escenario del aprendizaje desde sus implicaciones en términos de acompañamiento estudiantil, ambientes de aprendizaje y laborales amenos, la carrera docente, entre otros. Es decir, pensar la calidad desde una perspectiva cualitativa implica una preocupación real por la construcción-formación del sujeto en cuanto a persona y profesional. En consecuencia, aspectos como los estudios de pertinencia, la segmentación de la demanda y el punto de saturación del mercado laboral en determinadas profesiones serían fundamentales al momento de que las IES decidan la oferta de un programa académico, más allá de cuán rentable este pueda ser.

Actualmente, en Colombia se asiste a un momento complejo en la historia de la educación superior, puesto que se presentan fenómenos altamente contradictorios. Por un lado, cerca del 30 % de las IES que cuentan con acreditación de alta calidad, es decir, una de cada tres IES. Esto, pese a ser un acto voluntario de las propias IES, se convirtió en su momento en un propósito del gobierno del presidente Duque (2018-2022). Por otra parte, los resultados en las Pruebas Saber Pro son alarmantes en varias IES, muchas de ellas de absorción de demanda y con acreditación en alta calidad vigente (Redacción Semana, 2022). En la figura 4 se presentan las IES colombianas con acreditación de alta calidad a octubre de 2022:

CONCEPCIONES ALTERNATIVAS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

| No. | Origen | Institución | No. | Origen | Institución |
|-----|---------|---|-----|---------|--|
| 1 | Privada | UNIVERSIDAD EAIT | 46 | Oficial | ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES -ARC- 'BARRANQUILLA' |
| 2 | Oficial | UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA | 47 | Privada | UNIVERSIDAD EAN |
| 3 | Privada | UNIVERSIDAD DE LA SABANA | 48 | Oficial | UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA |
| 4 | Privada | UNIVERSIDAD DEL NORTE | 49 | Privada | UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO |
| 5 | Privada | UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO | 50 | Oficial | ESCUELA MILITAR DE AVIACIÓN MARCO FIDEL SUAREZ |
| 6 | Privada | PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA | 51 | Oficial | UNIVERSIDAD DEL QUINDIO |
| 7 | Privada | UNIVERSIDAD EXTERNAVO DE COLOMBIA | 52 | Privada | UNIVERSIDAD CENTRAL |
| 8 | Privada | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA - UNAB | 53 | Oficial | UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA |
| 9 | Privada | UNIVERSIDAD DE LA SALLE | 54 | Oficial | UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO |
| 10 | Oficial | UNIVERSIDAD DE CALDAS | 55 | Privada | UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO |
| 11 | Oficial | UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA | 56 | Privada | UNIVERSIDAD DEL SINÚ - ELIAS BECHARA ZANUN - UNISNU |
| 12 | Oficial | UNIVERSIDAD DEL CAUCA | 57 | Privada | UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE |
| 13 | Oficial | UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA | 58 | Privada | UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC |
| 14 | Privada | UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN | 59 | Privada | UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA |
| 15 | Oficial | UNIVERSIDAD DEL VALLE | 60 | Privada | UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ |
| 16 | Oficial | UNIVERSIDAD DE CARTAGENA | 61 | Privada | UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES |
| 17 | Privada | UNIVERSIDAD - CES- | 62 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD |
| 18 | Oficial | INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO - ITM | 63 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO DE AREVALO - UNITECNAR |
| 19 | Oficial | UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER - UIS | 64 | Privada | UNIVERSIDAD DE CIENCIAS APLICADAS Y AMBIENTALES UOCA |
| 20 | Privada | ESCUELA COLOMBIANA DE INGENIERÍA "JULIO GARAVITO" | 65 | Privada | UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN LUMB- |
| 21 | Privada | UNIVERSIDAD ICESI | 66 | Oficial | COLEGIO MAYOR DE ANTIOQUIA |
| 22 | Privada | UNIVERSIDAD EIA | 67 | Oficial | ESCUELA DE FORMACIÓN DE INFANTERÍA DE MARINA |
| 23 | Privada | UNIVERSIDAD DE LOS ANDES | 68 | Oficial | UNIVERSIDAD DEL TOLIMA |
| 24 | Oficial | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA | 69 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA |
| 25 | Privada | COLEGIO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ADMINISTRACIÓN - CESA- | 70 | Privada | UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI |
| 26 | Privada | UNIVERSIDAD DE MANIZALES | 71 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS |
| 27 | Privada | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES | 72 | Oficial | UNIVERSIDAD DE PAMPLONA |
| 28 | Privada | UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR | 73 | Privada | CORPORACIÓN UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA |
| 29 | Oficial | UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA | 74 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA - CEPA- |
| 30 | Privada | UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS | 75 | Privada | UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD |
| 31 | Oficial | ESCUELA DE SUBOFICIALES DE LA FUERZA AÉREA COLOMBIANA- ANDRÉS M. DÍAZ | 76 | Privada | UNIVERSIDAD DE SANTANDER - UDES |
| 32 | Privada | UNIVERSIDAD EL BOSQUE | 77 | Oficial | UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS |
| 33 | Oficial | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- UPN | 78 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ |
| 34 | Oficial | TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA | 79 | Privada | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA-UNILLA- |
| 35 | Oficial | UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA | 80 | Oficial | INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIADO |
| 36 | Privada | UNIVERSIDAD LIBRE | 81 | Oficial | INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PASCUAL BRAVO |
| 37 | Oficial | ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CORDOVA | 82 | Privada | CORPORACIÓN UNIVERSITARIA COMFACAUCA - UNICOMFACAUCA |
| 38 | Privada | UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR | 83 | Privada | UNIVERSIDAD MARIANA |
| 39 | Oficial | UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS | 84 | Oficial | POLITECNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID |
| 40 | Privada | UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA | 85 | Privada | FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES |
| 41 | Oficial | UNIVERSIDAD DE NARIÑO | 86 | Oficial | INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA CONSERVATORIO DEL TOLIMA |
| 42 | Privada | UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA | 87 | Privada | UNIVERSIDAD DE BOYACÁ |
| 43 | Privada | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE | 88 | Oficial | UNIVERSIDAD DE SUCRE |
| 44 | Oficial | ESCUELA NAVAL DE CADETES "ALMIRANTE PADILLA" | 89 | Oficial | UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER |
| 45 | Oficial | DIRECCIÓN NACIONAL DE ESCUELAS - DINA- | | | |

Figura 4. IES acreditadas en alta calidad en Colombia a 2022

Fuente: Diario La República (Gil Niebles, 2022).

Lo anterior no deja de ser preocupante, puesto que se suscitan cuestionamientos sobre el modelo de acreditación institucional: ¿qué es lo que realmente se está evaluando y cómo se está llevando a cabo la evaluación por parte de los pares externos? Ello, incorporado a un componente adicional más delicado aún: ¿para qué se acredita una IES que realmente no ha presentado avances significativos en sus procesos académicos? y

¿cuál es el sentido de ‘acreditar’ una calidad que no es real? Preocupa, puesto que el daño que esto genera a sus egresados es alto en materia de acceso a oportunidades laborales bien remuneradas, desarrollo personal y valor agregado de su paso por la educación superior, entre otros.

Precisamente, esta preocupación por la vaguedad en la que ha caído el concepto de calidad de la educación superior ya ha sido advertida en estudios recientes, como el de Barrenetxea et ál. (2016), quienes plantean que:

A falta de una mayor precisión, el concepto de calidad corre el riesgo de convertirse en mero instrumento ideológico, y la calidad, declarada como objetivo, puede terminar legitimando —o al menos intentando justificar— cualquier política, cualquier programa, cualquier decisión o acción. (p. 63)

Lo señalado ya cuenta con evidencia empírica que da cuenta de las contradicciones que se han venido indicando: IES que tienen Acreditación en Alta Calidad (AAC) activa, pública y capitalizada para todos los efectos de mercadeo, pero los resultados obtenidos en las pruebas Saber Pro, de forma sostenida, por sus estudiantes a través de varias cohortes, no son satisfactorios, y ambas informaciones provienen de fuentes oficiales. Entonces, ¿es la calidad una categoría tan relativa que todo cabe allí, incluso las certificaciones oficiales y los malos resultados de sus egresados?, además, ¿es compatible y sostenible una calidad que se contradice entre sus procesos sistematizados y sus resultados?

Los aspectos abordados recuerdan los planteamientos de Brunner (2007) como se citó en Guaglianone (2013), cuando afirma que:

En ese juego de interacciones entre “factores internos y externos”, de contenido económico y político, surgen las culturas institucionales y de los diferentes campos y territorios de conocimiento. Es decir, las representaciones simbólicas con que los actores académicos construyen sus roles y prácticas, sus lazos de pertenencia, sus relaciones entre pares y con el mundo externo, sus modos de concebir y de juzgar la autoridad y a través de los discursos y las ideologías propias del campo académico. (p. 36)

Como se aprecia en lo afirmado, se requiere que los mecanismos de evaluación institucional, conducentes o no a procesos de acreditación, tengan en cuenta a los agentes educativos y cómo, desde sus concepciones y vivencias de las dinámicas institucionales, contribuyen de forma indispensable a la construcción de los ideales de calidad que se tengan en cada IES. Desde allí, se podrá avanzar de forma específica en la articulación de una cultura de calidad que se materialice en aspectos como el compromiso por las condiciones laborales de los profesores, la calidad en los procesos académicos y de investigación, y una adecuada caracterización de estudiantes al ingreso que posibilite identificar los aspectos que se deben fortalecer a lo largo de su formación profesional, etc. Es decir, comprender la calidad y su aseguramiento a través de los diversos modelos, más allá de la información que ellos puedan aportar, es la perspectiva instrumentalizadora que suele percibirse en los procesos de evaluación.

De esta manera, en la construcción de los propios modelos de calidad, las IES y los programas tendrían un mejor diagnóstico de las condiciones iniciales, con una base real que posibilite el diseño de una planificación estratégica que, progresivamente, vaya movilizando a la comunidad educativa hacia las metas comunes que los convocan. Por supuesto, esto implica reconocer la tipología y naturaleza de cada IES o programa, puesto que “cuanto más compleja sea la estructura de toma de decisiones y más actores estén involucrados en la adopción de reglas, más interesados estarán esos mismos actores en influir en las tareas de identificación de problemas y lograr un acuerdo negociado” (Porter y Ronit, 2006, como se citó en Unesco-IESALC, 2020, p. 15).

Los elementos que se han mencionado, sin duda, remiten a dos componentes de la calidad: el compromiso institucional y el modelo de aseguramiento que se diseñen o adopten. Puesto que existen, a su vez, dos estrategias para su garantía: la autorregulación (desarrollada brevemente con anterioridad) y la autoevaluación, que se corresponde más con una estructura propiamente dicha de los modelos nacionales de calidad. No obstante, lo que se pretende argumentar en este punto a partir de los elementos enunciados es que:

[...] la calidad en Educación Superior debe ser evaluada, no únicamente a partir de estándares y factores determinados por evaluadores externos, sino que se requiere retomar lo humano en su complejidad, esto implica el análisis del contexto, los sujetos que componen la comunidad educativa, su cultura, su lenguaje, sus valores, sus prácticas pedagógicas, entre otros aspectos, que contribuyen a gestar una cultura más allá de la rendición de cuentas y de control, devolviéndole a los docentes su autonomía y los procesos de autorregulación que le permitan reflexionar de manera permanente sobre su trabajo pedagógico y las necesidades de formación que se presentan en el contexto actual. (Arias y Sánchez, 2017, p. 224)

Por tanto, se requiere focalizar la atención en la definición de estrategias y acciones de carácter formativo, de gestión e investigativo que se vean reflejados en:

- Estrategias de evaluación más activas y significativas que contribuyan a suprimir concepciones y prácticas dirigidas exclusivamente al entrenamiento para la presentación de pruebas objetivas. Esto se debe a que el desempeño laboral no depende exclusivamente de la selección adecuada de una opción de respuesta entre varias.
- Planes de trabajo docente que asignen tiempo suficiente a la preparación y evaluación de materiales de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- Conexión con el sector productivo, social y económico a través de las actividades formativas; por ejemplo, la implementación de prácticas como extensión de cátedra que traigan consigo la preocupación genuina de los estudiantes por prepararse no para un examen, sino para dar respuesta a problemáticas concretas de una realidad que los interpela. Sin caer en la instrumentalización de las poblaciones más vulnerables, como ha ocurrido de forma sistemática.

- Un verdadero rol formativo para las opciones de grado en las carreras profesionales, de manera que estas adquieran sentido y brinden herramientas a los estudiantes, más allá de ser un requisito que se debe ‘superar’. Esto implica que las universidades dejen de ver las opciones de grado como una oportunidad de negocio para cobrar costos adicionales por diplomados e, incluso, dejen de ofertarlas fuera del plan de estudios. Este aspecto, pese a que está regulado en Colombia, en la práctica se sigue presentando con frecuencia.
- Comprender la educación superior como un derecho/servicio y no como una acción de ‘proyección social o pastoral’ de una empresa privada o comunidad religiosa. Ello vindica los derechos de los estudiantes a recibir realmente una educación de calidad y no clases como acciones paliativas que no les brindan herramientas para resolver futuras problemáticas del mundo laboral.
- Reconocimientos a comunidades, organizaciones públicas o privadas por los aportes de sus estudiantes y egresados al mejoramiento de sus condiciones de vida y a la resolución de problemas.
- Contribución efectiva a la resolución de problemas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o metas globales en temas de medio ambiente y sociedad, en entornos locales, regionales, nacionales o internacionales.
- Reconocimientos a la lucha contra la corrupción, a los valores ciudadanos y democráticos.
- Incidencia en la vida política de las regiones o del país sin resultar involucrados en hechos de corrupción u otros delitos contra la ética pública.

De esta manera, los procesos de evaluación institucional en clave de autorregulación permitirían recoger las experiencias de profesores y estudiantes, sus recomendaciones y, sobre todo, la posibilidad de

generar acciones de mejora más pertinentes, en plena coherencia con la parte administrativa.

Ahora bien, en clave de evaluación externa con fines de acreditación, es importante, como se ha venido señalando, que, si bien deben existir modelos que permitan reconocer la diferencia de IES en los sistemas de educación superior, dichos procesos, en todo caso, no pueden perder de vista que su objetivo es garantizar la calidad del servicio educativo, con independencia de si este es técnico, tecnológico, profesional o posgradual. Dicha calidad, en gran medida, protege la inversión no solo económica, sino también de tiempo, de esfuerzos y de autoexigencia que están realizando las personas al escoger una determinada IES o programa. Estas decisiones cuestan y cuestan mucho más cuando no se protege a los ciudadanos de una oferta académica acreditada, pero sin calidad. En otros países, como Australia, Corea del Sur y el Reino Unido, se establecieron criterios para la protección de los estudiantes y la relación calidad-precio (Unesco-IESALC, 2020, p. 7).

Precisamente, los aspectos que se han venido destacando sobre el lugar que tiene la dimensión subjetiva pueden resultar en un mecanismo muy valioso para reposicionar la calidad en las prácticas de las IES, más allá del enfoque instrumental objetivante en el que se ha venido desarrollando. Ello se debe a que comienza a ser más evidente una crisis en el impacto de la permeabilidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad (crisis de legitimidad), como ya se advierte en algunos estudios de reconocidos teóricos de la calidad, como Harvey y Williams (2010), quienes:

[...] analizaron los artículos publicados en la Revista *Quality in Higher Education* en el periodo 1995-2010 y concluyeron que “a lo largo de los 15 años se advierte una clara tensión entre el aseguramiento de la calidad como una tarea burocrática y administrativa y el mejoramiento de la calidad de la gestión académica” (24). Del análisis de las publicaciones surge que las evaluaciones externas no contribuyen al mejoramiento, especialmente cuando su propósito es la acreditación, lo que podría atribuirse a la disolución de la confianza en las instituciones universitarias. (como se citó en De Vincenci, 2018, p. 15)

En síntesis, se puede afirmar que la preocupación por la excesiva objetivación de la calidad de la educación superior ha traído como consecuencia la elaboración de algunas propuestas y análisis, como los presentados en este apartado, los cuales se retoman y desarrollan en el apartado metodológico para la formulación de la matriz categorial y los resultados obtenidos con base en la técnica e instrumentos definidos. Por ahora, en el apartado que sigue, se explora la última dimensión que se considera fundamental para afirmar la perspectiva alternativa de la calidad de la educación superior, a partir de características cualitativas.

4.4 Calidad de la educación como formación integral, compromiso ético y ciudadano

Las tendencias globales que afectan el desarrollo de la Educación Superior se han hecho sentir con fuerza en América Latina y El Caribe (ALC) y, al hacer urgente la exigencia de buscar caminos para ofrecer una educación de calidad pertinente e inclusiva, obligan a revisar conceptos, mecanismos y políticas. (Lemaitre, 2019, p. 19)

Los planteamientos de María José Lemaitre permiten introducir la temática de la calidad de la educación como formación integral, compromiso ético y ciudadano, dado que precisamente se ubican en el sentido de la búsqueda de nuevos caminos para ofrecer una educación superior de calidad, haciendo una revisión puntual de aspectos que hasta el momento no han sido tomados en cuenta con la significatividad que comportan. Es decir, como se enuncia en el documento “Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa: una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos”, se requiere analizar la calidad educativa desde una aproximación complementaria, de carácter “humanista, constructivista y focalizada en los procesos de aprendizaje, lo central es el desarrollo de capacidades en los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, con el docente como mediador de dicho proceso” (OREALC/Unesco, 2016, p. 8). Asimismo, en el documento “Más allá de los límites. Nuevas formas

de reinventar la educación superior: hoja de ruta propuesta para el WHEC 2022”, publicado por Unesco (2022), se plantean unos principios para configurar el futuro de la educación superior, entre los cuales se destacan el de integridad y ética (p. 26).

Adicionalmente, la categoría propuesta guarda relación con lo que autores como Calventus (2020) han denominado “perspectiva axiológica de la educación de calidad” (pp. 74-83), para referirse al componente ético que atraviesa todas las discusiones actuales en torno a la calidad en el contexto educativo. Para ello, el autor, siguiendo los planteamientos de Rossouw (2015) sobre la justicia social y el *accountability* como aspectos constitutivos de la calidad educativa, o también de autores clásicos como García Hoz (1981), quien plantea que “la calidad de la educación requiere integridad, coherencia y eficacia” (Calventus Salvador, 2020, p. 76). Además de los elementos indicados, se encuentran trabajos como los de Arias y Sánchez (2017), Rossouw (2015), Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa de Carvalho (2014), Valera Sierra (2010), Martínez Martín (2006), Pérez Juste (2005) y González López (2004), en los cuales los autores referidos abordan aspectos tales como lo humano y la calidad, la formación ciudadana, género y la educación superior, la integralidad de los egresados, así como la responsabilidad social y la pertinencia.

Asimismo, no puede soslayarse la agenda internacional materializada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde el ODS 4 se orienta a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015), cuya meta 4.7 plantea que:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Precisamente en relación con algunas líneas temáticas mencionadas en la meta 4.7, se retoman algunos elementos planteados por el autor de esta tesis en investigaciones previas sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior, donde se abordan temas relacionados con la formación integral, la formación ciudadana y la educación para la paz (Patiño-Montero, 2022), como los ejes centrales que se asumen en este sentido en las IES colombianas. Por otra parte, siguiendo con los organismos multilaterales, se encuentra que la Unesco (2016) define la calidad educativa desde cinco dimensiones: *relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia* (pp. 8-15). Finalmente, se citan referentes nacionales como el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Acreditación.

Por lo anterior, se podría afirmar que, a lo largo de los últimos 30 años, en las investigaciones sobre calidad de la educación se ha puesto de relieve la importancia del aseguramiento de los aprendizajes y de la formación ética y ciudadana. No obstante, al parecer, esta tarea no se ha tomado lo suficientemente en serio. Una prueba de ello es el célebre Informe Delors (1996), donde se hacía un llamado a un desarrollo humano atravesado por una educación orientada desde cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos; aprender a vivir con los demás y Aprender a ser (Delors, 1996). Por supuesto, estos aspectos se encuentran en la mayoría de los proyectos educativos institucionales, al menos como referente teórico.

Otro elemento que también se encuentra referido en este sentido tiene que ver con la formación de la subjetividad política de los estudiantes de la educación superior, que debería verse reflejada en el cambio de actitud y comportamiento ciudadano de las personas, en la manera en que conciben lo público, el ejercicio democrático, la pluralidad de pensamiento, el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos, la protección de las minorías, y el pensamiento crítico que les haga frente a la posverdad y la manipulación mediática, entre otras problemáticas. Precisamente, los elementos indicados aparecen de forma recurrente en trabajos como Arias y Sánchez (2017) “Lo humano en la calidad y la evaluación de la Educación Superior”, donde los autores plantean que una “conciencia básica permitiría el desarrollo de

nuevas convicciones, actitudes y formas de vida” que, a su vez, haga posible que las propias IES se conviertan en “interlocutores críticos de las formas de relación de los seres humanos con el mundo que les rodea” (p. 221). En el texto mencionado, los autores van más allá y argumentan que se “requiere una reconceptualización del significado de lo humano en el contexto educativo y más explícitamente en la calidad educativa y la evaluación en la Educación Superior”, de tal forma que se llegue a “resignificar la acreditación y certificación de calidad institucional” (p. 221); planteamientos que se encuentran articulados justamente con los propósitos de esta tesis.

Por supuesto, los argumentos mencionados se articulan con el acápite anterior, donde se enuncia la necesidad de formular indicadores de carácter cualitativo que posibiliten captar de mejor manera las complejidades de la calidad de la educación superior, retomando la centralidad que cumple la acción formativa/educativa sobre la cual recae el adjetivo de calidad. Ello se relaciona con lo que proponen Arias y Sánchez (2017) cuando indican que:

[...] al retomar lo humano en la educación se presenta, de igual modo, la oportunidad de proyectar la formación de ciudadanos que respondan a los requerimientos sociales, pero además que contribuyan a la transformación desde la toma de consciencia sobre sus propias acciones y las consecuencias de estas (sic). (p. 224)

Unido a lo anterior, hay algunos campos específicos de conocimiento donde se plantea el problema de la calidad asociado a la formación de sus estudiantes, como ocurre en administración de empresas y las consecuencias que allí se derivan en términos de competitividad, como lo advierte Sánchez Quintero (2014) cuando afirma que “uno de los aspectos fundamentales que está incidiendo en la solución de problemas sociales y económicos depende de la calidad de la formación que reciben administradores y gerentes de las organizaciones colombianas” (p. 420).

Los aspectos mencionados hasta ahora evidencian la importancia que tienen los factores asociados a la relación pedagógica, al clima organizacional, al establecimiento de criterios cualitativos, a la calidad de los procesos formativos y al impacto que tienen en factores como

la competitividad del país o la vida democrática, entre otros. Por tanto, como advierte Andión Gamboa (2007), implica que:

[...] el problema de la calidad de la educación superior desde otro ángulo, desde una perspectiva cualitativa, que se detenga en la relación educativa entre el maestro, sus alumnos y el conocimiento; que observe y analice los procesos que se derivan de la acción pedagógica e interprete los resultados de los programas educativos en razón a la transformación intelectual, social y cultural de los alumnos y maestros después de cada ciclo escolar. (p. 85)

Lo anterior conlleva a una fenomenología de la educación que permita el análisis de los diferentes componentes de la calidad asociados a los fenómenos que se dan en la educación superior y que realmente consolidan la calidad. Estos componentes tienen que ver, en buena medida, con lo relacional, con el ambiente y el comportamiento de las personas, más allá de los dispositivos y formatos que se diseñen para la sistematización de las prácticas educativas y administrativas, en el marco de las realidades que hoy por hoy problematizan la educación superior. Esto se evidencia en las diferentes metas definidas en los ODS, como se presentaba el caso de la meta 4.7 y la amplia diversidad de aprendizajes que se deben asegurar en el marco de la experiencia educativa en la actualidad, como una mediación para que realmente sea posible avanzar en la consecución del ODS 4 sobre la educación de calidad. En este sentido, conviene recordar las ideas de Ortega (2001), quien afirma la dimensión teleológica de la educación en tanto que esta:

[...] tiene como propósito la formación del hombre, tanto en su aspecto técnico como humanístico. Quiere decir esto que lo que se persigue es no solo formar un individuo capaz de enfrentar, con inteligencia los problemas de la vida real y darles soluciones efectivas y concretas utilizando o desarrollando la tecnología más adecuada a las necesidades, sino también que ese individuo esté preparado para entender a sus semejantes y vivir en sociedad, con una conducta basada en los más nobles principios morales. (p. 5)

Se enunciaba al principio de este apartado la referencia a una dimensión axiológica de la calidad por la importancia que tienen los valores subyacentes asociados a la educación. En este sentido, conviene reflexionar desde una comprensión más holística y sistémica, donde la educación sea comprendida más allá de las actividades instruccionales que se llevan a cabo en las materias disciplinares de los planes de estudio y donde la formación ética y ciudadana quede reducida a un curso al final de la carrera o, en el mejor de los casos, dependa de los profesores de humanidades. De hecho, a nivel internacional se encuentran investigaciones que señalan que “la formación ética y ciudadana en la universidad se ha convertido en un tema de preocupación, incluso en el ámbito político y de gestión universitaria” (*European Commission*, 1995; OCDE, 1997, como se citó en Bara et ál., 2014, p. 23). En el mismo sentido, Miquel Martínez (2006) identifica que “una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana” (p. 85).

Estos aspectos remiten indiscutiblemente a temas de mayor complejidad, pues se ubican en el plano de la filosofía de la educación, al comprender que la educación es un proyecto sociocultural y temporal donde las generaciones identifican una serie de valores y asignan metas en orden a la ‘forma’ que deberían tener los ciudadanos de ese momento determinado: la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía. Por tanto, se parte de cuestiones como: ¿qué tipo de sociedad somos y queremos ser? ¿qué tipo de personas somos y queremos ser? ¿qué tipo de valores y cómo los deberíamos vivir?

Frente a las preguntas formuladas, emergen las metas asociadas a la educación, no desde una comprensión administrativa para la definición de planes estratégicos, por supuesto, reconociendo su importancia, sino desde este mismo sentido filosófico-teleológico, es decir, desde los fines atribuidos. Al respecto, autores como Pérez (2005) argumentan que las metas de calidad consisten en:

- Formar la persona, formar toda la persona, formar cada persona.

- Y ello, para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar al religioso en el caso de los creyentes, pasando por el de la amistad, el cívico o el profesional (p. 15).

Además de estas metas, Pérez (2005) sintetiza su propuesta a partir de su comprensión de la educación de calidad en los siguientes términos:

[...] es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida. En definitiva, estoy planteando como meta el logro de la autonomía personal que no representa otra cosa que la capacidad de las personas para ser dueños de sus actos y, por ende, responsables de los mismos. (p. 17)

Varios de los rasgos asignados por el mencionado autor encuentran un correlato en las respuestas planteadas por los agentes educativos participantes en la investigación cuando planean sus propias concepciones sobre lo que entienden por ‘calidad de la educación superior’, los factores identificables o atribuibles y la forma en la que se expresan o se viven en la universidad.

En el mismo sentido se encuentra uno de los aspectos característicos de la acreditación en alta calidad de los programas, establecido en el literal e del artículo 15 del Acuerdo 02 de 2020 del CNA, cuando expresa que los programas que pretenden alcanzar tal reconocimiento deberán mostrar:

- e) Un compromiso declarado con la formación integral de las personas para afrontar, con responsabilidad ética, social y ambiental, los retos de desarrollo endógeno y para participar en la construcción de una sociedad más justa e incluyente, que reconozca y promueva la diversidad, acorde con el respectivo nivel de formación del programa académico y modalidades del mismo.

Las características asociadas al compromiso con la formación integral mencionados en el Acuerdo 02, guardan relación con los planteamientos de González López (2004), al decir que:

La sociedad y el Estado la consideran como un gran instrumento de servicio, enriquecedor de la calidad ciudadana, suministrador de las aptitudes profesionales y sociales que el país requiere, y punto de partida del progreso científico y cultural. Al mismo tiempo, la Universidad es un espacio donde transitan personas muy diferentes y requiere, por ello mismo, un régimen de convivencia. (González López, 2004, p. 19)

Como se aprecia, se reitera que la necesidad es evidente, la importancia no se pone en duda, así como tampoco la pertinencia de la evaluación de la calidad de las acciones formativas en el marco de la educación superior. Sin embargo, a juicio del autor, lo que sigue sin resolverse es avanzar en una comprensión integradora de la educación superior. En los trabajos referidos hasta el momento se da cuenta con suficiencia del lugar central que ocupa la universidad y la educación superior en general en las sociedades; sin embargo, como institución y como práctica, se ha fragmentado excesivamente: han despedazado la universidad. Por tanto, se cree erróneamente que basta con la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación de cada una de las partes implicadas para lograr dicha calidad.

Al respecto, Rossouw (2015) identifica la conjunción de dos dimensiones en lo que a calidad educativa refiere. Estas son:

[...] en primer lugar, la justicia social, asociada con los imperativos legales de los derechos humanos, donde se destacan, por ejemplo, la dignidad humana, la equidad y la libertad; y en segundo lugar, (y como elemento más importante) consideran la rendición de cuentas (*accountability*), entendida como la explicación y justificación de conductas, así como la transparencia de la eficiencia. (como se citó en Calventus Salvador, 2020, p. 79)

Los aspectos constitutivos de las dos dimensiones propuestas implican una reevaluación de los sentidos instrumentalizadores que se han adjudicado a la educación, lo que llevó a fragmentarla en sus concepciones y en sus prácticas. Por tanto, como se advertía al principio de este numeral, se requiere el desarrollo de capacidades que les permitan a las personas dar sentido a lo que aprenden. Ello implica:

Hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el *ser y saber cómo* sobre el *saber y hacer qué*, capaz de ofrecer a los estudiantes aprendizajes socialmente significativos que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y del país. (Valera Sierra, 2010, p. 120)

En línea con los valores identificados a lo largo de este apartado, se encuentran cinco dimensiones propuestas por la OREALC/Unesco Santiago: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (p. 9). Las tres primeras atienden al componente teleológico de la educación, mientras que las dos últimas se refieren al componente de gestión. Así, *la relevancia* se orienta a los fines de la educación; es decir, como se mencionó anteriormente, tiene que ver con la incidencia que pueda tener desde una óptica sociopolítica, fundamentada en el desarrollo pleno de la personalidad y la dignidad humana, en atención a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a los marcos legales de la mayoría de los países del mundo, y con un claro reconocimiento de la diversidad. Por su parte, *la pertinencia* sostiene que el “centro de todo proceso educativo es el estudiante, con sus capacidades, experiencias, conocimientos, intereses y expectativas”. En consecuencia, en términos pedagógicos e institucionales, es indispensable la comprensión de las características y problemáticas del contexto, de forma que las decisiones curriculares y los aprendizajes resulten significativos para las vidas de los estudiantes. La *equidad* implica, de forma más precisa, la apuesta ética que adquiere la calidad de la ES, en tanto que esta “es de calidad solo cuando es para todos” (p. 11). En términos filosóficos, más que jurídicos, es muy significativo tal reconocimiento, en tanto que deriva en compromisos concretos para garantizar, bajo el principio de

justicia, la diferenciación que permita la formulación de políticas afirmativas para satisfacer las necesidades básicas de todos, de forma que puedan estar en las mismas condiciones para sus tránsitos educativos. Como se afirma de manera puntual en el documento: “Garantizar la igualdad de oportunidades, proporcionando más a quien más necesita, para asegurar resultados equivalentes” (p. 11).

La primera de las dimensiones en clave de gestión es *la eficacia*, que consiste en la orientación al logro de los objetivos establecidos desde la planificación estratégica, es decir, en la capacidad de materializarlos, puesto que así se logra “hacer concreto el derecho a una educación de calidad para todas y todos” (p. 12). La segunda es *la eficiencia*, relacionada con el mejor uso posible que se hace de los recursos, especialmente públicos, fundamentada en criterios como la integridad, la transparencia y la ética pública.

Finalmente, como se menciona en el documento de la OREALC/Unesco (2016), este enfoque que recoge unas concepciones alternativas de la calidad de la educación superior contribuye a mitigar:

[...] el sesgo reduccionista de confundir el fenómeno con sus indicadores evidentes, perdiendo de vista las dimensiones subjetivas, relacionales y emocionales, que se manifiestan en el largo plazo. (p. 9)

Establecido un contexto respecto a la vigencia de los trabajos acerca de las concepciones de los agentes educativos y unido a los desarrollos sobre las concepciones objetivantes y las concepciones alternativas de la educación superior, se procede a presentar la opción y el diseño metodológico de la investigación.

PARTE II.
DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo 5.

Dimensión ‘Calidad de la educación superior’

Legados a este punto, se presentan los resultados de la investigación en atención a los criterios metodológicos, la matriz categorial y los instrumentos aplicados en el marco del trabajo de campo. Así, se procede a dar cuenta de los hallazgos encontrados en cada una de las dimensiones definidas, sus respectivas categorías y las subcategorías analíticas, identificando las diferentes concepciones de los agentes educativos: *profesores, estudiantes, directivos y administrativos*. De conformidad con los aspectos relativos al análisis mencionados en el apartado metodológico, el proceso de análisis de los resultados se realiza a partir de procedimientos tales como: a) lectura analítica de los datos obtenidos desde la transcripción de las entrevistas realizadas y de las observaciones y apuntes del investigador durante la realización de las mismas (codificación abierta); b) posteriormente, se realizó el proceso de síntesis y categorización de la información mediante el uso de la matriz categorial; c) con base en las acciones anteriores, se procedió a procesar la información a través del software Nvivo versión 12, mediante el cual fue posible la organización, codificación y análisis de la información correspondiente a las fuentes de información establecidas (codificación axial), a saber:

- 2 entrevistas semiestructuradas a igual número de directivos.
- 3 entrevistas semiestructuradas a igual número de administrativos.
- 4 grupos focales en los cuales participaron 13 docentes.
- 3 grupos focales en los cuales participaron 9 estudiantes.

Los códigos asignados a los diferentes participantes corresponden a las siguientes convenciones:

Tabla 7. Codificación de participantes

| Cargo | Código | Número asignado |
|----------------|--------|-----------------|
| Directivo | DIR | 1 y 2 |
| Administrativo | ADM | 1,2 y 3 |
| Profesor | PROF. | 1 al 13 |
| Estudiante | EST | 1 al 9 |

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

Las convenciones enunciadas se utilizan a lo largo de este apartado cuando, en el marco de los resultados, se haga referencia directa a las respuestas de los participantes, en cuanto a unidades de análisis que permiten evidenciar sus concepciones respecto a la calidad de la educación superior, los factores y dimensiones desde la perspectiva alternativa, tal como se estableció en los objetivos de la investigación.

En coherencia con los elementos desarrollados en el apartado sobre las Concepciones Alternativas de Calidad, donde se destaca justamente la dimensión subjetiva de la misma y el lugar de los agentes como un componente determinante en la construcción de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), se establecen algunas opciones metodológicas que incluyen factores insoslayables que permiten identificar y caracterizar las concepciones de los agentes educativos en torno a la calidad de la educación superior (CES) y cómo estas se articulan para el caso de estudio, la Universidad Santo Tomás, en torno a la misión institucional. Todo esto configura el punto de anclaje desde

el cual, tanto la comunidad religiosa que regenta la universidad como cada uno de los agentes educativos internos gestan la construcción de una concepción colectiva y de unas prácticas cotidianas que permiten a la institución hacer patente para cada una de las partes interesadas la calidad del servicio educativo desde cinco dimensiones. Las cuales, a su vez, posibilitan operacionalizar las concepciones no solo desde la gestión académico-administrativa, sino desde las acciones concretas del día a día en sus funciones universitarias (sustantivas y adjetivas).

Ahora bien, dada la extensión de las respuestas de los participantes, se presentan para cada una de las subcategorías las intervenciones que recogen en buena medida el sentido asignado por los participantes. En todo caso, se privilegia el uso de un máximo de cuatro respuestas, tratando, cuando aplique, de poner de manifiesto las voces de un representante de cada uno de los agentes educativos, siempre que sea posible. A continuación, se presenta la figura 5 que permite identificar *las cinco dimensiones* (macrocategorías) y *las trece categorías de análisis*, las cuales derivaron en subcategorías que serán evidentes en la presentación de resultados por cada una de las dimensiones.

En términos analíticos, haciendo uso del software NVIVO versión 12, se elaboraron nubes de palabras, las cuales se utilizaron para representar la significatividad asociada a la frecuencia en el uso, en un sentido equivalente, de ciertas palabras que expresaron los agentes educativos en la definición de las respectivas respuestas a las preguntas formuladas. Posteriormente, como resultado del ejercicio analítico realizado, se establecieron las subcategorías para cada una de las categorías, con base en la información aportada por los participantes. Para facilitar la organización y presentación de los resultados, se decidió que se presenta:

- El análisis por cada una de las dimensiones.
- Las categorías con sus respectivas nubes de palabras.
- Los mapas conceptuales para representar las subcategorías asociadas a cada categoría.

- Se inicia con las respuestas de los directivos (cuando sea posible). Ello tiene la finalidad de ir analizando procesualmente si se evidencia o no convergencia entre los planteamientos de quienes están en la alta dirección y lo que informan los estudiantes, como destinatarios principales del servicio educativo, pero también desde su rol de co-constructores de la calidad de la educación superior (ver figura 5).

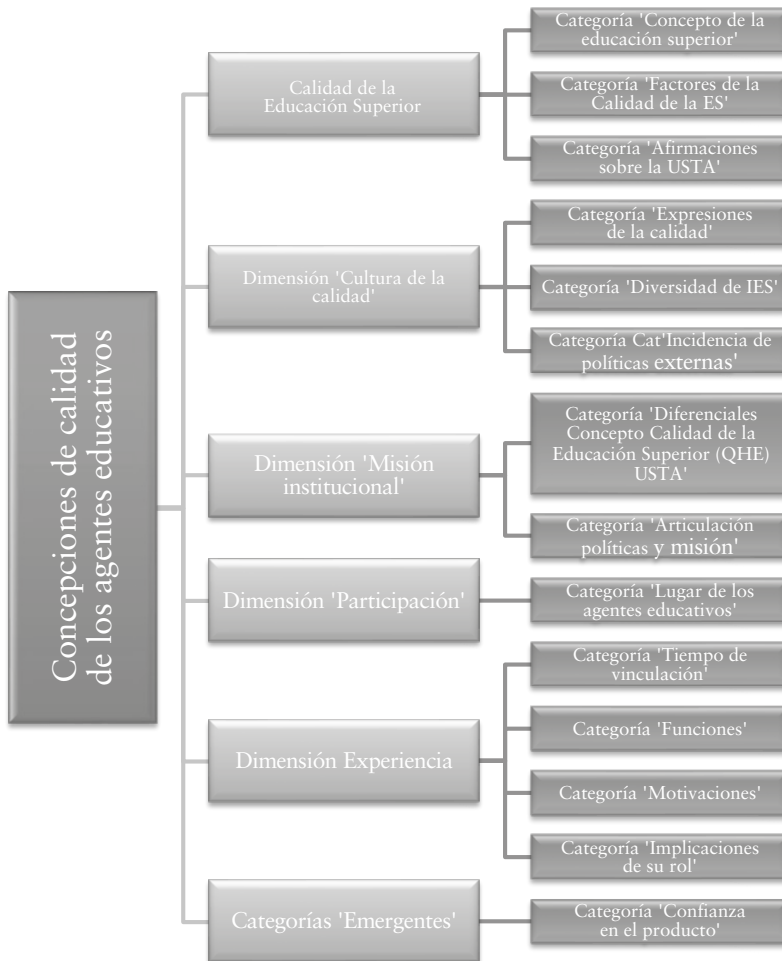


Figura 5. Concepciones de calidad de los agentes educativos

Fuente: elaboración propia.

hacia: estudiante, educación, proceso y formación. Asimismo, aunque con una menor frecuencia, se mencionan: sociedad, personal, profesores, profesional, necesidades y acreditación. A primera vista, estas palabras utilizadas por los agentes permiten constatar aspectos afirmados en el apartado teórico respecto al lugar de los agentes en la construcción de la calidad, es decir, que la calidad está asociada a aspectos de carácter subjetivo. En consecuencia, se puede afirmar que la calidad es vista desde las personas y los fines de la acción educadora en el contexto universitario; todo ello enmarcado en la noción de proceso.

De allí que, en el contexto de la multidimensionalidad mencionada a lo largo de la presente investigación, se identifiquen un total de siete subcategorías a partir del análisis de las respuestas de los participantes en las entrevistas, las cuales representan sus concepciones sobre el concepto de calidad de la educación superior. La presentación de cada una de ellas se realiza teniendo como criterio la mayor frecuencia en el número de referencias evidenciadas en las respuestas de los participantes. Estas son:

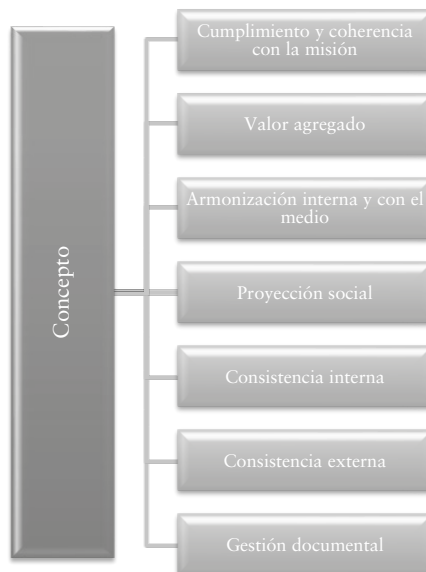


Figura 7. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Concepto de calidad de la educación superior’

Fuente: elaboración propia.

5.1.1 Cumplimiento y coherencia con la misión

Respecto a esta subcategoría, se encuentran un total de 15 referencias de los distintos agentes educativos. Entre los aspectos que se destacan en este punto, hay elementos orientados hacia la excelencia en el cumplimiento de los propios objetivos institucionales y los estándares externos. Asimismo, se aborda la materialización de la misión y visión institucional en cuanto a los valores que allí se resaltan, tales como la autonomía, la capacidad de responder a las necesidades de los contextos y los problemas que se les presentan en la vida profesional a los egresados. También se menciona el balance o la integralidad de la formación, vista en la calidad académica y ética de los profesionales, lo cual se articula con los planteamientos del apartado 4.4 respecto a la calidad como formación integral, compromiso ético y ciudadano. Para ello, se reconoce que los profesores cumplen un rol fundamental dentro del proceso, pues, desde el ejercicio áulico y su experiencia, posibilitan escenarios de reflexión y aplicación tanto de conocimientos teóricos como de la incidencia que tienen los criterios éticos reflexionados en clase en la toma de decisiones:

Es una articulación de funciones en función del cumplimiento de la misión de la universidad y de lo que externamente se le pide a la institución. Es en ese orden de ideas que hablo yo de las dos consistencias que se leen y que se articulan. (DIR. 1)

Una educación con calidad es aquella que da respuesta a las necesidades del contexto y de las comunidades, y articula las demandas de los distintos grupos de interés tanto internos como externos. Para ello se requiere una universidad pertinente, conocedora de la realidad local, regional y mundial, que aporte a la solución de problemáticas, que sea innovadora, genere resultados e impactos, acorde con sus principios misionales. (DIR. 2)

Los aspectos señalados por los dos directivos destacan el lugar de la misión como eje articulador de las respuestas que se dan desde la universidad frente a las realidades donde esta hace presencia, teniendo

como precedente que dicha articulación se da tanto a nivel interno como a nivel externo. Por su parte, en las respuestas de los profesores se encuentra que:

Yo creo que calidad en educación superior es que el estudiante realmente adquiera la autonomía académica y que la universidad sea la garante que él vaya creciendo como persona, autónomamente, durante el proceso de formación y durante su vida profesional. Yo creo que ahí es donde hablamos de calidad de la educación. Calidad de la educación no es que el profesor sepa, se sepa la materia. No es que sean los mejores profesores sino es que sean los profesores que sepan llegarle al estudiante, que lo formen en su autonomía y que lo guíen para el resto de su vida. (PROF. 4)

Cuando escucho la palabra 'calidad' yo creo que uno empieza a buscar como excelencia ¿no? como ser mejor, como tener esa cualidad o esa propiedad de querer ser mejor y lograrlo, llegar hasta allá. Si un programa tiene calidad es porque es excelente en lo que se propuso. Si una institución tiene calidad es porque está demostrando esa cualidad ante las diferentes entidades ante la sociedad, ante otras instituciones semejantes esa propiedad de que es excelente en todo lo que se propone. (PROF. 10)

Todo lo que nosotros como universidad seamos capaces de impactar a la sociedad, egresando profesionales que sean capaces, como dice nuestra propia misión institucional, de resolver esas problemáticas a nivel de región, a nivel de país y que seamos juntos co-constructores de esas regiones y de este país [...], y ellos sean capaces de transformar la sociedad y el país. (PROF. 13)

Los profesores afirman que la calidad consiste en el balance que se realiza luego de analizar los fines propuestos y los resultados obtenidos. Además, se reconoce que justamente estos están orientados a la educación de los estudiantes, a quienes destacan como los protagonistas en quienes recae la misión institucional en cuanto a su capacidad de transformación y al desarrollo en ellos de valores asociados a la ética y la autonomía, con un claro compromiso por incidir activamente en

la resolución de los problemas de sus contextos locales y regionales. Esto, como algunos de ellos afirman, se conecta de forma directa con la misión institucional. De forma complementaria, los estudiantes afirman respecto a la calidad que:

Es un proceso integrado, no solamente es hacia la enseñanza y no solamente es enfocado al estudiante, sino que todo está articulado. Entonces, tanto directivos como administrativos, como docentes y como estudiantes, que todos trabajen en pro de ese servicio o de ofrecer como esa educación de calidad donde se cumplan los objetivos y las expectativas planteadas, [...] tanto en términos de lo que tiene que ver con la misión institucional como en términos de lo que tiene que ver con cada uno de los programas académicos, y cómo esos programas también cumplen unos requisitos superiores. (EST. 2)

Yo considero que la calidad de la educación superior va también acorde a cómo la universidad está cumpliendo la misión y la visión, y cómo también se actualiza a los tiempos para que los egresados atiendan a las necesidades que el mundo necesita. (EST. 6)

Diría que es una medida que permite que se esté llevando y cumpliendo el proyecto educativo de la universidad y también que se aproxime al ideal o a la visión que ellos tengan, entonces es como una revisión de lo que se ha hecho y de lo que falta por hacer, y de las necesidades que tienen también los estudiantes como los docentes, de igual manera todos los administrativos que hacen parte y conforman nuestra universidad. (EST. 7)

[...] yo diría que la calidad se compone de la parte de conocimientos y la parte ética, es como lo que más encierra esos conceptos, saber llevar esa sinergia entre esos dos conceptos es lo que se puede mencionar como calidad. (EST. 8)

Los elementos destacados en las respuestas de los estudiantes recogen lo afirmado tanto por los directivos como por los docentes. Es decir, se evidencia que hay una noción clara sobre el lugar que ocupa la misión institucional en la vida cotidiana de la universidad, no solo en

las funciones que estarían más cercanas a su realidad en cuanto a los estudiantes, sino que también reconocen la complejidad de la estructura institucional y cómo se requiere el concurso de todas las instancias y agentes que forman parte de ella para su buen funcionamiento y garantía de la calidad del servicio educativo, desde el rol que desempeñan hasta las labores propias del personal directivo o administrativo. Asimismo, destacan la necesidad y la importancia de que se dé un proceso de actualización permanente que redunde en una mejor preparación para sus futuros egresados. Esto se articula con los planteamientos de Valera Sierra (2010), quien afirma respecto a las implicaciones de las nuevas aproximaciones al desarrollo humano que se refiere a “la posibilidad para desarrollar en los educandos la capacidad para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana” (p. 120).

5.1.2 Valor agregado

La segunda subcategoría con mayor número de referencias fue ‘Valor agregado’, con un total de nueve. En este punto, coinciden los representantes de los cuatro tipos de agentes educativos: desde el nivel directivo hasta los estudiantes, todos encuentran este aspecto como uno de los conceptos que les permite identificar la calidad de la educación superior. Al revisar las diferentes acepciones al respecto, se puede definir como el factor diferencial que brinda una determinada institución educativa en la prestación del servicio, especialmente en la manera en que se hace observable, en cómo se asume el ejercicio profesional en clave altamente social, desde el compromiso con la resolución de problemáticas del entorno. En este sentido, uno de los directivos plantea lo que, desde su perspectiva, implica la calidad para las IES que no atienden a población de élite y, en esta medida, los esfuerzos que se realizan a nivel institucional para consolidar una calidad académica para todos los estudiantes:

[...] midan el esfuerzo institucional para entregarle a la sociedad profesionales cualificados con nivelación de competencias en

comparación a cómo los recibimos, o sea miren el valor agregado a la institución. Una institución de elite, bueno, lo miro así desde esa óptica, tendrá esfuerzos de valor agregado de otro tipo, pero el valor agregado de esas instituciones donde tienen población de estratos bajos, donde vienen de colegios donde los niveles de formación no son buenos. Y hacer todo ese esfuerzo para nivelar competencias y para que cumpla con criterios de profesionales y demás, eso tienen que valorarlo, porque esa es una apuesta realmente de ese movimiento social y del estudiante y de la sociedad, del entorno, sobre todo en universidades de región.

Por ejemplo, yo estuve en Tunja de rector un tiempo y de entrada me decían: “Padre, ni se preocupe por los estudiantes cómo vienen con química, es que aquí en Boyacá hay colegios que ni siquiera laboratorio tienen”, entonces uno decía: “oiga y el esfuerzo tenaz aquí para decirle: esos 5 o 6 años que usted no estudió venga trato de nivelárselos, pero a eso le quiero agregar lo que usted debe aprender aquí”. Oiga, eso tiene que medirse, yo siempre le digo a la gente: “inventémonos un indicador de valor agregado porque ahí está realmente el esfuerzo de una institución como la nuestra”. No está en que tenga muchos estudiantes, es en el esfuerzo interno de cómo esa materia prima que me llegó yo la mejoro, la pulo y la entrego a la sociedad de la mejor manera. Eso me parece que es un esfuerzo grandísimo y es un aporte social grandísimo. (DIR. 1)

Lo planteado por el directivo resulta de gran interés, puesto que ofrece una radiografía bastante nítida de la realidad de la educación básica y media en las regiones del país, y cómo estas condiciones, o la falta de ellas, determinan un panorama retador para las IES. En efecto, las IES que, por sus propias condiciones, no realizan procesos de ‘selección’, sino únicamente de admisión, adquieren un compromiso mayor, en tanto que, al admitir a un estudiante, lo hacen reconociendo sus condiciones de ingreso y, a partir de allí, determinan todo un conjunto de estrategias que propenden por nivelar aquellas competencias básicas que, posteriormente, hagan posible la formación profesional con todas las condiciones que ello implica. Adicionalmente, el punto respecto a los indicadores de valor agregado en la educación superior es algo que,

en el caso colombiano, se ha venido planteando desde el Icfes, lo cual implica que las IES realicen una caracterización de las condiciones de ingreso de los estudiantes a partir del análisis de diferentes insumos, como, por ejemplo, los resultados en las Pruebas Saber Once, las cuales se aplican de manera obligatoria a todos los estudiantes que finalizan la secundaria en Colombia. Lo anterior se presenta como una medida que luego se puede contrastar con los resultados de las Pruebas Saber Pro, las cuales se presentan al finalizar la formación profesional. Dado que en ambos casos se evalúan competencias básicas como lectura crítica, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas, es posible realmente analizar cuál fue el cambio en el nivel de competencia en estos tres aspectos entre un nivel educativo y otro. Allí, realmente se podría hablar de valor agregado cuando sea evidente un cambio en dichos resultados.

Los administrativos también refieren aspectos asociados a la capacidad de generar valor agregado en los siguientes términos:

Para mí la calidad de la educación superior tiene que ver con diferentes factores que permiten por un lado que esa formación que se le dé, ese producto que se le ofrece al estudiante tenga realmente ese valor agregado. En el caso de la Universidad Santo Tomás es la formación integral, una formación que de forma transversal (en el caso de la investigación y la innovación) permeen toda su formación y que permiten que en su desarrollo profesional tenga ese carácter diferencial que le haga un profesional idóneo, crítico, capaz de tomar decisiones. (ADM. 1)

Hay una parte muy importante de la calidad académica que es el desarrollo de los procesos articulados en la enseñanza y el aprendizaje. [...] Entonces, es llegar a desarrollar un sistema de evaluación de aprendizaje que sea mucho más integral o integrado, en perspectiva de la universidad, del estudiante y de lo que el entorno requiere de ese estudiante que será pues el profesional del futuro. (ADM. 2)

Como se aprecia en las respuestas, también se refieren a aspectos relacionados con el valor agregado, pero desde otras perspectivas complementarias. Así, la formación integral es considerada un aspecto clave en línea con el concepto descrito. De este modo, la formación integral comprende, según los planteamientos anteriores, elementos como la dimensión ética, la capacidad de tomar decisiones y la formación de orden investigativo, las cuales, a su vez, impelen a la universidad a repensar sus procesos evaluativos para hacer los recortes curriculares necesarios²⁶ y poder determinar con mayor certeza aquellos aprendizajes que deben formar parte del proceso formativo en los diferentes programas académicos que cursan los estudiantes. Entonces, el valor agregado implica una revisión tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje, como parte fundamental del currículo.

De forma complementaria los profesores destacan que:

Una universidad de calidad es aquella que realmente coloque profesionales con las competencias necesarias para resolver o dar solución a las necesidades del país, eso es calidad para mí en la educación superior. (PROF. 7)

Pues en esa, en el aula de clase, en esos egresados que están en múltiples entidades públicas y privadas, ahí se ve la calidad de nuestra universidad y esa impronta que tenemos. (PROF. 8)

Yo creo que calidad también es una palabra muy importante para la universidad que lo ha demostrado en el transcurso de todos estos años a través de las diferentes acreditaciones que ha obtenido la misma universidad y los programas. Entonces un compromiso muy grande de mejora continua también es un compromiso

26 Aquí se denomina 'recortes curriculares' a la toma de decisiones que se hacen en el diseño y la planeación curricular, en tanto que no se trata de hacer una lista interminable de aprendizajes, contenidos, cursos o habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes, sino de una adecuada selección que permita optar por aquellos que serán fundamentales para su desempeño profesional y ciudadano. Dicha selección se hace con base en aspectos epistemológicos de las propias disciplinas, ocupacionales y en información del mercado laboral e institucional, para garantizar el sello particular de la identidad de la IES.

que tiene la universidad con la sociedad: el de entregar egresados éticos, críticos, creativos, competentes, hábiles para que puedan solucionar los diferentes problemas que tiene el entorno y que siempre busquen el bienestar de las comunidades, de las regiones y del país. (PROF. 10)

[...] la asocio mucho con una cuestión que tiene que ver con la relación entre identidad institucional y accionar institucional porque la calidad está relacionada con el ser y con el quehacer de la institución, si bien es cierto hay unos estándares básicos para todos, una de las cosas que más se ve en el ámbito de la academia pues es que lo que usted dice que es, lo cumpla, lo haga. (PROF. 12)

Las respuestas de los profesores en este punto ratifican varios elementos que han sido señalados tanto por los directivos como por los administrativos. Por ejemplo, el desarrollo de competencias profesionales y específicas que brinden elementos a los egresados para destacarse en los diferentes escenarios de acción; así mismo, la importancia que le asignan en la universidad a la capacidad de responder a las necesidades del contexto donde se encuentren inmersos los estudiantes. También es recurrente la mención a las regiones, dada la amplia presencia de la universidad a lo largo del país, lo que se hace en y desde cada uno de los Centros de Atención Universitaria (CAU) donde la universidad tiene presencia. Finalmente, la identidad institucional se pone de manifiesto en la concienciación de la búsqueda del bienestar común de la sociedad. Todo ello, al decir de los profesores, ha permitido que la institución llegue a ser reconocida por la calidad que brinda y, a su vez, dichos reconocimientos se traducen en confianza propia para seguir avanzando en los procesos de mejoramiento que se buscan tanto a nivel personal como institucional. Los elementos indicados por los profesores en este punto resultan particularmente significativos, en tanto que uno de ellos, proveniente del campo de la ingeniería, refirió el reconocimiento que tienen los egresados de su programa en el mercado laboral.

Por último, uno de los estudiantes también esgrime aspectos asociados al valor agregado cuando afirma:

Pienso que los profesores con los que contamos en la Universidad Santo Tomás tienen un nivel alto porque estamos hablando con profesores que han podido realizar intercambios, que tienen maestrías, que están en proceso de doctorado, en procesos de especialización y eso hace que el aprendizaje sea continuo. Hablo personalmente, en mi carrera hay oportunidades de laboratorios, de internacionalización en intercambios en cuanto a prácticas, en cuanto a lo académico. Entonces eso hace que uno desarrolle habilidades lingüísticas, habilidades comunicativas, habilidades analíticas en el campo que uno se quiera desempeñar. (EST. 9)

La respuesta del estudiante sintetiza buena parte de los elementos señalados por los demás agentes educativos. Según su experiencia, es notorio cómo la calidad se manifiesta a través de diferentes rasgos identificables, como la formación académica de los profesores y cómo esto incide en sus propios procesos de aprendizaje. Además, aspectos como la internacionalización, la infraestructura, las prácticas y el desarrollo de habilidades lingüísticas constituyen un diferencial dentro de su proceso educativo que, desde su perspectiva, posibilitará la consecución de un valor agregado como profesional en su campo.

5.1.3 Armonización institucional y con el medio

La calidad de la educación superior, comprendida como la 'Armonización institucional y con el medio', es el tercer elemento más comentado por los participantes. En este caso, se encontraron nueve referencias directas, las cuales definen la articulación como: engranaje, integración, equilibrio y conjunto de partes o procesos.

Entonces la calidad tiene que ir más allá del acto mismo de la formación sino es la integración oportuna de esa persona que estamos formando en contexto, que responde a esas realidades, que responde a esos intereses [...], es ofrecer en cada uno de los temas que hacemos en la universidad ese valor agregado de alta calidad para que pues se pueda dar esa formación del estudiante del mejor nivel posible. (ADM. 1)

Es algo que se construye ensoñación. Son demasiados elementos que hacen parte de una estructura muy importante para generar calidad académica en un programa académico: los estudiantes, los docentes, la selección, los procesos, la transversalidad, la flexibilidad y la interdisciplinariedad. O sea, realmente son muchos elementos los que tienen que ajustarse para que funcione bien la máquina. Entonces el sueño nuestro es hacer que esa máquina funcione bien. Estructuralmente somos como piñones que engranamos en un proceso y que hacemos que la rueda se mueva y que el engranaje se mueva. Una estructura universitaria es tan grande y tiene tantos, tantos procesos, y uno de ellos tan importante es la calidad académica, que realmente estar montado en esa estructura y hacer que la rueda ruede es fundamental. Nosotros en particular desde lo curricular y la docencia hacemos que ruede, hacemos que engrane, hacemos que se mueva y lograr esa calidad es lograr que todos los engranajes viren a la misma velocidad y en la misma dirección. (ADM. 2)

A partir de los elementos referidos es posible resaltar, por un lado, la armonización en tanto integración de la formación con el contexto real como mediación para que los estudiantes puedan utilizar herramientas que hagan posible la transformación de las realidades inmediatas, al tiempo que la capacidad de adaptación a los cambios que se presentan, lo cual se relaciona directamente con los diferentes referentes a la pertinencia. Por otro lado, es la universidad puede verse como un engranaje donde todas las partes deben funcionar de manera armónica para que no se detenga el proceso de movimiento de la universidad, el cual se ve reflejado en la calidad académica, investigativa, administrativa y de proyección social, entre otros. Asimismo, la posibilidad de comprender la calidad como un “sueño que soñamos varios y es un sueño que soñamos despiertos”, como afirma uno de los participantes, da cuenta de una mirada altamente comprometida no solo desde el componente racional, sino también afectivo hacia la institución. Esto se percibió con bastante frecuencia en las respuestas de los participantes, desde administrativos hasta estudiantes.

Nosotros desde la calidad vemos que es cómo se presta o cómo se llega o finaliza de alguna manera el servicio que nosotros ofrecemos. Esta calidad entonces tiene que ver con cómo articulamos nosotros todas las funciones de la universidad y cómo las funciones de esa universidad impactan esa sociedad desde la docencia, la investigación y la proyección social. (PROF. 1)

Yo creo que la calidad de la educación superior es el equilibrio entre los actores que hacen posible la educación, el equilibrio entre los distintos estamentos. Creo que en la medida en que hay conciencia del papel de cada uno de los actores, hay equilibrio. Y ese equilibrio a mi modo de ver es supremamente importante para la calidad. [Es decir, se encuentran] el escenario o el estamento administrativo, todo lo que tiene que ver con la administración, la docencia o el cuerpo docente, los estudiantes, y todo lo que rodea de manera importante para mí a los estudiantes que es la familia. (PROF. 6)

Por su parte, desde la mirada de los profesores, la armonización institucional es vista en clave de las funciones sustantivas y cómo, desde estas, es posible impactar de forma positiva en la vida de la sociedad a partir de las diversas acciones que realizan las universidades. Es decir, dicha armonización se comprende a partir de los fines propios de la universidad. De forma complementaria, la articulación de funciones se entiende como un equilibrio entre las partes que conforman la institución; pero, para que este equilibrio se pueda lograr, es necesario que cada uno de los agentes comprenda su rol y funciones. Además, se incorporan a los padres de familia como parte importante del proceso. Este último aspecto llama la atención y da cuenta de algunas ideas desarrolladas en el apartado conceptual respecto a los cambios que se han gestado en las IES, donde cada vez más ingresan estudiantes menores de edad en términos jurídicos. Finalmente, respecto a esta subcategoría, uno de los estudiantes manifiesta:

También yo pienso mucho en las metodologías y la proyección que tiene la universidad, cuando a mí me dicen 'calidad superior' yo pienso que es una universidad que está trabajando para

la investigación, la innovación para generar un impacto a nivel investigativo y a nivel social entonces sí pues pienso en esas cosas. (EST. 9)

La comprensión de la universidad como un todo articulado fue una constante en las afirmaciones realizadas por los agentes educativos. Esto, en el caso de los estudiantes, puede ser una manifestación del acercamiento que han tenido, desde los planes de estudio, a aspectos relacionados con la investigación y la proyección social, así como a las actividades propias de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las asignaturas que han cursado.

5.1.4 Proyección social

En línea con los aspectos señalados en la subcategoría anterior, se encuentra la ‘Proyección social’ como uno de los elementos desde donde se concibe la calidad de la educación superior, que aparece referida tres veces en las respuestas de los participantes. Llama la atención en este punto, al igual que en el anterior, que todos, salvo los directivos, mencionaron esta subcategoría de forma directa. Por consiguiente, se inicia la presentación con las participaciones de los administrativos:

Entonces, esa formación, esas posibilidades que ofrece la Universidad y que están dentro de sus políticas creo que es un factor esencial de la calidad de la educación, también otro lado adicional a la formación tiene que ver con la posibilidad de que las universidades generen nuevo conocimiento y que pongan ese conocimiento al servicio de las comunidades para transformar realidades sociales, para responder a necesidades y también intereses del sector público, del sector económico y que finalmente retornen en la sociedad en el desarrollo social y económico que es lo que genera bienestar para todos. (ADM. 1)

La visión de la finalidad social de la investigación y la innovación como una mediación a través de la generación y transferencia de conocimiento que tienen las universidades para generar impacto académico en el

contexto científico de los países, pero también como una herramienta que coadyuve al desarrollo social y económico de la sociedad, es una clara manifestación no solo de unos adecuados procesos de gestión de la extensión universitaria, sino de la integración de funciones sustantivas, como lo han reiterado los diferentes agentes educativos en sus respuestas.

De forma muy contundente se manifiestan algunos profesores respecto a la proyección social:

Quando uno habla de calidad uno lo asocia a responsabilidad social. No es completa la calidad cuando los contextos no cambian. Entonces, ¿qué es lo que hemos hecho nosotros desde la Santo Tomás? Hemos aprendido desde diferentes estrategias a leer los contextos, a ver cuáles son las situaciones que requieren de un profesional de X o Y categoría, o de X o Y disciplina y allí es donde viene la calidad. [...] yo asimilo la calidad con responsabilidad social, responsabilidad de país. (PROF. 3)

Una institución que genera cambio a nivel local, regional, nacional, internacional, pues, obviamente está aportando al desarrollo de un país, creo que eso es lo más valioso. Y así se debería ver la calidad, no tanto en los recursos que tenga, en la infraestructura. Pese a que todo esto es importante poderlo mostrar, creo que va un poco más allá: es poder dar cumplimiento a lo que se espera realmente de la educación. (PROF. 2)

La afirmación “no es completa la calidad cuando los contextos no cambian” (PROF. 3) resulta particularmente interesante no solo en el contexto de la subcategoría analizada, sino en el marco de la investigación en general, puesto que sintetiza las intervenciones de los profesores en este punto. Realmente, recoge los planteamientos de lo que se han denominado concepciones alternativas de calidad, en tanto que da cuenta de una mirada superadora de la frecuente instrumentalización de los sistemas de aseguramiento, que terminan por ser vistos exclusivamente como listas de chequeo que se deben preparar para evidenciar en el contexto de una visita de pares académicos. Por el contrario, pone de

manifiesto que se ha comprendido que la finalidad de la universidad como institución social y la calidad que se pueda predicar de ella no son separables, así como tampoco se reducen a procesos académicos o investigativos; sino que estas dos funciones confluyen en la transformación de la vida de las personas, tanto de quienes forman parte de las propias IES como de las realidades de cada uno de ellos y de los contextos donde las propias IES se encuentran emplazadas. Ello, tal como lo indica otro participante cuando afirma respecto a la calidad de la ES: “creo que va un poco más allá, es poder dar cumplimiento a lo que se espera realmente de la educación” (PROF. 2), y lo que se espera en educación es la capacidad de transformar la realidad, haciéndola más justa y viable para la vida de todos.

5.1.5 Consistencia interna

Otro de los elementos que se destacan en las respuestas de los agentes educativos respecto al concepto de calidad de la educación superior tiene que ver con la ‘Consistencia interna’. En esta subcategoría se encuentran cinco referencias de diversos representantes que hacen alusión a este aspecto al intentar delimitar sus comprensiones sobre el concepto:

Yo hablo allí en ese documento de que la calidad [...] generar una consistencia interna en donde la relación de las funciones, eso ya es tema propio, donde la relación de las funciones universitarias y los procesos van de la mano, se articulan. (DIR. 1)

En la respuesta, el directivo hace alusión a los planteamientos de María José Lemaitre, quien aborda el tema de las consistencias en varios de sus escritos. Tanto la autora como lo referido por el directivo ubican la discusión de la calidad como un proceso de articulación de respuestas de las instituciones frente a una serie de demandas que se presentan y cómo se generan estrategias desde el interior de las IES que permiten satisfacerlas. Mientras tanto, los profesores comentan en torno a la consistencia interna que:

[...] lo relaciono con esa cantidad de procesos y dinámicas que maneja una universidad desde su naturaleza, es decir, somos universidad privada, tenemos una acreditación multicampus, tenemos diferentes seccionales y sedes, tenemos nuestra impronta humanista. Todo eso son criterios para ir a desarrollar esa calidad que tenemos. Entonces, cuando tenemos ese tipo de procesos y esas dinámicas internas la universidad en aras de buscar esa formación integral, también es buscar ese reconocimiento a nivel nacional e internacional de la universidad que nos caracteriza y esa impronta que nos caracteriza. (PROF. 8)

Yo asocio la palabra de calidad de la educación superior con varios términos: relevancia, eficiencia, eficacia, acreditación institucional y todo lo que implica para uno llegar a esa acreditación institucional y en el caso nuestro una acreditación institucional multicampus, y otra de las palabras que asocio es impacto. (PROF. 13)

Como se aprecia, tanto las respuestas del directivo como las de los profesores se encuentran en la misma línea, puesto que para ellos dicha consistencia se manifiesta como la capacidad institucional para generar sinergias entre todos los procesos y las instancias intervinientes, de manera que logren materializar los planteamientos de la misión. Esto podría estar representado, como se ha afirmado anteriormente, en que los egresados se caractericen por su formación integral y, desde allí, se alcance el reconocimiento tanto nacional como internacional del servicio educativo que se presta desde la USTA en su naturaleza multicampus.

Precisamente, al respecto, los estudiantes manifiestan que:

Yo pienso que se relaciona un poco con cómo con el servicio que se presta y en este caso el servicio en la educación, y cómo esa educación está enfocada no solamente a un ámbito sino a varios. Entonces, no solamente a la formación técnica sino también a la formación humana y entre eso cómo se va conectando para tener como ese, ese proceso de calidad. (EST. 2)

Entiendo la calidad de la educación superior como el constante trabajo y constante proceso de construcción para llevar unos

resultados académicos favorables. Digamos que los medios que se utilicen durante el proceso [...] que le proveen a uno como estudiante en ese proceso de formación profesional y académica, y de igual forma cómo la universidad se va adecuando a esas nuevas necesidades que puede presentar a corto, mediano y largo tiempo en el tema de esa prestación del servicio educativo. (EST. 5)

Los estudiantes también constatan los elementos señalados respecto a que todos los esfuerzos institucionales en pro de dar respuesta a las necesidades planteadas, tanto por los contextos como por ellos mismos, se ven reflejados en la gestión académico-administrativa de la universidad cuando logran integrar la formación académica con la formación humana, así como el mejoramiento de todas las condiciones que dichos procesos requieren, bajo una comprensión prospectiva de la prestación del servicio educativo. Así, por ejemplo, uno de ellos explicita aspectos de la planeación estratégica que tienen que ver con la visión prospectiva de la universidad y su capacidad de adaptarse, aspectos que guardan relación con las cinco dimensiones de la calidad desarrolladas en el capítulo 3.4 de este texto, a partir del citado documento de OREALC/Unesco (2016).

5.1.6 Consistencia externa

De manera complementaria a la consistencia interna, los agentes también reconocen una ‘Consistencia externa’ dentro de las comprensiones sobre la calidad, relacionada con la capacidad de inserción en el contexto y de respuesta a los retos que este plantea. En este caso, se encontraron tres referencias de parte de los participantes:

Esa consistencia interna tiene que estar en sintonía con la consistencia externa constituida por todas las políticas y organizaciones y organismos que tienen que ver con la calidad a nivel estatal y a nivel internacional. (DIR. 1)

Si bien la primera, en los términos en los que lo plantea el directivo, se corresponde con los aspectos propios de la gestión institucional en

orden al cumplimiento de la misión, la consistencia externa está asociada a la capacidad de articularse y responder a los retos que implican las directrices definidas desde la política pública en materia educativa y de las propias agencias y organismos multilaterales en calidad de la educación superior. Al respecto, también los profesores reconocen el rol y las implicaciones de las agencias nacionales que velan por la calidad del servicio educativo:

En Colombia pues todos sabemos que el tema de calidad en la educación superior está amarrada a los lineamientos que tanto el CNA [Consejo Nacional de Acreditación] como el mismo CONACES [Comisión Nacional Interseccional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior] han estado desarrollando en función de velar por la calidad académica de los programas, de las tendencias que se tienen a nivel mundial cuando hablamos de no solamente del currículo, de su integralidad, de su flexibilidad, sino también de cómo se aborda y que de verdad responda a las necesidades de país. Entonces la calidad vista desde el término general de educación superior, a nivel país, está orientada precisamente a eso, al cumplimiento de esos estándares que se han definido como ejes para que se pueda desarrollar el profesional integral que necesita el sector productivo, el sector real de la economía. (PROF. 11)

Finalmente, de acuerdo con lo planteado por el PROF. 11, también se reconoce que la consistencia externa se refiere a la capacidad institucional para adaptarse a los lineamientos de instancias externas como el CNA, el Ministerio de Educación y las mismas tendencias internacionales respecto al aseguramiento de la calidad de la educación superior. Es decir, más allá del rol del contexto inmediato, está más bien asociada a la incidencia del marco normativo vigente y a la capacidad de respuesta de la universidad.

5.1.7 Gestión documental

Por último, se encontró que uno de los participantes, desde el rol de profesor, retoma un concepto de calidad asociado a la 'Gestión

documental', lo cual es positivo desde la línea argumentativa de esta tesis doctoral. Ello se debe a que es una sola referencia entre todos los participantes en la investigación.

A veces nuestro sistema de educación y de educación superior yo creería que nos encasilla un poco en ciertos procesos, procedimientos, en un modelo rígido bajo el cual demostramos la calidad más a través de toda la parte instrumental, de documentación ¿sí?, para poder decir que sí estamos dando cumplimiento a los requisitos que nos exige el medio, el entorno y los diferentes entes gubernamentales. (PROF. 2)

Si bien lo afirmado por el profesor da cuenta de lo que en esta tesis se ha denominado primera generación de la calidad, es altamente significativo que sea una sola persona la que aún comprende la calidad desde esa perspectiva instrumental, basada exclusivamente en modelos rígidos y exógenos que concentran los esfuerzos en la documentación. Sin embargo, como se apreció en las demás respuestas, es generalizada la mirada pluridimensional sobre la calidad de la educación superior por parte de los agentes educativos entrevistados, donde se destacan otra serie de elementos enunciados que permitirían aseverar que en la USTA se ha logrado construir una mirada amplia y diversa sobre lo que implica no solo hablar, sino experimentar un ambiente orientado a la calidad de la educación superior, desde la misión institucional.

5.2 Categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior’ (QHE)



Figura 8. Categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior’ (QHE)

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

En cuanto a la categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior’ las respuestas de los entrevistados dan cuenta de un total de 66 referencias asociadas a diferentes elementos que, desde sus concepciones, están directamente asociados a ella. Las palabras que más se destacan son: estudiantes, procesos académicos, formación, investigación, proyección social, docentes y programas. Lo anterior brinda indicios acerca de la coherencia que se percibe con el concepto de calidad que cada uno de ellos tiene. A partir de allí, se determinaron una serie de subcategorías analíticas que sintetizan las respectivas afirmaciones, las cuales se detallan a continuación, de acuerdo con la frecuencia de entradas para cada una de ellas. Antes de describir los hallazgos, se presenta el mapa conceptual que permite una mirada panorámica sobre los ‘Factores de la calidad de la educación superior’ que identificaron los participantes.



Figura 9. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior (QHE)’

Fuente: elaboración propia.

5.2.1 Cumplimiento y coherencia con la misión

Se evidencia una constante en las respuestas de los diferentes agentes educativos sobre el lugar que ocupan tanto la misión como la filosofía institucional en las diversas acciones que se llevan a cabo en la Universidad. Fue altamente frecuente la alusión a cómo ambas están

presentes en las respuestas de los entrevistados, sean estos directivos, administrativos, profesores o estudiantes. Por consiguiente, no constituye un yerro el hecho de que, pese a haber establecido una dimensión denominada Misión Institucional, en orden al abordaje teórico en las concepciones alternativas de la calidad, tanto en la categoría anterior como en esta, se encuentren alusiones por parte de los participantes respecto al cumplimiento y coherencia con la misión y la filosofía institucional. Por el contrario, se presenta como un aspecto llamativo en relación con la línea argumental que aquí se desarrolla, *dado que los aspectos señalados con base en diversos autores en el apartado conceptual se constatan empíricamente a partir de las voces de los propios agentes educativos participantes*. Así, por ejemplo, ambos directivos, varios profesores y estudiantes plantearon algunas ideas al respecto. En primer lugar, los directivos encuentran que:

El segundo aspecto tiene que ver con la coherencia de la institución en el sentido de que sus procesos, de que sus acciones denotan la intencionalidad de la institución. Me explico: que cada una de las funciones universitarias llevan la impronta de su identidad, para la formación, para la investigación, para la proyección social y para los mismos procesos de calidad lleva una impronta. Allí de alguna manera derivamos en un tema de su criterio de autonomía, cómo maneja su autonomía en el gobierno y en cada uno de esos procesos que le da la Ley 30 a las instituciones. (DIR. 1)

La preocupación por la mejora continua en los procesos académicos y administrativos que permean las funciones de docencia, investigación y proyección social en beneficio de la formación integral de los estudiantes. (DIR. 2)

Precisamente, la intencionalidad de la que hablan los directivos, esa orientación hacia la formación integral en el marco de la identidad institucional (humanismo cristiano tomista), podría afirmarse que constituye el ADN de la USTA. Para sus directivos, es claro que la impronta, como ellos la denominan, debe estar presente en todos los procesos que se lleven a cabo en la universidad, ya sea en la formación, en la

investigación, en la proyección social o incluso en los aspectos propios de aseguramiento de la calidad; debe evidenciarse. Esto resulta particularmente interesante, en tanto que se pueden encontrar con cierta frecuencia casos en los que la misión es bastante evidente en los procesos formativos, pero un poco lejana o desconocida cuando se trata de aspectos administrativos, con las consecuencias que ello implica. Por ejemplo, se ha encontrado que algunas IES adoptan sistemas de aseguramiento de la calidad que, en su implementación, pueden terminar por desdibujar los fines misionales de las propias IES. Sin embargo, pareciera que este no es el caso de la USTA, a juzgar por la claridad de sus directivos. De forma similar, ocurre con los profesores, como se evidencia cuando algunos de ellos manifiestan:

Creo que lo primero que hay que tener muy claro es la misión y el proyecto educativo, tanto de la institución como cada uno de los programas porque es nuestro norte, es lo que nos ayuda a tener una brújula y saber todas nuestras acciones hacia donde las vamos a orientar, entonces creo que si todos, todos, estudiantes, administrativos, docentes, tenemos esta claridad podemos generar realmente procesos de calidad. (PROF. 2)

Pienso que esas tres funciones [sustantivas]: la articulación de la docencia y la investigación y la proyección social que es un sello tan distintivo de la universidad son los aspectos más relevantes de lo que hace la verdadera calidad. [...] dentro de la formación poder articular esos tres elementos y desde el aula de clase, yo hacerlo: que vea realmente los problemas, los juzgue, los analice y él en su mente ahí trate de buscar soluciones y vaya y las mire. (PROF. 7)

Los profesores destacan tres elementos significativos en relación con los factores que inciden en la calidad de la ES como son el lugar de la misión, que actúa como la 'brújula' que les permite orientarse dentro de la institución y, a su vez, orientar todos los procesos que están bajo su gestión. Además, el componente ético asociado a la docencia se relaciona con la identificación de la idoneidad profesional, la honestidad y la capacidad de diseñar rutas de aprendizaje que permitan

a los estudiantes alcanzar las competencias definidas dentro del proceso formativo. Todo ello, teniendo como precedente la articulación de las funciones sustantivas en clave con la resolución de problemas, que son aspectos propios de la identidad institucional. En cambio, los estudiantes se concentran en algunos elementos que les son más próximos por su propia condición y rol en la universidad.

Los procesos administrativos que sean procesos como pues coherentes, que haya una línea y que haya un servicio también óptimo donde los procesos sean eficaces, sean oportunos y bueno, también vinculado a la misión, a la visión, a la filosofía institucional de la universidad, entonces sería como una conjugación de todos esos aspectos. (EST. 2)

También, [...] la misión y la visión, el cumplimiento de la misión y la visión me parece que son los que forman los propósitos que llevan a la universidad. (EST. 6)

Para los estudiantes, los factores de la calidad están asociados a la integración de funciones en coherencia con la misión institucional y a la manera en que se lleva a cabo una gestión eficiente y oportuna. Precisamente, la eficiencia es una de las cinco dimensiones identificadas por la Unesco (2016) cuando se aborda el tema de la calidad educativa. Asimismo, se reconoce la disposición de los aspectos instrumentales que también hacen posible la materialización de dicha misión, tales como la infraestructura y los programas académicos, en relación con la adaptación al cambio, para que las respuestas que se den sean pertinentes de cara a tales retos.

5.2.2 Contexto y compromiso regional

A juzgar por las respuestas de los participantes, la naturaleza multicampus de la USTA les permite tener una noción amplia de las características y necesidades de las diferentes regiones del país y sus habitantes. Según indican los diferentes entrevistados, tales condiciones diferenciales de las regiones generan una fuerte tensión a nivel institucional, en la medida en que se deben redoblar esfuerzos para que el compromiso tan fuerte con la misión institucional se pueda materializar en todas sus sedes, seccionales y Centros de Atención Universitaria (CAU), mediante su oferta académica y la satisfacción de necesidades desde

su propia infraestructura. Estos aspectos son destacados por uno de los directivos cuando afirma:

Por eso, uno de mis cuestionamientos es que CNA nos tiene un rasero de calidad, pero las regiones no cumplen con esos raseros y la Universidad Santo Tomás es una universidad multicampus. Lo mínimo, una cosa es el criterio de calidad en Bogotá y otra cosa es el criterio de calidad de tú de Medellín o de Valledupar o qué esté haciendo presencia a la universidad en sus distintos campus ¿Por qué? Porque yo puedo llevar elementos propios institucionales de calidad, pero si el entorno no me da los insumos no puedo completar esa situación.

Todo lo que son procesos académicos y pues en esta obviamente desde mi área de trabajo todo lo que es la parte curricular y sus características ¿cierto? velar por currículos disruptivos a pesar de que la palabra digamos que suene un poco de moda, pero que sean currículos que den respuesta a las necesidades actuales, a los estudiantes y a las características de estudiantes de esta época porque a veces nos quedamos con estrategias, con metodologías, con actividades que no corresponden a las necesidades actuales. (DIR. 1)

Se encuentra una crítica frente al CNA respecto al establecimiento de condiciones para evaluar la calidad de las IES que comparten la condición multicampus, en relación con los factores indicados. Además de estos aspectos, la actualización curricular en sus dimensiones pedagógica, didáctica y evaluativa se presenta como una manera de garantizar la calidad del servicio educativo que se ofrece, independientemente de la ciudad o la modalidad en que se matriculen los estudiantes. Esto último resulta comprometedor y problemático, en tanto que, como afirma el directivo, implica que la universidad deba nivelar las condiciones regionales para poder garantizar que la calidad ofrecida para sus programas y estudiantes sea la misma, dado que, por lineamiento general, en Colombia los títulos académicos no aclaran la modalidad de cursada. Asimismo, en el caso de las IES multicampus no se aclara la región de procedencia de los programas a distancia. Es decir,

el egresado de un programa como Administración de Empresas de la modalidad presencial de Bogotá o de la modalidad a distancia de una ciudad pequeña como Sincelejo debería tener las mismas competencias, es decir, la misma calidad. En este sentido, se encuentran algunos de los planteamientos hechos por los administrativos, quienes afirman:

Vemos cómo es la articulación la parte integral en el establecimiento de redes lo que hace que cada uno de los sistemas en un gran ecosistema de los que compone la USTA procuren ese esfuerzo por generar unas condiciones que tengan esa mayor posibilidad de formar profesionales integrales ¿no? Que puedan aportar al desarrollo del país y por supuesto la universidad en esa integración generar nuevo conocimiento, divulgarlo y apropiarlo para generar riqueza en términos de desarrollo social y económico para el país. (ADM. 1)

Lo más importante es la intencionalidad, yo creo que como en la filosofía institucional es clave, como ser conscientes de cuál es el papel de la universidad en dar respuesta a esas necesidades del contexto. Segundo, comprender como universidad cuál es nuestro rol ante la sociedad, eh, cuáles son los actores a los que debemos dar respuesta, identificar esas partes interesadas que hoy en día pues llamamos en temas de calidad. (ADM. 3)

Se reitera, desde los administrativos, el compromiso con las necesidades del contexto y el desarrollo regional a partir de estrategias del orden investigativo, como la generación del ecosistema en clave de desarrollo social y económico para el país, así como la posibilidad de establecer alianzas estratégicas multisectoriales que le permitan a la universidad fortalecer su capacidad de respuesta frente a las necesidades de la sociedad, mediante la identificación de las partes interesadas en el proceso. Lo anterior da pistas importantes desde las concepciones de los administrativos en torno a la gestión de la investigación, en perspectiva de garantizar la pertinencia de esta. Por lo cual, la alusión a 'ecosistema' podría sugerir un *know-how* propio de la institución, en orden a sus propias características.

Por su parte, uno de los participantes docentes afirma que:

En el momento nosotros al ser una institución privada nosotros lo tenemos clarísimo, nosotros no tenemos proceso de selección, nosotros simplemente tenemos proceso de admisión, y por el hecho de no tener esa selección nosotros ‘no tenemos una materia prima que ya venga depurada’, sino que tenemos estudiantes que vienen de diferentes sitios con realidades distintas. O sea, que tenemos realmente una estrategia para poder hacer que esos muchachos con las características que vengan, salgan como los mejores profesionales.

Adicionalmente, pues en la Santo Tomás, también tiene que ver y ha luchado mucho para que desde sus investigaciones y desde lo que se busca en proyección social, pueda impactar realmente a las sociedades donde se encuentran inmersos, que nuestros estudiantes sean capaces de leer esos contextos y sean capaces de dar soluciones desde lo que su disciplina admite. (PROF. 3)

El elemento señalado por el participante coincide con lo afirmado por uno de los directivos respecto a los retos que le plantea a la Universidad el hecho de tener una oferta multicampus y altamente diversa en dimensiones económicas, sociales y académicas de los estudiantes, lo que implica una serie de acciones igualmente multidimensionales que hagan posible no solo la nivelación requerida, sino el desarrollo de las competencias de cada uno de los programas de la institución, de manera que los egresados se destaquen por su calidad profesional. De forma complementaria, otros profesores apuntan algunos elementos que permiten una mayor comprensión de los aspectos señalados con anterioridad:

Creo que un indicador también clave para tener esa calidad en la educación superior son esos estudios de pertinencia que se hacen en cada uno de los programas académicos para su creación [...], que me permite ofrecer programas de calidad y en aras de responder a esas necesidades de nuestros estudiantes. (PROF. 8)

La pertinencia, de la integralidad, de esa relación con el sector productivo que, en últimas, es lo que hace que definitivamente podamos ofrecer contenidos y desarrollos apropiados con lo que necesita el sector real de la economía, porque para bien o para mal, no nos podemos separar de eso [...]. Estamos formando personas que deben tener una visión global porque es que son ciudadanos globales. (PROF. 11)

También se destaca un aspecto que hasta ahora no había sido profundizado y tiene que ver con los procesos académicos subyacentes al fortalecimiento de la oferta académica de la universidad. Tanto los estudios de pertinencia y factibilidad indicados, como el cumplimiento de las características asignadas al currículo, como la flexibilidad y la pertinencia, según lo indican los participantes, se orientan a la revisión de la oferta y del contexto nacional e internacional, de manera que los programas de la USTA puedan responder a las exigencias de un mundo cada vez más exigente y globalizado. Lo anterior no es fácil y podría representar importantes retos, dada su condición de universidad privada, en tanto que se encuentra en un mercado amplio y competitivo como lo es el colombiano, donde hay sobresaturación de varios programas académicos y todo tipo de precios. De manera que, posiblemente, la estrategia de realizar estudios de pertinencia y tener claros sus factores diferenciales le ha permitido alcanzar cierta consolidación en un nicho determinado.

5.2.3 Personas

La tercera subcategoría con el más alto nivel de referencias en las respuestas de los entrevistados estuvo orientada a 'Personas'. Esto puede ser analizado como consecuencia del correlato que se observa en las concepciones de los participantes, donde hay un fuerte componente humanista que permite identificarse con la misión de la formación integral en clave dominicano-tomista, como afirman tanto los participantes como los documentos institucionales. De hecho, las personas también se consideran un aspecto fundamental a evaluar dentro de los procesos de acreditación. Es decir, ya no desde una perspectiva instrumental,

sino desde el reconocimiento del lugar que ocupan y la materialización de la misión institucional a través de los roles que cada uno de ellos desempeña en la estructura orgánica de la universidad. Esto coincide con los planteamientos de Sánchez Quintero (2014), quien, como se mencionó en el capítulo 4.3 sobre indicadores cualitativos, destaca el lugar preponderante que debería tener lo referente a profesores y estudiantes en los criterios de acreditación de programas. Al respecto, uno de los directivos afirma:

El cuerpo profesoral y un equipo de profesionales con formación y preparación idónea, liderazgo y sentido humanista. El trabajo colectivo y participativo para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones conducentes a la calidad educativa. (DIR. 2)

El directivo lo expresa con suficiente claridad cuando indaga sobre los factores que inciden en la calidad de la educación superior. Para él, es claro que el trabajo realizado por todo el equipo de colaboradores es fundamental para alcanzar la calidad de la universidad, todo ello enmarcado en la filosofía institucional. Esto se relaciona con lo que en el mencionado texto de OREALC/Unesco (2016) se denomina enfoque humanista constructivista de la calidad. Por otra parte, se aprecia una alta conciencia de este aspecto en una de las respuestas de los docentes:

Otro elemento que pienso que aporta a esa calidad pues obviamente somos los docentes. Por eso la universidad dentro de su estructura [...] tenemos un plan de formación y actualización permanente porque pues nosotros también somos los que divulgamos de uno u otra forma esos conocimientos que tenemos y que obviamente estamos en la responsabilidad de actualizarlos permanentemente, y la universidad creo que está comprometida con ese punto de que nosotros somos un pilar importante en esa calidad entonces también hemos estado como recibiendo esas estrategias para que finalmente eso se vea reflejado en un aula de clase.

El factor Docentes en procesos de creación de programas, renovación de registro, acreditación de programas, acreditación de la

misma universidad es supremamente valioso para adquirir esos reconocimientos, ya sea el ministerio u otra entidad que nos lo otorgue. (PROF. 8)

Siguiendo los elementos planteados por el directivo, la respuesta del docente describe varios aspectos que reiteran la importancia de las personas, específicamente de los profesores, como un pilar en el cual se sostiene la calidad de las instituciones. Por un lado, indica que la formación y actualización permanente es un compromiso en doble vía, tanto personal como institucional, lo cual se revierte en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Asimismo, uno de los estudiantes refiere lo siguiente:

Si me preguntas ahora si me arrepiento de algo, te voy a decir que no. De hecho hace unos días me he dado cuenta de que he cambiado, que he madurado. Sime preguntas al yo de hace tres, cuatro años y me oyes hablar es otra cosa muy distinta. madurez que he agarrado ahora, lo que me han enseñado mis profes; la parte de ser siempre autocrítico, el dar todo de mí, todo eso me lo enseñaron acá y lo que más me gustó del programa aparte de que las materias y todo lo demás es que los profes tienen una buena carrera, tuvieron una buena proyección y siguen mejorando y te siguen a ti, te siguen exigiendo. (EST. 4)

Buena parte de los elementos indicados por directivos y docentes se articulan plenamente con lo que expresa uno de los estudiantes en este punto, respecto al lugar que tienen las personas dentro de los procesos, no vistos únicamente desde el cumplimiento de un manual de funciones, sino desde la materialización de aspectos indicados en otras subcategorías relacionadas con la misión institucional. Para los estudiantes, es claro que la calidad, no solo académica sino humana, de los profesores es un factor determinante en la calidad. Esto se articula con los planteamientos de Miquel Martínez (2006), cuando afirma que “no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore en forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana” (p. 87).

5.2.4 Filosofía institucional

En los aspectos que se han venido presentando, los diferentes agentes han dado pautas sobre la apropiación de la misión institucional y, con ello, han introducido brevemente algunos elementos de la filosofía institucional, los cuales se evidencian por completo en esta subcategoría. Tanto la misión, la visión, los objetivos como la filosofía se presentan como el eje articulador de todas las acciones de la USTA. Así, por ejemplo, conceptos como ‘humanismo cristiano tomista’, ‘transformación de la sociedad’ y ‘sentido ético, crítico y creativo’ trazan el derrotero de la propuesta educativa de la universidad, tal como lo exponen los directivos cuando afirman:

Yo me iría en primer lugar, por la identidad de la institución porque la identidad de la institución le da primero esa, así sigo con esos conceptos, esa consistencia interna a la misma. Si una institución tiene claro cuáles son sus principios, cuáles son sus objetivos, cuál es su misión, las demás cosas que se derivan de allí; ya tienen un horizonte claro y ya pueden definir una visión clara. Entonces la primera cosa para mí en temas de calidad no importa la situación, es la identidad misma de la institución y la identidad de la institución le va dando parámetros a cada uno de los procesos de calidad que se requieran, porque los procesos de calidad son externos, se le exigen a la institución para contrastarlo con unos criterios generales con los cuales se quiere medir. Pero yo me debo medir con esos criterios externos primero con lo que soy, yo qué soy y yo qué hago, desde esa misión y esa identidad. (DIR. 1)

Una identidad y filosofía institucionales enmarcadas en el humanismo cristiano de Santo Tomás de Aquino, que reconoce el papel fundamental de la educación superior en el destino y la transformación de la sociedad, a partir de promover actitudes éticas, creativas y críticas entre los distintos miembros de la comunidad universitaria. (DIR. 2)

La identidad institucional, como un rasgo del ADN que permite a la institución materializar no solo sus propósitos, sino también hacerlo en perspectiva de calidad, es un factor clave que ponderan los dos directivos entrevistados. Como uno de ellos afirma, “todas las demás cosas se derivan de allí”, para enfatizar la centralidad de la identidad institucional. Además, destacan un elemento que es posible rastrear como finalidad de la misión: “para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana” (USTA, 2020). También se relaciona plenamente con los argumentos respecto a la identidad organizacional que se desarrollaron en el capítulo 4.2, particularmente en torno a las preguntas de ¿Quiénes somos?, planteada por Marquís (2014), y ¿quiénes somos como organización?, propuesta por Martínez Orozco (2020), siguiendo una amplia tradición citada en el acápite mencionado de este documento.

Por otra parte, se encuentran dos respuestas dadas, la primera por un estudiante y la segunda por un profesor, donde manifiestan:

En la universidad todo lo que tiene que ver con todo lo de la UDIÉS [Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil] entonces todo ese proceso que tiene, o sea, más allá de lo que se enseñade qué manera se puede también impactar en la permanencia, en el ingreso, la permanencia y en la graduación oportuna del estudiante, pienso que también eso hace parte de la calidad de la educación superior ¿sí? No es vincular solamente los aprendizajes académicos sino también ver cómo es el proceso del estudiante y un acompañamiento continuo. (EST. 2)

Mirando un poco ese sistema que nosotros tenemos al interior de la universidad, la visión de la universidad juega un papel importante para determinar esa calidad universitaria que estamos ofreciendo. (PROF. 8)

Tanto el estudiante como el profesor indican algunos aspectos que, al ser consultados, guardan una estricta relación con la filosofía institucional y los propósitos que se persiguen desde esta, en atención al lugar de los diferentes agentes educativos dentro de la universidad.

5.2.5 Diversidad de instituciones

Aunque con menor frecuencia de entradas, esta y las siguientes subcategorías fueron mencionadas por los diferentes representantes de los agentes educativos. Por tanto, se retoman brevemente desde los sentidos que ellos mismos indicaron. Por ejemplo, respecto a la diversidad de instituciones, tanto los directivos como un profesor refieren esto como un factor que incide en la calidad:

Entonces el respeto a la diversidad de las instituciones, como en teoría lo plantea, también tiene que estar relacionado con esos criterios de calidad, si queremos jalonar calidad en las regiones tengo que generar entornos saludables para esa calidad ¿qué quiere decir entornos saludables? Pues que el entorno de región vía gubernamental fomente la cualificación de docentes, fomente la cualificación del estudiante porque hay regiones donde el estudiante tiene un desempeño académico muy bajo, entonces esos temas afectan la calidad ¿Quién hace la calidad? Un docente y un estudiante; no, es más, de ahí nace la calidad y ahí se vive la calidad, eso sería más o menos *grosso modo* mis puntos de referencia. (DIR. 1)

La existencia de un modelo propio de aseguramiento de la calidad, así como de políticas, lineamientos, estrategias y recursos, que dan respuesta a los requerimientos tanto del MEN, como del CNA, el ICONTEC, las normas ISO y demás sistemas de calidad. (DIR. 2)

Creo que es algo muy importante ese la intencionalidad que tiene la gerencia. Hablando un poco administrativamente, en este caso, pues nuestra gerencia va a ser las cabezas mayores de la institución, que son las que toman las decisiones grandes y fuertes para poder continuar con el ciclo PHVA. (PROF. 10)

Por una parte, los directivos argumentan la necesidad de generar entornos saludables de calidad, relacionados con la importancia de fomentar escenarios de cualificación docente y el mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes en las regiones, al tiempo que emerge la construcción de modelos propios de aseguramiento de calidad como

medidas institucionales para afrontar los diferentes mecanismos e instancias certificadoras. Estos elementos mencionados por los directivos se articulan con los argumentos esgrimidos por María José Lemaitre et ál. (2019) en *Diversidad, autonomía y calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Allí, Lemaitre argumenta que “La diversidad obliga a replantearse temas que parecían resueltos: cómo organizar la función formativa, hacerse cargo de la inclusión, mejorar la vinculación con el medio” (p. 15).

En cambio, el profesor reconoce el rol de la alta dirección y, de manera específica, la implementación del ciclo Planear, Hacer, Verificar y Actuar (PHVA) como mediación para garantizar la calidad.

5.2.6 Articulación de funciones

Este punto es propuesto por los agentes como un factor clave en la calidad de la ES. Se destaca la articulación en clave de la gestión propiamente dicha en términos de planificación estratégica y aseguramiento de la calidad, así como de las funciones universitarias para lograr la calidad de la formación académica de los estudiantes:

La articulación entre los resultados de los distintos procesos de autoevaluación y de autorregulación (institucional y de programas académicos) con la planeación estratégica de la Universidad, los cuales se consideran insumo para la toma de decisiones y para la gestión. (DIR. 2)

La articulación de las funciones universitarias, yo creo que es clave, no verlas como áreas independientes sino asegurar que la articulación entre los mismos universitarios se dé, porque pues si pensamos que la investigación debe dar respuesta a una cosa y la aprehensión social debe dar respuesta a otra pues estamos sumando mal, entonces yo creo que esos son, para mí esos son como temas estratégicos y prioritarios en temas de calidad en la educación superior. (AMD. 3)

Tanto el directivo como el administrativo manifiestan la necesidad de articular todos los procesos institucionales con base en la propia estructura académica de la universidad. Es decir, esta estructura es reconocida por la gestión estratégica y se materializa a través de las funciones sustantivas, en clave de la toma de decisiones que beneficien tanto a los programas como a la propia institución. Lo anterior implica, de parte del personal directivo especialmente, un cambio de perspectiva en la gestión: que descienda en cascada a todas las instancias, especialmente las administrativas, de forma que se comprenda en sentido estricto el rol misional de la organización.

Pues yo diría que serían como los diferentes procesos como por ejemplo decir docentes, profesores, investigación, proyección, egresados, también suministros en cuanto a la edificación, bienestar universitario. (EST. 7)

Son una serie de características que se deben tener en cuenta para la constante construcción y reconstrucción, si se quiere, del mismo modelo de la calidad académica, institucional y demás. (EST. 5)

Desde su propia perspectiva y experiencia, los estudiantes plantean su visión sobre la importancia de la articulación en la gestión, de manera que esta incida en la calidad académica, garantizando que sea observable en los diferentes procesos que les benefician de forma directa, como contar con condiciones y espacios idóneos para llevar a cabo todas las experiencias de aprendizaje requeridas dentro de la formación.

5.2.7 Bienestar universitario

En este punto, únicamente se encuentran referencias de parte de estudiantes y profesores, por tanto, se presentan de forma conjunta:

Pienso que también los lugares de esparcimiento, como lo son el bienestar, la pastoral y este tipo de cosas ayudan a que el estudiante tenga una formación más integral y de mayor calidad porque no solamente es la parte académica sino también la parte emocional;

el crecimiento emocional, entonces pienso que ahí iría también lo que es calidad en la universidad. (EST. 1)

El bienestar universitario que es fundamental y todo lo que está pues ahí junto que es todo lo de permanencia, deserción, acompañamiento de los estudiantes porque eso también nos hace una institución de calidad, cuando nosotros pensamos en el estudiante como la esencia y el centro, y para quienes trabajamos, toda la parte que tiene que ver con lo administrativo, con la gestión, con los recursos con la infraestructura, no solamente que estén sino que realmente se pueda asegurar un buen aprovechamiento de todos estos recursos tanto financieros como el recurso como tal por ejemplo de la biblioteca, en nuestro caso del CRAI, de los computadores, de los software y todo lo que tiene una institución y que definitivamente es fundamental dentro de la calidad. (PROF. 2)

En los dos casos se reconoce cómo toda esta serie de elementos enunciados, como pastoral, apoyo emocional, la infraestructura y demás recursos, está orientada a satisfacer las necesidades de los estudiantes y a que su experiencia sea completa desde la perspectiva de los diferentes elementos que pueden requerir en sus procesos de aprendizaje. Así, factores como el bienestar adquieren un sentido más relevante, en tanto que atraviesan toda la permanencia de los estudiantes en la institución.

5.2.8 Investigación e innovación

Estos dos factores fueron referidos por un administrativo y dos estudiantes, quienes, desde sus propias experiencias, señalan cómo tanto la investigación como la innovación inciden en la calidad de la educación superior.

Entonces las estrategias que se han trazado, por ejemplo, en formación de capacidades para la investigación permiten esto, que desde el mismo escenario del aula de clase se generen grupos de estudio para hacer producción de conocimiento, pero que no se quede allí, sino que se transfiera con visibilidad e impacto a través

de un repositorio institucional. Pero ese repositorio además se conecta internacionalmente con redes del conocimiento, es decir, vincula allí ya desde un primer escenario de formación para la investigación la posibilidad que desde la docencia se generen esas herramientas que además van a ser visibles, es decir, se haga transferencia, un tema de proyección social mediante divulgación y apropiación del conocimiento, y se dé la internacionalización de esos procesos a través de directorios internacionales. (ADM.1)

Desde la perspectiva del administrativo, se percibe cómo la investigación y la innovación son dos aspectos que requieren inversión y preparación para que puedan materializarse mediante la producción de conocimiento y su transferencia con sentido social, generando así un mayor impacto y visibilidad de la institución en escenarios nacionales e internacionales.

[...] ofreciendo también la línea de investigación como es la biblioteca asociada a otras redes de biblioteca para que uno también pueda seguir en la investigación y formándose a nivel teórico académico. (EST. 1)

El grupo de investigación sacó un buen proyecto para Colombia para utilizar los espacios en blanco, ahorita están postulados a un gran premio en estados unidos, ya es una locura lo que los profes lograron hacer, están saliendo adelante porque hablamos de que esto es una materia muy grande, [...] la parte de investigación siempre es una parte muy buena, es una parte muy bonita. (EST. 4)

Para los estudiantes, la investigación toma dos perspectivas. Por un lado, como posibilidad de formación a través de herramientas como las que se ofrecen desde la biblioteca. Y, por otro, desde su consolidación a través de proyectos que tengan resultados específicos.

5.2.9 Respeto a la política pública

Esta subcategoría fue referida únicamente por uno de los directivos, quien, a su vez, planteó con suficiencia el tema de las dos consistencias.

Por tanto, sus planteamientos se encuentran como una consecuencia de su visión sobre la consistencia externa.

Y ¿qué otra dimensión? el respeto con la legislación y con lo externo, o sea ese diálogo de la institución con lo que plantea una legislación o una política pública en relación con temas de calidad educativa para las instituciones, esa lectura también con lo internacional que le va ayudando a crecer. Es decir, no está en una etapa endogámica permanentemente, sino que hay siempre interacción.

Esa es otra dimensión, la dimensión del respeto a la política pública y a los criterios internacionales. Y otra dimensión que yo podría poner allí para decir que se incide en la calidad es el contexto, el entorno de región porque la calidad está referida a la institución y a su entorno, entonces yo no puedo hablar de una universidad con exigencia, con altos estándares de calidad si la región no tiene ese contexto igual, entonces la calidad es relativa a. (DIR. 1)

La gestión de la calidad desde los planteamientos del directivo implica, por un lado, el reconocimiento de que no basta con garantizar la articulación interna como parte de los procesos de aseguramiento de la calidad. Es necesario, como el DIR. 1 lo indica, superar la etapa endogámica y poder evaluarse a partir de otros referentes que se encuentran en la política pública o en los criterios internacionales sobre la calidad de la ES, todo ello sin perder de vista las implicaciones del contexto en el que se encuentra.

5.2.10 Gestión curricular

Estas dos últimas subcategorías únicamente tuvieron una referencia. En el caso de la 'Gestión curricular', uno de los docentes se refiere a aspectos relacionados con este factor de manera explícita:

Velar y tratar de asegurar eh currículos más flexibles, más interdisciplinarios, más transdisciplinarios, creo que eso es fundamental y ahora que está tan de moda con nuestro 1330, con nuestro nuevo

decreto, todo lo que es el sistema de evaluación de los aprendizajes; asegurar realmente que lo que estamos tratando de que nuestros estudiantes aprendan pues realmente tenga una evaluación y un seguimiento más significativo y no solamente la nota. (PROF. 2)

De acuerdo con lo expuesto por el docente, la gestión curricular está tensionada por factores como el marco legislativo nacional y el componente normativo institucional, que contemplan elementos asociados, entre otros, a la evaluación de los aprendizajes que permite trascender la mirada tradicional dirigida únicamente a las calificaciones. Cuando dice “nuestro 1330”, se refiere al Decreto 1330 del 2019 que se ha mencionado en apartados anteriores.

5.2.11 Internacionalización

Por último, en cuanto a la categoría ‘Factores de la calidad de la educación superior’, uno de los estudiantes menciona la internacionalización, especialmente orientada a aspectos como la movilidad y el aprendizaje de idiomas, como un componente que potencia sus competencias de egreso, especialmente desde su programa de formación en el campo de la ingeniería:

Pienso que lo de los idiomas es fundamental en la parte de hacer movilidad a otros países, ya que en la universidad y en la parte de ingenierías ofrece algunos cursos para aprender una tercera lengua. Estamos hablando de alemán, francés, italiano, que eso se puede hacer con la universidad, que eso también ayuda a que uno salga mayormente preparado. (EST. 1)

5.3 Categoría ‘Afirmaciones sobre la USTA’



Figura 10. Categoría ‘Afirmaciones sobre la USTA’

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

La tercera categoría de la dimensión ‘Calidad de la educación superior’ está orientada a las afirmaciones sobre la USTA. Es decir, aquellas referencias puntuales que hicieron, en este caso, únicamente directivos y administrativos, en atención a elementos concretos que ellos asocian a la calidad de la educación superior y que son identificables de manera especial en la USTA. Lo anterior, en atención a los elementos indicados en las categorías anteriores, donde marcaban diferencias en relación con la identidad institucional, los modelos de gestión y los propios retos que tienen las IES multicampus para asegurar su calidad en todas sus sedes, seccionales y modalidades, con todas las implicaciones que ello trae consigo. En total, se encontraron 13 referencias directas, desde las cuales, como se observa en la nube de palabras, los términos más utilizados fueron: procesos, estudiante, filosofía, misión, identidad, funciones, gestión y compromiso. Desde sus planteamientos, fue posible identificar tres subcategorías que permiten agrupar sus argumentos. Se observa cómo se reiteran aspectos relacionados con la Filosofía Institucional, y emergen como nuevos la *calidad real* y el *horizonte estratégico*. A continuación, se presenta el mapa conceptual:

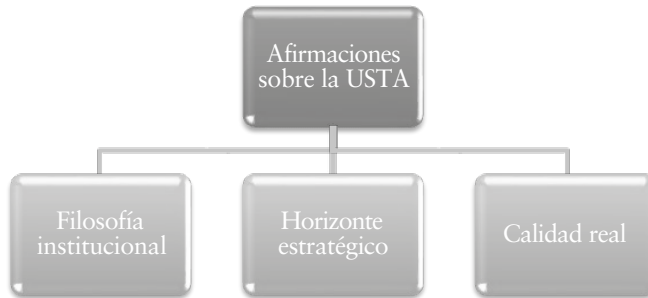


Figura 11. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Afirmaciones sobre la USTA’

Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Filosofía institucional

Se encontraron seis referencias directas respecto al tema de la calidad, que está directamente fundamentada en la filosofía institucional. A su vez, cuando los diferentes agentes de rol directivo y administrativo la mencionan, lo hacen desde dos perspectivas. Por un lado, se la ve como la esencia misma de la institución desde el punto de vista biológico y filosófico, es decir, como ADN y como identidad. Por otra parte, se la considera como la materialización de estos elementos a través de documentos orientadores como el PEI, el modelo pedagógico o las políticas que rigen la vida de la universidad. Los dos rasgos señalados se articulan con los planteamientos realizados en torno a la identidad organizacional, mencionada en el capítulo 4.2 de este documento, particularmente siguiendo la línea argumentativa del trabajo de Elizabeth Martínez Orozco (2020), “Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos. Promover y gestionar cambios”.

En primer lugar, se presentan las respuestas dadas por los directivos:

Yo lo centro básicamente sin pensar en temas de CNA o de ISO en la identidad institucional que se refleja en su misión ¿por qué lo digo de esta manera? Porque en una reflexión sobre el tema de calidad desde la filosofía misma institucional se dice que la calidad hace relación a la esencia, a la esencia de las cosas, hablando

desde la filosofía, y la esencia es aquello que hace que una cosa sea. Entonces ¿qué es lo que hace que la Santo Tomás sea la Santo Tomás? Su identidad, sus principios, su tradición, sus criterios de compromiso con el entorno desde lo social, sus criterios de compromiso con el más débil y necesitado en el sentido de cualificarlo, sus criterios de compromiso con región. (DIR. 1)

Porque desde el modelo de gestión institucional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) está comprometida con la excelencia y la mejora continua en sus procesos académicos y administrativos, y esto permea el desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social. (DIR. 2)

Los dos directivos coinciden en los aspectos mencionados. La filosofía, en cuanto a la esencia de la identidad institucional, se hace presente en todas las acciones de la universidad en su propósito de garantizar una educación de calidad a sus usuarios en todas las regiones donde tiene presencia. Asimismo, se refleja en la objetivación de tales propósitos misionales, los cuales coinciden con las nociones de excelencia y mejora continua. Los aspectos mencionados también se evidencian, como se habrá notado hasta ahora, en las respuestas de los estudiantes, donde dejan ver con claridad que la 'impronta institucional' es evidente en sus voces.

De forma complementaria, los administrativos afirmaron:

[...], parte de lo que diría yo como del ADN de la universidad es cumplir cada una de sus funciones con la mayor responsabilidad con una exigencia, que no es hacer lo mínimo sino hacer siempre lo mejor posible para garantizar escenarios que sean adecuados, que sean pertinentes y que permitan cumplir la misión que le ha sido otorgada a través de su proyecto educativo y de las diferentes políticas. (ADM. 1)

Porque se ha tardado 440 años en hacer que la máquina se mueva. O sea, realmente todo esto yo siempre he pensado que cuando uno habla de la longevidad de una institución de educación superior,

no habla de lo vieja que sea, sino de lo sólida que es en el mundo académico. Entonces, son años haciendo que esa maquinaria funcione de forma académicamente óptima. (ADM. 2)

También es como diferencial a otras universidades que eso hace que uno en el ADN comprenda que la calidad es algo ya innato de la universidad, incluso uno no tiene porqué como forzar el tema en la universidad porque ya hace parte del ADN y de nuestro ejercicio del día a día acá en todas las áreas, en todas las comprensiones que se tienen en la institución. (ADM. 3)

Como se aprecia, los administrativos señalan los mismos elementos, apelando a un referente biológico como es el ADN para indicar que el compromiso con la calidad no es un factor accesorio o una novedad en la Universidad, sino que es algo identitario que implica, en términos prácticos, la búsqueda permanente por ofrecer y hacer las cosas de la mejor manera, en procura de la misión institucional. También se destaca que estos elementos se han podido consolidar en el tiempo, al ser una institución antigua y sólida en el contexto nacional. De allí que los procesos asociados a la calidad no se deben forzar en la comunidad, sino que es posible apreciarlos en el día a día.

5.3.2 Horizonte estratégico

Como se indicaba en el apartado anterior, la filosofía institucional se objetiva en el PEI, las políticas y la misión y visión institucional. En consecuencia, los administrativos mencionan de manera específica cómo las acciones propias de la dinámica universitaria corresponden plenamente con las apuestas consignadas en los documentos referidos.

La Universidad Santo Tomás tiene una característica: realiza una evaluación permanente de los procesos que se están llevando a cabo, haciendo seguimiento de los impactos a través de indicadores. Se reconoce en un entorno para determinar qué tan pertinente, relevante, eficaz y eficiente es su labor, tanto interna como externamente, analizando indicadores de impacto, equidad y suficiencia en contextos que se comparan con otras instituciones

universitarias, que están relacionados con el país, pero también con las tendencias globales. (ADM. 1)

En esa misma perspectiva, la calidad académica en una universidad como la nuestra es que sin dudas se logre articular todos los procesos, repito realmente hacia una sola línea, a una sola meta, mejor, hacia un solo punto de llegada, que realmente es darles a los estudiantes aquello que requieren en el momento actual. Si nosotros tenemos engranada la máquina hacia eso podemos hacer que el estudiante logre su objetivo que es ser un mejor profesional, digamos que tenemos una, una eh responsabilidad social demasiado grande y es hacer que el estudiante de nuestra universidad sea un estudiante que cumpla su objetivo como estudiante y que como profesional sea cada vez mejor. (AMD. 2)

Los elementos expuestos por los participantes dejan claro que aspectos como la permanente revisión de las metas e indicadores, en función del impacto que tienen las acciones desarrolladas, posibilitan, a su vez, avanzar en la consolidación de la consistencia tanto interna como externa, como se indicaba en algunas subcategorías anteriores.

5.3.3 Calidad real

Al respecto, los directivos argumentan que existe una diversidad de elementos concretos y observables que permiten afirmar que en la USTA se puede hablar de una calidad real, capaz de trascender las perspectivas asociadas a factores como la tradición o la antigüedad, por ser la universidad más antigua del país y una de las más antiguas de Sudamérica. Por el contrario, señalan algunos elementos puntuales que les permiten afirmar, como institución, que cada día se logran más reconocimientos a las dinámicas propias en orden a su funcionamiento.

Bueno, no podemos quedarnos diciendo que es porque la tradición, que es porque los años, etcétera, etc., que la experiencia [...] porque eso sería un slogan. La Universidad Santo Tomás es una universidad de calidad. (DIR. 1)

Para la USTA la calidad es transversal a todo el quehacer institucional y por ello ha implementado el Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad que articula la gestión de la calidad, la gestión ambiental, la autoevaluación, la autorregulación, la planeación y la innovación. La USTA realiza esfuerzos importantes y permanentes por garantizar y mantener la calidad en los programas académicos de pregrado y posgrado, por medio de la renovación del registro calificado, las acreditaciones, la autoevaluación y la autorregulación. Todo ello hace parte de la gestión, el gobierno y la gobernanza universitaria, y se materializa en acciones concretas que impactan a la comunidad interna y externa de la Universidad, de esta forma contribuye a la calidad de la educación superior del país. Esto hace posible que la USTA cuente con la acreditación institucional desde el año 2011 y la acreditación multicampus otorgada por el Ministerio de Educación Nacional en 2016, con la acreditación institucional internacional por parte del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC – CINDA) (2019), la certificación del Sistema de Gestión de la Calidad bajo la norma NTC 9001 versión 2015 con alcance nacional, y sea reconocida en distintos rankings nacionales e internacionales (QS, Sapiens, ranking mundial de universidades verdes, entre otros) así como por distintas organizaciones públicas y privadas, agremiaciones, asociaciones, redes académicas y científicas, entre otros. (DIR. 2)

La calidad, vista más allá de un eslogan, como lo indica uno de los directivos, hace que esta característica pueda ser observable a través de una serie de reconocimientos, como los que mencionaba el DIR. 2.

Capítulo 6.

Dimensión ‘Cultura de la calidad’

La siguiente dimensión está asociada con la Cultura de la Calidad. Este concepto, del campo propiamente administrativo, hace referencia a una de las maneras en que se han implementado los sistemas de aseguramiento de la calidad en las organizaciones, basados en el paradigma de la calidad total, como se argumentó en el apartado “Concepciones alternativas de calidad”, particularmente en el capítulo 4.2. Las instituciones de educación superior (IES) no han sido ajenas a estos postulados desde las diversas formas de gestión que asumen los directivos. En consecuencia, la cultura de la calidad se ha convertido en una herramienta fundamental que permite que la calidad no sea vista como un aspecto externo o ajeno a quienes forman parte de las organizaciones (en este caso educativas), sino que reconoce el lugar que tienen los agentes en la consolidación de dicha calidad. Así, implica, en primera instancia, a cada una de las partes del proceso, es decir, a los funcionarios de la organización que cumplen diversos roles, a partir de los procesos misionales determinados y los roles establecidos.

En este sentido, en esta dimensión se definieron tres categorías: expresiones de *cultura de calidad (QC)*, *diversidad de IES* y *sistemas de aseguramiento de la calidad (QAS)*, y, finalmente, *incidencia de las políticas externas*. A partir de estas, se identificaron una serie de subcategorías

a partir de las respuestas de los profesores, estudiantes, directivos y administrativos.

6.1 Categoría ‘Expresiones de la calidad’



Figura 12. Categoría ‘Expresiones de la calidad’

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

En la categoría ‘Expresiones de la calidad’ fue posible analizar si existe una cultura de la calidad asociada a las dinámicas institucionales que le han permitido a la Universidad alcanzar las diferentes acreditaciones y reconocimientos. Además, se indagó si los agentes educativos son conscientes de ella y si se sienten implicados dentro del proceso o como parte de dicha cultura. En las respuestas de los participantes se encontraron 38 referencias directas en esta categoría, siendo muy frecuentes los conceptos: modelo, programas, aseguramiento, acreditación, autoevaluación, profesores, facultad, experiencia y unidades académicas. A continuación, se presentan las subcategorías que permiten recoger las

respuestas de los participantes, atendiendo a la frecuencia de referencias directas para cada una de ellas.

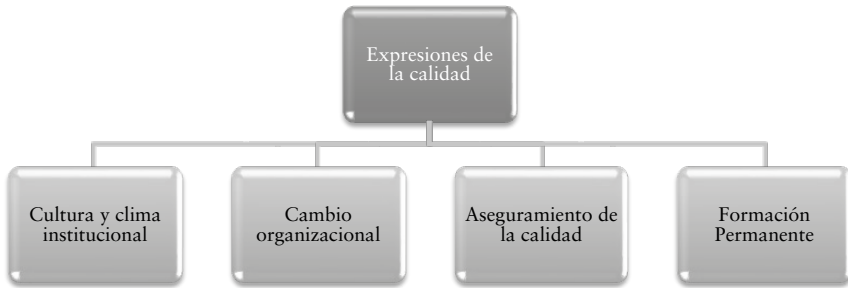


Figura 13. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Expresiones de la calidad’

Fuente: elaboración propia.

6.1.1 Cultura y clima institucional

En primer lugar, se destaca la cultura y el clima institucional como la subcategoría que permite sintetizar las diversas respuestas de los agentes educativos, en las cuales se señalan una serie de elementos asociados a la cultura de calidad. Es importante mencionar que hay un total de 28 referencias de 13 actores diferentes de todos los roles definidos en la investigación, desde los directivos hasta los estudiantes, pasando por los profesores y los administrativos. De esta manera, los directivos expresan:

[...] yo pienso que ha sido una experiencia interesantísima dentro de la universidad, el ir construyendo esta cultura, el ir generando una actitud nueva frente al concepto, frente a la dinámica de la calidad. (DIR 1)

Sí existe en la USTA una cultura de la calidad y de la autoevaluación entre la comunidad educativa, que se soporta en el PEI [proyecto educativo institucional], en el modelo de gestión institucional y ha dado origen a un modelo particular de aseguramiento de la calidad, que incorpora la autoevaluación y la autorregulación, con

procesos y procedimientos normalizados en el marco del Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad. Esta cultura de la calidad se expresa en la realización periódica de procesos de autoevaluación y autorregulación en los que participan los docentes, estudiantes, directivos, administrativos, egresados y representantes del sector externo. Esta cultura también se ve plasmada en los documentos institucionales, en las apuestas curriculares, en los procesos y procedimientos, en las gestiones y el relacionamiento externo de la institución, en la investigación con la generación de productos y publicaciones que se han presentado en ámbitos nacionales e internacionales. (DIR. 2)

Para los dos directivos, es clara la existencia de una cultura de la calidad en la USTA, en cuanto a proceso y como expresión de la objetivación de la filosofía institucional a través del PEI y el modelo de aseguramiento de la calidad. Además, también se reconoce como un cambio de actitud en los colaboradores de la universidad, no solo frente al concepto, sino a las dinámicas que implican la calidad. Todo ello es evidente, según indican los directivos, en actividades tales como los procesos de autoevaluación y autorregulación de los programas, en las funciones sustantivas y en la participación de los diferentes agentes educativos en los diversos procesos. Es decir, la cultura de calidad se expresa no solamente en las concepciones compartidas por los agentes educativos, sino que se materializa en prácticas cotidianas que dan cuenta de la capilaridad de la cultura de calidad institucional, la cual, todo parece indicar, está fuertemente sostenida en la filosofía institucional.

En el mismo sentido lo expresan los administrativos quienes dan pistas sobre otros elementos constitutivos de la cultura de calidad, como se aprecia a continuación:

La cultura de la calidad tiene que ver con la participación, que es fundamental. Cómo esos agentes educativos participan y son los que permiten que esas políticas realmente fluyan. Entonces la participación de todos los agentes en la creación de políticas, en el establecimiento de lineamientos se vuelven fundamentales a la

hora de hablar realmente de calidad, sino pienso que es un ejercicio de papel.

En mi experiencia y después de haber estado en varias universidades públicas y privadas, es que la Universidad Santo Tomás ha logrado mucho en establecimiento de esa cultura de calidad porque le ha dado la relevancia, se involucra directamente y ha permitido que muchos de los actores participen. (ADM. 1)

Sí existe una cultura de la calidad y creo que se fortalece con el tiempo y se fortalece con la necesidad del crecimiento y de la reformulación de la Universidad. O sea, la Universidad ha crecido, pero de alguna forma también se ha reinventado y no solamente por lo que estamos viviendo hoy en día, sino porque el sistema educativo a nivel mundial ha tenido, yo creo que un punto de quiebre, y ha empezado a verse de una forma distinta. (ADM. 2)

Definitivamente la respuesta es sí, como te digo yo en este cargo llevo año y medio, cuando llegué bajo otro cargo, era un tema de gestión ambiental, pero me encontré con esa fortaleza de la universidad. Yo venía de otra institución y me encontré que aquí ya ese tema de aseguramiento de la calidad y comprender la importancia de los procesos de calidad, tanto en las áreas administrativas y académicas ya era un campo ganado, o sea, en la Universidad todo el mundo comprende la importancia de los procesos de aseguramiento de la calidad... (ADM. 3)

Para los tres representantes de los administrativos, es claro y contundente en sus respuestas afirmativas frente a la existencia de una cultura de la calidad en la Universidad. Sus afirmaciones se fundamentan en la participación de los diversos agentes en todos los procesos institucionales, que a su vez se consolidan en la definición de políticas y lineamientos. Del mismo modo, destacan que este es un punto llamativo; pese a sus propias trayectorias profesionales en IES públicas y privadas, el hecho de que no solo se comprenda, sino que se haya apropiado tanto en las áreas administrativas como académicas, y cómo las tendencias internacionales también permiten que esta cultura se fortalezca y transforme la universidad.

Al seguir avanzando en las respuestas, esta vez de la mano de los profesores se encuentran aspectos relevantes, como se muestra en las siguientes intervenciones:

Creo que se ha hecho un ejercicio muy importante en la Universidad. Comote digo, yo llevo seis años acá y creo que nosotros tenemos una unidad que vela por esos procesos de calidad y se ha logrado que los programas poco a poco lo comprendan, se vuelva algo más común, cotidiano y menos coercitivo [...] por ejemplo, considero que en este momento ya ha trascendido un poco más, creo que se hacen los ejercicios de una forma más consciente y también igual seguimos insistiendo en que no solamente basta con hacer el ejercicio ¿sí?, y que se haga pues periódicamente, sino realmente eso cómo está transformando cada uno de los programas y cómo está transformando la institución, entonces en conclusión considero que *sí culturalmente se ha ganado muchísimo en los últimos años, que hay que seguir trabajando, que se puede seguir fortaleciendo pero creo que es algo en lo que se ha avanzado de forma importante.* (PROF. 2)

Digamos que la prueba está dada en la acreditación multicampus, ¿no? Una acreditación de esa magnitud, pues está hablando de calidad de lo contrario pues no hubiese podido ser. (PROF. 6)

[...] cuando llegué a la Universidad hace seis años dije “Sí, definitivamente aquí hay procesos de calidad” sí se hacen. Yo creo el éxito, por ejemplo, que nosotros en los programas que hemos tenido, las acreditaciones de alta calidad, nosotros logramos una por siete años, creo que es precisamente eso. Es el aporte de todos los docentes al mejoramiento continuo de los procesos. (PROF. 7)

Las respuestas de los profesores en este punto enfatizan aspectos asociados a cómo la cultura de calidad se hace patente a través de elementos objetivos, como la consecución de certificaciones tanto a nivel de programas como institucional. Además, es evidente para cada uno de ellos la vivencia de una cultura desde las acciones cotidianas que se traducen en la manera en que se realizan los ejercicios asociados con

el aseguramiento de la calidad. Asimismo, destacan que, si bien es un terreno que se ha ganado, siempre es susceptible de mejorar.

De forma complementaria los estudiantes manifiestan su punto de vista respecto a la cultura de calidad y si la perciben o viven en la institución:

Sí, sí señor, toda la universidad, incluso tenemos un decano que es como muy cercano a nosotros, él en algunas clases entra, habla con nosotros, nos dice: “Muchachos ¿cómo va el proceso?, ¿cómo se sienten?, Venía a comentarles esto”. Entonces hace que sea un poco más amigable el trabajar con los pares y trabajar con los profesores con los directivos como tal de la facultad, es un proceso mucho más fácil y cercano a las personas que están como guiando el proceso de aprendizaje. (EST. 1)

Creo que la cultura de calidad no es solamente por parte del cuerpo docente sino también por parte de los estudiantes y de la parte administrativa que está manejando la universidad en este momento. Cada rubro, por decirlo así, está enfocado directamente al aprendizaje en conjunto de la universidad porque la universidad no la hacen solamente los estudiantes sino todo el conjunto administrativo, docentes, decanos, rector, los propios padres dominicos también hacen parte de la universidad. (EST. 3)

Uy claro, [...], pues es que ya cuando hablamos de cultura de calidad en la facultad todos nos ponemos el objetivo de sacar resultados, eso es lo principal para nosotros, los resultados. También está el hecho de que tienes que hacerte con un buen grupo, pero pues como te digo en esta carrera hay muy pocos estudiantes que se mantengan y que no quieran aprender. Es muy poco porque los profes no los dejan, créeme, los profes “si tú no sabes, tú te quedas, yo no quiero graduar a alguien que no sepa hacer esto” entonces cultura de calidad creo que mantiene el mismo objetivo que es aprender, desarrollarnos como buenos profesionales. (EST. 4)

Yo considero que la cultura de calidad sí se ve en la Universidad, se ve realmente en todo momento desde que la universidad nos llama

a tener un contacto con el exterior, ya sea en las pasantías o en cuanto a la investigación porque en la universidad la investigación intenta casi siempre llevarla al mundo exterior a que sea una ayuda para otras personas que lo necesiten, me parece un punto importante en el cual estamos en constante contacto con el medio. (EST. 7)

Resulta particularmente llamativo, dados los objetivos de la investigación, las respuestas de los estudiantes, pues, pese a ser de distintas facultades, programas y semestres, también identifican la cultura de calidad y cómo se hace evidente a través de diferentes actividades y funciones de la universidad que son reconocibles para ellos desde su rol. Por ejemplo, destacan que una expresión de esta cultura se aprecia en acciones como el contacto y la cercanía de los decanos, así como el cuidado que prestan al *feedback* que los estudiantes realizan sobre los procesos. Además, reconocen que es un producto del trabajo de todos; desde los padres dominicos, los profesores, los administrativos y ellos mismos, como estudiantes, aportan en la consolidación de la calidad. De forma complementaria, asocian la calidad a la manera en que la identidad humanista se hace presente en la visión formativa que se evidencia en los diferentes programas de la oferta académica, así como en la proyección social y el llamado a la resolución de problemas sociales desde el ejercicio de las propias profesiones.

Los aspectos mencionados hasta el momento se relacionan con la definición y las características de la cultura de calidad desarrolladas en el capítulo 4.2, donde se retomaban los planteamientos de autores como Cantú (2011) y Berthoud y López Morilla (2013), quienes destacan aspectos como la autonomía individual, la estructura, el apoyo, la identidad, la orientación hacia las personas y la orientación al equipo como factores o características que dan cuenta de la configuración de la cultura de una organización.

Finalmente, respecto a la cultura de la calidad, una de las profesoras entrevistadas manifiesta que la calidad es ese ‘aroma’ que se respira y se siente en la universidad a través de la vida cotidiana, lo cual se traduce en una alineación de todos los elementos de la gestión estratégica. A continuación, se presenta la respuesta completa como cierre de las concepciones sobre la cultura de calidad:

Cuando hablamos de cultura, estamos hablando de una palabra clave que a nivel ya yo me pongo a veces muy ingeniera estamos hablando de ideas, tradiciones, costumbres que tiene una organización como tal y, en este caso, cuando uno forma parte de una organización uno tiene que prácticamente tratar de pensar, gestionar algunas cosas bajo esos lineamientos que están establecidos. Entonces, sí existe ahí una cultura completamente clara dentro de la universidad, ahí lo que te decía, se respira el qué, el cómo, el cuándo, el por qué y para dónde va la universidad. Creo que sí, hay una cultura y bueno, esa es la esencia, lo que te hablaba ahorita lo del aroma, el aroma se siente y eso hace parte de la cultura y va muy alineado a todo lo que hay desde una misión, visión, principios, lineamientos, los planes de acción, hacia donde, qué, cómo cuándo, cómo quiere, para dónde va, entonces sí hay una cultura completamente clara. (PROF. 9)

6.1.2 Cambio organizacional

Como se desarrolló en el capítulo 4.2, el cambio organizacional y la cultura de la calidad son dos elementos que guardan una relación directa en términos teóricos; sin embargo, lo que se aprecia en las respuestas de los agentes educativos en el apartado anterior y en las que se presentan a continuación también se manifiesta en términos prácticos. Esto es especialmente mencionado por los directivos, administrativos y estudiantes al referirse a la importancia de estar abiertos al cambio a nivel personal e institucional, como un mecanismo que pone a prueba la capacidad de adaptación y respuesta:

Y de esto empezó a derivar en un tema que inclusive llegó a la organización de las unidades académicas. Las unidades académicas en buena medida aparecen para responder a esos requerimientos de información y a esa necesidad de acompañar y generar políticas en cada una de las funciones universitarias. Las unidades aparecen con esa intención cómo voy orientado a la academia y la voy acompañando en el desarrollo de políticas, y pegado de ello

pues va todo el tema de tener información, de tener indicadores frente al asunto, esto va derivando en un proceso que va permeando todas las instancias de la universidad y luego viene toda una dinámica, que yo pienso que fuimos de alguna manera pioneros (pero como poco cacareamos...), de lo que hoy tanto plantea el [Decreto] 1330 de los modelos internos de aseguramiento de la calidad, entonces esa experiencia va como concretándose en aspectos por ejemplo de articulación del concepto de calidad, por eso aparece en Bogotá la UGICU [Unidad de Gestión de la Calidad Universitaria] anteriormente se llamaba “Unidad de Evaluación y Autorregulación” me parece que así se llamaba y luego derivó a ser la UGICU que es la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria ¿Por qué integral? Porque allí se integró o se, sí, se integró, como les decía todo lo que es ISO y todo lo ambiental, y todo este tema de gestión en salud y demás con todo lo que es acreditación de programas institucional y ahora internacional. Y esa experiencia de integrar, de mirar la integralidad dio lugar a un modelo, el modelo formalmente aparece más o menos en 2014, 2015 ya formalmente constituido. (DIR. 1)

También se definió la creación de unidades académicas, adscritas a la Vicerrectoría Académica General, que apoyan los procesos propios de docencia, investigación, proyección social y extensión, desarrollo integral estudiantil y posgrados. (DIR. 2)

Según lo indican los dos directivos, la Universidad ha venido realizando cambios en la gestión académico-administrativa que buscan cada vez más armonizar toda la institución en función de los desafíos que implica una visión articulada de la presentación del servicio educativo con altos estándares de calidad. De allí que sea consecuente la definición de nuevas políticas y que se hayan creado y transformado instancias institucionales de cara a la necesidad de consolidar una mirada integral de lo que implica la calidad de la educación superior, en el contexto de la identidad institucional.

En la misma línea se encuentra lo afirmado por uno de los representantes de los administrativos, quien comenta:

Igual yo no creo que ninguna institución pueda decir que esto está al 100 % pero si el esfuerzo y el interés permanente en darle la relevancia si permite que pudiéramos decir que se vive en las diferentes instancias esa cultura de la calidad y que permiten esa integralidad de todas las funciones, esa trazabilidad, ese establecimiento de indicadores que nos hablan de que la cultura de la calidad es relevante para la universidad y que hay un interés particular por mantenerla. (ADM. 1)

Lo anterior adquiere relevancia en clave del mejoramiento continuo, que no se puede afirmar en ningún caso estar al 100 %. Sin embargo, se afirma cómo en la USTA los diferentes indicadores dan cuenta de la vivencia de una cultura de calidad a nivel institucional y de la apuesta por mantenerla.

Finalmente, algunos representantes de estudiantes también reportan ideas en torno al cambio organizacional, basándose en lo que aprecian en el interior de sus programas o facultades.

Entonces en mi facultad, hablo personalmente, sí se ha visto como los procesos de calidad y del seguimiento como tal porque cuando uno va a hacer las auditorías del proceso de calidad se tienen que mirar los rangos de cómo estábamos y cómo estamos actualmente. Por ejemplo, en implementos de uso de laboratorio se han implementado muchísimos más recursos para que cada estudiante pueda trabajar individualmente; los profesores están manejando desde sus clases la oportunidad de fomentar la ética mediante el manual del ingeniero, de fortalecer las habilidades blandas como liderazgo, comunicación asertiva, trabajo en equipo dentro de las aulas entonces así se vive más el proceso de calidad, precisamente porque nos encontramos en el proceso de acreditación y ya lo tenemos y queremos seguir teniendo estándares altos de calidad; entonces se sigue trabajando por adquirir otras insignias de calidad internacional. (EST. 1)

[...], lo que tiene que ver con la participación de los estudiantes en algunos ámbitos, con recoger la voz del estudiante, pero también

la voz del docente, pero también del administrativo y entonces como que juntar, empezar a articular lo que sucede en cada uno o desde cada uno de los actores permite seguir fomentando y retroalimentando, y revisando todo el tiempo cómo estamos en ese camino, en ese recorrido hacia la calidad, entonces sí siento que se está implementando. (EST. 2)

Los estudiantes encuentran que este cambio organizacional se refleja en aspectos concretos fácilmente evidenciables para ellos, como la disposición de más recursos que permiten un trabajo individual en los laboratorios, el énfasis en la formación ética de los ingenieros, la preparación consciente de las comunidades académicas de las facultades para las visitas de acreditación y la búsqueda de otros reconocimientos de calidad de carácter internacional. Asimismo, se reconoce la participación de los diferentes agentes educativos en el fortalecimiento de la gestión institucional. Es decir, se aprecia la vinculación con la idea de cultura de calidad.

6.1.3 Aseguramiento de la calidad

Otro de los aspectos asociados a la cultura de calidad, desde la perspectiva de los agentes, tiene que ver con el aseguramiento de la calidad como una mediación que ha posibilitado a la estructura orgánica de la USTA el ajuste y redimensionamiento de procesos, funciones y responsabilidades, de manera que se logren aprendizajes institucionales que hagan posible la materialización de la cultura de la calidad, entre otros aspectos, desde una revisión de lo que implica en la práctica el aseguramiento. Se encuentran únicamente tres referencias en esta subcategoría, las cuales obedecen a las respuestas de los dos directores y uno de los administrativos:

Y ya no hablamos de calidad sino de aseguramiento de la calidad ¿por qué? Porque el aseguramiento entonces ya se manejan 3 grandes niveles que ya podemos nosotros liderar que es el nivel de los procesos internos de autoevaluación, o sea, los procesos de rendición de cuentas propio de la institución; los procesos de

evaluación externa que es cuando vienen las visitas, y los procesos de autorregulación para mantener la calidad, esos 3 grandes procesos ya se integran y se habla de un sistema, del sistema de aseguramiento interno de la calidad que es el SIAC [Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad], que ya está con unos software adecuados, etcétera, etc. ¿Y todo esto ha derivado en qué? En que otra estrategia que se generó es que en cada programa hay un profesor líder de estos temas de calidad, entonces así se empezó a permear en todos los programas esta experiencia de calidad o estos criterios y todo esto poco a poco ya se volvió normal. Por ejemplo, logramos superar que la gente pensara que lo de ISO es una cosa adicional y que es llenar formatos por cumplir, porque al meterlo dentro de la dimensión académica entonces lo de ISO quedó como un soporte documental y de procesos de todo lo que se hace académicamente, se empezaron a unificar procesos y se empezaron a unificar formatos y procedimientos de tal manera que se volvió transparente hablar de ISO, sin estar pensando en ISO y de completar los proyectos y los trabajos de la academia. (DIR. 1)

El primer directivo da cuenta de manera amplia y suficiente del proceso recorrido por la USTA en cuanto a la consolidación de un sistema propio de aseguramiento de la calidad, que permite recoger las diferentes instancias institucionales, de ISO y a nivel del Ministerio de Educación. Todo ello está atravesado por la consigna de mantenerse fieles a la filosofía institucional. Así, se han podido tomar decisiones estratégicas que han permitido una comprensión diferencial respecto al aseguramiento de la calidad por parte de los agentes educativos. Es decir, ya no se ve como algo instrumental, sino como un aspecto medular en la dinámica de la universidad, donde los profesores son un factor fundamental. Asimismo, el otro directivo plantea que

Para la consolidación de esta cultura en torno a la calidad educativa, y para el modelo propio de aseguramiento de la calidad, se buscó articular las funciones universitarias, con las dimensiones estratégicas de la Universidad, con lo operacional, los resultados e impactos. En este proceso se tomó como punto de partida la revisión

de otros modelos y definiciones de calidad como los de la Red Internacional de Evaluadores [RIEV], del Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe [UDUAL] que complementan y enriquecen el modelo institucional a partir de una apropiación de distintos elementos en el marco de la identidad y los propósitos institucionales. (DIR. 2)

En la misma línea se expresa el DIR. 2, para quien la cultura de calidad y el modelo de aseguramiento son dos elementos que se relacionan entre sí y permiten, a su vez, articular de manera sostenible los procesos de gestión académico-administrativa de la universidad. También indica cómo han sido significativas en el proceso la revisión de referentes internacionales e interinstitucionales que coadyuvan a fortalecer el propio modelo institucional.

Adicionalmente, uno de los representantes de los administrativos indica, en clave de la cultura de calidad, que el aseguramiento es un compromiso constante que requiere la atención de todos los agentes, puesto que es algo que debe ser alimentado permanentemente, dado que los procesos siempre son susceptibles de mejora:

Este es un tema de seguir pedaleando, uno no puede dejar de echarle madera al fuego y seguir dándole y seguir trabajándole porque pues como todo en la vida siempre está lleno de aprendizaje, siempre hay temas por mejorar seguir innovando en los procesos y pues siempre habrán retos en temas de aseguramiento de la calidad, pero creo que en la Universidad Santo Tomás es uno de los temas fuertes que tenemos, incluso externamente nos reconocen mucho por ese tema de aseguramiento de la calidad y por ese modelo que tenemos en la universidad. (ADM. 3)

6.1.4 Formación permanente

En último término se encuentra una alusión a la formación permanente como un factor a destacar en cuanto a la cultura de calidad:

Entonces la cultura fue así, primero con formación, segundo con un modelo institucional y que va articulado con el apoyo y la presencia de profesores en cada uno de los programas y en cada uno de los procesos, de esa manera al menos en mi experiencia fue como el tema se fue consolidando.

Ya en este momento, por ejemplo, ya tenemos una certificación internacional, eh, que es la de CINDA y que nos da a nosotros un poco de evidencia de cómo nuestros procesos pues han podido soportar ese tipo de criterios, también hay programas ya certificados o acreditados internacionalmente. Entonces, eso es otra evidencia de que el modelo funciona y el modelo en este momento por ejemplo se está revisando, se está ajustando, pero ya todo el mundo tiene unos criterios claros para el desempeño.

Como todo va construyéndose primero con una cualificación de las personas que empezó, por ejemplo, con cualificar, hacer diplomados en la norma ISO, porque fue por ahí que empezamos, que iba en paralelo con el desarrollo de los primeros programas acreditados que fueron los programas de derecho y contaduría pública, por allá en 2001 o 2002. (DIR. 1)

Los aspectos expuestos por el directivo resultan de gran significado, puesto que se podría pensar que alcanzar dicha cultura de calidad o los diferentes reconocimientos nacionales e internacionales es algo sencillo o rápido de lograr. Sin embargo, el Directivo 1 nos indica que, en el caso de la USTA, ha sido la consolidación de un proceso de formación permanente que inició hace tiempo y cuyos primeros frutos se empezaron a observar hace 20 años.

6.2 Categoría ‘Diversidad de instituciones de educación superior (IES) y sistemas de aseguramiento de la calidad (QAS)’



Figura 14. Categoría ‘Diversidad de IES y QAS’

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

En la categoría ‘Diversidad de IES y QAS’ se encontraron ocho referencias de los directivos y administrativos, con quienes se indagó específicamente si encontraban algún tipo de diferencia en cuanto a la garantía de calidad educativa en una institución como la USTA respecto a otras IES, como, por ejemplo, las universidades de élite del país. Lo anterior, en consonancia con algunos aspectos indicados por ellos en la categoría *Afirmaciones sobre la USTA* de la dimensión *Calidad de la ES*, además de las referencias teóricas en el apartado sobre concepciones alternativas de calidad, donde se menciona por diversos autores la necesidad de pensar la calidad y su aseguramiento, atendiendo a variables como la naturaleza de las IES. Es decir, si se trata de instituciones técnicas o tecnológicas, instituciones o fundaciones universitarias o propiamente universidades. Lo anterior, dado que el foco de la investigación se centra en una universidad con acreditación de alta calidad multicampus, se considera este factor como una variable representativa a tener en cuenta en cuanto a las políticas nacionales e

institucionales relacionadas con el aseguramiento. De esta manera, las respuestas de los participantes se orientaron hacia las subcategorías: ‘Características de los estudiantes’, ‘Contexto y compromiso regional’ y ‘Financiamiento de la educación superior.



Figura 15. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Diversidad de IES y QAS’

Fuente: elaboración propia.

6.2.1 Características de los estudiantes

Para los directivos, un aspecto fundamental en cuanto a la diversidad de IES con relación a la calidad de la educación tiene que ver con los estudiantes. Es decir, con las características propias de su historia académica, tan diferente, con las condiciones de las diferentes regiones de donde provienen y las realidades socioeconómicas de sus familias. A partir de allí, se deben implementar acciones a nivel institucional para nivelar aspectos relacionados con el perfil de ingreso, en pro de garantizar la permanencia y graduación oportuna:

Sí, total, total, 100 % y más si es multicampus, todavía más ¿Por qué? Porque en el caso nuestro la población que acogemos, que acompañamos, que promovemos, que formamos en su gran mayoría está entre los estratos 2 y 3 y allí por ejemplo simple y llanamente miremos temas en la relación Saber 11-Saber Pro. Si uno mira una universidad de élite, las universidades de élite la población que llega, comillas ‘la calidad del estudiante que le llega’. Por

ejemplo, en temas de lengua es muy diferente a la calidad del estudiante que nos llega a instituciones como la nuestra y entonces allí vienen unos trabajos de valores agregados distintos, para una universidad de élite el valor agregado será una segunda lengua, unas movilidades internacionales a países de lenguas distintas a la nuestra y esto genera todavía mucha más interacción y movilidad; cosa diferente en el caso de nuestras universidades en donde tenemos que llegar a nivelar por ejemplo esa competencia idiomática y pensar en movilidades internacionales. La prioridad será a países que tengan una lengua igual a la nuestra y pocos a otros países por tema del idioma, ahí está un ejemplo sencillo que afecta la calidad porque por eso digo yo: si la calidad la miden con un mismo rasero y el rasero son las universidades de élite nosotros estamos en unos rangos distintos ¿sí? (DIR. 1)

Por supuesto, la atención de estudiantes de estratos uno, dos y tres, implican mayores retos e innovaciones en el proceso de enseñanza, sobre todo durante los primeros semestres, en los cuales la universidad implementa espacios acompañamiento y nivelación académica para minimizar los riesgos de deserción asociados al estado de desarrollo de las competencias básicas con las que llega el estudiante para acceder a la Educación Superior. (DIR. 2)

En los argumentos de los dos directivos se identifica que para ellos sí existen una serie de factores diferenciales asociados al hecho de atender a una población proveniente mayoritariamente de los estratos socioeconómicos dos y tres, con las implicaciones señaladas en cuanto al nivel académico previo, el manejo de una lengua extranjera, entre otras. De allí se percibe que, a diferencia de las universidades de élite, en universidades como el caso de estudio no se realizan procesos de selección, sino de admisión (como lo advertía anteriormente uno de los profesores). Lo anterior implica que la propia universidad asume al estudiante con sus condiciones de entrada y se compromete a generar todo tipo de estrategias que permitan no solo las nivelaciones a que haya lugar, sino también garantizar que alcancen las competencias de los diferentes programas académicos y contribuir a la sociedad con profesionales de alta calidad.

De los aspectos indicados, se puede afirmar, entonces, que estas IES realizan amplios esfuerzos institucionales de tipo administrativo y académico para que el valor agregado sea evidente y sus egresados puedan salir al mercado laboral a enfrentarse con profesionales de todo tipo de IES, incluidas las de élite. Finalmente, destacan la necesidad de que las diferentes agencias e instancias que evalúan la calidad de las IES tengan en cuenta la diversidad entre unas y otras, puesto que, desde su perspectiva, no se pueden medir con el mismo rasero a todas:

Un sistema da lo que puede dar de la forma en que está organizado y, en ese sentido, esas instituciones que están organizadas como sistemas que en general responden a esa articulación de diferentes factores dentro de lo funcional, más allá de, digamos, que el actor venga con unas creencias, con unos valores, es la forma en que el mismo sistema permea y comienzan a articularse esos estudiantes, esos profesores, esos administrativos y toma sentido de pertenencia la cultura institucional. (ADM. 1)

Por su parte, para uno de los administrativos es fundamental que las IES, en cuanto a sistemas que son en sí mismas, tengan clara la forma en que se articulan todas sus partes o procesos, de tal manera que aspectos como la cultura institucional logren permear a todas las partes intervinientes, incluidos los estudiantes. Los aspectos destacados en esta subcategoría también se relacionan, en gran medida, con las ideas expresadas en el capítulo 4.2 en relación con la identidad organizacional, en el sentido de que se reconocen las diferentes variables de orden social, económico, académico, familiar, etc., que caracterizan a los estudiantes que reciben y, a partir de allí, se genera el conjunto de acciones para promover su proceso formativo.

6.2.2 Contexto y compromiso regional

Además de los aspectos indicados anteriormente, en este punto los agentes destacan cómo las condiciones contextuales de las diferentes regiones donde hace presencia la Universidad generan todo tipo de

retos que implican un esfuerzo para poder garantizar la calidad esperada y comprometida:

Y posiblemente digan que eso no es de calidad según el criterio y por eso yo digo que la calidad implica el contexto, la calidad está relacionada con contexto, con contexto de la población de estudiantes y de docentes porque también va de la mano el tema de nuestros docentes y de contexto con región, entonces eso son situaciones, por ejemplo, en el tema de una universidad multicampus yo puedo hablar de un común denominador de calidad institucional, pero adentro tengo que estar haciendo trabajos de nivelación en procesos para lograr digamos estándares de calidad institucionales, por llamarlos de alguna manera, porque la calidad de una sede es distinta a la de otra ¿sí?, sin embargo, para el entorno esa presencia institucional es de calidad, entonces fíjate que tiende a, es un tema de también relativo, la calidad no es un concepto muy fácil de manejar porque tiene muchas variables y muchos criterios para medirla. (DIR. 1)

En todo caso, es de resaltar que universidades como la USTA, generan un impacto social muy alto, a través de sus procesos de admisión incluyentes. (DIR. 2)

Los procesos de nivelación que destacan los directivos están orientados, además de garantizar la calidad educativa, a generar con ello un impacto social en las diferentes regiones, llegando con una oferta académica pertinente y unos procesos de admisión incluyentes. Entretanto, uno de los administrativos plantea:

Hay que mirar hoy en día con la nueva normatividad que está generando el Ministerio y qué tan alto está subiendo la vara en temas de alta calidad a las instituciones, y qué tantos requisitos en temas de inversión, no sé, en temas de infraestructura, le va a empezar a poner a las universidades. [...] porque la calidad yo creo que no debería ser exclusiva para las universidades de altos niveles socioeconómicos. (ADM. 3)

Asimismo, se reitera la reflexión sobre la importancia y, quizás, la urgencia de revisar las condiciones de calidad exigidas a las IES, dado que, de no tener en cuenta las características propias de cada una de las tipologías, se puede intuir, con lo que expresa el participante anterior, que la calidad podría terminar siendo una condición exclusiva de las IES de élite y, por tanto, algo excluyente para el resto de la población. Sin embargo, el marco normativo vigente ha venido depurando, precisamente, un exceso de requisitos de orden documental que, en última instancia, burocratizaban procesos, sin que estos realmente derivaran en mayor calidad de la educación superior que se oferta en la diversidad de IES que componen el sistema nacional.

6.2.3 Financiamiento de la educación superior

El último aspecto mencionado por los administrativos está orientado explícitamente a los costos que trae consigo la acreditación y los procesos asociados a garantizar la educación de calidad a los estudiantes y, con ello, a la sociedad. Asimismo, se indica cómo, en función de las condiciones financieras de las diferentes IES, algunas tienen otras líneas de financiación que les dan un mayor músculo financiero respecto a aquellas que únicamente viven de los costos de matrícula.

Sí, pero quiero explicar el sí. Creo que sí es más complejo porque es que un proceso de calidad es un proceso que exige una inversión económica importante, y obviamente para las universidades con la categoría de universidades de élite es mucho más fácil tener los recursos para estructurar un proceso a esa medida con una inversión económica fuerte o importante.

La universidad ha invertido mucho dinero en procesos de calidad, dinero y recursos, recursos humanos, recursos técnicos. No es fácil desarrollar un proceso de calidad articulado a lo que hoy en día se solicita y se pide en una universidad que debe ser de alta calidad cuando uno sabe porque alta, media o baja calidad ¿no? Porque la calidad es calidad, punto. Pero en términos de medidas se denomina o se conoce la “alta calidad”, eh, y eso es costoso, entonces

la educación superior. Dado que las entradas en esta categoría se asocian a una sola subcategoría, el autor no encuentra necesario elaborar un mapa conceptual, como en los casos anteriores.

6.3.1 Políticas públicas educativas

En primera instancia, los directivos destacan cómo, explícitamente, para la USTA el tema de la política pública y las tendencias internacionales en materia de calidad de la educación superior (ES) son un referente fundamental en la construcción de sus propias políticas de aseguramiento. En este sentido, se realizan los análisis respectivos para su adaptación a la dinámica y gestión institucional. En general, argumentan que no solo las condiciones establecidas por las agencias nacionales, como la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC), sino también las internacionales, como Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), ARCU-SUR y el Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), entre otros, son relevantes, como se describe a continuación en sus reflexiones:

Creo que hace referencia también a la definición de calidad que es la que yo le propuse a la universidad que es aquello de las consistencias internas y externas, entonces ¿de qué manera a nosotros digamos inciden? Primero en la medida en que dentro de los mismos procesos de calidad estos tienen una particularidad y es que derivan de políticas internacionales y nacionales.

Entonces ahí ya hay una articulación con el sistema externo de aseguramiento de la calidad que va enriqueciendo el sistema interno de aseguramiento de la calidad. De esa manera, respetando y acogiendo estos criterios que se tienen de calidad internacional y nacional que derivan en la implementación de y en el desarrollo de los programas y de cada uno de los procesos ahí yo veo que está; digamos que interactúa que nosotros nos acogemos.

¿Cómo incide? Incide en una respuesta no de adopción sino de adaptación frente a lo que la universidad es, me explico: actualmente y hace tiempo están hablando por ejemplo de competencias en el tema de la formación, la universidad se ha mantenido diciendo que su fuerte no es hablar de competencias, aunque las respeta, sino de dimensiones de la acción del ser humano. La reflexión deriva en que esas dimensiones de la acción del ser humano, que es propio de nuestra identidad institucional, digámoslo como que reflejan o acogen los conceptos comilla “nuevos” que pueden aparecer en la política pública cuando hablan, por ejemplo, del tema de competencias. Esas competencias se han interpretado y se han incluido dentro del gran concepto de dimensiones de la acción para mantener siempre los criterios. (DIR. 1)

La Universidad Santo Tomás en su modelo de gestión institucional y su modelo de aseguramiento de la calidad acoge las políticas y la normativa del Ministerio de Educación Nacional (CNA, CONACES) así como del ICONTEC y las apropia en sus políticas, lineamientos y estrategias, que orientan los procesos de aseguramiento de la calidad en sus distintas dimensiones, a la luz de su propia identidad.

También existe una revisión constante y un diálogo permanente con parámetros internacionales en torno a la calidad educativa, como los que plantea CINDA, ARCU-SUR y otras agencias y consejos acreditadores como CACSLA [Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas], CLAEF [Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo y Comunicación], ABET, EQUAA [Education Quality Accreditation Agenc], y algunos rankings nacionales e internacionales, entre otros, con el fin de incorporar elementos que le permitan a la Universidad dar respuesta a las demandas internacionales con alta calidad y ser también un referente internacional. Lo que beneficia el desarrollo de los programas académicos. (DIR. 2)

De los elementos enunciados se comprende que los referentes internacionales implican una revisión teórica y metodológica a nivel del modelo institucional de gestión y aseguramiento de la calidad, al tiempo que requieren una lectura permanente de los cambios que se producen

en materia de política pública y de cómo la respuesta dada por la Universidad ante dichos requerimientos se realiza siempre en atención a la coherencia interna con la filosofía institucional, más allá de la incorporación mecánica de cada lineamiento u orientación que emiten las diversas instancias nacionales e internacionales en materia de calidad educativa.

Entonces la tarea que uno debe tener como institución es que *respete, acoja y adapte*²⁷ a la institución toda aquella normativa y aquellas políticas internacionales que lleguen en temas de calidad, pero tratando de no perder identidad y que nos uniformemos simple y llanamente por unos criterios, porque el riesgo que se tiene es que en aras de cumplir a lo que los pares definan y un CNA aprueben, se pueden perder valores agregados identitarios de la institución. Allí llegaríamos a un tema de tener un sistema de educación superior uniformado, que no genera ni refleja la diversidad del país y las regiones, y de las mismas instituciones. Entonces son, son temas como de equilibrio en donde lo que nos llega de afuera es importante, es necesario tener en cuenta y aplicarlo, pero buscando que nuestra identidad institucional no se afecte, que nuestros criterios institucionales no se afecten para que así nos mantengamos realmente con la misión y los criterios que nos convocan. (DIR. 1)

Ahora bien, además de los aspectos destacados anteriormente, hay un punto adicional que menciona uno de los directivos y que tiene que ver específicamente con la respuesta institucional ante las tensiones y retos que plantean los cambios en la política pública; respuesta que se da en términos de respeto, acogida y adaptación. Lo anterior implica una mirada crítica frente a los riesgos que trae consigo una adopción acrítica que podría derivar en sacrificar tanto la identidad institucional como en el desconocimiento de la diversidad de necesidades que

27 Las cursivas son propias para destacar en qué términos se da la respuesta institucional, a partir de lo afirmado por el directivo.

existen en las regiones del país, a las cuales las IES multicampus intentan dar respuesta:

Las políticas nacionales nos impactan permanentemente. Nosotros debemos estar atentos cómo esos cambios nos afectan, cómo hasta qué punto debemos cambiar si es necesario un procedimiento, si auditarnos o no, también hay un límite entre la autonomía de la Universidad, pero también hay un tema de reglamentación que debemos atender. Entonces pues cada vez que hay cambios en las políticas nosotros empezamos a hacer esos cambios y esos ajustes. Cuando hay políticas internacionales también empezamos a cambiar nuestros procesos y a invitar a sobre todo a los programas académicos a acercarnos a esos nuevos cambios [...] que nos pueden beneficiar también para mejorar los servicios que ofrecemos a nuestros estudiantes, entonces conocer y acercarnos, y mantenernos actualizados también es supremamente importante para nosotros. (ADM. 3)

Así, más allá de ver los cambios en las políticas y tendencias internacionales en materia de calidad de la educación superior como una amenaza, se percibe que hay una disposición hacia el cambio en términos de estrategias y procedimientos que se deben adoptar en cuanto a la adaptación a los nuevos lineamientos que se vayan estableciendo. También se conciben no como un obstáculo, sino como una oportunidad para mejorar los servicios que se ofrecen a los estudiantes y, de esta manera, garantizar la calidad.

Además de los aspectos señalados, otro de los administrativos ejemplifica cómo se da ese proceso de adaptación institucional respecto a las políticas públicas en materia de ciencia, tecnología e innovación y cuál es la respuesta que se da desde la Universidad, sin perder de vista sus propias políticas e identidad institucional, las cuales se presentan a continuación:

Pero ahí el tema que viene es cómo la Universidad tiene que sortear porque la apuesta de la universidad es por la democratización del conocimiento, por una transferencia abierta de lo que se

produce y eso no va en articulación, por ejemplo, con una política nacional que está contenida en los CONPES (en los próximos 20 años) que tiene que ver con la producción en revistas de alto impacto. Entonces la universidad sin descuidar esa producción porque tiene que ver con la medición de todos sus indicadores y con la medición de actores, que hacen el sistema nacional de ciencia y tecnología, hace también una apuesta a la democratización del conocimiento; establece un repositorio cada vez más sólido, vinculado a directorios internacionales, que hoy le permiten ser el mejor segundo repositorio del país en términos de uso y de impacto social. Ahí un ejemplo de cómo influyen esas políticas nacionales pero la universidad creo que también ha sido estratégica en que, a pesar de eso, y sin demeritar el valor de reconocer esa articulación a un sistema nacional, también hace una apuesta por sus valores, sus criterios, su misión y creo que se ha reflejado en muchos aspectos, yo he puesto un ejemplo de uno de ellos. (ADM. 1)

Los elementos mencionados anteriormente, al tiempo que dan cuenta de una estrategia institucional claramente establecida, consisten en que la Universidad 'respete, acoja y adapte', como lo manifestaba uno de sus directivos, lo cual se articula con la idea de cambio organizacional referida en los apartados anteriores.

Capítulo 7.

Dimensión ‘Misión institucional’

Como plantea Martínez Orozco (2020), “la misión de la Universidad se vuelve tangible y viable a través de vías funcionales de acción” (p. 139). De allí que, para el caso de esta investigación, se establezca la dimensión ‘Misión institucional’, que se compone de dos categorías en las cuales se recogen los planteamientos del proyecto educativo institucional (PEI), que tienen relación con la cuestión de calidad y cómo esto se refleja en las políticas institucionales de aseguramiento de calidad, lo cual, eventualmente, se ve reflejado en lo que aquí se consideran como unos ‘diferenciales de educación de alta calidad’. Lo anterior, en consonancia con los planteamientos de Stensaker (2004), quien argumenta que “el vínculo entre identidad organizacional y calidad humana mantiene una estrecha sincronía en aras de facilitar a las universidades la conservación de su esencia en equilibrio” (como se citó en Martínez Orozco, 2020, p. 138). Esto implica, en términos prácticos, que dicha identidad institucional, en la perspectiva desarrollada en los apartados anteriores, se exprese en la plena identificación de sus factores diferenciales medulares respecto a otro tipo de instituciones similares (en cuanto a su público objetivo). Ello resulta particularmente relevante para las instituciones de educación superior (IES) privadas de clase media, en tanto que son estas las que se disputan el grueso del número de estudiantes disponibles del sistema, representado por quienes no pudieron pasar a la universidad pública por razones académicas, quienes trabajan y quienes no cuentan con los recursos para ingresar a una universidad de élite.

Por esta razón, dada la frecuencia e importancia que parece tener la misión en el caso de la USTA, se indagó de manera directa sobre los diferenciales de calidad que identifican sus propios agentes educativos. En consecuencia, se definieron las categorías: ‘Diferenciales de calidad de la educación superior de la USTA’, cuya versión abreviada es ‘Diferenciales QHE USTA’, y la categoría ‘Articulación entre misión y políticas institucionales’.

7.1 Categoría ‘Diferenciales QHE USTA’



Figura 18. Categoría ‘Diferenciales QHE USTA’

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

Para empezar, la categoría ‘Diferenciales QHE USTA’ considera aquellas percepciones relacionadas con características propias de la Universidad que resultan en una ventaja o valor agregado en comparación con otras IES de similares características. Como conceptos principales, se destacan la condición de multicampus, que cuenta con acreditación de alta

calidad, lo que para los estudiantes resulta en la oportunidad de realizar movilidad entre sus sedes, seccionales y modalidades.

En la nube de palabras, figura 17, llama la atención que los demás conceptos relacionados tienen un grado de importancia similar, lo que quiere decir que se destacan una amplia cantidad de aspectos considerados como diferenciales. Entre otros, se refiere al concepto de investigación, el cual resulta interesante, ya que esta función sustantiva se considere como un diferencial de la Universidad, lo cual permite pensar en el vínculo que tiene este con la calidad del talento humano que desarrolla las investigaciones. Además, otra idea que surge es que posiblemente están dando fruto los esfuerzos realizados en pro de posicionar a la Universidad como centro de investigación de calidad.

Para ello, se analizan las cuatro subcategorías que se pudieron construir a partir de las respuestas de los entrevistados: ‘Compromiso y humanismo cristiano’, ‘Naturaleza multicampus’, ‘Responsabilidad Social Universitaria’ y ‘Valoración de los stakeholders’.

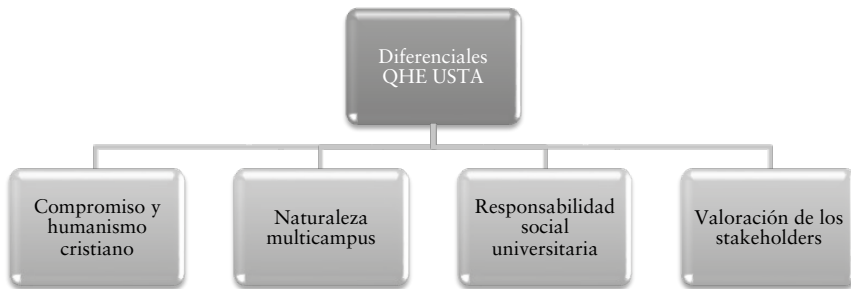


Figura 18. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Diferenciales QHE USTA’

Fuente: elaboración propia.

7.1.1 Compromiso y humanismo cristiano

Los conceptos de ‘Compromiso’ y ‘Humanismo cristiano’ permiten entender cómo la filosofía institucional, basada en el humanismo cristiano de Santo Tomás de Aquino (impronta de la Universidad), vuelve a estar presente en el discurso de los agentes educativos entrevistados, tal como ya se ha destacado previamente en otras categorías y subcategorías. Sin

embargo, en este punto se especifica de manera puntual, describiendo unos principios propios que permiten marcar una diferencia entre la filosofía institucional de la USTA e incluso de otros IES de carácter confesional, los cuales podrían tener implícito el humanismo como eje transversal. De hecho, llama la atención que en esta categoría son los administrativos quienes hacen alusión a estos rasgos distintivos y no los directivos, quienes son religiosos:

[...] es una universidad que tiene una estructura humanista cristiana importante, o sea para mí esa perspectiva del humanismo tomista, que es la concepción de Santo Tomás de Aquino, perspectiva de esa humanidad, es muy importante porque sí es una forma diferente de ver la educación superior, y sí es una forma distinta de asumir comportamientos éticos, para los estudiantes y los profesionales del presente y del futuro. Yo creo que el diferencial está muy dado entorno a esa concepción porque en educación superior creo que las universidades funcionamos más o menos igual todas, las que estamos acreditadas como la Santo Tomás, y las que somos multicampus como la Santo Tomás, pues tenemos que trabajar de una forma muy sistémica, no sistemática sino sistémica. Y es que todo lo que se da en el corazón de la institución tiene que replicarse a nivel del sistema que está o reposa mejor en la estructura multicampus. (ADM. 2)

A su vez, es pertinente mencionar que en el discurso aparece la relación entre la misión, el humanismo cristiano y una concepción ética de la formación, que se convierte en el corazón de la institución. Esto hace que la perspectiva de educar sea diferente, pues implica asumir comportamientos éticos que se convierten en responsabilidad de todos los agentes que participan en el proceso educativo:

Allí ese carácter diferencial es claro desde la misma redacción porque está inspirada en el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino. Entonces sí hay una formación integral, pero con un enfoque desde ese pensamiento humanista y cristiano, y que tiene que ver con esa historia de la Universidad Santo

Tomás que se vive en todas las acciones y procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, proyección social, y que responden como lo dice la misión de manera ética. Nosotros hemos hecho una apuesta que creo que es clara por ese componente ético, por fortalecer todos los procesos creativos, también por generar profesionales críticos que responden a las exigencias de la vida humana, que puedan aportar a todas esas necesidades, intereses y problemáticas que se ven en la sociedad. Entonces creo que ese conjunto de variables hace que sea identitaria y que se viva desde la misma historia, organización, desde la participación de la orden de predicadores en la misión misma. (ADM. 1)

Los aspectos anteriormente referidos se relacionan con los planteamientos de Miquel Martínez (2006) respecto a las dimensiones de la función ética de la universidad:

[...] una es la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; otra es la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes; y la tercera es la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros titulados en tanto que personas. (p. 87)

Adicionalmente, se relaciona con los postulados de Esteban et ál. (2014), quienes analizan en su trabajo “Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso” la existencia de “Tres versiones sobre la formación ética y ciudadana en la universidad”, particularmente con la segunda y la tercera. respectivamente: “la formación ética y ciudadana es la formación en los grandes asuntos éticos y ciudadanos que hoy en día nos interpelan” y “considera la formación ética y ciudadana en tanto que formación de un carácter de naturaleza ética (Lapsley y Clark, 2005; Nucci y Narváez, 2008; Doris, 2008) y, por lo tanto, está centrada en la puesta en marcha de una serie de hábitos morales y de ciertas virtudes éticas” (p. 24).

7.1.2 Naturaleza multicampus

La segunda subcategoría relaciona conceptos que aparecen en la nube de palabras, como ‘reconocimiento’, ‘programas’, ‘presencia’ y ‘seccionales’. Estos conceptos, si bien están relacionados con la idea principal descrita en la introducción de esta dimensión, es necesario profundizar en la importancia que le atribuyen los entrevistados a la amplia oferta educativa que tiene la Universidad en las cinco sedes y seccionales, además de la oferta en modalidad a distancia y virtual, que les permite una amplia cobertura nacional. Este es un dato importante que mencionan los participantes y que se constata en los datos analizados para la construcción del caso. Lo anterior permite pensar que la Universidad se posiciona en las regiones como una alternativa real de educación superior, estableciendo una marca diferencial gracias a la calidad de sus programas (acreditados con alta calidad educativa) y vinculándose con proyectos de desarrollo local con impacto social:

La noción de ‘universidad país’, con presencia regional y nacional (en cinco ciudades de Colombia, con sedes y seccionales en Bogotá, Bucaramanga, Medellín, Tunja y Villavicencio en la modalidad presencial y 23 Centros de Atención Universitaria [CAU] en la modalidad Abierta y a Distancia) promueve una educación de calidad en los lugares en donde se encuentra, y evidencia el compromiso de la USTA con el desarrollo regional, al tiempo que impacta a distintos sectores de la sociedad, incluyendo comunidades vulnerables. El liderazgo y presencia de la USTA en las regiones han sido reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional en varias ocasiones. (DIR. 2)

Primero ser la primera universidad [privada acreditada en modalidad multicampus] de Colombia eso ya es un sello diferencial, digamos que la experiencia de la universidad, el carácter social también tiene un sello muy diferencial. Yo creo que la experiencia de la universidad que tiene al trabajar con comunidades genera un carácter interno y una experiencia que muchas universidades, por más que también estén acreditadas, le da un sello diferencial

con relación a otras instituciones. La presencia en las regiones que tiene la universidad creo que también eso creo que ninguna otra universidad no lo tiene como lo tenemos nosotros y eso también nos da una experiencia en términos de modalidades. (ADM. 3)

Además, es interesante lo mencionado por el DIR. 2, para quien, al interior, existe una concepción de multicampus como un concepto que exige que cada sede y seccional participe activamente desde las formas institucionales de gobierno universitario como medio para asegurar la calidad:

La perspectiva multicampus tanto en el gobierno y la gestión universitaria como en lo curricular y lo académico. La existencia de comités y mesas nacionales para la definición de políticas, lineamientos y acciones, lo que propende por una universidad de calidad en sus sedes y seccionales. (DIR. 2)

También es oportuno señalar que este valor multicampus lo identifican principalmente los estudiantes, destacando la posibilidad de movilidad académica que esto les ofrece en el transcurso de sus estudios. Esto incide en el fortalecimiento de sus capacidades y competencias, no solo debido a que cada sede tiene un énfasis programático particular, sino a la posibilidad de cursada multimodal (que carreras presenciales cursen materias de forma virtual):

Ese reconocimiento que se le da a la universidad y así mismo como demuestra que no hay como una centralización solamente, por ejemplo, a los programas o a la Universidad la sede acá en Bogotá, sino que también en otros lugares. Entonces, nos muestra como también esa calidad o ese mismo como recorrido, esa misma línea se presenta en las otras ciudades, pues también he conocido personas que han hecho ese proceso de traslado en diferentes [sedes]. Por ejemplo, conozco [casos] de aquí a Tunja o Villavicencio para ir y continuar sus estudios, y eso también permite ampliar desde el programa académico, pues la visión ¿no?, porque sobre todo en cultura física cada uno de los programas en las diferentes

sedes tiene un enfoque, el enfoque de Bogotá es: actividad física para la salud pero el enfoque en Tunja son los deportes en altura relacionado al ciclismo por ejemplo, entonces también te permite conocer como otros campos, otros enfoques y también enriquecer tu formación profesional en general. (EST. 2)

Es el reconocimiento que tiene la universidad, primero por la acreditación multicampus que en este momento gracias a esa acreditación se permite hacer traslados entre los diferentes escenarios de la universidad, no me refero internamente a nivel Bogotá sino también a las otras sucursales que tiene, lo que esto implica que un estudiante, en este caso, nosotros podamos continuar la carrera en cualquiera de las sedes tanto a nivel Bogotá como sede Tunja o sede Bucaramanga. (EST. 3)

Por su parte, pero no menos importante, se destaca la relevancia de que la universidad, como un complejo educativo multicampus, esté acreditada con alta calidad educativa, ya que esto es motivo de orgullo y respaldo:

Como estudiante se siente genial porque es un valor agregado digamos a la hoja de vida. Uno sale de una institución que digamos ya es certificado y que pues ya es [...] un índice de calidad, un índice que digamos permite que la universidad tenga más prestigio y más reconocimiento, pues es muy chévere porque uno como estudiante se siente muy orgulloso de donde sale y pues decir que es la primera universidad [privada] con acreditación multicampus pues es súper chévere. (EST. 8)

7.1.3 Responsabilidad social universitaria

Ahora bien, en cuanto a la subcategoría ‘Responsabilidad social universitaria’, se relacionan en esta los siguientes conceptos que aparecen referidos en la nube de palabras descritas más arriba: ‘modalidad’, ‘perspectiva’, ‘campos’, ‘enfoque’, ‘gestión’, ‘proyección’ y ‘estrategias’.

Entre las diferentes perspectivas destacadas por los directivos participantes se encuentran algunas relacionadas con la gestión académico-administrativa propia de la universidad, la intención de buscar impactar y mejorar el contexto, así como temas identitarios que se entienden como propios de cada IES y, por lo tanto, diferenciales de la USTA:

Bueno, eso si ya no es tan fácil porque es un tema de compararse con el otro, eso no es tan fácil, umm... ¿cuáles son las diferencias? Bueno, la diferencia clásica es que yo soy lo que soy, o sea el tema de identidad es clave, cada universidad tiene sus valores agregados, sus temas identitarios, y uno de los temas identitarios de la Santo Tomas es esa, como yo lo digo coloquialmente esa fórmula matemática en donde docencia más investigación es igual a proyección social.

En otras palabras, la impronta social que tiene cada una de las acciones de la Universidad en esa reflexión de la dignidad humana, en esa reflexión de buscar impactar y mejorar el contexto, y el bien común de las comunidades y entidades que se relacionan con la Universidad, empezando por las mismas personas que forman parte de la institución y ese es un valor diferencial que uno lo puede evidenciar. (DIR. 1)

La dimensión ambiental se incorpora en los procesos académicos y administrativos a través del Sistema de Gestión Ambiental, lo que le ha significado el reconocimiento a la USTA en distintos ámbitos y rankings como el ranking mundial de universidades verdes. (DIR. 2)

La idea es que con esa acreditación multicampus y con todas las estrategias que ha estado manejando la universidad a través del modelo de gestión académica, a través del sistema académico integrado USTA Colombia ha fortalecido esas estrategias y esas actividades en pro de responder a esta acreditación porque esta acreditación, obviamente, es un reconocimiento a nivel nacional, pero también desde el 2016 puso a la universidad en unos retos

importantes en cuanto a esa oferta nacional, en cuanto a esa articulación de funciones sustantivas y no solo las sustantivas sino también las adjetivas como internalización, como bienestar institucional donde el centro de todas esas estrategias finalmente sea el estudiante. (PROF. 8)

La perspectiva que se identifica por parte de los docentes se amplía en virtud de que, según estos actores, algunos de los beneficios de formar parte de esta institución se basan en la posibilidad de contar con recursos disponibles (papelería) o servicios (como cafetería o acceso a equipo de cómputo) que facilitan el desarrollo de su labor de manera confortable.

Yo creo que, entre esas cosas muy sencillas, que el tinto²⁸, el poder servir tintico gratis, [...] que se le acabó el marcador, y va donde la secretaria y se lo cambia. Eso, el borrador en el salón, todas esas pequeñas cosas son lo que hacen las diferencias ¿sí? Poder subir y que entrega el carné y le entregaron el computador y lo que necesite para las clases y ya, tranquilo, no hay ningún problema. (PROF. 4)

Por otra parte, llama la atención que aparezca el humanismo cristiano propio de la Universidad como un elemento cohesionador que se aplica en las diferentes acciones institucionales enfocadas en la proyección y responsabilidad social, así como en temas amplios, tales como derechos humanos y sostenibilidad ambiental:

Primero el humanismo cristiano de Santo Tomás de Aquino que inspira todo el quehacer de la Universidad y se constituye en un sello identitario, una impronta que enmarca el perfil de la Universidad, la gestión, los equipos de trabajo, de los estudiantes, docentes y egresados.

28 En Colombia se utiliza la expresión “tinto” para hacer referencia a un café americano.

La preocupación por los derechos humanos, la sostenibilidad ambiental y la defensa de la vida, componentes realmente inherentes a su ser e identidad.

La preocupación por el “bien común” es un aspecto que marca una gran diferencia en la comunidad tomasina y a la forma de asumir la responsabilidad social universitaria, de allí que la USTA ofrezca educación de calidad a población de estrato socioeconómico 1,2 y 3, principalmente, e impulse importantes acciones a través de los centros de proyección social en zonas vulnerables de Bogotá y otras ciudades del país. (DIR. 2)

7.1.3 Valoración de los stakeholders

Para cerrar, la última subcategoría que se puede construir es ‘Valoración de los stakeholders’, la cual se define como la percepción que se tiene de la calidad educativa por parte de actores externos que se consideran importantes para la universidad, tales como las empresas y otras instituciones. Al respecto, se destacan los temas sociales y ambientales como ejes de trabajo y líneas investigativas fuertes de la universidad que son reconocidos. Asimismo, como afirma uno de los directivos, los empleadores reconocen los factores diferenciales que pueden encontrar en los egresados tomasinos, debido a *que, además de calidad académica, encuentran una alta orientación hacia lo social*. Finalmente, otros aspectos que se tienen se relacionan con los propios modelos de gestión de cada IES, que les da una impronta, al tiempo que se puede identificar en las IES acreditadas en modalidad multicampus una vocación regional de la Universidad:

Por ejemplo, con los comentarios de empleadores, en visita de acreditación, con la referencia que se tiene de los egresados, etcétera. O, con la búsqueda que tiene las empresas para contactar a nuestra Universidad buscando practicantes. En la misma epistemología de los programas encuentra uno está digamos que este ADN de la institución. Entonces todo lo humanista, todo lo social y de aquí se deriva el compromiso de la institución con el entorno también

es otro diferencial y ¿cómo lo diferenciamos? Pues porque los dos grandes campos de acción de investigación y de trabajo que tiene la universidad es nuestra sociedad los temas sociales y los temas ambientales. Allí se enmarcan todas las líneas investigativas, los productos y demás que tiene la Universidad. Y, transversalmente, pues lo económico. Entonces ahí hay un tema muy interesante que nos diferencia o que al menos uno empieza a decir: “Oiga ¿Qué hago yo? ¿cómo lo estoy haciendo? ¿Qué evidencias tengo?” Y con eso puedo hablarlo con más tranquilidad, entonces son como diferenciales que uno encuentra con otras instituciones, ahora, mirar un poco las universidades multicampus o de Bogotá o al menos que en Bogotá tienen su sede principal, llamémoslo así, estaríamos hablando de la San Buenaventura, estaríamos hablando de la Nacional, estaríamos hablando..., ah, privadas, estaríamos hablando entonces de la Jorge Tadeo Lozano que es multicampus también, estaríamos hablando de la Libre, bueno, Manuela Beltrán, etcétera, que tienen unos criterios de gestión distintos porque al revisar por ejemplo sus estatutos orgánicos empieza uno a ver unos criterios de organización distintos que no, no, son distintos, mejor dicho.

Los temas de impronta también son distintos: ¿Qué nos une? La vocación de región ¿Qué nos une? Buscar extender o llevar a esas regiones calidad ¿Qué nos une? El tema investigativo con la impronta regional también son aspectos que nos unen y que nos dan también esos valores agregados comunes que muchas veces nos convocan cuando hay reuniones en ese sentido que son muy pocas pero que nos pueden convocar, eso es lo que se me ocurre en este momento. (DIR. 1)

7.2 Categoría ‘Articulación entre misión y políticas institucionales’

Una segunda subcategoría de la categoría ‘Misión institucional’ tiene que ver con la articulación que se muestra entre la misión y las políticas institucionales, es decir, cómo se encuentra esa coherencia entre

lo proyectado y la ejecución. La nube de palabras que se presenta a continuación muestra conceptos que resultan plenamente relevantes, como 'formación', 'humanista', 'procesos' e 'integral'. De entrada, nos está mostrando la concepción de los entrevistados, destacando la filosofía institucional humanista que se refleja no solamente en los procesos formativos (que conducen a profesionales con pensamiento crítico), sino que se vincula con un proyecto institucional integral en pro de una transformación social que llega a las comunidades. Así, los otros conceptos que aparecen en la nube con menor frecuencia (en tamaño de letra más pequeño) están dirigidos en el sentido aquí referido.



Figura 19. Categoría 'Articulación entre misión y políticas institucionales'

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

De acuerdo con las respuestas dadas por los entrevistados, se construyeron cinco subcategorías que permiten comprender diferentes aspectos enfatizados: 'Alineación institucional', 'Egresados', 'Gestión estratégica' y 'Modelos de gestión universitarios'.



Figura 20. Subcategorías asociadas a la categoría ‘Diferenciales QHE USTA’

Fuente: elaboración propia.

7.2.1 Alineación institucional

En cuanto a la primera subcategoría, ‘Alineación institucional’, se consideraron las opiniones que versan sobre el grado de coherencia entre las diferentes actividades y procesos con la misión institucional. Para el análisis de esta subcategoría, dada la amplitud de aspectos señalados por los actores participantes, se destacaron las ideas principales según el tipo de entrevista.

Así, llama la atención que desde el nivel directivo se tiene un reconocimiento de la aplicación de diferentes estrategias dirigidas al cumplimiento de la misión de la institución, como la identificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es un instrumento a través del cual se articulan los diferentes procesos universitarios (entre otros, las funciones sustantivas y adjetivas), en clave de calidad:

En este momento la respuesta rotunda es sí y sobre todo porque se ha ido construyendo, se han ido generando estrategias de lo que yo denomino la “alineación institucional”. Entonces, ¿qué motiva todos nuestros procesos eh académicos y de calidad y demás? El cumplimiento de la misión de la institución. (DIR. 1)

Sí, en tanto que la calidad está presente en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, y desde allí se proyecta la política de la calidad

universitaria que retoma elementos de la misión institucional como el humanismo cristiano, la formación integral de las personas, la articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social, el dar respuesta a las necesidades de la sociedad y del país, y el pensamiento ético, crítico y creativo. (DIR. 2)

Los actores administrativos entrevistados destacan la coherencia entre la misión y la visión institucional, así como en los procesos articulados. Se señala la revisión periódica de dicha misión a través de procesos participativos y la definitiva apropiación de todos los actores presentes. Todo ello, indican, ha contribuido, entre otros aspectos, a la revisión y actualización de 'Políticas y Lineamientos Institucionales', lo cual lleva a una formación humanista integral, marca distintiva de la Universidad:

La universidad hace un esfuerzo permanente porque todos sus procesos estén articulados a esa misión y que es una misión que se revisa periódicamente y que da cuenta de esa razón de ser, de ese propósito, de esas aspiraciones que como institución pretende realizar y lograr, teniendo en cuenta un contexto que responde a lo temporal pero también a lo histórico ¿no? Y, que se articula de forma adecuada con la visión estratégica que se establece a mediano y a largo plazo. Entonces, yo creo que en la Universidad hay esa apropiación de su misión, en pensar lo de ser humanista, desde la promoción integral, desde todo el tema de la ética y la parte de coherencia yo creo que se viven todos los procesos. (ADM. 1)

Las políticas sí, de hecho, en este momento la Universidad está en un proceso de renovación, está generando lo que antes se llamaban 'documentos marco' que ahora son lineamientos y políticas institucionales, y realmente creo que es precisamente en esa línea que va la Universidad, que todo debe ser actualizado, que todo debe ser perfectible, y de hecho se mejora con el tiempo. Entonces creo que hoy en día, sin duda, esas políticas están muy alineadas a la misión institucional, y también teniendo en cuenta pues que nada

es perfecto, ideal, todo tiene una tendencia a ser digo yo perfectible, mejorable, optimizable. (ADM. 2)

Yo creo que todas las políticas que se formulan en la Universidad siempre se construyen con miras a dar cumplimiento a la misión y a la visión institucional, digamos que esa siempre ha sido como la sombrilla y el proyecto educativo institucional. Todo lo que se hace en la universidad tiene como ese tinte, y se asegura que cumpla con que seamos, con la formación humanista integral que ofrece la universidad. Hay algo muy importante y es que esas políticas siempre se construyen de manera participativa, entonces también eso asegura que se dé ese cumplimiento a la misión. (ADM. 3)

Por parte de los profesores, se retoma la noción de formación integral, descrita en la misión institucional ya citada anteriormente, pero para efectos prácticos se vuelve a transcribir: “formación profesional ética, creativa y crítica” (USTA, 2020). Otro aspecto específico señalado por este grupo de participantes tiene que ver con la idea humanista inspirada en Tomás de Aquino y su correspondiente modelo pedagógico vigente. Un tercer aspecto tiene que ver con la trayectoria y respaldo institucional, lo cual tiene un valor importante en el inconsciente colectivo general, así como la percepción de que la misión institucional es una guía que transversaliza todos los procesos, por lo que está presente en las actividades cotidianas de todos:

Entonces es muy importante que nosotros también respondamos a esa formación humanista como lo que contempla la misión y la misión es el cual toda organización ya sea del sector educación u otros sectores visualiza y despliega todo un abanico de posibilidades para que ese estudiante pueda surgir y pueda dar esas soluciones. (PROF. 1)

Recordando la misión fijate que aparecen tres cosas que realmente me parecen a mí súper importantes y que finalmente lo propiciamos: es la formación integral. No estamos formando únicamente estadísticos o ingenieros o diseñadores gráficos sino estamos

formando seres humanos, que a partir de esta disciplina lo que va a hacer es aportar, la misión lo dice, ética, creativa y crítica. Entonces, ¿qué tan bueno va a ser?, ¿qué tan innovador?, ¿qué tanto va a solucionar problemas o va a dar cuenta de la necesidad del momento de la sociedad? Y qué tanto usted está siendo honesto con esa respuesta, dando la solución a eso y sin alterar sin influir, sin impactar negativamente en esa sociedad. (PROF. 5)

La trayectoria está ahí como latente en la misión. Entonces eso incide en la apropiación de los estudiantes, en la credibilidad de la institución. Como que bueno, esta no es una institución de garaje que nos va a dejar botados en la mitad del camino. Entonces yo creo que hay un peso importante que está reflejado en la misión y eso en el inconsciente colectivo es importante. (PROF. 6)

La misión se refleja en los procedimientos, lineamientos, políticas de cada uno de los procesos porque estos lineamientos finalmente van a cada una de las dinámicas internas de la universidad. [...], es decir, esta misión institucional transversaliza todos los procesos y obviamente nosotros dentro de nuestro día a día de alguna forma ya contribuimos a esa misión institucional, porque lo tenemos en todos los procesos que hacemos, en los programas académicos, en nuestras clases, pues, obviamente con el modelo pedagógico, con el método prudencial de Santo Tomás. (PROF. 8)

Nosotros como docentes, a mi manera de ver, somos los que tenemos que hacerla práctica en el accionar de nosotros, en cada uno de nuestros espacios académicos, en cada uno de nuestros proyectos, en cada una de nuestras acciones; somos los que tenemos el deber de concretar esa misión tanto en la formación integral de nuestros docentes, a partir de las propias estrategias didácticas que desarrollemos en las aulas, para desarrollar esas competencias y esos resultados de aprendizaje en nuestros estudiantes, para que de verdad se formen de manera integral. (PROF. 13)

Finalmente, los estudiantes participantes en la investigación coinciden con los profesores al describir la misión como un camino que va

construyendo la calidad, un instrumento que recoge un modelo pedagógico en el que se reconoce el rol activo del estudiante en un contexto de formación integral. Ahora bien, los estudiantes también llamaron la atención respecto a la importancia que históricamente ha tenido el impacto social de la Universidad en la resolución de demandas actuales. Esa trayectoria en lo que denominan ‘impacto social’ se considera un factor diferencial importante:

Recoge un modelo pedagógico y una forma de enseñanza que, digamos, tiene que ver con el aprendizaje problémico ¿no?, por medio de los problemas, y hacia eso siento que responde también. O bueno, desde lo que he conocido desde la facultad y en otras facultades, se busca como vincular no solamente lo que tiene que ver con la enseñanza tradicional, sino que también hace al estudiante activo de su propio aprendizaje, a través de esos problemas que se plantean y que muchas veces van vinculadas con aspectos que suceden en la vida cotidiana. Siento que eso responde muy bien a lo que plantea la misión institucional en cuanto al ser éticos, críticos y creativos para responder a las demandas sociales. (EST. 2)

Siento que la misión es la que pone esos propósitos, la que marca el camino entonces según esa misión se va formando la calidad de la universidad de acuerdo con ciertos puntos que tiene en cuenta la universidad. (EST. 6)

[Un] día estábamos hablando con unos compañeros de eso, o sea, cuál era el plus de la USTA a comparación de otras universidades y siempre se decía que pues la USTA tiene un gran impacto social, es una universidad que no destaca en otras áreas como la investigación pero destaca en el trabajo social, y en el compromiso social que se tiene y creo que ahí está el punto de calidad, que la USTA tiene diferente a la de las otras y que pues la misión de la USTA al ser dominica también va muy por ese lado, los dominicos son predicadores, personas que tienen [...] muchísimo trabajo social en Colombia, entonces creo que por ese lado va muy alineado. (EST. 9)

De forma complementaria, algunos participantes en esta subcategoría destacan, dentro de esa alineación institucional, la gestión estratégica, entendida como el direccionamiento a través de una gestión eficiente para el logro de fines. Del lado de uno de los directivos y docentes participantes, se encuentra el énfasis en la coherencia entre el desarrollo de políticas y los lineamientos institucionales en el cumplimiento de la misión.

Y ¿cómo lo buscamos? A través del desarrollo de políticas y de lineamientos que le van dando una dimensión estratégica, una dimensión operativa y una dimensión práctica y táctica a cada una de las funciones universitarias. (DIR. 1)

Lo veo reflejado en los procesos mismos de vinculación de personal nuevo, ya sea docente o administrativo porque de talento humano también hacen referencia a esa misión institucional cuando hacen esos procesos de admisión, entonces creo que todo esto que se hace enlazado con calidad obviamente está enlazado con la misión institucional de la universidad. (PROF. 8)

7.2.2 Egresados

La segunda subcategoría, referida a los 'Egresados', versa sobre algunas cualidades señaladas en la subcategoría anterior, relacionadas con la formación integral. En este caso, los profesores entrevistados resaltan la importancia del rol docente dentro de la formación de los estudiantes y la calidad de personas que se forma, lo que lleva a un desarrollo profesional acorde con las necesidades de la sociedad:

Nuestra misión institucional parte de la persona, de cómo trasciende su proceso de formación desde el punto de vista de crecer y formarse como persona, y eso no solamente nos inspira desde la misión institucional sino que se ve permeado en absolutamente todos los procesos de formación porque definitivamente somos personas formando personas, que tienen unas cualidades que nosotros debemos de fortalecer amparados de la mano con los contenidos

y resultados de aprendizaje, que son los que van a llevar a que efectivamente puedan convertirse en el profesional que necesita la sociedad que necesita el país. (PROF. 11)

Los estudiantes, por su parte, destacaron tres aspectos: el pensamiento crítico, creativo y ético; la filosofía humanista; y la proyección social, buscando contribuir a la sociedad. Todo ello, en perspectiva de cómo se articulan desde las estrategias didácticas y evaluativas de las clases, se relaciona con la aplicación de estos criterios a la solución de las actividades de aprendizaje que deben realizar.

Siempre se parte que la universidad tiene un pensamiento crítico, creativo y ético, entonces, por ejemplo, en mi carrera cuando nos ponen a solucionar un problema que se lo entregan a uno muy a nivel profesional, uno tiene que ser muy crítico en qué recursos va a utilizar, hay que mirar que viabilidad tiene en el proyecto y que observar si puede implementar otras cosas innovadoras o por dónde es la factibilidad del proyecto [...], a nivel ético salimos con una calidad humanista muy grande porque en todo, en toda nuestra carrera está muy influenciado el entorno social, estamos pensando mucho en cómo podemos contribuir a nuestro entorno a nuestra sociedad, independiente de la carrera que hayamos elegido para formarnos profesionalmente. (EST. 1)

Siento que el pensamiento humanista para los profesionales de la Santo Tomás es un sello y que donde están siempre utilizan lo que es ético, crítico y creativo. (EST. 1)

En mi caso nosotros estamos en una universidad humanista, su enfoque es netamente humanista entonces incide [...] en cada una de las carreras, el enfoque principal dado, pues es dar con unos profesionales de calidad, pero unos profesionales humanos que el día de mañana pues piensen con la razón, pero también con su sentido y lado humanista. (EST. 3)

Comparto lo que dice EST. 3 en cuanto a cómo esa formación humanista, cómo a esa formación, que es transversal a los programas

académicos y que siento que también dan un plus para dar cumplimiento a lo que nos plantea la misión institucional en lo que tiene que ver con ser éticos, críticos y creativos. (EST. 2)

La misión institucional en la USTA está la parte de que te forma integralmente mediante lo que es el currículo que es como esa parte de esa unión orgánica que hay entre lo que es la ciencia y [...] lo que son las facultades humanas, mediante lo que sería el pensamiento humanista de Tomas de Aquino. (EST. 4)

[Que] sea una persona que pueda solventar y solucionar problemáticas y necesidades de la sociedad en el país. (EST. 5)

[...] es algo importante que no solamente nos forma como profesionales en el área que queramos o escogemos con nuestra carrera, sino que también nos forma para poder dar solución a esas problemáticas que se dan no solamente por fuera o a nivel general sino en Colombia en nuestro contexto. (EST. 7)

7.2.3 Modelos de gestión universitaria

La última subcategoría, referida a los ‘Modelos de gestión universitarios’, señala los instrumentos a través de los cuales, administrativamente, se logran llevar adelante las diferentes actividades y funciones universitarias, en clave del cumplimiento de la misión institucional, de manera que haya una coherencia interna. Al respecto, un directivo participante destacó los documentos conocidos como ‘marco’. Aquí llama la atención tres interrogantes que ayudan a entender la manera en que se estructuran: qué, cómo y con qué:

¿Cómo lo podemos expresar en este instante? A través de los documentos, tradicionalmente documentos marco, que actualmente se denominan documentos de política y lineamientos de cada una de las funciones universitarias. Son cerca de 20 documentos en donde a través de Mesas Nacionales, es decir, a través de esas mesas, bueno, de esos equipos de trabajo donde participan representantes de las distintas sedes y seccionales se va construyendo

esa experiencia con 3 niveles básicos: el nivel de la *superestructura*²⁹, es decir, todo lo intencional, cuál es la tarea que yo tengo en esta función para desarrollar la misión, di tú en investigación, en proyección social, en gestión, en administración, en calidad, en bienestar institucional etcétera. La segunda ¿cómo integro las distintas instancias que es la parte estructural para generar ese todo que se articula, esa consistencia interna (*estructura*). Y, tercero ¿con qué lo hago? Que es la *infraestructura*, entonces esos documentos están reflejando una tarea y una experiencia de alineación institucional, o sea de desarrollo de la misión a través de políticas y a través de estrategias y a través también de medios para poder cumplir, eso es más o menos como la experiencia que se tiene en la Universidad. (DIR. 1)

29 Las cursivas son propias para hacer énfasis en los tres niveles diferenciados en términos de la gestión.

Capítulo 8.

Dimensiones ‘Participación’ y ‘Experiencia’ y categorías emergentes

8.1 Dimensión ‘Participación’

La siguiente dimensión es consecuencia directa de las anteriores, en la medida en que se destaca justamente el lugar de los agentes educativos en la construcción del sistema de aseguramiento de calidad de la Universidad Santo Tomás, en coherencia con los aspectos abordados en relación con las dimensiones Calidad de la Educación Superior, Cultura de la Calidad y Misión Institucional. Esto se debe a que, como se demostró en el capítulo 4, “Concepciones alternativas sobre la calidad”, se resalta el rol que cumplen los agentes, quienes han dejado de ser considerados sujetos pasivos en los procesos de gestión para convertirse en protagonistas en la consolidación de la idea de calidad que se tenga a nivel institucional, en la identificación o no con la misión institucional y, adicionalmente, en cómo la manera en que desempeñan las funciones propias de sus roles resulta determinante para el alcance de la calidad que puede ser acreditada o certificada por agencias nacionales o internacionales. En este sentido, se definió la categoría ‘Lugar de los agentes educativos’, que derivó a su vez en dos subcategorías, a



Figura 22. Subcategorías asociadas a la categoría 'Lugar de los agentes educativos'

Fuente: elaboración propia.

8.1.1.1 *Agentes internos y externos*

Sin lugar a duda, como se ha evidenciado a lo largo de las respuestas, es claro que todos los agentes entrevistados reconocen que contribuyen directamente a la consolidación de la calidad que se busca desde la Universidad. Para ello, identifican que existen diversos mecanismos y escenarios que garantizan la participación en los diferentes procesos de gestión académico-administrativa institucionales. Por lo cual, se podría afirmar que existe, por un lado, conocimiento de las nociones de calidad de la educación superior, de sus factores y de los beneficios que trae para su futuro profesional; asimismo, identidad con el proyecto educativo y la filosofía institucional. Por lo cual, habría una articulación entre sus propias concepciones y las institucionales, lo que favorece la vivencia de prácticas y valores compartidos que coadyuvan a la materialización de la calidad.

En primera instancia, los directivos destacan cómo, explícitamente, para la USTA, la participación de los miembros de la comunidad universitaria es importante en todos los procesos institucionales. Se señala que, aunque las entrevistas fueron por separado, ambos directivos coinciden en que *el modelo de gestión es participativo y colaborativo, donde los agentes educativos tienen un lugar en las instancias consultivas y decisivas:*

Yo creo que el tema de construcción de la calidad incluye a todos los miembros de la comunidad universitaria. Digamos a la mayoría de internos, porque externos estaríamos hablando de los egresados y empresarios que también participan, pero por ejemplo en los comités de calidad que se tienen en los programas ahí normalmente hay un estudiante, un docente, aparte de los decanos, aparte de la unidad.

Hay comités que integran la parte de calidad por sedes y seccionales. En esos comités también existe la presencia de estudiantes y la presencia de docentes, entonces la participación yo creo que es permanente de voceros de cada uno de los grupos de interés de la Universidad. (DIR. 1)

El modelo de gestión institucional es participativo, colaborativo y en los órganos de decisión se cuenta con la presencia de los distintos miembros de la comunidad universitaria. De igual forma, todos son *corresponsables* de la calidad educativa. En los procesos de autoevaluación se convoca a los distintos estamentos (estudiantes, profesores, administrativos, directivos, egresados, sector externo) y sus aportes son tenidos en cuenta para la mejora continua de la Institución y de los programas académicos. (DIR. 2)

Asimismo, los administrativos destacan la importancia de la voz de los agentes educativos en los procesos de gestión académica de la Universidad. Bien sea desde una perspectiva *top-down* o *bottom-up*, se realiza un agenciamiento de la calidad de la educación superior que tiene incidencia en las diferentes decisiones que impactan tanto los programas como la institución en general.

Pienso que la calidad tiene que ir más allá de los documentos, de dar cuenta de una cantidad de formatos, sino que la calidad tiene que nacer precisamente de los agentes educativos. [...] cada uno da de abajo hacia arriba, en un proceso que también es permeado por unas políticas de arriba hacia abajo. Todos viven ese escenario de calidad. (AMD. 1)

[...] yo considero que en la medida en que van evolucionando en el proceso y van creciendo, van cambiando de rol, su agenciamiento es distinto. Pero yo no me atrevería a decir que hay alguno que sea preponderante, no me atrevería a decir que es que primero están los estudiantes o los directivos o los docentes. Yo creo que dependiendo del lugar que ocupen en ese nivel de agenciamiento, en términos de la colectividad son más o menos importantes, más o menos como el proceso de liderazgo, que el liderazgo se asume no siempre por la misma persona sino el liderazgo es circunstancial, entonces yo también creo que ese agenciamiento es circunstancial en perspectiva de la calidad de cada uno de ellos. (ADM. 2)

En todos los procesos de calidad en la Universidad buscamos que todos los actores o estamentos participen realmente, digamos que esa es una de las particularidades de nuestro modelo de autoevaluación. Incluso en todos los modelos de evaluación de la Universidad buscamos que haya participación de estudiantes, docentes, administrativos, directivos, egresados, empleadores. En nuestro último ejercicio de autoevaluación de acreditación institucional multicampus ya incluimos algo que no teníamos, que son aliados estratégicos, que la Universidad tiene muchísimos y creemos que es una fortaleza de la Universidad. Entonces siempre, en cualquier ejercicio que vaya en torno a la mejora continua de los procesos de la universidad se busca que se dé de manera participativa. [...] creemos firmemente en que esa es la forma de pensar en la Universidad y realmente lograr cambios y mejoras en la formación, y realmente aportamos a las necesidades del país. (ADM. 3)

Por su parte, los profesores indican en sus respuestas diferentes aportes a la consolidación de la calidad de la universidad, desde las tareas que realizan en el ejercicio de su rol. Es decir, en cuanto a docencia, investigación, gestión académica y proyección social. Así, por ejemplo, uno de ellos destaca que es a través del trabajo de los profesores que se logra materializar o no la calidad de la educación superior, puesto que son ellos quienes articulan todas las funciones sustantivas en la cotidianidad.

Somos un factor supremamente importante porque a través de lo que hacemos los docentes se mide la calidad en educación superior, con lo que se logra con nuestros estudiantes, lo que se logra en investigación, lo que se logra en proyección social. (PROF. 8)

Para otros docentes, en cambio, desde su rol, la función que más destacan es la docencia y, desde allí, los grandes aportes que realizan a la institución y sus propósitos de ofrecer educación de calidad. En consecuencia, acciones como la responsabilidad con la preparación de las clases, la evaluación de los aprendizajes, la formación permanente y la experiencia profesional, entre otros, resultan relevantes en el cumplimiento responsable de su labor y, por ende, en contribuir a mantener la calidad de la universidad.

[...] creo yo que si yo quiero ver calidad ese docente debe haber experimentado lo que está enseñando, eso nos da a nosotros la garantía de que en el momento en que va a enseñar al estudiante, realmente va a poder utilizar lo que en la universidad llamamos el modelo problémico o la situación problematizadora, porque él ha estado inmerso en esos problemas, ha sido quien gestó las soluciones. Si yo he sido un gestor de soluciones me va a quedar muchísimo más fácil transmitirle a ese estudiante lo que he aprendido, allí es donde viene entonces una articulación entre lo macro, lo meso y lo micro [curricular], pero adicionalmente tengo las mejores estrategias y la mejor didáctica para poder hacer que ese estudiante pueda recibir algo de esa experiencia del docente. (PROF. 3)

Finalmente, otra de las respuestas de los profesores evidencia que, desde la docencia, también se desempeñan otros roles más orientados a la gestión académica, como el acompañamiento en el diseño y actualización curricular de los programas, los cuales representan un ejercicio académico de articulación con los propósitos y la filosofía institucional, que luego se refleja en las aulas de clase.

Estamos siempre participando aquí, desde la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente, por ejemplo, en todos los grupos

focales que se hacen, en los diferentes programas para su acreditación y reacreditación, y lo mismo a nivel institucional. Desde nuestro quehacer construimos pues o ayudamos a la construcción de la parte documental, a dar respuesta y seguimiento a estos procesos, digamos que eso es dentro de la parte formal, procedimental. Y, por otro, lado pues esto tiene que verse reflejado ya en el aula y creería que con las diferentes acciones que se desarrollan hacia los docentes pues ya se hace que estos documentos pasen a ser realidad y que cuando tenemos docentes comprometidos con la misión, con la visión, con la institución pues esa es la mejor forma de asegurar que realmente se hacen estos procesos de calidad. (PROF. 2)

Ahora bien, desde las respuestas de los estudiantes, en primera instancia, sobresale el nivel de conciencia respecto a su compromiso con su propio desempeño académico y la incidencia social que pueden tener a partir de allí en su futuro ejercicio profesional. Además, enfatizan algunas funciones específicas que también desempeñan, tales como el ejercicio de representantes estudiantiles de programa o de facultad y las responsabilidades que de allí se desprenden. De forma complementaria, mencionan otras funciones, como las monitorías académicas, la participación en las actividades de pastoral, bienestar e incluso en proyectos de investigación.

Nosotros como estudiantes primero pues tenemos un propósito el cual es culminar las carreras que cada uno estamos desarrollando. Como segunda instancia, es aportarle en nuestro aprendizaje de una manera constructiva y positiva hacia la sociedad [en la] que nosotros estamos en este momento sumergidos, lo ideal es poderle aportar cosas nuevas, frescas. A pesar de que somos el primer claustro universitario, digamos que cada pénsum y cada materia junto con cada carrera se están reinventando, en este momento por parte de la facultad de administración de empresas iniciamos con un modelo de pénsum 2014, ahorita vamos con un modelo de pénsum 2020, lo que permite pues que cada vez los espacios académicos se vayan reformando pues para poder aportar cosas nuevas de alta calidad. (EST. 3)

[...] también en la participación en otras funciones como por ejemplo el ser monitores, es decir el acompañamiento en espacios académicos que puede cumplir el rol ese estudiante para cumplir esos procesos de enseñanza aprendizaje y hacerlos más significativos pero también en la participación en otras instancias que ofrece la universidad y que también genera como, o sea como que visibiliza la universidad y el rol del estudiante entonces lo que tiene que ver con bienestar, con evangelización y cultura, son como roles que adopta también el estudiante para contribuir a ese proceso de calidad. (EST. 2)

También se destaca que esta conciencia sobre su rol como parte fundamental de la calidad de la universidad se traduce en la identificación de otras actividades propias, como el impacto social que tienen desde la realización de las prácticas profesionales, puesto que allí se pone en juego no solo su formación académica, sino el prestigio de la universidad frente a la sociedad.

Como estudiantes siento que estamos comprometidos todo el tiempo y participando en la calidad, ya que somos pues los protagonistas de la universidad porque sin nosotros no existiría, [...] pienso que estamos involucrados desde el simple momento en el que entramos a estudiar, desde que estamos aprendiendo. Somos protagonistas todo el tiempo tanto dentro como fuera de la universidad porque llevamos el nombre de la Universidad. (EST. 6)

Ahorita es como presentación de ponencias y también en las prácticas que nos toca realizar, en los colegios entonces pues es llevar esa calidad y hacerla concreta, y no solamente se representa la facultad sino toda la universidad, eso implica aun mayor responsabilidad. (EST. 7)

Como síntesis de las respuestas de los estudiantes, se retoman las palabras del participante EST. 6, quien afirma con claridad: “somos pues los protagonistas de la universidad porque sin nosotros no existiría”.

Esto reitera la afirmación respecto a la conciencia de su rol como centro del quehacer de la institución.

8.1.1.2 *Organismos colegiados*

De manera complementaria, la segunda subcategoría tiene que ver con los organismos colegiados, como dispositivo de la gestión participativa y colaborativa que se indicaba en el apartado inmediatamente anterior. Dichos organismos son la expresión de la participación directa de los diferentes agentes educativos en las instancias institucionales consultivas y decisorias en todos los aspectos relacionados con la gestión académico-administrativa. En este punto, los agentes mencionan aspectos más concretos respecto a las funciones como representantes ante los organismos colegiados. A continuación, se presentan, en primera instancia, las respuestas de los directivos:

Ya en temas de cuerpos colegiados también se va rotando la participación y presencia de sedes y seccionales en cada una de las representaciones. Aparte de eso hay un comité nacional que lo llamamos “Comité Nacional de Aseguramiento de la calidad” donde llega toda la propuesta de temas de calidad, no solamente de temas académicos sino temas de gestión y allí por la alta dirección están rectores, vicerrectores académicos. Está toda la Mesa Nacional de Planeación y la Mesa Nacional de Calidad, allí ya confluyen para tomar decisiones pero de lo que se ha venido construyendo a nivel multicampus y donde han participado todos los actores que hemos venido hablando. (DIR. 1)

En el marco del SIAC [Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad] existen cuerpos colegiados [específicos] para el aseguramiento de la calidad como:

- El comité nacional de aseguramiento de la calidad.
- La mesa nacional de aseguramiento de la calidad.
- El comité de gestión integral de la calidad universitaria (para las sedes y seccionales).

- El comité de líderes de aseguramiento de la calidad de Facultades, Departamentos e Institutos.
- Los comités de Aseguramiento de la calidad propios de las Facultades, Departamentos e Institutos.
- En ellos participan los distintos actores de la comunidad académica. (DIR. 2)

Precisamente, lo colegiado en las dinámicas institucionales es un elemento que también reconoce uno de los administrativos cuando afirma que:

Creo yo que en la Universidad Santo Tomás es un proceso bien interesante, que yo sí considero *sui generis*, que es el tema de lo colegiado, lo colegiado en la Universidad es demasiado fuerte. Eso yo no sé si será bueno o será malo, o sea la verdad no me atrevo a calificarlo. De hecho, todavía no sé, habiendo sido egresada de la universidad y trabajando en la misma universidad yo creo que hay diferentes posibilidades de ver desde el agenciamiento de quiénes hacen qué y en qué momento. Entonces cuando el estudiante es eso, hace parte de un consejo académico y en ese consejo académico tiene su voz y su voto, y puede proponer y puede criticar, y puede aportar. De la misma forma el docente, el egresado, el directivo, el administrativo. (ADM 2)

Adicionalmente, en este punto hubo un buen número de respuestas de los estudiantes en las que reconocen que no existe una comunicación unidireccional, sino que esta es, en sus propias palabras, “multidimensional y multidireccional”, donde ellos, como estudiantes, se sienten escuchados y como una parte activa en las decisiones respecto a sus programas y a la propia institución. A continuación, se citan algunas respuestas que recogen el sentido de las participaciones de todos los estudiantes que realizaron aportes en esta subcategoría:

Siento que en ese punto no es solamente una comunicación unidireccional sino que tiene que ser multidimensional, multidireccional,

es decir, que no tiene que ser como las directrices desde rectoría y de ahí para abajo, sino que también la participación del estudiante cobra mucho sentido y pienso que en el rol que estamos ahorita como representantes estudiantiles también ese es el llamado, a contribuir a esa calidad, a hacer una retroalimentación de qué cosas desde la perspectiva de los estudiantes se pueden mejorar, qué cosas es importante cambiar o afinar para pues así seguir contribuyendo. (EST. 2)

Desde la representación estamos conociendo muchos más mecanismos, tenemos voz y voto en muchas de las decisiones que se toman, lo cual también nos hace partícipes, pero así mismo podemos también llevar la voz de nuestros compañeros para hacerlos partícipes a todos de una manera más amplia. (EST. 6)

Estos grupos de representación estudiantil se me hace que son una parte súper importante para la calidad porque ayudamos tanto a tomar decisiones como también pues a mejorar porque todo va en pro de los estudiantes y de toda la comunidad. (EST. 8)

8.2 Dimensión 'Experiencia'

La dimensión 'Experiencia' se concibió como articuladora de diferentes aspectos netamente subjetivos que inciden en el rol de cada agente educativo en el desarrollo de sus funciones particulares dentro de la Universidad (en el caso de los administrativos y docentes) y en la explicación de las causas que llevaron a la elección de esta alma máter para cursar sus estudios (en el caso exclusivo de los estudiantes). Por experiencia, entonces, se comprende la vivencia subjetiva de un determinado agente que, desde las funciones inherentes a su rol, percibe el ambiente educativo, las relaciones interpersonales que se tejen y el modelo pedagógico o administrativo de la Universidad, el cual ha generado una concepción particular durante el tiempo que ha estado vinculado con la institución. A continuación, se presentan las subcategorías analíticas construidas para esta dimensión 'Tiempo de vinculación', 'Funciones', 'Implicaciones de su rol' y 'Motivaciones'.

8.2.1 Categoría: ‘Tiempo de vinculación’



Figura 23. Categoría ‘Tiempo de vinculación’

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

Para comenzar, el tiempo de experiencia se consideró como una variable que potencialmente podría identificar posibles cambios frente a las concepciones de calidad de la Universidad para cada uno de los entrevistados. Esta categoría, a su vez, se subdividió en tres subcategorías: alta, media y baja antigüedad. Para el caso de los empleados, es decir, administrativos y profesores, la primera comprende períodos de vinculación con la Universidad de 10 años o más, mientras que la segunda considera períodos entre cinco y nueve años, y la tercera incluye a aquellos con menos de cuatro años de vinculación. Esta organización de periodización se elaboró con base en las respuestas de los participantes en el estudio. A continuación, se presenta un esquema que permite visualizar gráficamente la vinculación de los tres administrativos y 13 profesores participantes en la investigación.

Tabla 8. Relación tiempo de vinculación de administrativos

| Antigüedad | Cantidad de participantes |
|------------|---------------------------|
| Alta | - |
| Media | 1 |
| Baja | 2 |

Fuente: elaboración propia con base en la información de los entrevistados.

Tabla 9. Relación tiempo de vinculación de profesores

| Antigüedad | Cantidad de participantes |
|------------|---------------------------|
| Alta | 3 |
| Media | 6 |
| Baja | 4 |

Fuente: elaboración propia con base en la información de los entrevistados.

De la información anteriormente reportada, es importante destacar que el tiempo de permanencia que reporta la mayoría de los docentes entrevistados es de seis años en la USTA, mientras que el docente entrevistado con mayor antigüedad (y quizás uno de los más antiguos en la Universidad) manifiesta estar vinculado desde 1983. Asimismo, la docente con menor tiempo de vinculación manifiesta llevar un año y medio. Por otra parte, el tiempo de vinculación del personal administrativo entrevistado oscila entre un año y medio y ocho años.

Por otra parte, para el caso de los estudiantes se establecieron las subcategorías del tiempo de vinculación en atención al semestre que cursan en sus respectivos programas de estudio. De esta manera, *alta* corresponde a quienes estén entre el 8° y el 10° semestre; *media* para aquellos estudiantes que están entre el 5° y el 7° semestre; y, finalmente, *baja* para quienes están entre el 1° y el 4° semestre. Del mismo modo que con los administrativos y profesores, a continuación se presenta una tabla con las respectivas clasificaciones.

Otras ideas están relacionadas propiamente con productos o recursos utilizados en la gestión: 'Estatuto', 'Documento', 'Acuerdo' o 'Currículo'. Otros conceptos que se mencionan con menor frecuencia, pero que no dejan de llamar la atención en virtud de que están relacionados con propuestas y apuestas de la Universidad en diferentes aspectos, son: 'Proyección', 'Acreditación', 'Formación' y 'Multicampus'.

Ahora bien, con base en las respuestas de los entrevistados, se construyeron dos subcategorías según el sentido de lo expresado:



Figura 25. Subcategorías asociadas a la categoría 'Funciones'

Fuente: elaboración propia.

8.2.2.1 *Integrador de funciones universitarias*

En esta 'integración de funciones universitarias' se considera, entonces, que las diferentes funciones que desarrolla cualquier agente académico no son independientes o aisladas, sino que, por el contrario, tienen que estar encauzadas al cumplimiento de un fin común, de la misión institucional, tal como lo señalan uno de los directivos y un representante de los profesores:

¿Cuál es la relación con la misión? Pues es el corazón, yo siempre digo que las vicerrectorías académicas haciendo el paragón con las instituciones o las empresas, pues la vicerrectoría académica es la gerencia de producción, es la que está encargada de todo el tema de la articulación de las funciones y el desarrollo de los programas. Entonces, en ese orden de ideas, allí confluye tanto el desarrollo de la misión de la universidad y la puesta en práctica de

los principios, de los objetivos y de los criterios institucionales, eso es en términos generales. (DIR. 1)

La primera subcategoría referida considera que la docencia debe servir como eje transversal que integra y articula las funciones sustantivas y adjetivas, pues no solo tiene el compromiso de generar y transferir conocimientos, sino que está obligada a actualizarse permanentemente:

He sido líder de currículo de la facultad pues siempre en el programa se ha velado mucho porque los profesores tengan una participación y realicen diferentes actividades en las tres funciones sustantivas: en la investigación, en la proyección social y en la docencia. Entonces, es un modelo que permite articularse pues directamente con la misma visión y políticas de la universidad. (PROF. 10)

8.2.2.2 Gestión académica-administrativa

La segunda subcategoría se refiere a la concepción que tienen los agentes educativos respecto a cómo las actividades que desarrollan en términos de gestión responden a la misión de la Universidad. En ella se consideran todas las actividades propias del cargo ocupado por profesores, administrativos y directivos. La revisión de los testimonios permite agruparlos según el énfasis que dan a sus actividades, comenzando con los agentes de rol directivo, para quienes el Estatuto Orgánico de la Universidad establece una serie de funciones. Más allá de retomarlas en su totalidad, se recoge la intencionalidad de estas a partir de las afirmaciones dadas por los directivos, y a modo de ejemplo, se citan textualmente dos:

[...] acompañamiento, a la proyección y al fomento del desarrollo de las funciones universitarias. Yo las denomino universitarias para integrar allí funciones sustantivas clásicas (misionales) y funciones adjetivas, porque de la vicerrectoría se direccionan no solamente las 3 funciones sustantivas que el proyecto educativo institucional define, sino que también de allí se direcciona la función de calidad o el tema de aseguramiento interno de la calidad y todos los temas relacionados con gestión de los programas. Por

ejemplo, está la Unidad de Posgrados que también de ahí se direcciona todo lo que tiene que ver con el acompañamiento y promoción estudiantil, que son otras funciones adicionales, esas en términos generales. (DIR 1)

“Acorde con el Estatuto Orgánico de la Universidad, son funciones del Rector General, entre otras: 2. Conducir el direccionamiento estratégico multicampus de la Universidad a nivel nacional e internacional, y proponer acciones de mejora o cambio de acuerdo con los resultados de evaluación del Plan Integral Multicampus y del Plan General de Desarrollo, y velar por la articulación de los planes de seccionales y sedes”. (DIR 2)

Tanto el rector como el vicerrector académico general coinciden en relacionar aspectos y funciones inherentes a sus roles desde la alta gerencia de la universidad, además de garantizar misionalmente que los aspectos propios, como el humanismo dominicano tomista, de la filosofía institucional no se diluyan.

De la misma manera, los administrativos indican que, principalmente, su rol se fundamenta en el acompañamiento que realicen en determinados procesos, con el fin de satisfacer su cumplimiento en coherencia con la misión institucional.

Orientar todo el tema de la política, lineamientos, estrategias, planes de desarrollo y ejecución de todos los procesos que tienen que ver con el sistema institucional de investigación e innovación de la sede principal articulada con el escenario de las sedes y seccionales. (ADM. 1)

Las funciones del director de unidad son apoyo, acompañamiento, asesoría y articulación. En particular, en perspectiva del desarrollo curricular de la universidad en pregrado y posgrado, y del desarrollo del docente desde la vinculación hasta su proceso de formación y trascendencia dentro de la estructura universitaria. (ADM. 2)

Mis funciones es hacer todo el acompañamiento, liderar los procesos que en la universidad se comprenden en el marco de aseguramiento de la calidad que para la universidad son todos los

procesos de autoevaluación con fines de actualización de registros calificado de obtención de acreditación de alta calidad de programas académicos y acreditación de alta calidad de la universidad, o sea institucionales. (ADM. 3)

De acuerdo con las respuestas de los administrativos, es posible afirmar que se encuentra una manera particular de comprender el liderazgo desde los cargos que ocupan, puesto que el *acompañamiento*, como lo llaman, da cuenta de un tipo de relación con los otros agentes educativos, marcada por la horizontalidad, que posibilita los cambios necesarios para el cumplimiento de los planes estratégicos de la institución.

Por su parte, los profesores reconocen la importancia de su rol educativo y pedagógico dentro de la institución, ya sea desde la formación en aspectos propios de la tradición humanista, como desde tareas específicas, tales como procesos de gestión curricular, autoevaluación, investigación o proyección social. Todo ello, teniendo presente la misión institucional como aspecto articulador de todas las acciones que se realizan.

Apoyando todo el proceso de la formación humanista no solamente de los estudiantes sino de toda la comunidad educativa desde las cátedras, pero también desde la parte administrativa del departamento de humanidades. (PROF. 4)

Como respondo yo desde la docencia a la misión de la Universidad es desde la parte integral para formar profesionales que estén atentos o que atiendan las necesidades, a unas problemáticas en los contextos, tanto internos como externos en el ámbito de la disciplina. También desde la docencia se hace la proyección social, la investigación, que hace que nosotros nos cuestionemos nuestro entorno para poder dar alcance a unos requerimientos y necesidades, tanto de la docencia como desde la parte del sector productivo. (PROF. 1)

Mis responsabilidades en ese sentido, con relación a la misión pues asumo que es el liderazgo de la función sustantiva docencia en la facultad. Además de eso, la actividad esencial de la docencia,

como tal acompañe en una asignación de tiempo el proceso que se está iniciando en este periodo para la autoevaluación del programa, entonces tengo también como una dedicación allí en la dedicación del programa, digamos que esos son los, las grandes actividades. (PROF. 6)

Mis funciones principales aparte de la docencia están orientadas al tema de la gestión curricular. [Además] oriento espacios académicos de la parte administrativa, económica y financiera. (PROF. 11)

Esta revisión, a partir de los grupos posibles (actividades administrativas; rol pedagógico de los docentes; roles de coordinación, gestión u orientación; actividades propias del rector o vicerrector académico general), permite encontrar algunos elementos de interés que requieren señalarse a continuación:

- Las actividades y funciones de los agentes educativos están concatenadas unas con otras. No se puede comprender la gestión administrativa sin la práctica del ejercicio docente en los diferentes escenarios pedagógicos, ni sin que las áreas directivas coordinen y acompañen los sistemas y procesos institucionales enmarcados hacia un fin común. A su vez, los primeros actores deben seguir los lineamientos establecidos en tales sistemas o procesos con miras a lograr el cumplimiento del fin común.
- Aparecen de manifiesto en los diferentes testimonios conceptos transversales como el pensamiento humanista cristiano y la formación o educación integral como misión y objetivo de las actividades de cada agente educativo. Es decir, están interiorizados en los discursos de diferentes agentes, lo cual es importante porque recuerda aspectos relacionados con la carrera académica que realizan los profesores, dado que actualmente no se concentra exclusivamente en el ejercicio docente. Hoy por hoy, las mismas funciones universitarias se materializan, entre otras, con el trabajo que desarrollan los profesores tanto a nivel de docencia, investigación, proyección social, gestión académica e internacionalización del currículo.

Ahora bien, con base en las respuestas la categoría se subdividió en tres subcategorías, a saber, 'Acreditaciones', 'Prestigio institucional-programa' y 'Familia'.



Figura 27. Subcategorías asociadas a la categoría 'Motivaciones'

Fuente: elaboración propia.

8.2.3.1 Acreditaciones

La primera subcategoría recuerda la importancia que tienen las acreditaciones institucionales dentro de los factores que se consideran al elegir una universidad y un programa a estudiar. En el testimonio a continuación, se menciona además la trayectoria de dicha acreditación y el posicionamiento que tiene a nivel nacional:

Porque estuve mirando mi carrera que es ingeniería de telecomunicaciones en las universidades que hay en Bogotá y pues la Santo Tomás la ofrecía de alta calidad, y pues con todos sus estándares en regla, aparte que decía que llevaban como mucha trayectoria y eso hace que tenga nombre entonces la escogí por eso, aparte de la calidad que solamente en dos universidades a nivel Colombia la ofertaba la facultad. (EST. 1)

8.2.3.2 Prestigio institucional-programa

En esta subcategoría se recogen las apreciaciones que hablan de la institución en general o del programa en particular. Las consideraciones son amplias, desde las que le atribuyen mayor importancia al

reconocimiento institucional, las acreditaciones de alta calidad, la trayectoria del programa académico o de la universidad, el pénsum y las líneas de profundización activas, entre otras.

La Universidad tiene un reconocimiento, el punto también de alta calidad, conocí también, me acerqué y como varias universidades antes de tomar la decisión y conocí un poco de cerca, pude conversar con chicos y chicas que estudiaban psicología y me comentaron un poco cuál era el enfoque de la universidad pluriparadigmático, entonces no solo se centraba en un área, también digamos las instalaciones pues psicología está en el campus. (EST. 2)

El pénsum y el hecho de que tenemos en la facultad las líneas de profundización, [...] eso no lo vi en otras universidades, me llamó bastante la atención digamos esa parte de las líneas de profundización, que pues siento que son muy útiles porque antes de graduarse uno ya va mirando cuál es el panorama al que va a salir al mundo profesional. (EST. 8)

Sí, si recuerdo, yo cuando elegí la carrera yo primero elegí, hace diez años yo estudié comunicación social, en la facultad de comunicación social, me gradué de la carrera, posterior a ello elegí la Universidad por el posicionamiento que tiene en la División de Ciencias Administrativas y Económicas, y primero porque es el primer claustro universitario de Colombia, segundo por el pénsum que me ofrecía en su momento y tercero por la oportunidad laboral que, la universidad por tener el nombre que tiene, le abre las puertas a uno. (EST. 3)

Es evidente en los dos casos anteriores cómo aspectos propios referidos a la calidad del programa y sus rasgos distintivos de carácter académico, además de los valores agregados, fueron determinantes para la toma de decisión de parte de los EST. 2 y 8. Mientras que en el caso del EST. 3, el hecho de ser graduado de un programa y las posibilidades laborales que le dio ser profesional tomasino fueron la principal motivación para escoger a la USTA nuevamente como la institución para formarse en un segundo programa académico. Por su parte, otros

estudiantes destacan que, además de los aspectos referidos a la calidad intrínseca de los programas o la Institución, el precio de la educación en la USTA, respecto a otras IES, resultaba más competitivo. Ello guarda relación con algunas afirmaciones dadas por los directivos respecto al nivel socioeconómico de la mayoría de los estudiantes de la universidad, quienes se encuentran ubicados en la clase media.

Por mi parte, aparte del pênsum también fue la parte económica ya que encontré pues que comparado con otras universidades presentaba un muy buen pênsum y no era como muy costosa, y la parte humanista siempre me llamó mucho la atención. (EST. 7)

Yo que también igual que EST. 7, fue la parte económica y al igual que mi otro compañero EST. 5, la parte del pênsum y la parte humanista también me parecía fundamental, y durante mi colegio en la etapa de mi colegio yo me formé con hermanas dominicas [además], la modalidad, misión y la visión que ellos manejan me parecía buena para la formación que uno quiere como profesional. (EST. 6)

8.2.3.3 *Familia*

En la siguiente subcategoría, familia, se recogieron los testimonios de aquellos que refieren haber sido recomendados por familiares que son egresados de la Universidad. Este elemento se considera relevante en virtud de que este tipo de marketing puede considerarse efectivo, en tanto que está al nivel del público. En este caso, serían los mismos egresados quienes ofrecen la Universidad como primera opción, ya que conocen los procesos académicos desarrollados:

Sí, primero porque mi mamá es egresada en maestría, ella hizo maestría en la Santo Tomás, fue la primera recomendación. (EST. 1)

Así de momento recuerdo que una de las motivaciones para elegir la universidad aparte de referencias externas como por ejemplo de un hermano que ya es egresado de la universidad. (EST. 5)

8.2.4 Categoría ‘Implicaciones de su rol’

Esta última categoría se incluyen las consideraciones sobre el impacto que los diferentes agentes educativos creen que tiene el rol y las actividades que desarrolla cada uno de ellos. Algunos conceptos se consideran principales por aparecer referenciados con mayor frecuencia en las respuestas de los entrevistados, como ‘acreditación’, ‘procesos’, ‘compromiso’ y ‘multicampus’ (ver figura 28). No obstante, otros que son relevantes y aparecen con menor frecuencia son: ‘responsabilidad’, ‘personal’, ‘orgullo’, ‘experiencia’ y ‘formación’. Estos no dejan de ser importantes, pues, por el contrario, ayudan a entender los de mayor frecuencia, tal como se explicará a continuación.

Las ideas con mayor frecuencia ponen de manifiesto la importancia que dan los entrevistados a la acreditación multicampus de alta calidad con la que cuenta la Universidad, en términos de las ventajas de movilidad y oferta que esto significa, así como el profundo compromiso que tienen los agentes educativos con el cumplimiento de los procesos que les competen. Esto se puede comprender considerando los conceptos secundarios identificados arriba, pues sería común en los respondientes la responsabilidad que se siente como un valor personal, vinculado con el orgullo de formar parte de la institución. La experiencia y las posibilidades de formación al interior de la universidad se consideran, entonces, factores clave que también ayudan en el desarrollo de ese orgullo y sentimiento de compromiso hacia la universidad.



Figura 28. Categoría 'Implicaciones de su rol'

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12.

Las respuestas a este respecto, además, permiten generar tres subcategorías en las que se considera que se pueden entender los aspectos abordados por los entrevistados. Estas son 'Compromiso con la institución', 'Formación continua' y 'Liderazgo en la educación superior'.

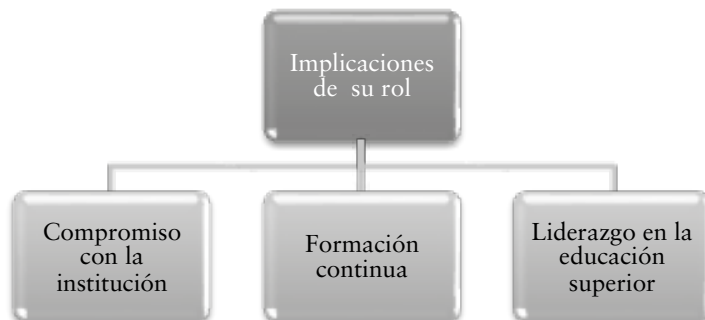


Figura 29. Subcategorías asociadas a la categoría 'Implicaciones de su rol'

Fuente: elaboración propia.

8.2.4.1 *Compromiso con la institución*

Para empezar, esta subcategoría recoge las concepciones que permiten identificar un compromiso objetivo y emocional de los agentes hacia la institución. Este puede entenderse, en una primera arista, como un compromiso racional, que se manifiesta en el cumplimiento eficiente de las actividades cotidianas que le competen, expresadas en términos de responsabilidad o reto, como se evidencia en las respuestas de directivos, administrativos y profesores:

Entonces, ¿qué implica para mí estar al frente de este proceso? Primero un compromiso de mantener esta calidad, segundo una tarea constante de asegurar que todos los procesos y todas las actividades relacionadas con calidad entendiendo calidad ese concepto amplio del cual vengo hablando se consolide, se genere como algo transparente dentro de la vida de la institución y sobre todo el mantenimiento mismo de esos logros que la universidad ha tenido. Para mí es un reto estar frente a este tipo de tareas, estuve liderando también el proceso mismo de autoevaluación para la primera acreditación institucional y por coincidencias de la vida en este momento estoy acompañando el proceso de reacreditación, entonces es la lectura continua, el estar ahí mirando esa realidad y viéndola crecer, mirando un poquito las cosas que hay que ajustar y consolidar lo que ya existe, para mí es un reto, es un compromiso. (DIR. 1)

Es un escenario de mucha responsabilidad ya que la investigación es uno de los pilares que contiene nuestro proyecto educativo institucional y que es fundamental para la producción de nuevo conocimiento, para su divulgación y apropiación; para el desarrollo de vías de innovación y de la transferencia del mismo, y la formación del recurso humano y capacidades para la investigación. Entonces es una responsabilidad enorme que también es una oportunidad constante de aprendizaje, de establecimiento de redes, de trabajo conjunto para lograr resultados que sean interesantes y aporten al desarrollo social de la universidad y del país. (ADM. 1)

Al llegar acá los retos para mí han sido muy grandes realmente, muy grande porque tuve que enfrentarme a estas nuevas dinámicas de lo que es una universidad privada, cuando yo venía formada en mi trabajo y en mis estudios en una universidad pública en otro país, tuve que enfrentarme a todo el desarrollo tecnológico que ustedes tienen y que en mi país eso es un problema, porque no existe toda la implementación de todos estos recursos tecnológicos que ustedes tienen. Y, por tanto, para mí eso fue un reto y ha sido un reto. Sin embargo, pues, poco a poco, a partir de todos los cursos que se dan cuando uno inicia de lo que es la filosofía institucional, los diferentes documentos que existen, es decir, me estoy refiriendo al proyecto educativo institucional, al modelo educativo pedagógico, a todos los documentos de currículo, pues me llevó todo una lectura y una apropiación pero que no fue muy pronto. Fue poco a poco y con el acompañamiento, por supuesto, desde la dirección de la unidad y de los compañeros que forman parte de esta unidad, pero ya una vez que lo he ido apropiando pues ya, ya me siento como si fuera colombiana, y de hecho eh orgullosamente tomasina, señor. (PROF. 13)

Una segunda arista posible que se detectó es la posición relacionada con la emotividad del entrevistado, pues en este caso existe un vínculo con el “orgullo de pertenecer” a la Universidad, detectado principalmente en administrativos y docentes:

Sin duda es para mí es un honor, yo siempre lo he dicho, lo manifiesto en todo espacio que se me brinda. Es un honor que la universidad me dé la responsabilidad de guiar el devenir estructural de la academia porque el currículo y la docencia son la academia. Solamente nos faltaría un actor que es el estudiante ¿no? Pero el estudiante está implícito dentro de la docencia, dentro del proceso de la docencia, enseñanza-aprendizaje. Entonces es un honor, además, es una responsabilidad muy grande porque son, son a nivel nacional, mal contados 300 programas académicos, estoy dando un número genérico, algo más, algo menos que eso. Y realmente es una universidad que con 440 años es una universidad demasiado

sólida, entonces realmente estar en esta instancia hoy día es para mí un honor, pero además es un honor que me he ganado con 25 años de trabajo académico. (ADM. 2)

Un orgullo realmente es un orgullo pertenecer a esta familia tomasina, además que soy egresada también de la universidad de pregrado, de un pregrado de los que tengo y de posgrado entonces como que he estado en los dos ámbitos. [...] hablo desde mi experiencia y de la experiencia cercana que tengo de mis compañeros porque nos gusta, porque nos apasiona, porque además de tener como una excusa, por decirlo de alguna manera, que es nuestro conocimiento y nuestra disciplina, tenemos esa labor y esa gran vocación, entonces pues pertenecer a la universidad en ese sentido realmente en ese y en todos creería yo, es de mucho orgullo. (PROF. 5)

Según las respuestas, se pueden encontrar causas que potencialmente explicarían el origen de ese compromiso que manifiestan los entrevistados. Por un lado, se puede identificar que el hecho de que la universidad esté acreditada de alta calidad multicampus se presenta como una ventaja y un desafío para los agentes educativos. En cuanto a la ventaja, se muestra la posibilidad de movilidad entre las sedes, que, junto con la trayectoria que respalda a la institución, hace sentir orgullo a los estudiantes, como usuarios del producto educativo, y a los docentes, por ser parte del proceso de acreditación. Esto se puede ver en las siguientes respuestas:

Es un orgullo uno como tomasino y poder salir de la universidad y decir que ofrece diferentes oportunidades de desarrollarse uno a nivel profesional, como a nivel académico, como a nivel personal. [...] siento que es muy buena la formación porque es una formación integral y que nos podemos desarrollar en diferentes campos, tanto si yo quiero hacer un semestre en alguna otra seccional que tiene la universidad lo puedo hacer con la mayor tranquilidad. (EST. 1)

Para mí sí ha sido muy relevante el nombre, la trayectoria de la Universidad, que sea una universidad con una acreditación

multicampus. Yo estuve en el proceso anterior, ya vamos para la reacreditación, estuve en el 2015 cuando pues se estaba organizando ya como la recta final para presentarnos, entonces creo que ha sido un motivo de orgullo pertenecer a esta universidad y hacer parte del proceso. (PROF. 2)

Entonces, es una acreditación de alta calidad y tiene una implicación positiva porque pues nos permite culminar la carrera iniciándola en alguno de los campus, pero culminarla en otro, en otra sede. (EST. 3)

[...] la trayectoria que tiene la Universidad Santo Tomás, o sea, el ser el primer claustro universitario tiene ciertas implicaciones, tiene ciertas ventajas, le da una cierta identidad a uno. (EST. 9)

En cuanto al desafío que dicho tipo de acreditación representa, se puede señalar que surge la necesidad de realizar una actualización permanente de los contenidos, unificando las ofertas y funciones sustantivas a nivel nacional para que estas respondan de manera pertinente a las necesidades de la sede principal y de las regiones, aterrizando, obviamente, en los contextos locales. Esto, siempre con miras a llevar a cabo una educación integral:

Respecto a la calidad multicampus o al reconocimiento multicampus creo que es un factor importante porque permite también como al currículo o a la vida profesional que uno tenga entonces también me parece muy importante y también ratifica la misión, la visión y los objetivos que traza la Universidad Santo Tomás frente también a la formación integral, a la creatividad, a la manera como nosotros lo implementemos a nuestro contexto y lo implementemos eso a nuestra vida profesional. (EST. 7)

Personalmente pienso que la Santo Tomás al ser la primera universidad privada que tiene esta acreditación, uno, nos hace responsables de unificar ofertas a nivel nacional para que estas ofertas respondan de manera pertinente a las necesidades no solo de la sede principal sino de la regional, teniendo en cuenta las características

del país y lo que ha vivido en los últimos años, la Santo Tomás tiene una responsabilidad gigante con esa acreditación donde se vea la unificación y articulación de las funciones sustantivas. (PROF. 8)

Ahora bien, si lo descrito hasta este punto ha intentado diferenciar los aspectos que se podrían considerar como más racionales de los emotivos que explican el desarrollo de un cierto sentido de compromiso con la institución, es pertinente destacar que, a partir de las respuestas, también fue posible identificar cómo quienes valoran que el compromiso racional (en el marco del desarrollo de sus funciones) en algún punto se transforma en un compromiso emotivo, en virtud de que se siente representado, escuchado, que aporta o influye; es decir, que forma parte de un proceso académico institucional que evoluciona constantemente y del cual depende su desempeño desde su rol. Esta observación fue común tanto en estudiantes como en profesores:

Es un gran honor y orgullo estar dentro de esta institución ya diez (10) años y realmente veo esa evolución que ha tenido la Universidad dentro de todos sus procesos, también en aspectos curriculares ha incursionado en nuevas tendencias desde este campo de la educación, por lo que hace que la Universidad sea reconocida y recordada en este medio. (PROF. 1)

En lo de multicampus es chévere, no digo que no, es una de las partes más importantes pero la parte que a mí más me enfoca es que los pénsum y lo que nos enseñan siempre está actualizado lo que a mí siempre me llama la atención. [...] a nivel de calidad como te estaba hablando es uno de los mejores programas del país y lo que más me enfoque a nivel de calidad de esa forma es que el programa tiene su trayectoria, y que ya somos reconocidos en varias universidades de Europa muy importantes, por ejemplo, está una universidad de Francia, está la Universidad de Valencia. Que siempre está esa parte de que te pueden ayudar a ti en becas para que continúes con tu maestría, entonces son universidades muy buenas a nivel global por así decirlo grandes compañías y que sienten que la universidad tiene un buen programa y esa forma de sentir

ese buen programa significa una implicación para el estudiante porque te pueden apoyar. (EST. 4)

Las implicaciones de eso reposan en la reflexión constante sobre el hacer. Ser docente de la Santo Tomás, en ese rango de acreditación institucional multicampus, representa una mirada mucho más grande. A veces uno se mira como en el aula, esta circunstancia hace que uno mire con mayor detenimiento o se piense más en el colectivo. Entonces, como que lo que yo hago influye, aporta, representa en eso [...]. Yo lo considero supremamente importante y así me veo, como haciendo parte de una cosa que hay que sostener, entonces eso es tremendo. (PROF. 6)

El mejoramiento de la excelencia académica desde las instalaciones y la misma formación que nos provee a nosotros los estudiantes; ahora, digamos, que si lo llevo un poco más al caso de mi facultad digamos que la carrera sigue siendo un poco joven y sigue en ese proceso de acreditación, pues como todo, hay ciertos requisitos que desde el mismo ministerio de educación solicita para que esta sea acreditada sin embargo ya que la universidad tenga un bagaje y un reconocimiento amplio en el área educativa y en el marco institucional como tal de Colombia esta pues no está lejos de lograr ese objetivo. (EST. 5)

Lo anteriormente señalado permite identificar dos palabras clave que se relacionan: *compromiso* y *calidad*. Bien sea que se entienda el compromiso como responsabilidad/reto o como orgullo, este concepto se presenta como transversal para los procesos de aseguramiento de la calidad educativa. Esto, aunque pueda parecer un lugar común, no deja de resultar llamativo en el discurso de los entrevistados, pues refleja la interiorización de los valores institucionales (misión, visión, filosofía...) y su puesta en práctica en las acciones cotidianas de los agentes educativos, independientemente de su rol; casi permitiendo afirmar que ningún rol es tan pequeño como para considerar que su aporte no sea sustancial dentro de los procesos institucionales. Resta señalar que, como ya se describió, contar con una acreditación de calidad institucional no representa un fin en sí mismo, sino un medio que conlleva

ventajas y desafíos; el más importante, quizás, es el de mantenerlo, lo que se convierte necesariamente en una filosofía personal e institucional:

Yo creo que, pues, es un compromiso muy grande de estar buscando siempre pues una mejora continua en los procesos, en la calidad educativa que se le da a los estudiantes, de estar también a la par con todos los cambios que se da en el sistema educativo, estar siempre actualizados para ir también a la par. [...] para mí esas palabras claves de compromiso y de calidad son muy importantes al estar vinculados en una institución pues de este nivel como es la Universidad Santo Tomás. (PROF. 10)

[...] pues mantener la acreditación obviamente porque pues nos la dan y no es digamos echarnos para atrás o retroceder sino seguir avanzando para mejorar y pues obviamente continuar [...] ahorita creo que nuevamente toca realizar el proceso de reacreditación, entonces pues continuar y mejorar, cada vez mejorar para que todo sea en pro de nosotros. (EST. 8)

En mi caso ha sido una experiencia muy enriquecedora, porque formar parte del primer claustro universitario del país casi que es la cúspide de todo un proyecto de vida; haber tenido la oportunidad de vincularme con la Universidad, de verdad que ha sido una experiencia maravillosa porque no solamente se queda con el rótulo de ser el primer claustro, y de además de tener su acreditación multicampus, sino porque es una filosofía de vida y enmarcada en el humanismo, pero vivenciado desde el ser humano, que trasciende no solamente desde la orden predicadores sino que trasciende absolutamente a todos, docentes, estudiantes, a toda la comunidad porque se vuelve de verdad, no solamente una filosofía de vida sino un compromiso total tanto con la calidad académica como con el compromiso de formar a los profesionales que el país necesita. (PROF. 11)

8.2.4.1 *Formación continua*

Por su parte, la subcategoría 'Formación continua' aparece de la mano del testimonio dado por un agente que ocupa un puesto directivo. En este, se destaca la importancia que han tenido los procesos de cualificación de los empleados de la universidad, principalmente en normativas de evaluación externa. Obviamente, un primer impacto en estos escenarios de formación se puede leer de manera objetiva en la consecución de la acreditación (orientación al cumplimiento de la misión), pero también en el fomento del sentido de compromiso de parte de todos los que están al interior de la institución:

En ese entonces se inició ya con los primeros cursos de cualificación de los empleados de la universidad en las normas ISO en paralelo con todo lo que ya venía de acreditación de programas que fue lo primero. Entonces la calidad se fue construyendo en la Universidad o no digo yo "construyendo" porque no quiere decir que antes no había calidad, pero al menos desde los parámetros externos, di tú normas ISO, di tú el Consejo Nacional de Acreditación y demás. Desde esos parámetros la Universidad empieza toda una dinámica de construcción de estos temas de cómo cualificar procesos y de cómo responder a los criterios del ministerio y del Consejo Nacional de Acreditación. Entonces todo esto, ¿Qué ha implicado? Primero en lo personal un compromiso, tal vez por mi formación básica de ingeniero industrial que ya soy a fin a todo este tema de procesos de calidad y segundo porque dentro de los criterios de liderazgo que se me han encomendado yo personalmente siempre he propendido porque la universidad se alinee, sea una institución alineada en sus procesos, orientada al cumplimiento de la misión, no solamente por la sede Bogotá, de la cual soy también vicerrector, sino en términos generales por toda la universidad. (DIR. 1)

8.2.4.1 *Liderazgo en la educación superior*

Por último, la subcategoría 'Liderazgo en la educación superior' identifica de manera perentoria lo que tiene que ver con la tradición e historia

de la Universidad, ser la primera universidad privada que cuenta con acreditación multicampus y ser una de las instituciones pioneras en el campo de la educación a distancia (tan vigente en el actual contexto). En este caso, la subcategoría se construyó con base en las respuestas de directivos, administrativos y docentes, quienes destacaron, entre otras cosas:

a) Que la tradición o historia institucional es un factor clave para la Universidad pero que exige estar preparado para mantener los altos estándares. Por lo tanto, es necesario recordar que haber sido la pionera en muchos aspectos no significa ocupar un lugar predominante de manera indefinida:

Afortunadamente he acompañado los procesos para las acreditaciones, las acreditaciones multicampus, y creo que la universidad ha hecho un esfuerzo impresionante no solo para que desde su sede central se haya fortalecido todo el proceso de enseñanza, sino el interés que realmente mostró la Universidad para poder decir “hoy somos un país”. Eso muestra el absoluto compromiso que tiene la Universidad Santo Tomás. [...] además el hecho de ser el primer claustro pues da cuenta de una tradición y la ventaja de esa tradición es que no solamente la dejó en eso, en una tradición sino que además sea organizado por nuevas formas de aprendizaje, es una maravilla ir por el país a través de lo que ha sido la educación a distancia, y ver que la mayoría de profesores, la mayoría de profesionales que están a nivel regional tienen que ver con la Universidad Santo Tomás, que han sido formados en la Universidad Santo Tomás. (PROF. 3)

Pues es sentirse parte de todo un proyecto, de toda una historia que nace alrededor de 1580 y que de alguna manera recibe un reconocimiento a su alta calidad y a su historia con la acreditación multicampus. Entonces, es sentirse parte de una gran institución con una tradición histórica muy grande y a la cual hay que responder. En un segundo lugar, creo que hay un reto, un reto a nivel personal y a nivel profesional para poder estar a la altura de esa historia y poder estar a la altura de lo que significa una acreditación,

entendiendo que la acreditación te posibilita y te da, digamos, como el piso para ser mejor, eso me parece que es un reto muy grande, una posibilidad porque lo que me parece valioso de todo esto experiencias de evaluación, calidad y acreditación, está en relación con la posibilidad de mejorar, así que es una posibilidad para mejorar mis prácticas académicas, para mejorar mis prácticas administrativas y para aprender digamos a nivel personal y a nivel profesional y bueno ha sido parte del proyecto de vida de estos últimos 10 años. (PROF. 12)

b) Considerar los procesos de calidad de una manera holística, entendiendo así no solo la variedad de territorios y de programas académicos implicados, sino también que se construye desde lo académico, así como desde la gestión y administración institucional:

Ahí toca echarle un poco de historia, digamos el llegar a tener una universidad multicampus y ser la primera privada como multicampus, pues viene de todo un compromiso de la universidad con el tema de la calidad. Yo participé en toda esa dinámica siendo rector, hace más o menos 20 años, donde empezamos ya con los primeros programas acreditados y se empezaron a dar los primeros criterios de calidad. ¿Por qué hablo un poco de historia? Porque es que en mi concepto uno de los grandes rieles digamos, llamémoslo así, de desarrollo de las instituciones de educación superior, que lo hablo así porque es en el ámbito en que me he desempeñado, es la calidad, ese es uno de los rieles, y la calidad no es solamente hablar de tema académico sino de gestión y de procesos. (DIR. 1)

Yo creo que es un reto, es mirarlo de una manera holística, ya no mirarlo como un lugar, una ciudad que está liderando una gestión académica sino mirarlo cómo todas las sedes y seccionales tienen un solo lenguaje. Creo que el ser ese primero es un punto de partida muy importante, pero también mucho más retador porque creo que es como cuando tú vas adelante y todos te están mirando a ver qué gestionas, y si también ese concepto es coherente con lo que se hace. Entonces me parece que es muy retador, y que obviamente

todo eso está basado en una mejora continua. [...] estar en una institución como esta es mucho más retadora y no pensar como sede sino pensar a nivel multicampus como tal. (PROF. 9)

Y, c) la importancia de que la calidad (acreditada objetivamente, interiorizada como filosofía institucional y personal), sea un proceso permanente que exige continuar evolucionando:

La responsabilidad es bastante alta porque se debe asegurar la calidad en la universidad. Al ser la primera universidad privada acreditada multicampus, en el área que lidero recae esa responsabilidad de mantener los procesos, no solo académicos, sino también administrativos, para que se mantenga esa cultura de aseguramiento de la calidad en todas las áreas de la universidad y no sea solamente un sello. En cuanto a los actores externos, en este caso ante el Ministerio de Educación, es importante que se mantenga año tras año, de modo que, al momento de presentarnos para una renovación, sea algo que se conserve permanentemente. (ADM. 3)

Promover y mantener que la alta dirección que cada tres o cada cuatro años, siempre mantenga ese compromiso permanente, así cambie de pronto la planeación estratégica, sea algo primordial y algo que esté siempre como pilar fundamental en su planeación estratégica. Entonces, como líder de los procesos de aseguramiento de la calidad es un reto asegurar y mantener ese logro que ya tiene la universidad y pues que no se puede perder. Aunque es un proceso voluntario para el caso de la acreditación de alta calidad en Colombia, porque pues es algo voluntario la acreditación multicampus institucional, pero es algo pues que ya tuvimos y que la idea es no perderlo, es mantenerlo y seguir mejorando nuestros procesos. (ADM. 3)

8.3 Categorías emergentes

Durante el desarrollo de las entrevistas, se detectó una categoría que inicialmente no había sido considerada dentro de los instrumentos y

que está relacionada con la *confianza que se tiene en el producto*, es decir, con la formación educativa y la vinculación laboral de los egresados. Esta subcategoría se identificó a partir del análisis de las respuestas de los profesores, y aunque la frecuencia de referencias que concentra la categoría puede ser inferior en comparación con la obtenida en otras categorías, no deja de ser interesante revisar los aspectos que se destacan (ver figura 30). A continuación, se hace referencia brevemente a los tres:



Figura 30. Categoría 'Confianza en el producto'

Fuente: elaboración propia en el programa Nvivo 12

De un lado, tenemos los testimonios que dan mayor énfasis a lo relacionado con el sentido humanista tomasino, el cual se puede considerar transversal a toda la formación académica de la universidad:

Sí y si tú miras de 100 profesores por lo menos 45 son egresados de la universidad, por lo menos, en humanidades egresados de la universidad somos casi el 80 % y nosotros somos 77 profesores, no busquen el humanismo afuera, busquémoslo adentro. (PROF. 4)

Bueno, ahí sí, fíjate que yo sé que PROF. 4 no se acuerda, pero modestia aparte tenemos muy buenos profesores. Él fue profesor mío, él no se acuerda, jaja, él fue profesor mío en la maestría, claro. En

la maestría me diste humanismo, sociedad y ética [...] y nosotros decíamos, perdóname por lo que te voy a decir, pero decíamos “este tipo se sabe el cuento”. Y eso era con una pasión que lo explicaba [...], tenemos muy buenos profesores que a uno le construyen ese tipo de cosas y lo hacen seguir enamorándose de esto. (PROF. 5)

Relacionado con lo anterior, están los docentes que llaman la atención sobre la misión transformadora o generadora de soluciones que debe tener el tipo de formación humanista particular de la Universidad, la cual ha permitido que los egresados ocupen cargos de decisión importantes dentro del ámbito nacional. En este caso, se articula entonces el humanismo con su sentido práctico transformador de la sociedad:

La idea de la misión, la misión es clarísima y es muy cercana a lo que es la formación de Tomás de Aquino, entonces tratando de retomar la formación de Tomás de Aquino, la Universidad propone en su misión exactamente lo mismo, vayan a la sociedad, revisen lo que hay, lean los problemas, atiéndalos y sean capaces no de dar soluciones desarticuladas sino como ustedes hicieron la formación de un ser integral [...], uno ya lo quiere ver en acción, lo que quiere decir es: es un ser humano que tiene unas competencias ciudadanas, adicionalmente, tiene una formación disciplinar que le permite generar soluciones para equis problema. Esa, creo yo que es la misión de la universidad y creo yo que ha sido como el deber ser desde lo que es la formación de Tomás de Aquino, no solamente desde sus ideales sino también desde sus mismas estrategias. (PROF. 3)

Hemos tenido una buena, un buen escalafón digamos de los egresados en varios entes gubernamentales que atienden definitivamente el desarrollo del país. Es decir, los ingenieros civiles se han venido posicionando en cargos de alta envergadura en entidades que, como les digo, soportan el desarrollo del país. Eso nos da cuenta de que definitivamente la calidad del egresado, del ingeniero tomasino pues es un perfil profesional que da para que nuestros estudiantes ocupen altos cargos. [...] eso da cuenta de que la

formación integral que la universidad de todas formas maneja, es un garante de que los estudiantes alcanzan buenos niveles educativos y pueden con su calidad formativa dar grandes aportes a la sociedad. Yo creo que la calidad se refleja ahí, en la calidad en los estudiantes, para mí es un garante de la calidad educativa que tiene la universidad. (PROF. 7)

Así, como un último aspecto, pero no por ello menos importante, relacionado con la confianza y la calidad de los profesionales tomasinos, entendidas no solamente como el cumplimiento de requisitos administrativos o el buen posicionamiento en los diferentes escalafonamientos que puedan existir, sino también con la seguridad de que los egresados tomasinos son capaces de incidir en los contextos sociales que les competen, proponiendo soluciones y llegando a resultados. Esto es reconocido por uno de los profesores cuando afirma:

Es muy interesante poder casi que cerrar o concluir en muchos de esos elementos porque definitivamente calidad tiene que ir y trascender mucho más allá de cumplir o de llenar un formato o de decir si estamos conformes o no estamos conformes, tiene que ir más hacia el hacer, solucionar, responder, propender, generar y definitivamente no se puede quedar solamente en cómo hacemos o cómo materializamos, sino que de verdad se viva, se sienta y se obtenga un resultado. Y, para nuestro caso, el mejor resultado es que nuestros profesionales de verdad salgan no solamente a desempeñarse en el sector real de la economía, sino que den soluciones integrales a las diversas problemáticas que como sociedad y como país tenemos. (PROF. 12)

Capítulo 9.

Conclusiones

Habida cuenta del proceso investigativo adelantado y llegados a este punto, se presentan las principales conclusiones en función de los objetivos propuestos en el marco de esta tesis doctoral, de forma particular, en torno al objetivo general que estuvo orientado a “*Caracterizar la relación entre las concepciones de los agentes educativos, la filosofía y la misión institucional, con las prácticas en torno al aseguramiento de la calidad de la educación superior en una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá*” y, derivado de allí, los objetivos específicos. En este sentido, las conclusiones se presentan en torno a algunas afirmaciones que resultan del proceso investigativo adelantado y del análisis, discusión y construcción teórica propuesta, las cuales se relacionan de forma que sea evidente el recorrido realizado.

Como se evidencia en el proceso descrito en las páginas anteriores, el objetivo general fue alcanzado en tanto que se logró una caracterización de las concepciones de los agentes educativos de la Universidad Santo Tomás (USTA), IES seleccionada como caso relevante para la realización del trabajo de campo que posibilitó la materialización de esta tesis doctoral. Asimismo, se constató la articulación entre dichas concepciones y aspectos como la misión y la filosofía institucional de la Universidad Santo Tomás, los cuales se evidencian en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad que está centrado en la formación integral de los estudiantes, lo que se traduce en

el aseguramiento del aprendizaje y el posicionamiento de estos en el contexto laboral como profesionales que se caracterizan por su sentido ético, crítico y creativo.

En este sentido, se dio alcance en su totalidad al primer objetivo específico, que consistió en comparar perspectivas teóricas y metodológicas que den cuenta de una dimensión subjetiva en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. A lo largo del primer capítulo, se planteó la fundamentación teórica que demostró la existencia de dos dimensiones que comprenden las principales concepciones sobre la calidad de la educación superior. En primer lugar, se presentó lo que el autor denominó concepciones objetivantes, en función de los rasgos y las metodologías que se identifican en la evaluación de la calidad, a partir de cuatro tópicos que la reconocen como: acceso y permanencia; aseguramiento, garantía y acreditación; y, en esta línea, el rol de los organismos multilaterales en la definición de políticas sobre la calidad de la educación superior, hasta llegar a caracterizar el sistema nacional de aseguramiento de la calidad colombiano. De forma complementaria, el autor plantea las concepciones alternativas, que comprenden aspectos como la diversificación de los sistemas de educación superior (ES), las instituciones de educación superior (IES) y los programas; la cultura de la calidad e identidad organizacional en las IES; el reconocimiento y formulación de indicadores cualitativos; el mejoramiento del servicio educativo; y la calidad de la educación entendida como formación integral, compromiso ético y ciudadano.

Así, se pudieron caracterizar algunas tendencias identificadas específicamente en la segunda línea, en tanto que allí se justifica en buena medida la propuesta teórica que aquí se presenta, al tiempo que se construyen las categorías que se desprenden de las concepciones alternativas, de los estudios que se han desarrollado en este sentido y de las tendencias emergentes que apenas empiezan a vislumbrarse en documentos de algunos organismos multilaterales como la Unesco. Sin embargo, en estos últimos, aunque se enuncian aspectos como lo subjetivo, la filosofía, la identidad organizacional y los valores institucionales, la perspectiva asumida da cuenta de una gestión tradicional descendente (*top-down*). Por su parte, en los estudios analizados y en la propia tesis se pudo evidenciar, a partir de los puntos de vista

planteados por los agentes educativos participantes de la investigación, que esta estrategia no es totalmente viable, en tanto que se requiere la identificación y alineación de los valores y concepciones personales de los agentes y los institucionales, de manera que se pueda dar la co-construcción tanto de la identidad organizacional como de los sistemas de aseguramiento de la calidad que se diseñen e implementen en las IES.

Por su parte, en línea con el segundo objetivo específico, “Analizar la regulación formal de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel estatal en Colombia”, se realizó la descripción y análisis de los principales y más recientes referentes en materia legislativa y su incidencia en el sistema de educación colombiano, de cara a las problemáticas que estos mismos han suscitado, debido a factores como la cambiante normatividad aplicable a los procesos de registro calificado de los programas, lo cual pone en aprietos a las instituciones, ya que se evidencia una tendencia a uniformizar los procesos de aseguramiento desde comprensiones sobre el aprendizaje y la evaluación que resultan lesivas a la identidad institucional en términos pedagógicos. Ello se debe a que se prioriza un modelo de evaluación fundamentado en resultados de aprendizaje, que recuerda las épocas de la tecnología educativa y la educación por objetivos [en desuso hace varias décadas], y porque sobredimensiona el factor documental, reiterando lo que en esta tesis se denominó primera etapa de la calidad. Afortunadamente, como se indicó en su momento, recientemente se derogaron algunas resoluciones ministeriales que iban en ese sentido; sin embargo, su impacto deja un retraso de más de dos años en los procesos de evaluación y otorgamiento de resoluciones a programas que presentaron su documentación de renovación a tiempo, afectando con ello la calidad de la oferta nacional.

Por otra parte, en relación con las concepciones de los agentes educativos, se pudo evidenciar con claridad en el apartado metodológico y, especialmente, en los resultados, donde fue posible caracterizarlas a partir de las dimensiones, categorías y subcategorías, así como de una categoría emergente: *confianza en el producto*. Esto se expresa en acciones como la contratación por parte de la Universidad de sus propios egresados, quienes se desempeñan en roles académicos y administrativos, por supuesto, sin que se genere una endogamia. Asimismo, se

observa el posicionamiento de los egresados de varias carreras en el contexto nacional y su reconocimiento por los colegios profesionales, tal como fue referido por los participantes.

De forma complementaria, respecto al alcance del objetivo general, es necesario indicar que, a partir de las concepciones de los agentes educativos de la USTA, se identificaron aspectos relevantes que se pueden presentar en afirmaciones que permiten sintetizar algunos de los hallazgos de esta investigación, los cuales, a su vez, dan cuenta del cumplimiento de los objetivos específicos en la medida en que se presentan discursivamente:

9.1 La misión institucional, origen de la calidad

El origen de la calidad de la educación superior es la misión institucional. Esto se debe a que en la misión se precisan los elementos constitutivos de la filosofía institucional, es decir, aquellos factores que, en su conjunto, dan identidad, sentido y horizonte a los planes estratégicos y acciones cotidianas que se llevan a cabo al interior de una institución de educación superior. Vista de esta manera, los agentes educativos entrevistados en esta investigación indicaban, de manera intuitiva y desde sus concepciones y su praxis, que la misión institucional podría ser identificada como una muestra del ADN de una institución que permite indicar que esta, en términos biológicos y ontológicos, *sea única*. Es decir, que se diferencia de manera absoluta de otras IES, pese a su objetivo común de ofrecer servicios de ES, incluso de otras IES con las que comparten rasgos identitarios, como el humanismo.

Estos aspectos resultan ser un hallazgo importante en el marco de la investigación, en cuanto a que, como se afirmaba durante el desarrollo de las concepciones objetivantes, es frecuente comprender que la calidad de la educación superior depende de la implementación de sistemas o modelos, lo cual sería equivalente a creer que, sin tener disposiciones naturales, con aspectos externos se van a lograr determinados propósitos. En oposición, se evidencia desde las concepciones alternativas que no se trata de factores exógenos a la propia naturaleza de la institución los que permiten afirmar que esta es de calidad.

Por el contrario, la calidad se puede rastrear en la propia filosofía institucional; como en los procesos biológicos, al analizar una muestra de tejidos vivos, se encuentra allí un ADN.

Como consecuencia de lo anterior, se necesita más que herramientas o dispositivos para alcanzar la calidad; aunque estos, en su momento, pueden ayudar a materializarlas, en sí mismos no son indicativos de ella. Si se me permite la analogía: aunque no se cuente con un tubo de ensayo o una placa de muestras, en una gotícula de saliva está el ADN. Basta un simple hisopo para tomarla y procedimientos de laboratorio para analizarla. Sin embargo, no son los instrumentos los que constituyen el ADN; estos permiten identificarlo, pero la información que se puede predicar le corresponde a la muestra, es decir, a la gotícula. De la misma forma, ocurre con la calidad de la educación superior. No se trata, en sentido estricto, de un determinado sistema de aseguramiento de la calidad, pues en sí mismos pueden generar desgaste en la población, como se advertía en algunas respuestas de los participantes. Es realmente en la identidad institucional construida y compartida, derivada de la misión, donde radica la calidad.

Como se planteó en el apartado de resultados, la misión institucional fue analizada desde dos perspectivas: por un lado, en relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que posibilita la alineación o armonización de todas las instancias que constituyen la universidad, lo cual abarca aspectos filosóficos, curriculares y administrativos; y, por otro, a partir de la identificación de los *diferenciales de educación de alta calidad* que, para el caso de la USTA, se evidencian en el humanismo cristiano tomista y el compromiso con la transformación social desde un enfoque pedagógico problémico que propende por la formación de ciudadanos éticos, críticos y creativos. Estos son valorados por parte de los stakeholders, tales como los empleadores, según reportaron los directivos.

La misión institucional, además de los rasgos indicados, también se debe caracterizar por facilitar su adhesión por parte de los miembros de la comunidad educativa. Es decir, ha de permitir la identificación con principios y valores profundos, fácilmente compartidos por cada uno de los agentes educativos, de manera que pueda haber comunión entre los propios valores y los institucionales. Lo enunciado trae

consigo implicaciones importantes para las IES en proceso de configuración y consolidación, puesto que, más allá de un ambicioso plan estratégico o de marketing, los esfuerzos de la alta dirección deben estar fundamentados en la revisión o construcción de filosofías educativas que sean capaces de trascender las barreras de tiempo y espacio. Esto se evidencia en la Universidad Santo Tomás, caso de estudio, que después de 440 años sigue manteniéndose vigente como una importante opción para adelantar los estudios de educación superior para familias de diferentes regiones del país, con un alto reconocimiento que se materializa en aspectos como las reacreditaciones institucionales en alta calidad en modalidad multicampus que ha logrado.

Los elementos mencionados anteriormente se articulan con lo que apenas comienzan a indicar estudios e informes de organismos multilaterales como la Unesco (2022), donde se señala que “los valores positivos deben impregnar todos los programas académicos e instalarse en el ADN de la cultura institucional de todas las IES” (p. 26). Si bien se empieza a reconocer la dimensión subjetiva, sostenida a lo largo de esta tesis, la perspectiva que se asume es a la inversa de cómo se ha planteado y constatado en este estudio de caso realizado; no se trata de traer de afuera hacia adentro, sino de descubrir los valores internos y diseñar estrategias que posibiliten una alta permeabilidad para que todos los agentes e instancias, no solo los descubran, sino que se identifiquen con ellos.

9.2 Los agentes educativos y la materialización de la calidad soñada

Como afirman Senlle y Gutiérrez (2005), “la calidad la hacen las personas” (p. 3). Esta sentencia se pudo constatar a lo largo de la investigación, no solo en términos de la revisión, construcción y fundamentación de lo que aquí se denominó ‘Concepciones alternativas de calidad’, sino también desde las propias respuestas de los agentes educativos y las expresiones consignadas en los documentos institucionales citados.

La identidad institucional plenamente compartida por los agentes educativos es un factor fundamental en la consolidación de un servicio

educativo de calidad, que constituye una marca de mercado y un factor diferencial entre los egresados que provienen de IES con una identidad consolidada, fundamentada en la misión institucional, y aquellos que egresan de instituciones que funcionan como empresas prestadoras de servicios educativos. Esto constituye un factor determinante en la consolidación de dinámicas y prácticas institucionales, dado que, si no se genera identidad, termina en la práctica para los agentes educativos, especialmente para los estudiantes, por ser un asunto circunstancial. Es decir, la IES no genera ningún tipo de acción vinculante, lo que sería equivalente a recibir otro tipo de servicios públicos, en los cuales no importa el tipo de empresa que los preste; lo que importa es recibirlos, como la energía o el acueducto.

A diferencia de otras investigaciones en torno a la permeabilidad que podría haber entre las concepciones institucionales y las personales en relación con la calidad, donde se encontró que “los resultados evidencian que los imaginarios instituidos algunas veces son discursos que no permean el imaginario de la comunidad de práctica” (Gamboa Suárez, 2015, p. 4), lo cual es contrario a los hallazgos de esta tesis. En el caso de la USTA, se encontró una alta correspondencia e identidad entre las concepciones institucionales y las de los agentes educativos en su totalidad, pudiendo evidenciar, como se afirmó en algunos apartados, un correlato entre las voces de los directivos, administrativos, profesores y estudiantes, no solo en sus afirmaciones entre sí, sino respecto a los planteamientos encontrados en documentos institucionales como la misión de la universidad.

Los aspectos mencionados hasta ahora se relacionan con los alcances establecidos en el tercer objetivo específico, que consistía en “Representar las concepciones sobre la calidad de la educación superior de los agentes educativos de una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá”. En el mismo sentido, es posible afirmar el lugar fundamental de las concepciones de los agentes educativos en la consolidación de un sistema de calidad institucional que no solo sea coherente con su propia filosofía, valores y estructura organizacional, sino que también sea capaz de responder y articularse con los retos que plantean los sistemas nacionales o internacionales de evaluación o acreditación. Posiblemente, esto resulte en un diferencial que

les permitió ser la primera universidad privada en acreditarse en esta modalidad, dado que no es fácil lograr las sinergias que este tipo de apuestas requieren. Lo usual en las IES multicampus es que cada una de las sedes que componen este tipo de instituciones trabaje por mostrar que es mejor o superior que las otras sedes, de manera que, más allá de sinergia, se suele observar competencia. Así, la acreditación de alta calidad en esta modalidad les permitió a las IES con presencia nacional llevar a cabo procesos de reingeniería y cambio organizacional, avanzar en una cultura de calidad única, como se evidencia en el caso de estudio, de forma que pudieran capitalizar mejor las fortalezas que cada sede, en sí misma, tenía.

Lo anteriormente planteado fue reseñado por varios estudiantes en relación con las ventajas directas que la acreditación multicampus trae para ellos y para la institución, ya que se manifiestan en aspectos observables como el sentido de pertenencia, unidad e identidad institucional. Además, deriva en beneficios concretos, como la posibilidad de realizar movilidades a nivel nacional o simplemente poder continuar la cursada de sus estudios en otra ciudad o modalidad, si lo llegara a requerir. Esto ocurre sin necesidad de procesos de homologación o reconocimientos académicos, dado que se trata de un estudiante de una sola universidad.

En todos los casos se percibió una clara conciencia de su rol dentro de la universidad. Por ejemplo, los estudiantes se autorreconocen como parte fundamental de la institución, como afirmó uno de ellos: “somos, pues, los protagonistas de la universidad porque sin nosotros no existiría, [...] pienso”. No solo se ven como agentes en quienes recaen las acciones formativas, sino también como corresponsables en el sostenimiento de la calidad que les brinda la universidad y sus programas. Es decir, hay conciencia de que, al matricularse en una universidad acreditada, encuentran la calidad que se predica, lo cual les exige factores como la disciplina. La implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo les permite avanzar y resolver las situaciones que requieren otro tipo de experiencias diferentes a los procesos de enseñanza en el aula o a la resolución de actividades didácticas. Además de los factores mencionados, también refieren la calidad de su formación y evaluación en ambientes externos a la institución, donde se pondrá a

prueba, tales como las prácticas profesionales y el impacto que estas tienen socialmente. Como expresaba alguno de los participantes: “allí se pone en juego no solo su formación académica, sino el prestigio de la universidad frente a la sociedad”.

Esta relación que se plantea entre el rol de los agentes educativos y la materialización de la calidad soñada, como se indicaba en el apartado de resultados, requiere que se defina y asuma, bien sea, una perspectiva integradora; es decir, que capitalice lo mejor de la gestión *top-down* y *bottom-up*. Esto implica que se realice un agenciamiento de la calidad de la educación superior orientado a garantizar la incidencia de los agentes educativos en las diferentes decisiones que impactan tanto los programas como la institución en general, en función de los roles que tiene cada uno de ellos y de los grados de conocimiento, afectación o interés en los procesos. Como afirmaba una de las agentes administrativas, se requiere que el agenciamiento sea “multidimensional, multidireccional; es decir, que no tiene que ser como las directrices desde rectoría y de ahí para abajo, sino que también la participación”. Lo anterior implica que factores como la comunicación no pueden gestionarse de manera unidireccional.

En el apartado metodológico se contempló identificar la variable ‘tiempo de vinculación’ de los diferentes agentes educativos, caracterizada en función de los distintos roles de los agentes en relación con los tiempos de permanencia dentro de la Universidad, bajo la premisa de que esto podría ser un factor diferencial que incidiera en las respuestas y el grado de identificación. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas entre unos y otros. Es decir, en términos de las implicaciones prácticas, no se evidencia una brecha entre las concepciones sobre la calidad entre los estudiantes y los profesores.

Finalmente, respecto a este punto, se encontró algo relevante en términos de gestión estratégica que tiene que ver con la forma en que se comprenden los cargos y roles de liderazgo. Más allá de encontrar referencias directas al liderazgo en los cargos administrativos y en los profesores, entendiendo que estos últimos cumplían roles de líderes de currículo y docencia, fue frecuente el uso del término ‘acompañamiento’, como ellos lo llaman. Esto da cuenta de un tipo de relación con los otros agentes educativos, marcada por la horizontalidad y

posiblemente como consecuencia del “humanismo cristiano tomista”, que se encuentra tanto en la misión y en los documentos institucionales como en las referencias directas de las respuestas de los agentes educativos. En términos administrativos, podría ser indicativo de una perspectiva humanista de la gestión.

Las afirmaciones que se presentan a continuación dan cuenta, en buena medida, del nivel de alcance del cuarto objetivo específico, el cual estuvo orientado a determinar *el grado de correspondencia entre la filosofía y misión institucionales de una universidad acreditada de alta calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior implementado.*

9.3 La formación y la gestión, generadoras de la cultura de calidad y la identidad organizacional

En el marco de las concepciones alternativas de calidad, se desarrolló la cultura de calidad e identidad organizacional como dos categorías que implican una visión renovada de los procesos de gestión, entendidas las IES como una organización en la medida en que estas son reconocidas como “sistemas de personas que, mediante una estructura de operación y métodos de trabajo y servicio claramente definidos, se orientan a cumplir una misión que involucra la creación de valor para sus grupos de interés e influencia (accionistas, clientes, empleados, sociedad, etc.)” (Cantú, 2011, p. 52). En este horizonte, los aspectos relativos a la cultura de la calidad y la identidad organizacional implican el reconocimiento del rol que cumplen en el marco de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad derivados de la misión institucional, puesto que se parte de la base de la existencia y vivencia de un conjunto de rasgos compartidos por miembros de una comunidad determinada, donde confluyen aspectos de carácter subjetivo e intersubjetivo que permiten la generación de ambientes educativos propicios, donde la calidad no es un factor externo que se busca con mecanismos ajenos a la institución, sino que constituye parte de sus concepciones y prácticas cotidianas.

De esta manera, concebir la calidad como consecuencia del compromiso y la identidad con la filosofía institucional implica plantear ajustes en los modelos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. La evaluación, en principio, debe ser real y aceptar los resultados que esta traiga consigo. Se debe recoger la experiencia de los miembros de la comunidad educativa más allá de instrumentos complejos y técnicos, pero de obligatorio diligenciamiento, que solo se interesan por medir, ponderar y, a partir de allí, elaborar gráficas para indicar el “grado de satisfacción” en que se cumplen los factores de calidad de los modelos de medición. A las IES les debe interesar la calidad real, esa que lleva tiempo en consolidarse, como llevan tiempo los procesos humanos (culturales), máxime cuando se trata de IES de absorción de demanda, donde precisamente desde el ingreso los grupos son altamente diversos y cada vez más numerosos.

La cultura de la calidad trae consigo una cultura de la evaluación, que permite a las propias IES, en tanto organizaciones con una finalidad compartida —la oferta de un servicio educativo de calidad—, recabar información pertinente para la toma de decisiones. Esto, como se evidenció en la investigación, implica el compromiso de las instancias y agentes de hacer las cosas bien, no como producto de la coacción de sistemas normativos, sino desde la identificación y asunción de la filosofía y los valores institucionales.

En este punto, es importante destacar cómo los profesores, con independencia de su área de conocimiento, evidencian una fuerte adhesión a la concepción de la calidad de la educación superior entendida como educación integral de los estudiantes, lo cual contrasta con algunos estudios realizados en otros países donde el campo de conocimiento sí reportaba diferencias en las concepciones en torno a la calidad (Barrenetxea et ál., 2015).

Otro aspecto importante por destacar tiene que ver con la naturaleza multicampus de este tipo de instituciones, lo cual implica para los directivos una comprensión de la diversidad cultural de las regiones del país y de las propias dinámicas que se generan al interior de las diferentes sedes y seccionales que componen la IES. Sin estas consideraciones, la consecuencia sería la implementación de un sistema

que pretende uniformar, perdiendo la riqueza que en sí misma tiene la diversidad cultural y regional.

Asimismo, se encontró como un factor relevante la necesidad de que las IES que asuman una apuesta por la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad basados en la misión institucional y en el componente subjetivo de la calidad desarrollen sus propios estudios acerca de cómo se da la construcción de las identidades y los factores que conllevan a las personas a identificarse con la organización.

9.4 Las concepciones y su materialización en las prácticas. Aseguramiento del aprendizaje

Como consecuencia de los aspectos mencionados hasta el momento, se deriva que el aseguramiento de la calidad, en línea con los hallazgos de la investigación y en relación con las respuestas dadas por los agentes educativos, se encuentra asociado al aseguramiento del aprendizaje. Lo cual adquiere relevancia en el contexto actual, donde comienza a ser más significativa la reflexión sobre los valores agregados de la educación superior, en clave de aprendizajes fundamentales que, en el caso colombiano, se evalúan a través de pruebas objetivas como las que se aplican en las Pruebas Saber Once y las Pruebas Saber Pro, pero que comportan una serie mayor de factores que exceden este tipo de evaluación y que se ponen en práctica en escenarios reales como las prácticas profesionales, dado que no solo involucran aspectos asociados a la buena lectura de textos, sino a la capacidad real de problematizar escenarios y plantear alternativas de solución pertinentes. Lo anterior, como se mencionaba en los resultados, implica para las IES de absorción de demanda un mayor desafío, en tanto que no se realizan propiamente procesos de selección y admisión basados en altos estándares, sino que se llevan a cabo procesos de admisión y caracterización de los nuevos estudiantes que, en el caso de las universidades multicampus, provienen de todas las regiones del país y tienen niveles muy diversos en términos académicos.

Los aspectos mencionados implican que, a nivel institucional, se tomen las decisiones estratégicas a que haya lugar para que realmente

pueda haber una evaluación de los valores agregados que le aportó la educación superior y la propia institución a sus estudiantes. Lo cual reviste una serie de acciones que le den pertinencia al proceso:

- Una revisión de las rutas formativas establecidas en los currículos, de manera que se logre desarrollar los aprendizajes definidos para cada uno de los programas, en función de sus niveles educativos y de las propias apuestas institucionales, desde los rasgos distintivos identificados para cada programa. Por tanto, es importante el establecimiento de aprendizajes fundamentales de ingreso que posibiliten el desarrollo de competencias o resultados de aprendizaje de egreso.
- Identificar y caracterizar a los estudiantes ingresantes en función de los perfiles de ingreso establecidos en los programas adquire sentido, más allá de determinar el ingreso o no, en función de la caracterización que se haga de los estudiantes, en aras de las decisiones curriculares y las acciones pedagógicas que se deban tomar, al menos, en tres situaciones:
 - a. Cuando los ingresantes no se aproximan al perfil de ingreso establecido, se deberán tomar las acciones niveladoras que correspondan, de forma que los estudiantes puedan alcanzar esos mínimos fundamentales que les permitirán avanzar sin tropiezos en la ruta formativa establecida.
 - b. Cuando los ingresantes están por encima del perfil, esto trae como consecuencia el rediseño de planes e instrumentos que posibiliten un incremento en los estándares, que además de beneficiar a los estudiantes, los mantendrá vinculados al programa, pues no sentirán que no avanzan en su proceso formativo.
 - c. Cuando se presenten casos especiales, se deberán diseñar las rutas de atención, acompañamiento y mejora necesarias antes de que ocurra la deserción por bajo rendimiento académico.

- Impactar de forma significativa en el valor agregado que les brinda la IES y el programa a los estudiantes. Es decir, un mejoramiento evidente en las competencias básicas que evalúan las pruebas estandarizadas nacionales de egreso de la educación superior (Pruebas Saber Pro), respecto a las pruebas de finalización de la educación media (Pruebas Saber 11). Ello, en el sentido de que muchas veces el propio título no es evidencia de que se lograron mejoras significativas en los aprendizajes fundamentales, por cuanto no hay cambios notables en el desempeño en lectura crítica, pensamiento lógico-matemático o resolución de problemas. Lo cual juega en contra de los egresados en la medida en que, sin ellas, no será posible la potenciación de los demás aprendizajes disciplinares que desarrollan en sus propios programas de formación. Lo anterior implica que las IES adelanten adecuados procesos de ingreso y sistematización de los mismos, puesto que estos insumos posibilitarán un mejor acompañamiento de los estudiantes en su formación profesional. Adicionalmente, otros valores agregados que se pueden identificar y potenciar tienen que ver con los factores asociados a la misión y filosofía institucional; como se evidencia en el caso de estudio, estos se relacionan con una orientación hacia la pedagogía problémica y el humanismo, pero bien podrían estar relacionados con otro tipo de rasgos.
- Actualización pedagógica para los profesores que les permita diseñar, aplicar y evaluar la incidencia y pertinencia de renovadas formas de evaluación que se utilizan en coherencia con el modelo pedagógico de la institución, con el perfil de egreso establecido por el programa y con su propio conocimiento de las necesidades del entorno laboral.

Lo anteriormente enunciado difiere de la perspectiva asumida a nivel nacional en Colombia con la inclusión de los ‘Resultados de aprendizaje’, donde en las 37 ocasiones en que se refiere a estos en el Acuerdo 02 de 2020 es clara la lógica instrumental que hay detrás, que se asemeja más a la antigua tecnología educativa basada en el establecimiento de objetivos educacionales que daban cuenta de una ruta de aprendizaje

prediseñada que el estudiante, de manera conductista, debía seguir. Es decir, reconocer el lugar del aseguramiento del aprendizaje se relaciona con que cada una de las IES y sus programas, en coherencia con sus propios proyectos educativos, establezcan los criterios y las estrategias didácticas y evaluativas que asumirán de forma genérica, al tiempo que las didácticas específicas derivadas de las epistemologías de las diversas disciplinas científicas que se manifiestan en los currículos. Cualquier intento estatal (como ocurre en la actualidad) de establecer una perspectiva uniformizante sobre los resultados de aprendizaje termina, infortunadamente, por parecerse más a intentos de establecer un currículo oficial, como ocurre con la educación básica y media, aspecto inviable para el caso de la educación superior por los argumentos presentados. Una manera de superar estas problemáticas tiene que ver con el trabajo conjunto entre las universidades y el sector productivo, pues es allí donde se tiene información de primera mano sobre los aprendizajes fundamentales que se requieren en las diferentes profesiones.

9.5 La pertinencia de los estudios de caso

En el apartado de metodología se afirmaba que:

[...] los estudios de caso permiten captar la complejidad de un caso, así como los cambios sufridos por este a través del tiempo, se les considera muy adecuados para realizar evaluaciones de procesos o de implantación. Un estudio de caso pretende, entonces, supervisar el proceso de implantación y es particularmente útil si la intervención presenta características de organización complejas. (Robert y Valéry, 2015, p. 171)

Si bien esta tesis se fundamenta en un estudio de caso, el ejercicio investigativo realizado permitió estudiar en profundidad el fenómeno de la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad fundamentados en su identidad organizacional. Ello permite plantear que se debe avanzar en el reconocimiento de la diversidad de instituciones y en la necesidad de construir modelos internos de aseguramiento de

la calidad que posibiliten, a su vez, el establecimiento de baremos que permitan evaluar la calidad del servicio educativo en todos los niveles de la educación superior.

Como se evidenció en el estudio de caso, cuando la calidad de la educación superior se deriva de la misión institucional, se corre menos el riesgo de que las instituciones se queden estancadas en visiones descontextualizadas, donde la calidad se reduce a la mera sistematización de actividades y procesos; aspecto que, infortunadamente, se hizo patente en Colombia durante los años 2020-2022 a través de reglamentaciones donde el Ministerio de Educación Nacional impuso políticas regresivas que implicaron la construcción de más de 150 evidencias documentales para los procesos de renovación de registro calificado.

Pretender que la calidad sea un asunto meramente objetivo, como se evidenció en el primer capítulo, donde se analizaron diferentes concepciones y modelos desarrollados a lo largo de los últimos 40 años, permitió constatar que, además de ser reflejo del positivismo en la educación, implica la desnaturalización de la calidad misma como práctica y construcción social. En esa medida, depende de la propia experiencia de los agentes educativos, lo cual le asigna un componente subjetivo y dialógico.

Del ejercicio investigativo realizado se puede concluir que la calidad, más allá de las mediciones, es lo que se vive en las experiencias educativas que ocurren en las aulas universitarias. En la planificación de clases enriquecedoras, tanto académica como humanamente, se refleja la satisfacción con los procesos de formación de los profesionales, su posicionamiento y reconocimiento en el contexto laboral. La calidad real es contagiosa; se respira y se vive desde el primer momento en la experiencia de un nuevo miembro de la comunidad educativa que lo acoge, ya sea este estudiante, profesor o administrativo.

La calidad de las IES y de la educación que estas ofrecen no depende únicamente de las políticas y marcos normativos nacionales; si bien no se desconoce la función reguladora del Estado, si las propias IES, sus directivos y comunidades educativas no son conscientes de la responsabilidad social que les asiste en la configuración, actualización y evaluación de sus proyectos educativos, así como de la conexión de estos con los sistemas de aseguramiento de la calidad, no

será posible ningún tipo de mejoramiento sostenible de la educación superior. Este aspecto es particularmente observable actualmente en Colombia, donde, pese a la tradición estatal en su compromiso con la calidad, es evidente que la acreditación se ha convertido en un documento para mostrar, pero que en sí mismo no garantiza nada para los usuarios. Hay un alto número de IES de absorción de demanda que, aun contando con acreditación de alta calidad, presentan aspectos medulares en su cotidianidad que hablan por sí mismos de la duda sobre este reconocimiento. Por ejemplo: a) los sistemas de contratación y remuneración de los profesores que pauperizan la profesión docente (tiempos completos que no alcanzan los 3 salarios mínimos mensuales legales vigentes); b) los bajos resultados en las Pruebas Saber Pro, que, adicionalmente, no dan cuenta de un valor agregado en las competencias básicas; c) las condiciones de infraestructura y la cantidad de estudiantes por profesor en los programas a distancia o virtuales; y d) la escasa absorción laboral de sus egresados.

Por tanto, lejos de lo que se puede pensar en los IES que aún no cuentan con algún tipo de certificación o acreditación de alta calidad, esta no es la meta; es una pauta que se alcanza para continuar el proceso de mejoramiento institucional. Como lo indicaba uno de los participantes de la investigación: “la acreditación te posibilita y te da, digamos, como el piso para ser mejor” PROF. 12. Por tanto, alcanzar la acreditación es un buen comienzo; es el reconocimiento a un ejercicio cuidadoso y riguroso, donde no se ha sacrificado lo fundamental, sino que la comunidad educativa en pleno ha avanzado en un compromiso conjunto a hacer las actividades inherentes a sus roles de la mejor manera posible.

Referencias

- Acosta Ballesteros, I. (2021). El impacto de la globalización en la educación superior del siglo XXI. Cambios en el imaginario social de las comunidades educativas. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 139-157. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.6>
- Aguerrondo, I. (2004, 4 de agosto). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Campus OEI. <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Al-Balushi, A. (2012). *Leadership of private universities and colleges in the Sultanate of Oman* [Tesis doctoral, University of Southampton]. University of Southampton.
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista InterAção*, 31(1), 11-33. <https://doi.org/10.5216/ia.v31i1.1490>
- Álvarez Basabe, M. (2008). *La gestión por procesos en la investigación universitaria, como búsqueda de calidad educativa. Propuesta de un modelo innovador de la gestión por procesos en la investigación. El caso de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Universidad de Deusto.
- Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 83-92.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.

- Ardila, M. (2011). Calidad de la Educación Superior en Colombia ¿Problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(5), 44-55.
- Arias, N. y Sánchez, L. (2017). Lo humano en la calidad y la evaluación de la Educación Superior. En B. Valenzuela, M. G. (Eds.), *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad* (Vol. 2, pp. 219-231). Universidad de Sonora.
- Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN]. (2018). *Universidad Santo Tomás: entre las 15 mejores del país*.
- Atehortúa Cruz, A. L. (2012). *El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia* [Ponencia]. Simposio Internacional de Pedagogía, Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora, Cali, Colombia.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2022). *Sector Educación*. <https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/perspectiva-general>
- Banco Mundial. (2019, 15 de marzo). *Educación*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Banco Mundial. (s.f.). *Gasto público en educación, total (% del PIB)* [Conjunto de datos]. <https://datos.bancomundial.org/indicador/se.xpd.totl.gd.zs?locations=zj>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., González, X., Barandiaran, M., Cardona, A. y Mijangos, J. J. (2015). Nociones de calidad de los académicos españoles y determinantes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (196), 8-13.
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M. y Mijangos, J. J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *Revista SaberEs*, 8(1), 63-70.
- Berthoud, L. M. y López Morilla, A. (2013). *Clima y cultura, componentes de la calidad educativa*. Universidad FASTA Ediciones.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Calventus Salvador, J. (2020). *¿"Educación de calidad" en Chile? Su representación social en estudiantes y docentes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Universidad de Barcelona.
- Cantú Delgado, J. H. (2011). *Desarrollo de una cultura de calidad* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

- Castañero-Duque, G. A. y García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (Tomo I). Tusquets Editores.
- Center for Learning Innovations and Customized Knowledge Solutions [CLICKS]. (2022, 12 de diciembre). *Quality assurance accreditation*. http://www.clicks.com/quality_assurance_accreditation/
- Chan, K. H. (2012). *An evaluation of the quality assurance of teaching and learning in Hong Kong Higher Education Institutions*.
- Codling, A. y Meek, V. L. (2006). Twelve Propositions on Diversity in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, 18(3).
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 30 de diciembre). *Ley 30 de 1992*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*.
- Congreso de la República de Colombia. (2015, 15 de junio). *Ley 1753 de 2015. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html
- Congreso de la República de Colombia. (2008, 25 de abril). *Ley 1188. Por la cual se regula el Registro Calificado de los programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2019). *Decreto 1330 del 25 de julio de 2019*.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2006a). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. <https://www.mineduccion.gov.co/cna/1741/article-186359.html>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2006b). *Lineamientos para la Acreditación de programas*. <https://www.mineduccion.gov.co/cna/1741/article-186359.html>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2006c). *Orientaciones generales al equipo de pares académicos*. CNA.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2008). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. <https://www.mineduccion.gov.co/cna/1741/article-186359.html>

- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2014). *Lineamientos para Acreditación Institucional*. CNA.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2020, 10 de diciembre). *Definición de Acreditación*. <https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402568.html>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (s.f.). *Reconocimientos internacionales*. <https://www.cna.gov.co/1779/w3-propertyvalue-67622.html>
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2016, 30 de septiembre). *Acuerdo No. 2 de 2016*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_02_cesu_2016.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2018, 10 de agosto). *Acuerdo 01 de 2018 CESU. Fondo de Desarrollo de la Educación Superior*. <https://fodeseop.gov.co/index.php/noticias/863-acuerdo-01-de-2018-cesu>
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020, 1 de julio). *Acuerdo 02 de 2020*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020, 15 de mayo). *Acuerdo de 2020 por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-393564_recurso_1.pdf
- Constitución Política de Colombia*. (1991, 4 de julio). <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia. (1993, 26 de septiembre). *Sentencia T-425 de 1993* (M. P. Vladimiro Naranjo Mesa). Sala Novena de Revisión.
- Council for Higher Education Accreditation. (2021, 31 de julio). *About accreditation*. <https://www.chea.org/about-accreditation>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cruz López y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos* [Tesis doctoral, Universidad de Cataluña]. Universidad de Cataluña.
- Cubillos Rodríguez, M. C. y Roza Rodríguez, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 80-99.
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español. *Boletín de Psicología*, (97), 35-54.

- De Vincenci, A. (2018). Percepciones de los académicos sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria argentina. *Debate Universitario*, 6(12), 9-22.
- De Vincenzi, A. (2017). *Cambio en el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias. Un estudio de casos de universidades privadas argentinas* [Tesis doctoral, Universidad de San Andrés]. Universidad de San Andrés.
- De Wit, H. K. (2014). Desafíos de la internacionalización de la educación superior en Colombia. En R. Vega (Ed.), *Desafíos de la internacionalización de la educación superior en Colombia*. Universidad del Norte.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Unesco.
- Dias Sobrinho, J. y de Brito, M. R. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 487-507. <https://www.scielo.br/j/aval/a/mNnpYLKRwFzNbXcJjp9s8Ph/?lang=es>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. https://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es
- Dotta, A. G. y Gabardo, E. (2013). *A qualidade da educação superior no Brasil: aspectos históricos e regulatórios da política pública de avaliação* [Ponencia]. XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas.
- Duque Oliva, E. J. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *Innovar*, 15(25), 64-80. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100004&lng=en&tlng=es
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.
- El Espectador. (2018, 25 de junio). Las 50 mejores empresas para trabajar en Colombia. *El Espectador*.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2019, 28 de julio). Novedades, impactos y preguntas que deja el nuevo decreto de calidad. <https://www.universidad.edu.co/novedades-impactos-y-preguntas-que-deja-el-nuevo-decreto-de-calidad/>

- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2020, 1 de junio). Estudiantes matriculados en las IES públicas y privadas. <https://www.universidad.edu.co/estudiantes-matriculados-en-las-ies-publicas-y-privadas/>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2020, 30 de abril). ¿10 %, 30 %, 50 %... más? De cuánto será la deserción en 2020-2. <https://www.universidad.edu.co/10-30-50-mas-de-cuanto-sera-la-desercion-en-2020-2/>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2021, 13 de agosto). Los 38 argumentos de ASCUN a Mineducación que cuestionan el SAC y los RA. <https://www.universidad.edu.co/los-38-argumentos-de-ascun-a-mineducacion-que-cuestionan-el-sac-y-los-ra/>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2022, 18 de noviembre). Mineducación publica borrador de resolución que deroga resoluciones de registro calificado. <https://www.universidad.edu.co/mineducacion-publica-borrador-de-resolucion-que-deroga-resoluciones-de-registro-calificado/>
- Elassy, N. (2011). *Student involvement in the quality assurance process in the higher education institutions*. University of Aberdeen.
- Elassy, N. (2015a). Student involvement in the Egyptian quality assurance system. *Quality Assurance in Education*, 23(2), 123-148. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2013-0021>
- Elassy, N. (2015b). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250-261. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>
- Elassy, N. (s.f.). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 162-198. <https://doi.org/10.1108/09684881311310692>
- Esteban Bara, F., Mellen Vinagre, T. y Buxarrais Estrada, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11, 22-31.
- European Commission - Eurydice. (2022, 19 de julio). *Quality Assurance in Higher Education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/quality-assurance-higher-education>
- European Higher Education Area - Bologna Process. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.

- Evans, J. R. y Lindsay, W. M. (2002). *The management and control of quality* (5.ª ed.). West Publishing Company.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27.
- Fernández Lamarra, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(2), 9-44. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200002>
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (s.f.). Planificación estratégica y evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas. En J. L. Almuñías Rivero (Ed.), *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior* (pp. 167-186). Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior, Universidad de la República, FVET.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica. Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Dykinson.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gamboa Suárez, A. A. (2015). *Calidad de la Educación Superior: imaginarios institucionales y de actores educativos de una universidad pública en Norte de Santander – Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. Universidad de Cartagena.
- García Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (35), 1-21.
- García de Fanelli, A. (2007). La reforma universitaria impulsada vía el financiamiento: alcances y limitaciones de las políticas de asignación. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 16(1), 7-29. <http://www.redalyc.org/html/122/12216101/>
- García de Fanelli, A. M. (2013). *Aportes de la economía de la Educación Superior Comparada* [Ponencia]. xv Comparative World Congress, Buenos Aires, Argentina.
- García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Nueva Sociedad.

- Garvin, D. (1984). What does product quality mean? *Sloan Management Review*, (26), 25-43.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gil Niebles, M. C. (2022, 24 de octubre). Las 89 universidades, públicas y privadas que tienen la acreditación de Alta Calidad. *La República*. <https://www.larepublica.co/empresas/las-89-universidades-publicas-y-privadas-que-tienen-la-acreditacion-de-alta-calidad-3474582>
- Giordan, A. (1993). Representaciones y concepciones. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 5-30.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, (28), 7-22.
- Giordan, A. (1999). Representaciones y concepciones. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 5-30.
- Giordan, A. (2006). Aprender, un proceso esencialmente complejo. *Praxis Educativa*, 10-12.
- González López, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e indicadores*. Universidad de Salamanca.
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Teseo - Universidad Abierta Interamericana.
- Guba, E. G. y Lincoln y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Harvey, L. (2004-2021). *Analytic Quality Glossary*. Quality Research International. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hernández Machuca, D. C. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX]. (2017, 8 de noviembre). “Ser Pilo Paga” llega a los 40.000 beneficiarios. <https://web.icetex.gov.co/es/-/ser-pilo-paga-llega-a-los-40000-beneficiarios>

- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [ICONTEC]. (2015). *Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 9000. Sistemas de Gestión de la Calidad. Fundamentos y Vocabulario*. ICONTEC.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC-Unesco]. (2019, 17 de julio). *Colección CRES 2018*. <http://www.iesalc.Unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/>
- International Association for Quality Assurance in Higher Education [QAHE]. (2022, mayo). *Membership Accreditation*. <https://www.qahe.org/membership-accreditation/>
- International Standard Organization [ISO]. (2015). *ISO 9000:2015(es) Sistemas de gestión de la calidad — Fundamentos y vocabulario*. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:es>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (Libro I). Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Gredos.
- Junta Técnica Nacional. (2021). *Modelo de autoevaluación institucional y de programas académicos*. Universidad Santo Tomás.
- Krotsch, P. y Puigróss, A. (1994). *Universidad y Evaluación. Estado del debate*. Aique-Rei.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lago de Vergara, D., Gamboa Suárez, A. A. y Montes Miranda, A. J. (2014). Calidad de la educación superior, un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 157-169.
- Lago de Vergara, D., Suárez Gamboa, A. A. y Montes Miranda, A. J. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1), 157-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 155-178). IESALC-Unesco.
- Landoni, P. (2008). Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), 183-202.

- Lemaitre, M. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad en la Educación*, (31), 170-189. <https://doi.org/10.31619/caledu.n31.167>
- Lemaitre, M. J. (2016). *Aseguramiento de la calidad en América Latina: estado actual y desafíos*. Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana. <https://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/Acreditacion/2-LemaitreAmericaLatina.pdf>
- Lemaitre, M. J. (2017). Quality assurance in Latin America: current situation and future challenges. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(1), 21-40.
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. En IESALC-Unesco (Ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018* (pp. 19-58). IESALC-Unesco.
- Lemaitre, M. J. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Lewis, R. G. y Smith, D. H. (1994). *Total quality in higher education*. St. Lucie Press.
- López Orellana, D. M. y Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de calidad en educación* (5.ª ed.). La Muralla.
- Maffesoli, M. (2003). El imaginario social. En C. Sánchez (Ed.), *Cornelius Castoriadis. La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad* (pp. 149-159). Anthropos Editorial.
- Magalhães, A. y Veiga, A. (2018). The Evaluative State, Higher Education. En P. Teixeira y S. J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-5). Springer. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/>
- Marquís, C. (2014). Dos décadas de evaluación universitaria en la Argentina. En D. Atairo, Á. Corengia, M. Marquina, C. Marquís, L. Martínez-Porta, J. Pugliese y R. San Martín (Eds.), *Evaluación y acreditación universitaria. Actores y políticas en perspectiva* (pp. 15-60). Universidad de Palermo.

- Martin, M. y Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices. Fundamentals of Educational Planning* 85. Unesco. <http://www.iiep.Unesco.org/en/publication/external-quality-assurance-higher-education-making-choices>
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.
- Martínez Orozco, E. (2020). *Análisis de la identidad organizacional en la Universidad a partir de los académicos. Promover y gestionar cambios* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671262>
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Méndez Álvarez, C. (2006). *Clima organizacional en Colombia*. Universidad del Rosario.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016, mayo). *Estadísticas de Educación Superior. Subdirección de Desarrollo Sectorial*. http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.xls
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1980, 22 de enero). *Decreto 80 de 1980*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016, 31 de mayo). “El Sistema Nacional de Educación Terciaria - SNET es el camino para una Colombia más incluyente, competitiva y equitativa”: Gina Parody. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357154.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016, 15 de diciembre). *Boletín Educación Superior en Cifras. Tasas de cobertura y concentración de la educación superior en Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-359643_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020, 4 de abril). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - Módulo Consultas*.
- Monarca, H. (Ed.). (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica. Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Monge, E. C. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.

- Mora Toscano, O. (2005). Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. *Apuntes del CENES*, 25(40), 249-262. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/187>
- Morchio, I. (2014). Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-96.
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muñoz Varela, L. (2013). Políticas públicas de financiamiento de la educación superior: implicaciones para la universidad pública. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-43.
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Muñoz, M. R. (2015). *Educación Superior Intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/382482>
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa.
- Neave, G. (2008). From Guardian to overseer: Trends in institutional autonomy, governance and leadership. En A. Amaral (Ed.), *Reforma do Ensino Superior: Quatro Temas em Debate* (pp. 45-70). Conselho Nacional de Educação.
- Neave, G. y Vught, F. V. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1998). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco Santiago]. (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa: una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. OREALC/Unesco. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000245115>
- Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinosa, E. y Partida Robles, M. I. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102.

- Olaskoaga Larrauri, J., Mendoza-Sepúlveda, C. y Marúm-Espinosa, E. (2017). Concepciones sobre calidad educativa en el profesorado del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(81), 1-24.
- OREALC/Unesco Santiago. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. OREALC/Unesco Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. Unesco.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (s.f.). *Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA*. <https://www.oitcinterfor.org/instituci%C3%B3n-miembro/servicio-nacional-aprendizaje-sena>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Banco Mundial. (2012). *Evaluación de las Políticas Nacionales de Educación Superior en Colombia*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). *Education at a Glance*. OCDE.
- Orozco Silva, L. E. (2012). *Políticas de Educación Superior y su impacto en las instituciones. Reforma a la Ley de Educación Superior*. <http://bdigital.unal.edu.co/7396/1/luisenriqueorozcosilva.20121.pdf>
- Orozco Silva, L. E. (2013). *La educación superior: retos y perspectivas*. Ediciones Uniandes.
- Orozco Silva, L. E. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Colombia*. Universia - CINDA.
- Ortega, J. G. (2002). Calidad de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1(18), 1-7. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n18/1-18-2.pdf>
- Pájaro Muñoz, C., Martín Gallego, J. y González Suárez, J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Universidad del Norte - Fundación Promigas.
- Patiño-Montero, F. (Ed.). (2022). *Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior*. Universidad Santo Tomás.

- Patiño-Montero, F. y Mendoza-Jaramillo, A. (2025). Permeabilidad de la Política EIBIC en los doctorados en educación en el período 2019-2024. En: J.M., Cuevas-Silva y F., Patiño-Montero. *Experiencias y reflexiones en ética de la investigación, bioética e integridad científica* (EIBIC). USTA, Neogranadina, EAN.
- Patiño-Montero, F. (2025). Desarrollo de una cultura de ética de la investigación, bioética e integridad científica en Colombia. En: L.A., Romero, *Éticas aplicadas y educación para un presente y futuro mejor*. Veracruzana.
- Pedro, F. (2022). La crisis de maduración de las agencias de garantía de calidad de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 17-32. <https://doi.org/10.35362/rie8814876>
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Pérez Lindo, A. (2014). Futuro y conocimiento: una relación incierta. En T. Miklos (Ed.), *El futuro a debate. Visiones y concreciones prospectivas*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, J. G., Llórente, T. P. y Cano, A. F. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533-557.
- Pineda, P. y Celis, J. (2017). ¿Hacia la Universidad Corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-32.
- QS Top Universities. (2020, 10 de mayo). *QS Ranking de universidades latinoamericanas 2020*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2020>
- QS Top Universities. (2023). *QS Latin America University Rankings 2023*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2023>
- Quimbayo Fandiño, L. y Olaya Zúñiga, R. (2014). *Concepciones de aprendizaje autónomo de los estudiantes de enfermería en dos instituciones de educación superior ubicadas en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Universidad Santo Tomás.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En IESALC-Unesco (Ed.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis*. Unesco-IESALC.

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la investigación cualitativa*. Morata.
- Redacción Semana. (2022, 31 de marzo). Pruebas Saber Pro: el listado de universidades que se “rajaron” en exámenes. *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/pruebas-saber-pro-el-listado-de-universidades-que-se-rajaron-en-examenes/202223/>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Restrepo de Peña, B. y Patiño Montero, F. (2018). Reflexiones sobre la administración humanista. *CITAS*, 4(1), 123-134.
- Revista Dinero. (2020, 20 de abril). Ranking mejores universidades de Colombia 2019. *Dinero*. <https://especiales.dinero.com/ranking-de-las-mejores-universidades-de-colombia-2019/index.html>
- Revista Semana. (2017, 4 de marzo). Salario de un recién egresado. *Semana*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/salario-de-un-recien-egresado/517340>
- Revista Semana. (2020, 16 de enero). ¿Por qué caen las matrículas en las universidades en Colombia? *Semana Educación*.
- Roa, A. y Pacheco, I. (2014). *Educación Superior en Colombia, doce propuestas para la próxima década*. Universidad del Norte.
- Robert K. y. y Valéry, R. (2015). Teoría y prácticas de los estudios de caso en evaluación de programas. En V. Ridde y C. Dagenais (Eds.), *Enfoques y prácticas en la evaluación de programas. Colección Gerencia en políticas de salud* (P. Lama, Trad., pp. 169-188). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas, T. (2019, 30 de junio). ¿Dónde están los estudiantes? *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/donde-estan-los-estudiantes/621270>
- Rueda Barrera, E. A. (2019). Distorsiones y resistencias en la universidad latinoamericana. A cien años del Manifiesto Liminar. *Revista Redbioética/Unesco*, 9(17), 76-81.
- Ruiz, J. M. (2008). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Narcea.
- Ryan, P. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1-12.
- Saarinen, T. (2010). What I Talk About When I Talk About Quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57. <http://dx.doi.org/10.1080/13538321003679507>

- Sánchez Quintero, J. (2014). Propuesta de indicadores de calidad para la autoevaluación y acreditación de programas universitarios en administración. *Estudios Gerenciales*, 30(133), 419-429.
- Sapiens Research Group. (2020, 10 de mayo). *Ranking U-Sapiens 2020-1*. <https://www.srg.com.co/lasmejoresuniversidades/usapiens.php>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Seibold, J. S. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 215-231. <http://rieoei.org/rie23a07.htm>
- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *La calidad en los servicios educativos*. Díaz de Santos.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor. Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación. *Revista de Educación*, 267-287.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2023, febrero). *Informe Estadístico*. <https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/Lists/Informe%20Estad%C3%ADstico/Forms/estadistico.aspx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2023). *Quiénes Somos*. <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>
- Silas-Casillas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 104-123. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_ar
- Silva Laya, M. (2020). Editorial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 5-12.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sistema ARCU-SUR. (2020). *Manual de procedimientos del sistema*. http://www.arcusur.org/arcusur_v2/application/files/8316/0107/6665/Manual_de_Procedimientos_del_Sistema_ARCUSUR.pdf
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES]. (2020, marzo). *Resumen indicadores Educación Superior*. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/>

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Morata.
- Tian, X., Liu y., Liu, D., Li y. y Yang, M. (2010, enero). *Construction of quality guarantee system in higher education in China* [Ponencia]. Third International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, Phuket, Thailand. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5432609>
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. OECD.
- Tsui, C. (2002). *Quality in higher education: policies and practices a Hong Kong perspective. Introduction and research approach*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.134.6388&rep=rep1&type=pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la Unesco y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47), 31-46.
- Tünnermann, C. (2006, 31 de enero). *Pertinencia y calidad de la educación superior* [Lección inaugural]. Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Unesco.
- Unesco. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Unesco.
- Unesco. (2017). *Declaración de Buenos Aires - Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [Declaración]. Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI”, Buenos Aires, Argentina.
- Unesco. (2020). *Towards universal access to higher education: international trends*. Unesco. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000375686>
- Unesco. (2022a). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior: hoja de ruta propuesta para el WHEC2022*. Unesco. <https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030>
- Unesco. (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros — Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco y Fundación SM.
- Unesco. (2022c). *Transformar la educación para el futuro*. Unesco.
- Unesco-IESALC. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior*. Unesco-IESALC.

- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (2020, 15 de abril). *Reseña Histórica*. <https://www.utadeo.edu.co/es/link/tadeo-60-anos/52121/resena-historica>
- Universidad de Cundinamarca. (2021, 19 de julio). SUE pide modificar el Decreto 1330 en cuanto a resultados de aprendizaje. <https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/noticias-ucundinamarca/84-institucional/2938-sue-pide-modificar-el-decreto-1330-en-cuanto-a-resultados-de-aprendizaje>
- Universidad de San Buenaventura. (2020, 15 de mayo). *Misión*. <https://www.usb.edu.co/index.php/institucional-universidad-san-buenaventura/quienes-somos/mision>
- Universidad Libre de Colombia. (2020, 10 de mayo). *Misión / Visión*. <http://www.unilibre.edu.co/la-universidad/sobre-la-universidad/mision-vision>
- Universidad Manuela Beltrán. (2020, 10 de mayo). *Documentos institucionales*. <https://www.umb.edu.co/nuestra-universidad/documentos-institucionales.html>
- Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. (2022). *Sophia: Collection of Philosophy of Education* (F. Aguilar Gordón, Ed.). Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
- Universidad Santo Tomás [USTA]. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás [USTA]. (2017). *Acuerdo No. 43 de 2017 del Consejo Superior*. <https://1bestlinks.net/TygOu>
- Universidad Santo Tomás [USTA]. (2018). *Estatuto Orgánico*. Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás [USTA]. (2020, 20 de mayo). *Misión institucional*. <https://www.usta.edu.co/#misi%C3%B3n-institucional>
- Universidad Santo Tomás [USTA]. (2022a). *Nuestra Institución*. <https://usantotomas.edu.co/lasantoto>
- Universidad Santo Tomás [USTA]. (2022b, 6 de agosto). *Universidad Santo Tomás recibe la renovación de la Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus por 8 años*. <https://1bestlinks.net/oNoRe>
- Universidad Sergio Arboleda. (2020, 15 de mayo). *Misión*. <https://www.usergioarboleda.edu.co/institucional/#mision>
- Valencia, A. y McCann, D. F. (2012). ¿Cómo están acreditados los programas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia? *Ingeniería y Sociedad*, (5), 2-17.

- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 117-134.
- Vanguardia. (2017, 26 de julio). Universidad Santo Tomás: ¿Cuál es el impacto de la calidad de los programas de la universidad en la construcción de una región con futuro? *500 Empresas Generadoras*.
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para educación superior en América Latina y el Caribe. En IESALC-Unesco (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 241-295). IESALC-Unesco.
- Vior, S. y Oreja-Cerruti, M. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, (6), 201-236.
- Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.
- Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301.
- Webometrics. (2020, 20 de abril). *Ranking Web de Universidades*. https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Colombia
- Ximénez de Sandoval, P. (2019, 14 de marzo). Fotos trucadas y notas cambiadas: así funcionaba “La llave” para entrar en las universidades de élite de EE. UU. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/03/14/actualidad/1552520446_153124.html
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Zimmerman, M. A. (2004). *Las teorías académicas y las concepciones personales en la formación docente* [Ponencia]. XI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Bibliografía consultada

- Acuña Ortigoza, M. y Sánchez Acuña, C. G. (2020). Educación Superior post-pandemia. Las asimetrías de la brecha tecnológica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), 1282-1287.
- Altbach, P. G. y Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, P. y Petersen, P. M. (2000). *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Biblos.
- Araujo, S. M. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krotsch y A. C. Prati (Eds.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América* (pp. 69-94). Prometeo Libros.
- Barrientos, F. (2019). Síntesis de los reportes de los grupos de trabajo. En M. J. Lemaitre (Ed.), *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI* (pp. 169-188). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Camou, A. (2007). Los juegos de la evaluación universitaria en Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad. En P. Krotsch, A. Camou y M. Patri (Eds.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América* (pp. 29-68). Prometeo Libros.
- Crozier, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto* (2.^a ed.). INAP.

- Delgado Reyes, K. A. y Flores Herrera, J. R. (2017). Cultura inclusiva: filosofía de calidad en la educación superior. *YACHANA Revista Científica*, 6(1), 60-67.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27.
- Gibbons, M., Limoges, C. y Nowotny, H. S. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor.
- ISOTOOLS. (2020, 12 de junio). *Puntos clave de la ISO 21001:2018 para el Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas*. <https://www.isotools.org/2020/06/12/puntos-clave-de-la-iso-210012018-para-el-sistema-de-gestion-para-organizaciones-educativas/>
- Jairo H., C. M. y Piñeros Pérez, M. D. (1999). Sistema de Acreditación Colombiano, visión analítica. En ASCUN (Ed.), *Acreditación de Programas, Reconocimiento de Títulos e Integración* (Colección Estudios e Informes No. 11). CINDA - ASCUN.
- Kalayci, N., Watty, K. y Hayirsever, F. (2012). Perceptions of Quality in Higher Education: A Comparative Study of Turkish and Australian Business Scholars. *Quality in Higher Education*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.697>
- Llorente, A. (2018, 13 de abril). “La universidad es una pérdida de dinero y tiempo”: la polémica afirmación de Bryan Caplan, profesor universitario de Economía en Estados Unidos. *BBC News Mundo*.
- Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2014). La Educación Superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, (808). Banco de la República.
- MERCOSUR. (2019, 12 de octubre). *Acreditación Regional de Cursos Universitarios - MERCOSUR*. <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/principios-es>
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. El Ateneo.

- Ortiz Zamora, A. F. (2019). *Análisis de la oferta de posgrados en Colombia: el caso de las universidades con Acreditación de Alta Calidad* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668714>
- Ospina Duque, R. (2008). *Evaluación de la calidad en educación superior. Un estudio de casos en programas académicos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Universidad Complutense de Madrid.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 93-99.
- Ratcliff, J. (2005). Dynamic and communicative aspects of quality assurance. En W. D. Vries (Ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (pp. 159-182). Netbiblo.
- Sáenz, J. E., Sánchez, G. y Higuera, L. A. (2018). Asimetrías en los sistemas educativos y en los patrones institucionales: hacia la construcción de un indicador global de capital humano. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 26(1), 245-262.
- Salas Soto, M. (2016). *Concepciones y percepciones de la calidad del e-learning en América Latina* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/382622>
- Sebastião, F. L. (2006). *Avaliação da satisfação dos alunos como elemento do processo de qualidade do ensino superior – um estudo de caso* [Tesis de maestría, Escola Superior de Tecnologia de Viseu]. Escola Superior de Tecnologia de Viseu.
- Viveros Zuazo, A. A. (2015). El riesgo moral y la regulación de la calidad de los servicios públicos. *Revista Derecho y Sociedad*, (45), 45-52.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. y Pârlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms*. Unesco-CEPES.
- Yarzabal, L. (2005). Internacionalización de la educación superior: de la cooperación académica al comercio de servicios. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 1-10.

Anexos

Anexo 1. Consentimientos informados

a. Directivos y administrativos

UNIVERSIDAD DE PALERMO

Facultad de Ciencias Sociales

Doctorado en Educación Superior – Cátedra Unesco-UNU Historia y Futuro de la Universidad.

Tesis doctoral: “Concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad privada acreditada de Bogotá, Colombia”.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información

Usted ha sido convocado a participar en la investigación “Concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión

institucional, en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad privada acreditada de Bogotá, Colombia”, la cual constituye la tesis doctoral para optar por el título de Doctor en Educación Superior de la Universidad de Palermo (Argentina).

En este sentido, usted ha sido invitado por ser directivo (___) o administrativo (___) de la Universidad Santo Tomás (Colombia), institución que configura el estudio de caso de la tesis doctoral, debido a las consideraciones metodológicas definidas en su estructuración.

Objetivo de la investigación: caracterizar la relación entre las concepciones de los agentes educativos, la filosofía y la misión institucional, y las prácticas en torno al aseguramiento de la calidad de la educación superior en una universidad privada acreditada de Bogotá.

Responsable de la investigación: Freddy Patiño Montero, estudiante del programa de Doctorado en Educación Superior. Esta investigación se realiza con recursos propios, dado que se trata de un requisito académico indispensable para optar al título de Doctor en Educación Superior.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

¿Existe algún riesgo?

Atendiendo a lo estipulado en el artículo 11, literal A de la Resolución 0 008 430 de 1993, esta investigación se clasifica sin riesgo.

Participación

Su participación es absolutamente voluntaria y consiste en dar sus opiniones personales a partir de sus experiencias y concepciones desde su rol como directivo o administrativo de la Universidad Santo Tomás, sobre aspectos relacionados con la calidad de la educación superior, la participación de los agentes educativos y su propia experiencia desde el

rol que desempeña dentro de la universidad. Para ello, se ha diseñado una entrevista semiestructurada, la cual tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Estos encuentros de entrevista serán grabados, con la intención de poder analizar la información relevada allí. Usted podrá indicar si desea suspender en algún momento la grabación u omitir algunas de las respuestas.

¿Obtendré algún beneficio?

Su participación no tendrá ningún tipo de beneficio directo ni compensación económica alguna por formar parte de este estudio. Sin embargo, su participación es muy importante en la medida en que, a través de ella, será posible: a) Representar las concepciones sobre la calidad de la educación superior de los agentes educativos de una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá. b) Determinar el grado de correspondencia entre la filosofía y la misión institucionales de una universidad acreditada de alta calidad con el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior implementado.

¿Tendré acceso a los resultados?

Una vez finalizada la investigación y publicados los resultados, se enviará copia de los mismos a la dirección de correo electrónico suministrada por Usted.

Confidencialidad y uso de la información obtenida

Se han tomado todas las medidas metodológicas del caso para garantizar que todas sus respuestas serán custodiadas bajo estricta reserva. Por tanto, su nombre o datos personales no serán revelados.

Datos de contacto del Investigador:

Investigador Principal: Freddy Patiño Montero

Correo electrónico: *****

Número de contacto: 310*****

Nota: por confidencialidad de los datos personales se omite en este documento público el número de celular. Sin embargo, este estuvo disponible en el instrumento allegado a los participantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado/a con Cédula de Ciudadanía No. _____ de _____, por medio de este Consentimiento Informado, manifiesto que he recibido información sobre la investigación “Concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad privada acreditada de Bogotá, Colombia”.

De mismo modo, manifiesto que he leído las condiciones de participación y que las dudas o inquietudes han sido aclaradas.

Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ de 20__.

Firma,

C.C. _____ de _____

Email: _____

Número de contacto: _____

b. Profesores y estudiantes

UNIVERSIDAD DE PALERMO

Facultad de Ciencias Sociales

Doctorado en Educación Superior – Cátedra Unesco-UNU Historia y Futuro de la Universidad.

Tesis doctoral: “Concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad privada acreditada de Bogotá, Colombia”.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información

Usted ha sido convocado a participar en la investigación “Concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad privada acreditada de Bogotá, Colombia”, la cual constituye la tesis doctoral para optar por el título de Doctor en Educación Superior de la Universidad de Palermo (Argentina).

En este sentido, usted ha sido invitado por ser profesor/a (__) o estudiante (__) de la Universidad Santo Tomás (Colombia), institución que configura el estudio de caso de la tesis doctoral, debido a las consideraciones metodológicas definidas en su estructuración.

Objetivo de la investigación: caracterizar la relación entre las concepciones de los agentes educativos, la filosofía y la misión institucional, y las prácticas en torno al aseguramiento de la calidad de la educación superior en una universidad privada acreditada de Bogotá.

Responsable de la investigación: Freddy Patiño Montero, estudiante del programa de Doctorado en Educación Superior. Esta investigación se realiza con recursos propios, dado que se trata de un requisito académico indispensable para optar por el título de Doctor en Educación Superior.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

¿Existe algún riesgo?

Atendiendo a lo estipulado en el artículo 11, literal A de la Resolución 0 008 430 de 1993, esta investigación se clasifica sin riesgo.

Participación

Su participación es absolutamente voluntaria y consiste en dar sus opiniones personales a partir de sus experiencias y concepciones desde su rol como profesor(a) o estudiante de la Universidad Santo Tomás, sobre aspectos relacionados con la calidad de la educación superior, la participación de los agentes educativos y su propia experiencia desde el rol que desempeña dentro de la universidad. Para ello, se ha diseñado un guion de entrevista grupal que se trabajará mediante la técnica de grupo focal, el cual tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Estos encuentros de grupo focal serán grabados, con la intención de poder analizar la información relevada allí. Usted podrá indicar si desea suspender en algún momento la grabación u omitir algunas de las respuestas.

¿Obtendré algún beneficio?

Su participación no tendrá ningún tipo de beneficio directo ni compensación económica alguna por formar parte de este estudio. Sin embargo, su participación es muy importante en la medida en que, a través de ella, será posible: a) Representar las concepciones sobre la calidad

de la educación superior de los agentes educativos de una universidad privada acreditada de alta calidad en Bogotá. b) Determinar el grado de correspondencia entre la filosofía y las misiones institucionales de una universidad acreditada de alta calidad con el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior implementado.

¿Tendré acceso a los resultados?

Una vez finalizada la investigación y publicados los resultados, se enviará copia de los mismos a la dirección de correo electrónico suministrada por Usted.

Confidencialidad y uso de la información obtenida

Se han tomado todas las medidas metodológicas del caso para garantizar que todas sus respuestas serán custodiadas bajo estricta reserva. Por tanto, su nombre o datos personales no serán revelados.

Datos de contacto del investigador:

Investigador principal: Freddy Patiño Montero

Correo electrónico: *****

Número de contacto: 310*****

Nota: por confidencialidad de los datos personales se omite en este documento público el número de celular. Sin embargo, este estuvo disponible en el instrumento allegado a los participantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado/a con Cédula de Ciudadanía No. _____ de _____, por medio de este Consentimiento Informado, manifiesto que he recibido información sobre la investigación “Concepciones de calidad de los agentes educativos, su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad privada acreditada de Bogotá, Colombia”.

De mismo modo, manifiesto que he leído las condiciones de participación y que las dudas o inquietudes han sido aclaradas.

Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ de 20__.

Firma,

C.C. _____ de _____

Email: _____

Número de contacto: _____

Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada

a. Directivos

Concepciones de calidad de los agentes educativos y su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de la Universidad Santo Tomás.

Guion para Entrevista Semiestructurada a DIRECTIVOS de la Universidad Santo Tomás.

1. ¿Podría indicarme el tiempo de vinculación como directivo de la USTA y cuáles son sus principales funciones en coherencia con la misión institucional?
2. ¿Qué implicaciones tiene para Ud. estar al frente del direccionamiento de la primera universidad privada con acreditación multicampus del país?
3. ¿Para Ud. qué es la calidad de la educación superior?
4. ¿Por qué la Universidad Santo Tomás es una institución de calidad?
5. Si pudiera jerarquizar los aspectos o dimensiones que inciden en la calidad de la educación superior, ¿cuáles serían y en qué orden de prioridad se ubicarían estos elementos?
6. ¿Considera que las políticas que direccionan los procesos relacionados con la calidad de la USTA dan cuenta de la misión institucional?

7. ¿Cuáles son los diferenciales de la USTA respecto a las demás universidades privadas acreditadas en modalidad multicampus de Bogotá?
8. ¿Cuál es el papel de los agentes educativos (estudiantes, profesores, administrativos y directivos) en la construcción de la calidad de la educación superior que ofrece la USTA?
9. ¿Es posible afirmar que existe o se ha construido una cultura de calidad en la comunidad educativa de la USTA? De ser así, ¿cómo ha sido el proceso y a qué se debe que se haya logrado?
10. ¿De qué manera inciden las políticas nacionales e internacionales en la configuración de la cultura de calidad de la USTA?
11. ¿Considera que lograr el reconocimiento como IES de calidad para las universidades que atienden a población de diferentes contextos socioeconómicos es más complejo que para las universidades de élite? Existen diferencias.

b. Administrativos

Concepciones de calidad de los agentes educativos y su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de la Universidad Santo Tomás.

Guion para Entrevista Semiestructurada a ADMINISTRATIVOS de la Universidad Santo Tomás.

1. ¿Podría indicarme el tiempo de vinculación como directivo de la USTA y cuáles son sus principales funciones en coherencia con la misión institucional?
2. ¿Qué implicaciones tiene para usted estar al frente del direccionamiento de funciones significativas como (Currículo, Investigación, Calidad) de la primera universidad privada con acreditación multicampus del país?
3. ¿Para Ud. qué es la calidad de la educación superior?
4. ¿Por qué la Universidad Santo Tomás es una institución de calidad?
5. Si pudiera jerarquizar los aspectos o dimensiones que inciden en la calidad de la educación superior, ¿cuáles serían y en qué orden de prioridad se ubicarían estos elementos?
6. ¿Considera que las políticas que direccionan los procesos relacionados con la calidad de la USTA dan cuenta de la misión institucional?
7. ¿Cuáles son los diferenciales de la USTA respecto a las demás universidades privadas acreditadas en modalidad multicampus de Bogotá?
8. ¿Cuál es el lugar de los agentes educativos en la construcción de la calidad de la educación superior que ofrece la USTA?

9. ¿Es posible afirmar que existe o se ha construido una cultura de calidad en la comunidad educativa de la USTA? De ser así, ¿cómo ha sido el proceso y a qué se debe que se haya logrado?
10. ¿De qué manera inciden las políticas nacionales e internacionales en la configuración de la cultura de calidad de la USTA?
11. ¿Considera que lograr el reconocimiento como IES de calidad para las universidades que atienden a poblaciones de diferentes contextos socioeconómicos es más complejo que para las universidades de élite? Existen diferencias.

Anexo 3. Guion para grupos focales

a. Profesores

Concepciones de calidad de los agentes educativos y su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de la Universidad Santo Tomás.

Guion para Grupos Focales con PROFESORES de la Universidad Santo Tomás.

1. ¿Cuál es su tiempo de vinculación como docente de la USTA y cuáles son sus principales funciones en coherencia con la misión institucional?
2. ¿Qué implicaciones tiene para Ud. ser docente de la primera universidad privada con acreditación multicampus del país?
3. ¿Para Uds. qué es la calidad de la educación superior?
4. ¿Para Ud. cuáles son los aspectos o dimensiones que inciden en la calidad de la educación superior?
5. ¿De qué manera la misión institucional incide o se refleja en la calidad de la educación de la USTA?
6. ¿De qué manera contribuye Ud. como docente en la construcción de la calidad de la educación de la USTA?
7. ¿A partir de su experiencia, consideran que existe una cultura de calidad en la comunidad educativa de la USTA? De ser así, ¿cómo ha sido el proceso y a qué se debe que se haya logrado?

b. Estudiantes

Concepciones de calidad de los agentes educativos y su relación con la filosofía y misión institucional en la configuración del sistema de aseguramiento de la calidad de la Universidad Santo Tomás.

Guion para Grupos Focales con ESTUDIANTES de la Universidad Santo Tomás.

1. ¿Recuerdan cuáles fueron las motivaciones para elegir la USTA para cursar su programa académico?
2. ¿Qué implicaciones tiene para Uds. ser estudiantes de la primera universidad privada con acreditación multicampus del país?
3. ¿Para Uds. qué es la calidad de la educación superior?
4. ¿Qué dimensiones, aspectos o procesos que inciden en la calidad de la educación superior pueden identificar?
5. ¿De qué manera la misión institucional incide o se refleja en la calidad de la educación en la USTA?
6. ¿De qué manera contribuye Usted como estudiante en la construcción de la calidad de la educación superior que ofrece la USTA?
7. ¿A partir de su experiencia, consideran que existe una cultura de calidad en la comunidad educativa de la USTA? De ser así, ¿cómo ha sido el proceso y a qué se debe que se haya logrado?

Índice analítico

A

Acceso a la educación superior: 120, 123, 125, 128, 134, 160 y 186.
Acreditación en alta calidad: 63, 68, 157, 166, 168, 169, 171-173, 204 y 217.
Acreditación de alta calidad: 61, 69, 204, 340, 351, 358 y 379.
Agentes Educativos: 7, 9, 13, 14, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 39, 41-43, 54, 59, 60, 68, 71, 72, 80-83, 98, 99, 101, 104, 111-113, 176, 178, 179, 199, 200, 207, 217, 220, 224-227, 229, 232, 237, 240, 241, 246, 249, 259, 260, 274, 276, 281, 284, 285, 303, 323-326, 331, 341, 346, 350, 363, 365, 367-369, 371, 374 y 378.
Alineación institucional: 313, 314 y 319.
Aseguramiento de la calidad: 8, 21, 22, 26, 30, 37, 41-44, 48, 54, 60, 61, 64, 66, 67, 70, 71, 99, 134, 137, 142, 143, 161, 162, 164, 167, 169, 171, 177, 183, 185, 199, 245, 250, 272, 273, 276, 277, 279, 284-286, 288, 295, 296, 331, 332, 358, 363-365, 372, 374, 377 y 378.

B

Banco Mundial: 120, 133, 145, 149-152 y 156-158.
Banco Interamericano de Desarrollo: 149 y 160.
Barbour, Roseline: 88 y 89.

C

Calidad de la educación superior: 7, 8, 13, 23, 25, 27-30, 35, 37, 40-44, 49, 95-100, 117, 119, 134-136, 138, 142, 144, 148, 149, 164, 168, 171, 176, 180, 200-202, 206, 211, 214, 215, 217, 220, 223, 224, 226-228, 231, 234, 237, 239, 240, 243, 246-248, 256, 259, 267, 282, 293, 295, 298, 302, 323, 325-327, 363, 364, 366, 367, 371 y 373.
Calidad educativa: 21-23, 26, 29, 39, 42, 65, 103, 178, 194, 211-213, 218, 251, 256, 288, 292, 296, 306, 308, 311, 326, 353, 354 y 361.
Calidad real: 170, 267, 268, 271, 373 y 378.
Colciencias
Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CONACES]: 245, 295 y 296.
Concepciones: 3, 5, 7-9, 13, 21, 23, 25-29, 31, 38, 40-44, 48, 49, 54, 59, 68, 73, 76, 98, 99, 104-117, 119, 136, 140, 142, 169, 173, 175, 176, 178-180, 184, 192, 196, 197, 199, 208, 220, 223-228, 241, 249, 255, 273, 276, 280, 305, 323, 325, 334, 336, 348, 363-366, 368, 369 y 372-374.
Concepciones Objetivantes : 8, 25, 27, 28, 119, 173 y 220.

- Concepciones Alternativas: 8, 25, 27, 29, 49, 68, 99, 173, 175, 199, 220, 224, 241, 249, 273, 323, 364, 368 y 372.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]: 142, 166-168, 170, 198, 217, 245, 252, 260, 268 y 295-297.
- Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia [CESU]: 157, 164, 167-170, 172, 173 y 226.
- Consistencia Interna : 57, 242, 244, 258, 294 y 322.
- Consistencia Externa: 228, 244, 245 y 265.
- Cultura de la Calidad: 8, 23, 27, 30, 188, 194, 273-277, 280, 281, 283, 284, 364, 372 y 373.
- D**
- Dimensiones de la calidad: 27, 41 y 244.
- Directivos: 17, 22, 27, 29, 37, 38, 73, 78-81, 84, 86, 88, 194, 200, 223, 224, 226, 227, 229, 231, 232, 236, 240, 249, 250, 252, 254, 256-261, 264, 267-269, 271-276, 279, 281, 282, 288-290, 292, 294, 295, 297, 299, 304, 309, 311, 319, 325-327, 331, 337, 338, 345, 356, 367, 369, 373 y 378.
- Diversidad de Instituciones: 8, 185, 248, 260, 288 y 377.
- E**
- Egresados: 31, 37, 74, 75, 165, 168, 172, 185, 206, 209, 212, 229, 232, 235, 236, 243, 254, 276, 291, 310, 311, 313, 314, 319, 326, 327, 345, 359, 360, 365, 366, 369, 376 y 379.
- Entrevista Semiestructurada: 9, 86, 88 y 90.
- Estudiantes : 11, 26, 27, 39, 62-64, 73-75, 77, 79, 81, 84, 88, 90, 105, 112-114, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 133, 142, 145, 147, 162, 165, 176, 177, 179, 182, 185-188, 193, 201-203, 206-210, 219, 223, 231, 233, 234, 236, 238, 239, 243, 244, 249, 251, 252, 254, 257, 260, 262, 263, 266, 271, 279-281, 283, 284, 289-293, 298, 301, 303, 304, 317, 318, 326, 327, 329, 330, 332, 333, 335, 340, 342, 345, 352, 360, 361, 370, 371, 374-376 y 379.
- Estudio de Caso: 13, 22, 26, 27, 45-56, 61, 80, 85, 88, 169, 179, 199, 305, 368, 377 y 378.
- Expresiones de la calidad: 8, 13, 274 y 275.
- F**
- Factores de la Calidad de la Educación Superior: 8, 29 y 247.
- Financiamiento de la educación superior: 289 y 293.
- Formación integral: 8, 65, 67, 69, 78, 117, 166, 175, 211, 213, 217, 218, 229, 234, 235, 243, 249, 304, 315-319, 351, 361, 363 y 364.
- Formación ciudadana: 155, 212, 213, 216, 257 y 305.
- Funciones Sustantivas: 36, 65, 69, 239, 251, 310, 314, 327, 338, 351 y 352.
- G**
- Garantía de calidad : 23, 133, 140, 143, 193 y 288.
- Gestión curricular : 77, 248 y 266.
- Gestión universitaria: 40, 216 y 321.
- Grupo Focal: 24, 84 y 91.
- Grupos de Discusión: 88 y 89.
- H**
- Horizonte Estratégico: 99, 267 y 270.
- Humanismo: 30, 67, 69, 249, 258, 303, 304, 310, 315, 339, 354, 359, 360, 366, 372 y 376.
- Humanismo cristiano tomista: 69, 249, 258 y 372.
- I**
- Identidad Organizacional: 8, 9, 25, 29, 31, 68, 175, 195-198, 259, 268, 301, 364, 365, 372 y 377.
- Indicadores cualitativos: 8, 175, 199, 202, 256 y 364.

Investigación e innovación: 75, 78, 79, 248, 263 y 339.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]: 26 y 234.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [ICONTEC]: 260, 295 y 296.

Internacionalización: 37, 237, 248, 264, 266 y 341.

Isomorfismo: 183 y 184.

L

Lemaitre, María José: 137, 156, 182, 183, 211, 242 y 261.

M

Ministerio de Educación Superior [MEN]: 7-9, 17, 21-31, 35-61, 63-117, 119-170, 172, 173, 175-221, 223-252, 254-273, 275-299, 301, 303-346, 348-361 y 363-379.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Minciencias-

Misión Institucional: 8, 9, 25, 27, 30, 31, 38, 43, 54, 81, 99, 224, 230, 231, 246, 249, 251, 256-258, 270, 301, 312, 314-319, 321, 323, 337, 339, 363, 366, 367, 369, 372, 374 y 378.

Multicampus: 6, 26, 30, 60, 61, 65, 67, 69, 74, 77, 169-171, 243, 252, 254, 267, 272, 288, 289, 298, 302-304, 306-309, 311, 312, 327, 331, 337, 339, 346, 350-354, 356-358, 368, 370, 373 y 374.

N

Naturaleza multicampus: 30, 65, 74, 243, 303 y 306.

Norma ISO: 287.

O

Organismos Multilaterales: 8, 40, 120, 134, 135, 137, 144, 149, 151, 153, 154, 156, 213, 245 y 364.

P

Permanencia: 8, 29, 69, 119, 120, 123, 155, 172, 259, 263, 289, 335, 364 y 371.

Políticas públicas: 21, 37, 41, 103, 294, 295 y 298.

Políticas externas: 8, 14, 30, 226 y 294.

Profesores: 11, 13, 17, 21, 22, 27, 29, 37, 66, 69, 73-75, 77-79, 81, 82, 84, 88-90, 111, 112, 114-117, 143, 147, 153, 165, 168, 172, 176, 179, 200, 201, 207, 209, 223, 227, 229, 230, 235-237, 239, 241, 242, 245, 249, 250, 254, 256, 257, 262, 274, 275, 278, 280, 283, 285, 287, 290, 291, 316, 317, 319, 326-328, 334, 335, 337, 338, 340, 341, 348, 352, 356, 359-361, 369, 371, 373, 376 y 379.

Proyección Social: 38, 65, 66, 70, 153, 209, 228, 238-241, 247, 249, 250, 254, 264, 269, 280, 282, 305, 309, 311, 320, 322, 327, 328, 338, 340 y 341.

Proyecto Educativo Institucional [PEI]: 64, 65, 68, 81, 99, 268-270, 275, 276, 301, 314 y 367.

Q

Quality Assurance: 97, 139, 141, 142 y 177.

Quality Higher Education [QHE]: 8, 13, 14, 226, 227, 247, 248, 302, 303 y 314.

Quality Higher Education System

R

Resultados: 27, 29, 39, 42, 45, 57, 60, 61, 63, 79, 85, 92-94, 96, 114, 115, 117, 122, 132, 140, 144, 146, 147, 151, 158, 162, 165, 169, 171, 172, 176, 190, 192-194, 199, 203, 204, 206, 211, 215, 220, 223-225, 229, 230, 234, 244, 261, 264, 279, 285, 317, 320, 324, 339, 348, 361, 365, 367, 369, 371, 373-377 y 379.

S

Sistema de Aseguramiento de la Calidad: 22, 42-44, 48, 64, 66, 162, 167, 363 y 372.

Stakeholders: 30, 140, 177, 200, 303, 311 y 367.

Stake, Robert: 30, 46-48, 50, 57, 72, 82, 83, 85, 140, 177, 200, 303, 311 y 367.

T

Técnicas e Instrumentos: 7, 22, 24, 28, 51, 73, 82 y 90.

U

UNESCO: 37, 96, 120, 121, 123, 125, 137-140, 143, 148-150, 158, 159, 186, 193, 207, 210-213, 219, 220, 244, 251, 256, 364 y 368.

Universidad Santo Tomás: 6, 22, 27, 38, 41, 43, 48, 63-65, 70, 72, 73, 80, 87, 90, 98, 99, 224, 234, 252, 270, 271, 277, 286, 296, 323, 332, 351, 354, 356, 363 y 368.

V

Visión Institucional : 65, 195, 270, 315 y 316.

Y

Yin, Robert: 45, 46, 48-50, 53, 57, 58 y 60.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
2026

¿Cómo se construye genuinamente la calidad en la educación superior? El corpus teórico tradicional ha enmarcado esta discusión en visiones objetivantes, centradas en la estandarización y la medición. Sin embargo, el libro *Concepciones alternativas sobre calidad de la educación superior* desafía este modelo instrumental para proponer una perspectiva más humana y experiencial.

A partir de un riguroso estudio de caso en la Universidad Santo Tomás, se ponen en diálogo las voces de cuatro actores fundamentales: estudiantes, profesores, directivos y administrativos. Los hallazgos demuestran que la verdadera calidad no es la imposición de sistemas exógenos, sino que emana de la correspondencia entre los valores de la comunidad y la misión institucional. Este libro propone una lectura clave para entender cómo la identidad organizacional trasciende los formatos y forja una cultura de excelencia.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS