



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA  
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA



Centro de investigaciones

Facultad de Educación

Doctorado en educación

**POLÍTICAS, DISCURSOS, IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS SOBRE CALIDAD EN MAESTRÍAS Y DOCTORADOS EN EDUCACIÓN- ESTUDIOS DE CASO - : UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, VUAD; UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA CALI (COLOMBIA); UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO (PERÚ).**

Proyecto de Investigación Internacional e Interinstitucional.

Bogotá – Cali- Chiclayo, 2014

**(INFORME FINAL)**

**EQUIPO INVESTIGADOR INTERINSTITUCIONAL**

| <b>USTA</b>  | <b>USB CALI</b>   | <b>UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO (PERU )</b>      |
|--|---|---|
| Dr. José Duván Marín Gallego<br>Principal USTA                           | Dra. Claudia Vélez De La Calle<br>Principal USB de Cali | Dra. Rosa Gómez Llatop<br>Principal U.N. Pedro Luis Gallo |
| Profesores Línea Educación-DH-Política y ciudadanía<br>Co-Investigadores | Dra. Orfa Garzón<br>Co-investigadores                   | Equipo Línea Doctorado<br>Co-Investigadores               |

**I. ESTRUCTURA DEL PROYECTO.**

## **1. Planteamiento del problema de investigación (pregunta, objetivos y justificación).**

Pensar la universidad y la cultura implica abandonar el camino del “deber ser”, cuyo fundamento se escapa en el pensar y en el hacer, para retomar el fundamento del ser habitando ambas tierras, abriendo un lugar para la pregunta por lo no dicho. El lugar común es una respuesta sin ninguna pregunta, que impide la pregunta. La universidad ha sido siempre un lugar de respuestas, de las respuestas de otros, que se aprenden para responderse de nuevo (...) la universidad es pues un lugar de respuestas condicionadas por un deber ser que olvidó plantear preguntas. Su discurso se ha ensimismado, se cerró sobre sí mismo y en esta autocomplacencia se repite y se propaga” (Vélez de la Calle, Arellano, & y Martínez, 2.002, pp.58-59).

En la historia de las Políticas Públicas en Educación Superior en América Latina, se encuentra que desde los años 80, el proceso de modernización y autorregulación vigilada de la Educación Superior ha sido desarrollado con sutiles diferencias en todos los países de la región. Las figuras organizacionales y normativas se repiten en términos de formación de docentes altamente cualificados, apropiación de la cultura de autoevaluación y planes de mejoramiento, calidad de la educación superior, desarrollo investigativo y científico para promover el desarrollo, equidad e inclusión en el sistema, financiamiento mixto de las universidades.

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

La proliferación de la proclama colectiva por la calidad de la educación superior circuló ampliamente en los escenarios estatales,

administrativos/académicos tratando de resolver el triángulo identificado por Rama (2006) como calidad-costos-cobertura: Estas tres variables -cobertura, calidad y costo (CCC)- están altamente correlacionadas en una ecuación educativa de tipo presencial, de tipo suma cero. Constituyen las aristas de un triángulo en equilibrio inestable, que instala una relación entre la cobertura-y por ende, los criterios y determinantes del acceso-,el nivel de calidad de la enseñanza, que determina sus estándares y definiciones, y los costos, que pautan las modalidades y posibilidades de su financiación por el Estado o los particulares (Rama, 2006: 47)

En la revista española de Educación Comparada, volumen 5 del año 1999, se reseña un artículo sobre *Educación Superior en América Latina: Política y Gobierno*, escrito por Hugo Casanova (1999:155-166), en el que se da cuenta sobre este contexto, pero especialmente se ejemplariza el abanico de estudiosos del tema de políticas públicas en educación comparada, donde autores como Clark (1983), Courard (1993), Brunner (1994) y Kent (1996), hacían un seguimiento teórico sistematizado al tema en el cual profundizaremos a lo largo de la investigación presente:

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

Casanova nos muestra en el escrito reseñado anteriormente cómo la educación superior ha estado en manos del Estado y las oligarquías académicas religiosas y privadas desde los años 80, recibiendo una presión alta por parte de las nuevas normas para que se inscriban rápidamente en las lógicas del mercado, con excepciones prudentes como las que se presentan recientemente en Argentina, México y Brasil. Casanova (1999: 162-163) de forma rápida describe cómo se dio el proceso en los diferentes países.

En Colombia se encuentra que según el MEN (2.010), la evaluación de calidad está reglamentada por el Decreto 1295 de 2010, con respecto al registro de programas académicos de educación superior. La formación en investigación a nivel de doctorado, debe conducir a la producción de conocimiento que se traduzca en la renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de formación de comunidades científicas y académicas. El doctorado es definido desde las concepciones normativas, dada en la legislación educativa colombiana reguladora de este tipo de formación; así el Decreto 1295 del 20 de abril de 2.010, nombra:

Un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación (...). Los resultados de las investigaciones de los estudiantes en este nivel de formación deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes (Artículo 25).

Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación –CNA- establece:

Es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis doctoral deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía (CNA, 2010, p. 6).

De acuerdo con los lineamientos de acreditación de programas doctorales en el país el CNA reglamenta que el programa doctoral “debe ser flexible, en el sentido de que se pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los

estudiantes por el programa". Por tanto, el CNA evalúa la flexibilidad curricular a partir de los siguientes aspectos:

- Oferta académica amplia que suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar.
- Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.
- Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras (CNA, 2010, p. 25).

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

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

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

currículo. De esta manera, la educación responde a los requerimientos legales, tal como lo exige la norma, y a una educación de calidad.

Hoy en día, se piensa y se estructura la evaluación de un determinado saber desde su particularidad y no sólo desde la lógica universal; se ha abandonado la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, y se reconocen niveles más profundos de dominio: cada unidad dialoga ahora con las demás, revela varias dimensiones del saber y explora al mismo tiempo varios procesos. Asimismo, fomenta escenarios de discusión, diseño y construcción colegiada de los ítems, que ahora tienen un hilo conductor que los cohesiona y permite su interdependencia (MEN, 2006).

En relación con la formación en maestrías, que debería estar articulada con la formación doctoral, mucho más después de los efectos reorganizadores del Acuerdo de Bolonia, se reconocen bajo dos perfiles: las investigativas y las de profundización (o mixtas). Los requisitos sobre las mismas son heterogéneos como dice Víctor Cruz en el texto *Calidad de los posgrados AUIP* (2002), la proliferación de postgrados en el ámbito internacional latinoamericano, suele estar más vinculado a procesos de articulación entre empresa y universidad; este tipo de experiencias se registran en México, Brasil y España.

En consecuencia, gestión, investigación e internacionalización se visibilizan como los factores de mayor incidencia en esta década para la gestión de la calidad de las maestrías y los doctorados; empero, la situación en América Latina privilegia en sus resultados de presencia e impacto a países como Brasil, Argentina, dejando en contraste a Colombia en un camino aun por recorrer, en el sentido de cantidad y calidad. Por lo tanto, se trata de pensar las políticas, discursos e imaginarios sobre la calidad, no solo desde el ámbito institucional, local, nacional, sino también en lo internacional.

En el caso de la educación posgraduada, la calidad parece estar relacionada especialmente con dos tipos de necesidades: la de “nivelar por lo alto”, es decir, poder compararse con los países más desarrollados y la de consolidar una oferta académica pertinente. De ahí

la exigencia a los posgraduados de estar preparados no solamente para resolver los problemas del entorno local o nacional, sino para operar en escenarios internacionales donde las competencias profesionales que se requieren, tienen menos que ver con la cantidad de conocimientos alcanzados y mucho más con la calidad de los mismos, con sus habilidades, aptitudes y actitudes. La experiencia iberoamericana en gestión de la calidad del postgrado es tan modesta que apenas se puede mencionar. El mayor camino recorrido es, sin duda, el de los procesos de evaluación y acreditación. (Cruz, 2002: 9).

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

## **2. Pregunta de Investigación**

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

## **3. Objetivos**

### *3.1. Objetivo general:*

Comprender las Políticas, los discursos, prácticas e imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación de los estudios de caso: Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), Universidad San Buenaventura (Cali, Colombia), y Pedro Ruiz Gallo en Lambayeque

(Perú), con el fin de generar una reflexión crítica alrededor de las prácticas institucionales de gestión de la calidad.

### 3.2. *Objetivos específicos:*

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

## 4. **Justificación**

El Doctorado en educación de la Universidad de Santo Tomás, (y el de la USB de Cali adscrito por pertinencia disciplinar a la Facultad de Educación) y coherencia organizacional, a la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) ha liderado en la Línea de Derechos humanos, Políticas y Ciudadanía, en colaboración con la Línea de Organizaciones y Gestión Educativa, varias investigaciones sobre Políticas Públicas en Educación Superior que se realizó con la USB de Cali, como la que se encuentra actualmente en proceso de publicación: *Políticas Públicas en Educación superior (1992-2010)- Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales-* en la cual, la política de calidad amerita una problematización específica y una continuidad en la producción de línea, alrededor de su condición normativa, discursiva y práctica en los programas de formación avanzada, es decir, maestrías y doctorados en educación.

Esta necesidad investigativa sobre Políticas en Gestión de la Calidad, es compartida por las otras universidades que han manifestado su interés por

desarrollar una reflexión conjunta, que permita configurarnos como aliados para el desarrollo de investigaciones en perspectiva comparada, a propósito de su normatividad, sus prácticas, discursos e imaginarios; todo ello dentro de la premisa que las políticas sobre la calidad en educación superior y, especialmente, en formación avanzada, son un factor común en todos los países de América Latina; pero pueden presentar aspectos diferenciales en sus formas, ritmos y desarrollos.

Ahora, en forma específica sobre la política de investigación de la Universidad Santo Tomás, este proyecto puede ubicarse dentro de dos líneas medulares institucionales: la *línea Tomás de Aquino* en torno al humanismo, la política y el derecho. La razón de su pertenencia radica en que esta línea aborda el diálogo entre la racionalidad científica, la racionalidad tecnológica, la justicia, el bien común, el Estado, la democracia y la participación social (PROIN, p. 87) y el concepto de calidad de los programas de maestría y doctorado en educación que en el país tienen la misión, precisamente, de contribuir al desarrollo científico y democrático de la nación. No obstante, también es pertinente la línea *Bartolomé de las Casas*, porque ella se ocupa de la justicia social, la equidad, los conflictos en los medios educativos, sociales y políticos (PROIN, p. 88). Así mismo, se ubica dentro de las líneas activas de investigación: Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía, y la Línea de Currículo, (Líneas activas del Doctorado en Educación). En la USB de Cali se trata del grupo de educación y Desarrollo Humano, sublínea Educación-Sociedad y desarrollo Humano.

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

Por lo tanto, la investigación es de suma importancia para las Universidades involucradas porque se trata del primer paso hacia la consolidación de un trabajo de investigación y cooperación conjunta internacional entre el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, los programas existentes de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura Cali y los programas de Doctorado y Maestría en Educación de la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque en Perú. En ese sentido, es muy importante tener presente que el proyecto no sólo permite el desarrollo de una investigación específica, sino que abre las puertas a otros procesos institucionales, como la movilidad de docentes, la realización de pasantías, la movilidad internacional y la publicación de resultados de alto impacto.

Al igual que en las demás actividades académicas, las universidades participantes en esta investigación, buscarán en sus programas de posgrado los modos de gestión de la calidad de los mismos. Ello implica la evaluación continua de sus programas de posgrado con miras al logro del máximo estatuto de calidad.

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

## II. MARCOS DE REFERENCIA

### 1. Estado de la cuestión<sup>1</sup>

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

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

---

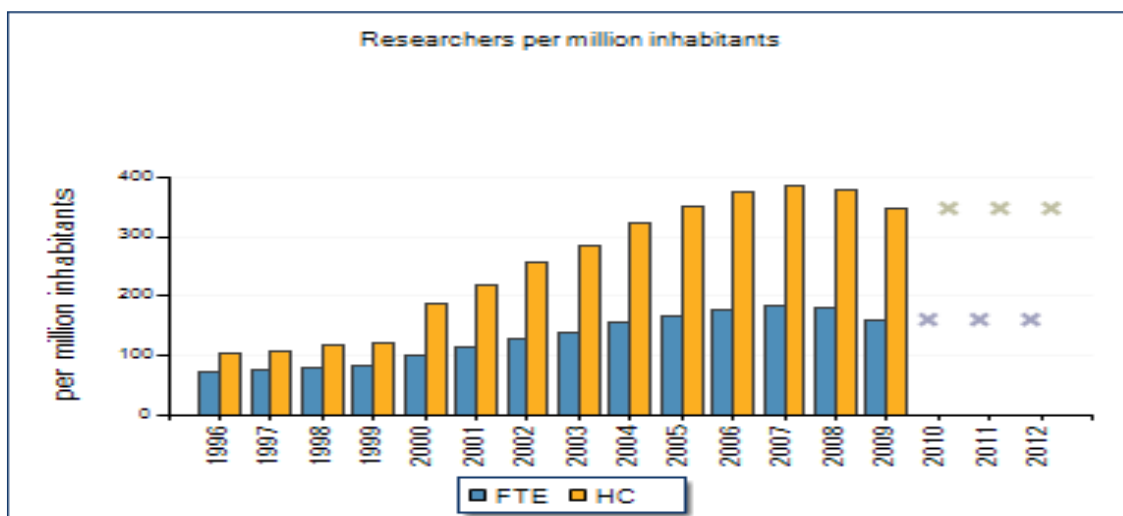
<sup>1</sup> Para el ejercicio de presentación del proyecto, el estado de la cuestión se centra en Colombia; por dos razones, la primera es que este protocolo es de presentación interna para los procesos de gestión de la investigación dentro de la Universidad Santo Tomás de Colombia; en consecuencia,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

Ahora, estos elementos universales empiezan a tener una caracterización particular en el momento de hacer la referencia a los procesos de calidad de la educación en las maestrías y los doctorados. Por ejemplo, como lo establece el documento en mención: *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado* (Cfr. MEN & CNA, 2010), una de las características fundamentales que debemos exigirle a los programas de doctorado consiste en *la producción de conocimiento*. En este sentido, se entiende que existe una relación estrecha entre la producción de conocimiento científico y tecnológico y los programas de segundo y tercer nivel. Pero además, no se trata de la producción de conocimiento en sí mismo, sino la producción de conocimiento para el entorno y para el desarrollo de la nación. La apuesta institucional consiste en la capacidad que éstos programas tienen para generar la innovación que el país requiere: “En este contexto, la capacidad de *innovación* se ha constituido en un eslabón esencial para que los avances de la ciencia y la tecnología se traduzcan en desarrollo socio-económico efectivo y en bienestar para la población”. (Cfr. MEN & CNA, 2010, p. 3).

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

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

Este cambio de paradigma conlleva a un aumento, no sólo en la oferta de programas de maestría y doctorado, sino además, de la implementación de un sistema que verifique la calidad de las instituciones y de los programas encargados de la formación científica en el país. El aumento actual de la oferta de programas de maestría y doctorado se explica, al menos parcialmente, en una apuesta de los tres últimos planes de desarrollo en torno a la articulación de la formación avanzada en el país y la dirección hacia una “sociedad del conocimiento”. Es decir, la política del Estado de promoción de la apertura de programas de maestría y doctorado en los últimos cinco años tiene, en primer lugar, como telón de fondo una perspectiva del desarrollo económico basado en la innovación y producción tecnológica. Pero en segundo lugar, se presenta como una respuesta al incipiente desarrollo que han tenido los programas de formación avanzada y científica en el país en las décadas anteriores. Esto se ve reflejado en los datos de producción científica de la nación, tomemos, por ejemplo, el número de investigadores activos en el país, (los datos que se presentan a continuación son de 2009):



Fuente: UNESCO, 2012

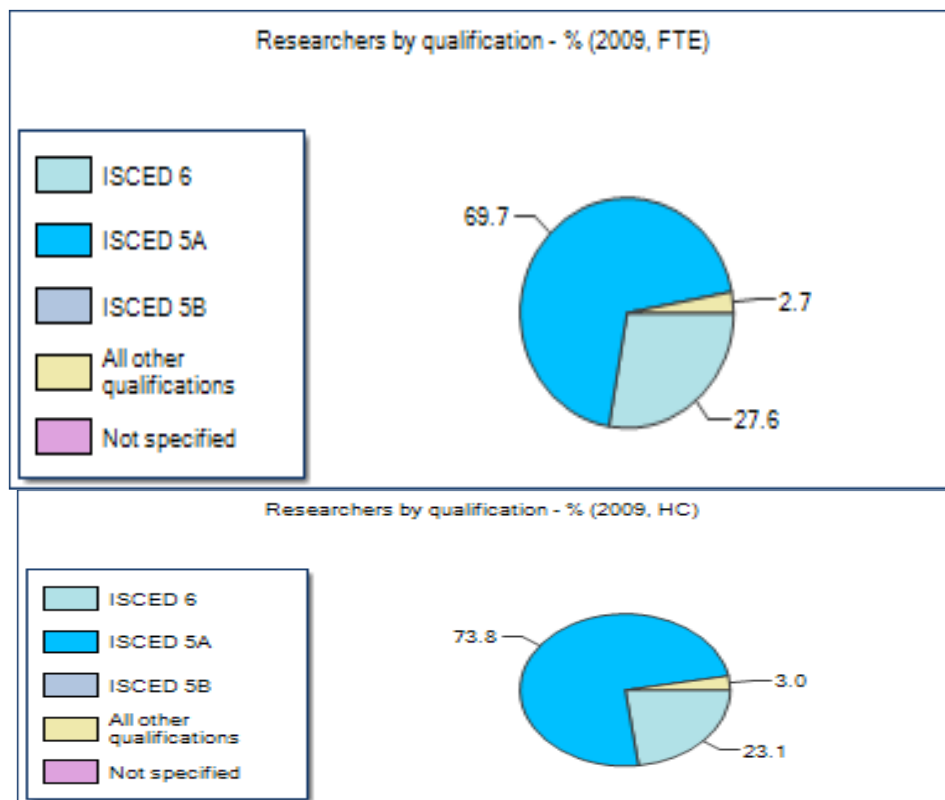
| <b>Existencia de Investigadores en Colombia.</b> |      |      |      |
|--|------|------|------|
| Researchers (FTE)                                | 2000 | 2005 | 2009 |
| Per million inhabitants                          | 101  | 166  | 161  |
| Per thousandlabour Forcé                         | 0.23 | 0.36 | 0.34 |
| Per thousand total employment                    | 0.27 | 0.41 | 0.39 |
|  | 2000 | 2005 | 2009 |
| Per million Inhabitants (HC)                     | 187  | 352  | 348  |
| Per thousandlabour force                         | 0.43 | 0.76 | 0.74 |
| Per thousand total employment                    | 0.50 | 0.86 | 0.84 |

Adaptado por Montoya 2013, Fuente: UNESCO, 2012

| <b>Convenciones:</b>                           |   |
|--|---|
| (FTE)  | FTE (Full Time Equivalent).   |
| (HC)   | Headcount.  |
| Headcount (HC) and full-time equivalent (FTE). | These are two different methods of accounting for human resources. HC are data on the total number of persons who are mainly or partially employed in R&D. This includes staff employed both "full-time" and "part-time". FTE data are a measure of the actual volume of human resources devoted to R&D and are especially useful for international comparisons. 1 FTE is equal to 1 person working full-time for 1 year, or more persons working part-time or for a shorter period, corresponding to 1 person-year. Thus, a person who normally spends 30% of his/her time on R&D and the rest on other activities (such as teaching, university administration and student counselling) should be considered as 0.3 FTE. Similarly, if a full-time R&D worker is employed at an R&D unit for only six months, this result in an FTE of 0.5. |
| ISCED levels                                   | ISCED 6: PhD, Doctorate or similar level; ISCED 5A: Bachelor or Master programmes; ISCED 5B: Shorter occupation-oriented programmes.  |
| Adaptado por Montoya 2013, Fuente UNESCO, 2012 |   |

| <b>RESEARCHERS BY FORMAL QUALIFICATION</b> |      |      |      |
|--|------|------|------|
| Researchersbyqualification - % (FTE).      | 2000 | 2005 | 2009 |
| ISCED 6                                    | 33.8 | 26.2 | 27.6 |
| ISCED 5A                                   | 66.2 | 73.4 | 69.7 |
| All other Qualifications.                  | 0.1  | 0.4  | 2.7  |
| Researchers by qualification - % (HC).     | 2000 | 2005 | 2009 |
| ISCED 6                                    | 21.0 | 19.4 | 23.1 |
| ISCED 5A                                   | 78.4 | 79.0 | 73.8 |
| All other Qualifications.                  | 0.6  | 1.5  | 3.0  |

Adaptado por Montoya 2013, Fuente: UNESCO, 2012



Fuente: UNESCO, 2012

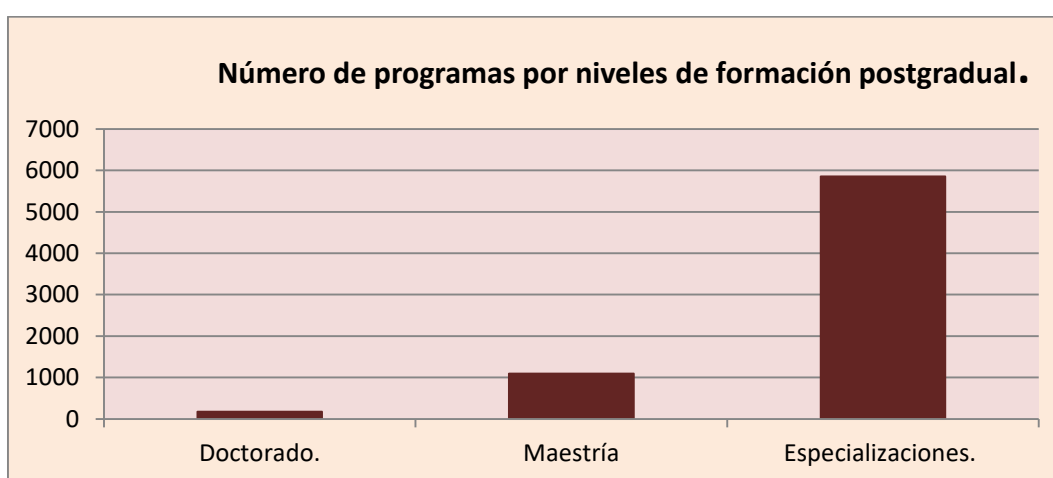
Los anteriores datos son preocupantes porque muestran que en Colombia, para el año 2009, existían sólo 161 investigadores por millón de habitantes, y de esos 161 sólo el 27.6% soportan el título de doctorado (Cfr, UNESCO, 2012); esto quiere decir que de los 161 sólo 44 tienen titulación de tercer nivel. Pero el otro dato alarmante es el tiempo de dedicación a los procesos investigativos, con base en el *Per thousand labour force* (que significa: el número de horas de trabajo dedicadas a una actividad); indica, que los 44 doctores invirtieron (en el año 2009), 0.34 de su carga laboral total, lo que conlleva a que en la cuantificación de un año total de trabajo (*Per thousand total Employment*) dedicaron sólo el 0.39 de su tiempo a actividades de investigación<sup>2</sup>. En consecuencia, aun los investigadores que acreditan mejor formación en el país dedican menos del 40% de su fuerza laboral anual a la investigación científica.

Una de las razones fundamentales de estas cifras tiene que ver con lo que señala Germán Anzola (2011), y es que en Colombia, los profesionales

<sup>2</sup>(Nota: 1.000 sería el máximo de tiempo de inversión posible teniendo como medida el número total de horas trabajo definidas por: *Government Accountability Office (GAO)* establecido por el gobierno federal norteamericano).

han preferido, para sus procesos de formación posgradual, el nivel de las especializaciones. De acuerdo con las estadísticas del SNIES (2013), actualmente el país cuenta con 5856 especializaciones, frente a 1096 de maestría y 175 programas de doctorado.

| Nivel de formación: | Número de programas, |
|---------------------|----------------------|
| Doctorado.          | 175                  |
| Maestría            | 1096                 |
| Especializaciones.  | 5856                 |



Adaptado por Montoya 2013, Fuente: SNIES, 2013

Además, como afirma Anzola (2011), existen diferentes razones por las cuales en Colombia no se accede a los doctorados; entre otras razones tenemos: 1) Alto costo en las matrículas en relación con los países latinoamericanos y con la educación pública europea. 2) Baja calidad académica debido a: la no dedicación exclusiva o primordial de los doctores a los programas respectivos; a las múltiples funciones de docencia, investigación, extensión y gestión administrativa que cumplen los investigadores en las diversas instituciones; a la carencia de recursos para la investigación científica y los procesos de internacionalización; a la perspectiva de rentabilidad económica que tienen las universidades de cara a sus programas de formación avanzada. 3) Oferta concentrada en las grandes ciudades y un restringido acceso en las regiones del país. 4) Baja remuneración económica en relación con los costos de inversión. 5) Pocas opciones de financiación con tasas de

crédito que promuevan el desarrollo de los programas. Y por último, existen problemas en torno a la demanda y la oferta de los programas de formación avanzada que el país requiere. Estas circunstancias forman parte importante de la razón por la cual el nivel de doctores en el país continúa siendo tan bajo. Los datos revelan que el número total de personas graduadas con el título de doctor en Colombia entre los años 2001-1 y 2011-2 fue de 1175 (Cfr. SNIES, 2013):



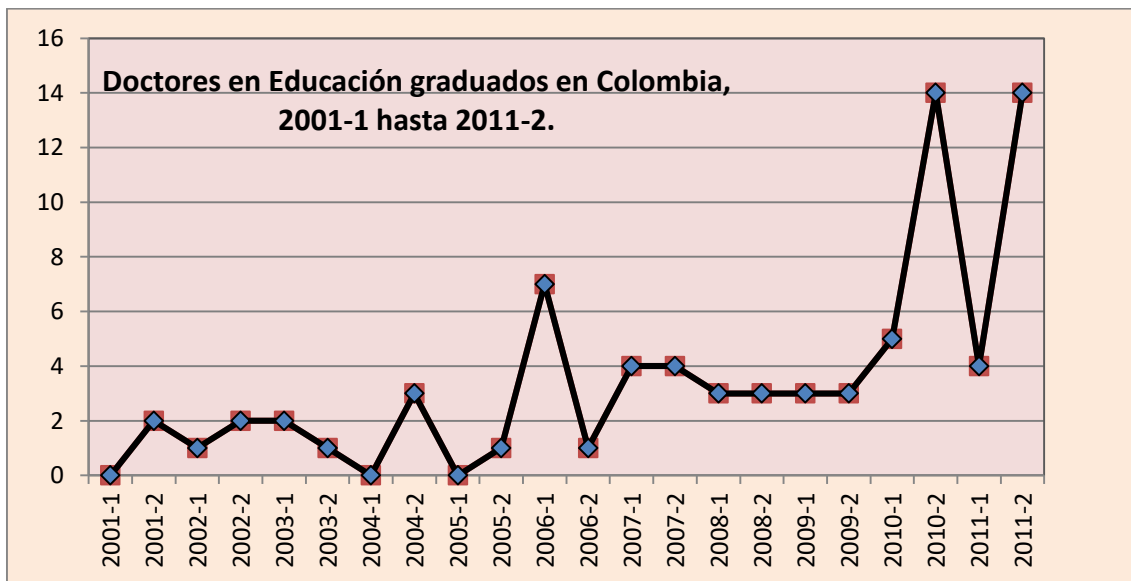
Adaptado por Montoya, 2013, Fuente: SNIES, 2013

| Número de personas graduados de Doctorado en Colombia, 2001-1 hasta 2011-2. |     |
|---|-----|
| 2002-1  | 19  |
| 2002-2  | 14  |
| 2003-1  | 14  |
| 2003-2  | 18  |
| 2004-1  | 27  |
| 2004-2  | 19  |
| 2005-1  | 18  |
| 2005-2  | 32  |
| 2006-1  | 23  |
| 2006-2  | 25  |
| 2007-1  | 47  |
| 2007-2  | 44  |
| 2008-1  | 33  |
| 2008-2  | 61  |
| 2009-1  | 50  |
| 2009-2  | 89  |
| 2010-1  | 61  |
| 2010-2  | 112 |
| 2011-1  | 108 |
| 2011-2  | 103 |
| 2012-1  | 112 |
| 2012-2  | 146 |

Adaptado por Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.

Es importante mencionar que varios de los programas de doctorado en educación debido a su reciente apertura, no tienen graduados, tal es el caso de los doctorados de la Universidad del Norte, Universidad de La Salle,

Universidad de San Buenaventura Cali y Universidad Simón Bolívar<sup>3</sup>. Por otro lado, los doctorados de las universidades: Caldas, Nariño, Cauca, Industrial de Santander y Tecnológica de Pereira, de acuerdo con el SNIES, se encuentran inactivos; una situación relacionada, pero diferente, es la de los doctorados individuales de las Universidades: Distrital, Pedagógica Nacional y del Valle, que están inactivos, pero esa situación se comprende en el contexto de impulsar el proyecto del doctorado inter-institucional que integran dichas universidades. Debido a este contexto, actualmente sólo tienen graduados los doctorados de: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Universidad de Caldas, Universidad de Antioquía, Universidad del Valle, Universidad de Cartagena, Universidad de Nariño, y Universidad del Tolima. Del conjunto de doctorados, cuya antigüedad les permite tener egresados, nos indica que el número de graduados en doctorados en educación entre los años 2001-1 y 2011-2 fue de 77 personas (Cfr. SNIES, 2013):



Adaptación de Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013

<sup>3</sup> Recientemente, en el mes de junio la Universidad Santo Tomás graduó los primeros 6 doctores en educación, si se tiene en cuenta que fue la primera universidad privada en todo el país que, en el 2010, abrió el Doctorado en Educación.

### Número de personas graduados de Doctorado en Educación en Colombia, 2001-1 hasta 2011-2.

| 2001-1 | 2001-2 | 2002-1 | 2002-2 | 2003-1 | 2003-2 | 2004-1 | 2004-2 | 2005-1 | 2005-2 | 2006-1 | 2006-2 | 2007-1 | 2007-2 | 2008-1 | 2008-2 | 2009-1 | 2009-2 | 2010-1 | 2010-2 | 2011-1 | 2011-2 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0      | 2      | 1      | 2      | 2      | 1      | 0      | 3      | 0      | 1      | 7      | 1      | 4      | 4      | 3      | 3      | 3      | 3      | 5      | 14     | 4      | 14     |

Adaptación de Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.

Ahora la situación de graduados de programas de Doctorado en Educación o de Ciencias de la educación en el periodo comprendido entre: 2001-1 hasta 2011-2 por Universidades es la siguiente:

| Institución de Educación Superior (IES)                   | Programa Académico                        | Total de graduados en el periodo 2001-1 hasta 2011-2. |
|---|---|---|
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                           | DOCTORADO EN EDUCACION                    | 7   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                           | DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION | 5   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA – UPTC-. | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 6   |
| UNIVERSIDAD DEL CAUCA                                     | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 11  |
| UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA - UTP                  | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 1   |
| UNIVERSIDAD DE CALDAS                                     | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 3   |
| UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA                                  | DOCTORADO EN EDUCACION                    | 23  |
| UNIVERSIDAD DEL VALLE                                     | DOCTORADO EN EDUCACION                    | 12  |
| UNIVERSIDAD DEL VALLE                                     | DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION | 1   |
| UNIVERSIDAD DE CARTAGENA                                  | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 3   |
| UNIVERSIDAD DE NARIÑO                                     | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 4   |
| UNIVERSIDAD DEL TOLIMA                                    | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | 1   |

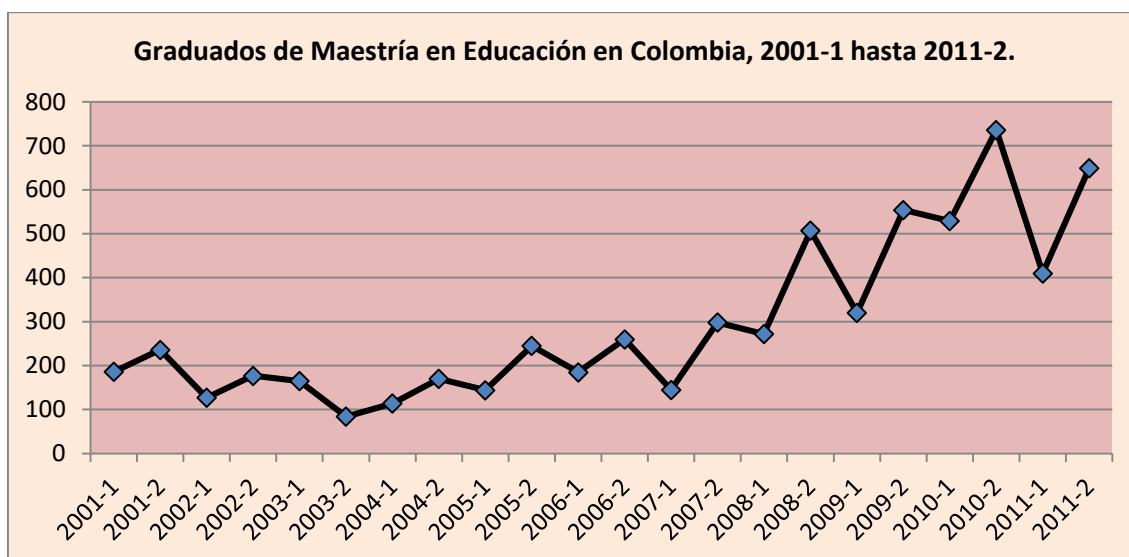
Adaptación de Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.

Como se puede apreciar, el mayor número de graduados lo tiene la Universidad de Antioquía con 23 egresados y los programas con menor número de graduados son: el Interinstitucional de la Universidad del Valle-, y los doctorados –inactivos- de la Tecnológica de Pereira, y del Tolima, los cuales tienen de a un egresado graduado. Este panorama contrasta, de manera importante, con la situación actual de las maestrías en educación del país.

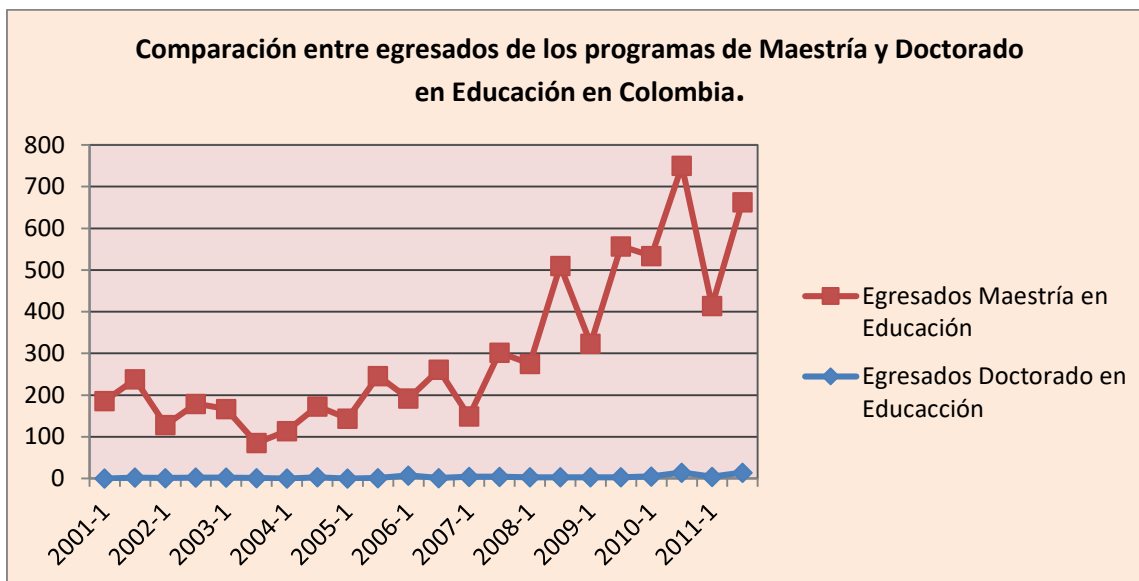
### Número de personas graduados de programas de Maestría en Educación en Colombia o programas afines (2001-1 hasta 2011-2).

| 2001-1 | 2001-2 | 2002-1 | 2002-2 | 2003-1 | 2003-2 | 2004-1 | 2004-2 | 2005-1 | 2005-2 | 2006-1 | 2006-2 | 2007-1 | 2007-2 | 2008-1 | 2008-2 | 2009-1 | 2009-2 | 2010-1 | 2010-2 | 2011-1 | 2011-2 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 186    | 236    | 127    | 177    | 165    | 84     | 114    | 170    | 144    | 245    | 185    | 260    | 145    | 298    | 272    | 507    | 320    | 554    | 529    | 736    | 410    | 649    |

Adaptación de Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.



Adaptación de Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.



Adaptación de Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013

## 2. Marco teórico

La Constitución Política de Colombia en el artículo 67 establece una doble caracterización de la educación al denominarla como un derecho de la persona y como un servicio público. Es precisamente en esta segunda consideración que el mismo artículo señala que, corresponde al Estado colombiano regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). La Ley 30, de Diciembre 28 de 1992, en sus artículos 31 y 32 ordena al Estado Colombiano la función de crear los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas de las instituciones de educación superior en el país. En esta misma ley, el artículo 53, establece la creación del Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior, y crea el Consejo Superior de Educación Superior (CESU). El artículo 6° de la ley en mención, instaura explícitamente la función de velar por la calidad de la educación superior con el fin de que la formación integral de los colombianos les permita desempeñar funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere la nación. Aquí la calidad de la educación hace referencia a: "...los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del

mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución...” (Ley 30 de 1992, art. 6, lit. c).

A partir de estos instrumentos normativos se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), que, según sus mismas palabras, la acreditación se constituye por el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos, “cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos”. (Ley 30 de 1992, art. 53). A su vez, el CNA se encuentra conformado por un grupo colegiado de siete académicos cuya objetivo es coordinar, promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU.

El CESU<sup>4</sup>, es una instancia con funciones de planificación, asesoría, coordinación y recomendación para la educación superior en Colombia. Su objetivo principal es apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la consecución de los fines y propósitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad: “El CESU es un organismo colegiado, integrado por representantes de las comunidades académicas y científicas, del sector productivo del país y por algunos representantes de las instituciones oficiales que tienen que ver con el desarrollo del sector educativo en el nivel superior” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

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

---

<sup>4</sup>El CESU está integrado por: El Ministro de Educación Nacional, quien lo preside; el Jefe del Departamento Nacional de Planeación; El Rector de la Universidad Nacional de Colombia; el Director del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas", Colciencias; un rector de universidad estatal u oficial; dos rectores de universidades privadas; un rector de universidad de economía solidaria; un rector de una institución universitaria o escuela tecnológica, estatal u oficial; un rector de institución técnica profesional estatal u oficial; dos representantes del sector productivo; un representante de la comunidad académica de universidad estatal u oficial; un profesor universitario; un estudiante de los últimos años de universidad; y el Director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), con voz pero sin voto. (Cfr. MEN, 2013).

programas de maestría y doctorado tienen los mismos componentes de la acreditación de pregrado; en ese sentido:

- La autoevaluación (...) es realizada por la propia institución mediante el uso de guías coherentes con los criterios y características de calidad definidas por el CNA y teniendo como punto de partida la correspondencia del programa con la definición hecha por la propia institución sobre su naturaleza, misión y proyecto educativo.
- La evaluación externa que es hecha por los Pares Académicos nombrados por el CNA. Esta evaluación se lleva a cabo mediante visita a la institución y al programa, en condiciones normales de funcionamiento, para validar el diseño, desarrollo y resultados de la autoevaluación y producir el juicio de los pares sobre la calidad del programa y recomendaciones para su mantenimiento y mejoramiento.
- La respuesta de la institución que ha sometido su programa al proceso de acreditación, frente al informe de la evaluación externa y a las recomendaciones en él formuladas.
- La recomendación final: "el concepto técnico emitido por el CNA al Ministerio de Educación Nacional, para la expedición del acto de acreditación", (CNA Lineamientos, 1996), tomando en consideración los tres anteriores aportes.
- El acto de acreditación que le corresponde al Ministerio de Educación Nacional. (CNA, 2013).

Este concepto de calidad de la educación tiene tres características importantes: primero, se basa en una perspectiva de autonomía, en términos de que no se evalúan los proyectos institucionales desde una mirada heterónoma, sino a partir de lo que las mismas IES afirman. En segundo lugar, los indicadores y variables de medición se encuentran en consonancia con un proyecto de internacionalización y globalización bien definido, a partir de una apuesta en términos de una sociedad del conocimiento, y de la educación para la innovación científica y tecnológica. Y por último, el enfoque de calidad se

basa en un modelo de medición de resultados a partir de indicadores estadísticos.

Gabriel Misas Arango (2006), en *Educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*, cuestiona las características actuales del sistema de calidad en la educación superior en el sentido que, ni cualitativa ni cuantitativamente, cumple con las necesidades del país. Misas sostiene que uno de los problemas fundamentales en definir la calidad de la educación superior, obedece a que el concepto de calidad debe ser socialmente erigido, y en ese sentido, construir su definición que depende en forma intrínseca de su relación con otros componentes: contextos, valores dentro de los procesos de calidad, función, y otras preguntas en torno a ¿quién evalúa, desde dónde se analiza y cómo se comprende la evaluación? Esta posición es importante para interpretar cuál es la dificultad actual con el sistema de calidad de la educación superior. Horacio Ferreyra en una conferencia suya del 16 de Agosto de 2012, en la Universidad Santo Tomás, sobre el tema de *Formación Docente en Argentina*, establecía que una de las dificultades que teníamos nosotros en Colombia, a propósito de la calidad de la educación superior, se encontraba en que en el país se había establecido la calidad en términos de eficacia y eficiencia; él no le restaba valor a estos principios, pero argumentaba que en el caso Argentino la calidad de la educación estaba estructurada, además, sobre los principios de relevancia y pertinencia social. Misas evidencia esta dificultad cuando establece una definición general sobre la dimensión de la calidad de la educación superior:

La calidad en educación superior se relaciona estrechamente con:

- i. La cantidad y calidad de los recursos que la sociedad y el Estado destinan a ese nivel de la educación.
- ii. La eficiencia en el uso de esos recursos por parte de los establecimientos educativos.

- iii. El desarrollo institucional logrado, la acumulación de competencias en el tiempo y la cimentación de una cultura académica. (Misas, 2012, p. 42).

En esta investigación se comparte el anterior argumento de Misas, el cual establece que la calidad de la educación debe ser pensada como el resultado de un proceso de construcción política y social que se relaciona intrínsecamente con otros factores institucionales y no-institucionales. Este horizonte se asume porque no es posible reducir la calidad de la educación a un tema de recursos, de eficiencia del sistema, y de generación de competencias; sobre todo porque el tema de creación de cultura académica, todavía es altamente insuficiente en la mayor parte de las universidades del país. Ahora, también es necesario hacer la pregunta por las intencionalidades detrás de las políticas específicas. Cuando determinadas instituciones como el ICFES, CONACES realizan procesos de evaluación de la calidad: ¿Desde qué perspectivas y presupuestos lo hacen?, ¿cuáles son los motivos y las intenciones sociales, políticas, culturales, pero también económicas? Cuando se evalúa la calidad, ¿desde dónde se evalúa, con qué fin, y cuáles son los resultados institucionales?, y ¿cuáles son los elementos que terminan privilegiándose dentro del sistema de la educación superior?

Por este motivo, la invitación de Misas (2006), de cuestionar la calidad dependiendo de contextos como: los criterios de formación de pregrado y postgrado, los referentes en términos de intencionalidad formativa, la necesidad de la inclusión de enfoques diferenciados que respeten la pluralidad de sentidos y no la uniformidad; así mismo, la necesidad de articular el sistema de la calidad de la educación con un proyecto de nación más incluyente, y por último, la calidad entendida como un criterio que es susceptible de *falibilidad*, es decir, la calidad hoy no debe interpretarse en un sentido unívoco y cerrado.

### 3. Marco conceptual

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

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

#### 3.1. Nociones de calidad en el siglo XX

Así las cosas, se pueden seguir incorporando referencias al respecto, ¿en qué momento histórico y debido a qué cambia esta mirada sobre la educación para lo superior y se convierte en educación superior como una representación de un “supuesto y esperado” nivel mayor de conocimiento? Justo en el momento en que se le otorga un mayor nivel de relevancia a la

estrategia, al conocimiento y al control, en detrimento del lugar de los sujetos. De hecho, en este ir y venir, los sistemas de educación, según Coombs (1971), parecen estar condenados desde siempre a una existencia de crisis. Periódicamente sufren males pequeños o grandes que inciden en algunos de sus elementos; sin embargo, este autor, hace hincapié en la crisis actual de los sistemas educativos y la hace diferir de lo que fue un hecho común en el pasado, indicando que “esta es una crisis **histórica**, y ningún país está excluido de ella”. La naturaleza de estas crisis la define Coombs a través de tres términos:

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

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

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

Siguiendo a Coombs (1971), este autor delimita las causas de esta disparidad, y como intento de solución a los problemas que éstas crean, plantea toda una filosofía del cambio. Estas causas son las siguientes:

- El fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa.
- La aguda escasez de recursos.
- La inercia inherente a los sistemas de educación.
- La inercia de la sociedad misma.

El término calidad educativa ha sido tomado del ámbito empresarial, en el cual se acuñó hace algunas décadas la noción de *calidad total*. En un principio, calidad se utilizaba para referirse a un producto material, por ejemplo un enchufe, un martillo o una herramienta, para decir, por ejemplo, que ese destornillador era de buena calidad. Esa denominación se usaba para catalogar a objetos materiales; pero desde la década de 1980 el vocablo se hizo

extensivo, vía neoliberalismo, a los “servicios públicos” en el que se incluyó a la educación.

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

Esta comisión se propuso los siguientes objetivos: evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, *colleges* y universidades; comparar esas escuelas y *colleges* con los de otras naciones industrializadas; estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de “*High School*” y universidades y el desempeño académico de quienes se gradúan; identificar aquellos programas educativos que hayan generado éxitos notorios en los *colleges*; evaluar la forma como los cambios sociales que se habían presentado en los Estados Unidos en los 25 años anteriores habían afectado el desempeño de los estudiantes; y definir con claridad los problemas a enfrentar y superarlos con decisión en busca de la excelencia educativa. De ahí en adelante el término de “calidad educativa” se introdujo en el lenguaje oficial, e incluso entre sectores críticos, hasta convertirse hoy en un lugar común, cuando ningún gran pedagogo y educador ha utilizado tal término, que ha sido extraño a la reflexión sobre las grandes cuestiones de la educación.

Al introducir la noción de calidad en la educación también se están involucrando aspectos propios del mundo empresarial a los sistemas educativos, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de

control que apunten a generar mejores resultados, que pueden ser cuantificados y estandarizados. En concordancia, se establecen mecanismos y organizaciones externas a las escuelas y universidades que se encargan de certificar y de acreditar que una institución es de “calidad”, y a las mismas se les concede el rotulo que las califica como de “alta calidad”.

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

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

La calidad de la educación y la capacidad de los sistemas educativos para retener a sus estudiantes en América Latina, se asume como un problema desde comienzos de la década de los 80, cuando se dan significativos avances en el aumento de la cobertura, como efecto de los esfuerzos realizados en los 50 y el 60 por aumentar la matrícula de la enseñanza primaria, asunto que hace más evidente la asociación entre recurso humano/desarrollo económico/nivel educativo. De hecho, una de las expresiones de esta triada es la preocupación de inversión en educación, aunque, en el mismo momento en que se publican estadísticas sobre la inversión en educación, también se plantean informes sobre repitencia y deserción -más del 15% en general-, (Edwards, 1991), que afectan principalmente a la enseñanza primaria y secundaria, disminuyendo las posibilidades de ingreso de estos niños y jóvenes al mercado “laboral formal”.

En el mismo sentido, la búsqueda de la “calidad” en educación se convierte en objetivo, en medio y en fin “salvador” de la educación; es en este sentido que se convierte en un concepto ambiguo que se resiste a ser abordado en su positividad, constituyéndose en un significante y no un significado; no tiene un valor absoluto y dependen de las relaciones que establecen con la perspectiva social de los sujetos que la enuncian y del lugar en que se hace.

A partir de esta aproximación, se asume como ciertas y evidentes afirmaciones que plantean: “una educación eficiente es de calidad” o “una educación relevante es de calidad”, las cuales al ser aceptadas naturalmente evidencian el vacío de reconocimiento histórico de la construcción social y cultural de “calidad”. Ahora bien, si la calidad se considera un juicio de valor sobre un proceso o producto educativo, este valor conlleva a un juicio que se realiza a partir de acciones de comparación, cuya lógica depende de las redes de relaciones construidas por las comunidades, histórica y culturalmente determinadas, no desde decisiones institucionales, entes legisladores o instancias administrativas.<sup>5</sup>

### ***3.2. La educación como bien público Vs bien privado***

En la perspectiva de la Educación Superior como un bien público, desde el ámbito de la economía, la definición del “bien” está dada por su propio carácter intrínseco. Un bien público desde el punto de vista jurídico es el que pertenece o es provisto por el Estado y desde el punto de vista económico es un bien que pertenece a todos, cuya naturaleza conlleva que no es rival, es decir, cuando su uso por una persona en particular no perjudica el uso futuro por otros individuos; y no excluyente, entendido que cuando se hace uso del bien por una persona en particular no perjudica el uso simultáneo por otros individuos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Aquí es prudente plantear que la calidad se refiere al “ser” y la cualidad al “estar”; siendo la calidad sustantiva y la cualidad adjetiva.

<sup>6</sup> La rivalidad en el consumo de un producto implica que el consumo por parte de un individuo reduce la cantidad disponible para otros, en tanto que el principio de exclusión refiere a la imposibilidad de excluir del consumo de un producto a determinadas personas, pudiendo ser tales razones tanto la imposibilidad física o económica de restringirlo a terceros.

En este sentido, las características propias de la educación, que tiene escalas y, por ende, niveles de calidad, así como su fácil exclusión como servicio personalizado por recursos, han determinado *que no se la pueda conceptualizar, bajo un enfoque económico, como un “bien público”*<sup>7</sup>

El enfoque dominante de reflexión desde lo económico, en tanto “bien privado” tiene varias orientaciones. Por un lado se ha posicionado en las características mercantiles de la producción de los bienes y en los procesos de intercambio en lo internacional. El enfoque de la internacionalización desde la lógica mercantil ha sido el que ha tenido más análisis descriptivos y es también la base de las orientaciones y negociaciones en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de los Tratados de Libre Comercio (TLC) a escala global, al propender a facilitar la reducción de las diversas barreras que restringen el libre tránsito de productos, personas y capitales. Es además la dinámica educativa que más se ha discutido desde los 90 en América Latina, como derivación del relativo incremento a nivel local de instituciones universitarias externas, de la movilidad de docentes y estudiantes y de una oferta local de educación transfronteriza.

Desde un enfoque económico, se considera que las *restricciones a la libertad de movimiento* al crear imperfecciones encarecen los accesos a esos bienes y servicios, y el logro de la eficiencia para todos. La homogenización e igualación de las condiciones de cambio hace que este bien privado se presente en igualdad para todos y que los consumidores se beneficien de todas las innovaciones en los precios. Así, desde la economía son las *imperfecciones* que generan tales barreras al libre tránsito y no permiten aprovechar las ventajas del comercio y la especialización en términos de costos, eficiencia y desarrollo de oportunidades para las sociedades.

---

<sup>7</sup> En ésta definición de la educación como “privada” en tanto ella es un producto rival, nos referimos básicamente a la educación presencial, ya que bajo la educación virtual habría una tendencia a permitir accesos múltiples al mismo tiempo y por ende un carácter menos rival y por ende con un carácter más público en términos económicos.

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

Los nuevos componentes, instalación física de instituciones de un país en otro, y educación transfronteriza virtual, aunque aún son minoritarios, se están incrementando por la propia masificación de la matrícula, la expansión de los campos disciplinarios y la oferta globalizada. Ello además, contribuye a diferenciar y especializar los sistemas de educación a escala nacional, regional y global<sup>8</sup>.

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

Las teorías han descansado en el hecho de que la producción es una función de los mismos factores de producción, sea el trabajo o del capital. Inicialmente para los clásicos, el trabajo era una inversión productiva homogénea, como un factor sin diferenciaciones. No fue sino hasta el enfoque marginalista de Solow en 1957 que se comenzó a visualizar que el motor de la

---

<sup>88</sup> Didou, Sylvie, “Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe”, ANUIES, IESALC, México, 2005. Este trabajo se orienta a realizar el estudio comparativo de los 13 estudios nacionales y dos subregionales (Caribe y Centroamérica) sobre la internacionalización de la educación superior en la región realizados entre el 2003 y el 2004. ver también García Guadilla, Carmen. “Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior Interrogantes para América Latina”, en Cuadernos del Cendes, No. 58, 2005.  
<http://www.cendes-ucv.edu.ve/pdfs/58,1%20g.guadilla.pdf> De Wit, Hans (y otros) (Ed) (2005). “Educación superior en América Latina: la dimensión internacional”, Banco Mundial: Bogotá.

acumulación estaba asociado a un “residual”, al demostrar que el capital físico solo explicaba una parte relativamente pequeña del crecimiento del producto. Su enfoque estimuló investigaciones que llevaron a encontrar otras causas del crecimiento económico. Así, educación formal, aprendizaje y capacitación en el trabajo, salud, fertilidad, familias y migración, conforman los principios de una nueva corriente de pensamiento que explica una parte del crecimiento económico, y que se centra fundamentalmente en el impacto del capital humano en la productividad.

### **3.3. La internacionalización de la educación**

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

En el contexto actual la *calidad en educación* está signada por la *acreditación*, que se ha ido configurando como en una especie de correlato de aquella, entendiendo el devenir de la acreditación desde dos líneas de fuga: La calidad educativa y los efectos de la educación. En el prefacio del Libro “*Los efectos de la educación*”<sup>9</sup>, se plantea que,

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

---

<sup>9</sup> *Les effets de l'éducation*, por su título original en francés, apareció en Francia en 2005. Su primera edición en español fue realizada por *El Estante Editorial* en el mes de septiembre de 2008. El libro es el resultado de un estudio encargado por el Programa Iniciativo de Investigación en Educación y Formación (PIREF) al sociólogo Christian Baudelot y al economista Francois Leclercq, quienes lo elaboraron en colaboración con Armand Chatard, psicopsicólogo; Boris Bobille, politólogo; y Elena Satchkova, historiadora.

Baudelot y Leclerq (2008), inician su reflexión –en el contexto Norteamericano con clara incidencia en Latinoamérica-, evidenciando cómo, según el momento histórico, cultural, social y político, se esperan algunos efectos de la educación y, en consecuencia, se procede a enseñarlos, a pretender su aprendizaje y a evaluarlos, dejando explícito un panorama de intenciones que bien puede secuenciarse así:

- *1910-1920. Corriente evolucionista.* Se desplaza el interés de lo educativo, “de Europa hacia Estados Unidos” y por irradiación hacia América Latina, pero con un lente diferente. Hay un amplio consenso científico y público acerca de que las instituciones educativas no se interesan por los hechos que “podrían contradecir sus fundamentos epistemológicos” anclados en la búsqueda de la unidad nacional para mantener el status de la educación pública y creer en el “progreso” de la civilización”.
- *1930-1940. Corriente progresista.* Hay una preocupación menor por el estudio riguroso del pasado de las instituciones y sus procesos de enseñanza y se incrementa la preocupación por “guiar” a los docentes en su labor. De la mano del pensamiento de John Dewey, se proponen metas para la “reconstrucción social” del país y la formación de maestros, como medio para “progresar”.
- *1950-1960. Una nueva historia de la educación.* Plantean que la educación no es simplemente aquella “escolarizada”, sino que se convierte en el proceso por el cual “una cultura se transmite a través de las generaciones” (Baudelot & Leclerq, 2008, pág. 17), como marco institucional (escolar), lo cual, sitúa el proceso educativo en otras instancias: padres, pares, hermanos, familiares, iglesias, bibliotecas, museos, grupos de recreación, grupos de estudio, entre otros.
- *1970. Corriente revisionista.* Esta década se caracterizó por la relectura de los procesos educativos, a la luz de los sucesos sociales y políticos (Vietnam, viajes a la luna...), asuntos que permitieron que investigadores educativos del momento, afirmaran “La escuela urbana no ha creado las injusticias, pero ha contribuido a perpetuarlas” (Baudelot & Leclerq,

2008, pág. 18)<sup>10</sup> y en consecuencia, se resquebrajará el consenso dominante sobre el “gran relato del progreso”, colocándolo en discusión y posterior obsolescencia.

- *1980-1990. Proliferación de marcos conceptuales.* Estas décadas se encuentran transversalizadas por la pregunta sobre la función de la educación y plantea dos discusiones, una de ellas, si la educación contribuye a la democracia y a la igualdad de oportunidades; y la otra, si la educación tiene como función esencial preservar el *statu quo* como instrumento de dominación y control. Así mismo, se va transitando de la premura por tomar decisiones ante situaciones dicotómicas, para llegar a ofrecer un múltiple y vistoso abanico de posibilidades de comprensión y complementariedad que no obliga a decidir sobre uno de dos asuntos definidos; por el contrario, fomenta y prioriza una mirada en *complexus*. La historia de la humanidad también se sigue preguntando al respecto, qué tanto ayuda esta perspectiva a comprender las preguntas planteadas.
- *2000. La nueva historia social y cultural.* Con la emergencia de discursos desde las ciencias sociales, la etnografía, la microhistoria y los estudios culturales, que en esta década aumentan significativamente, se entiende a la escuela como “el lugar simbólico donde se plasman los proyectos de diferentes grupos sociales y de los individuos, se concretan los procesos de producción y reproducción social, y se organizan las prácticas de emancipación - movilidad social- y de regulación –control social”- (Baudelot & Leclerq, 2008, pág. 19); y se reconoce la tendencia a rechazar una sola línea ideológica y la tendencia a remitir la atención a la subjetividad de los actores, al contexto y a las prácticas tradiciones; dichas tendencias buscan mayor rigurosidad al abordar las relaciones entre alumnos, docentes y su entorno.

De esta rápida secuencia se pueden inferir algunos vínculos con las transformaciones de las finalidades sucesivamente asignadas a la escuela, como lo viene siendo: la formación de cristianos, creyentes; la formación de ciudadanos; la formación de seres democráticos, que se entiendan iguales; la

---

<sup>10</sup> Citando a David Tyack.

formación para el trabajo; e igualmente, cuando estas finalidades se empieza a expresar en objetivos, entonces las calificaciones se vuelven rentables y se instala la lógica del control, la valoración y el ranking en todos los aspectos asociados a la educación.

### **3.4. La acción de la educación como capital medible y como sinónimo de garantía de calidad**

Aunque la idea sigue siendo que la escuela es una causa que produce efectos, la diferencia está en que durante el siglo XIX se pensaba que la existencia de la escuela garantizaba tales efectos, mientras que actualmente el interés se encuentra situado en la *medición* de tales efectos.

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

El concepto de lo humano y cultural son capitales que producen efectos específicos diferenciados de otros capitales tales como el capital físico. Sea capital humano o cultural, estos se adquieren, se acumulan, se amortizan, se transmiten, se deprecian o valorizan. Es una cantidad móvil que no se adquiere de una vez y para siempre. Se adquiere de diversas formas: trabajo escolar, herencia o desempeño laboral, y puede transmitirse en la familia, la escuela o la empresa. Después del período de formación, el capital puede utilizarse como beneficio y otorgar a quien lo detenta ingresos materiales y simbólicos; pero también puede depreciarse en relación con la incapacidad individual o las circunstancias sociales. En cuanto capital, entonces, se requiere de esfuerzos

para adquirirlo y mantenerlo, lo cual, en términos de preguntas, permite formular mejor la que atañe a los efectos de la educación.

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

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

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

Los efectos de la educación se encuentran en los ámbitos cognitivo, actitudinal y valorativo, y de socialización; siendo posible comprobarlos intuitiva

y empíricamente; es decir, la escuela tiene efectos: puede pensarse que *hace poco, pero hace*. Ayuda a constituir lo individual y lo colectivo. No es una relación lineal entre escuela y sociedad sino mediada por clases, contextos, familias, así como por el bagaje personal. Estos efectos dependen tanto de los individuos como de los contextos sociales y de la voluntad política de hacer que la escuela produzca efectos no sólo medibles, sino predecibles, en tanto se planean y se les otorgan las condiciones para conseguirlos.

Los autores (Baudelot & Leclerq, 2008) afirman que los efectos de la educación raramente son autónomos; siempre van asociados a otros factores económicos y sociales. La acción de la educación es mucho más eficaz cuando otras fuerzas la acompañan, como la implementación de una ideología de Estado o de política social encaminada a reducir las desigualdades; como una particular coyuntura política o económica, o la creación de empleos y desarrollo de nuevas tecnologías.

En tiempos como estos, en los que reinan los “indicadores de impacto”, en los que los efectos de la educación pretenden reducirse a los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad y en los que, en nombre de un mal entendido rigor científico, solo se reconocen efectos si estos son «medibles y comparables», un estudio como el que aquí se presenta nos muestra que la rigurosidad no es compatible con la simplificación, que la complejidad de los efectos de la educación exige considerar, al mismo tiempo, las distintas escalas de análisis (subjética, institucional, política) y las diversas temporalidades en las que los efectos se registran. Finalmente, este libro nos advierte, una vez más, que el modo en que abordemos los efectos de la educación tiene efectos políticos. (Baudelot & Leclerq, 2008) (Contra carátula).

### III. POLITICAS DE GESTION DE LA CALIDAD: ORIGEN Y ANTECEDENTES INTERNACIONALES

#### SUPUESTOS PRELIMINARES

Las políticas educativas y quienes las implementan generan a la par con la industria, sistemas de control y supervisión que se originan en primera instancia para valorar los productos terminados que siguen un modelo preestablecido, de tal forma que puedan catalogar dicho bien de calidad. Estos sistemas han venido proliferando a lo largo del continente y se han adoptado a los sistemas educativos de cada país. De esta forma, se exhorta a las instituciones para que acomoden los currículos, los programas y los estándares con las necesidades y demandas del mundo laboral, la adecuación de normas, leyes y decretos, así como a la autorregulación, la adecuación de los centros para cumplir con las necesidades de los clientes y una larga lista de propuestas en tono similar (Escudero 1999:11).

En el primer barrido que se hace de documentos sobre el concepto de calidad en la educación universitaria, y especialmente en las maestrías y doctorados en educación, se reconoce un factor común en su origen y en su acepción. En el intento de encontrar una constante al respecto se puede decir que su origen en el sector industrial en los países de Oriente intentaba crear un control sobre el producto generado por un proceso industrial, con el fin de establecer monitoreo permanente e indicadores de excelencia sobre los cuales se da cuenta de condiciones de competitividad en el mercado nacional e internacional

En el texto de José Alfredo Díaz Palacio (2013) sobre la Calidad Educativa: *Un análisis sobre la acomodación de los Sistemas de Gestión de la Calidad Empresarial a la Valoración en educación (tendencias Pedagógicas)*, se explica su origen en el Japón en los años 70 como resultado de la recuperación de los llamados tigres asiáticos, después de las pérdidas económicas que les generó la derrota en la segunda Guerra Mundial:

Con el antecedente de *mejoramiento de los sistemas educativos*, el asunto de la calidad en educación trascendió las fronteras obligando a las Naciones de primer orden a tomar partida y a sugerir la reacomodación de los nuevos sistemas educativos del resto del continente, como base del cambio social y del mejoramiento del comportamiento económico de los países difundido por la globalización. En palabras de Mejía (2003, p.6), la sociedad se puso la tarea de moderniza la educación, convirtiéndola en uno de los instrumentos básicos del cambio social. (Díaz Palacio, 2013, p. 177)

Los organismos internacionales y la banca multilateral que en un tiempo tenían como función asesorar las naciones para lograr el desarrollo industrial de tipo capitalista, encontraron la oportunidad de empezar a asesorar la educación como sector de servicios potencialmente productor de rentabilidad económica; al mismo tiempo que la cultura, la salud y los derechos sociales, en otras épocas considerados como responsabilidad del Estado, pasaron en las democracias contemporáneas a ser tratados como sectores de la economía, propios de los procesos de la industria privada. Dentro del ámbito educativo la búsqueda de la calidad no es ni mucho menos un asunto nuevo; a comienzos de los 80 con movimientos políticos en Estados Unidos y el Reino Unido, los gobiernos empezaron a focalizar la educación como la posibilidad de la proyección de las naciones. (Díaz Palacio, 2013)

Es indudable que la globalización aportó, en su concepción del mundo, como un mercado internacional sin fronteras, tanto para la producción como para la rentabilidad máxima de las economías transnacionales, la concepción de calidad para toda actividad humana potente en el mundo de lo pecuniario. Si los estados del bienestar permitieron la apropiación de bienes de capital, tecnológicos y de desarrollo doméstico al alcance de todos, la nueva economía logró retomarlos como bienes de consumo y en un silencioso giro de cuatro décadas (de los 70 del siglo XX a la primera década del siglo XXI) colocarlos mediados por la capacidad adquisitivo de cada quien.

En ese sentido, el uso del teléfono móvil, la televisión por cable, los servicios públicos de agua y luz, y las condiciones sanitarias, pasaron a ser incrementadas en sus valores y dejaron de ser subsidiadas por el Estado para ingresar al presupuesto personal de los ciudadanos contemporáneos. La educación igualmente dejó su estatuto de gasto social colectivo; al ingresar en su nueva condición de mercado, se hizo susceptible de asumir todos los criterios que el mercado exige para su exposición y adquisición en el concierto Internacional expansivo:

Se asiste así a la consolidación de un proyecto internacional expansionista, cuyo propósito disimulado se basa en la dominación, la expansión económica y la exclusión. Con la globalización no sólo entra en crisis la figura de los Estados-nacionales sino que también se agudizan los fenómenos de la trans-fronterización, con lo que se acentúa la división injusta del trabajo y la desigualdad social. Uno de los elementos que sufre profundamente con la globalización capitalista tiene que ver con la soberanía y el poder de autodeterminación de las naciones. La posibilidad de los países de construir su propio destino se ve cuestionada y sometida a fuertes críticas por parte del poder transnacional, que ve allí una fuerte amenaza para la realización de sus intereses de expansión y de dominación (Molina & García, 2006).

En América Latina, desde los años 80, se empezó a planear la estrategia de penetración del nuevo modelo. Las universidades de los 60 y 70, centradas en la búsqueda de conquistar su autonomía y la igualdad social y política de capas poblacionales que quedaban excluidas de su acceso, pese a la segunda reforma de masificación de la educación superior, preconizada después de la Reforma de la Universidad en Córdoba, en los años 20 del siglo XX, no presintieron la tendencia. La evaluación institucional debe ser, pues, un proceso orientado a la construcción de la calidad académica, aunque no podamos enfrentar esa discusión en términos estrictamente técnicos. En América Latina, la evaluación traspasó los límites de una discusión entre los modelos, americano, francés, inglés u holandés o entre las experiencias chilenas, mejicana o argentina. La evaluación se tornó un problema

eminentemente político, tanto desde el punto de vista de su concepción y de sus consecuencias para la universidad, cuanto por las dificultades de su asimilación por la comunidad académica. Uno de los mayores estudiosos de la evaluación en Chile, José Joaquín Brunner, decía que la relación Estado-universidad es mucho más una relación administrativa y, en consecuencia, un problema de orden político, lo que demuestra que esa problemática no es latinoamericana, sino que se constata su presencia también en el debate europeo. La pregunta que cabe es: ¿por qué ha ocurrido de esa forma en los últimos tiempos?

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

La mayoría de las universidades latinoamericanas enclaustradas y a veces atrincheradas en sus antiguas concepciones de autonomía, calidad, enciclopedismo, etc. no tomaron la iniciativa para presentar vías de solución adecuadas a dichas situaciones, lo que provocó que las presiones para reformar la educación superior provinieran más del exterior que del interior de las mismas, por lo que casi ningún sistema o modelo de evaluación externa ha salido de las universidades, sino de entidades estatales que, por lo general, están alejadas de las universidades, y que introducen conceptos y criterios poco académicos o importados sin la debida adecuación y que responden a otros intereses no favorables a las universidades. (Águila Cabrera, 2004)

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

del continente, todos los elementos que se analizan confluyen en el concepto de calidad, asumido como el acercamiento ideal de los detalles que constituyen un objeto que sirve como patrón o modelo, cuyos componentes constitutivos deben ser alcanzados por aquellos objetos que guardan semejanza con este objeto patrón (Estrada, 2005).

La figura de la acreditación penetró todas las prácticas y discursos académicos haciendo de la evaluación un metarrelato que, de ser un campo de saber práctico de las prácticas educativas, pasó a ocupar todos los lugares de referencia teórico, político, organizacional. Las preocupaciones sobre la enseñanza se desplazaron, así como las didácticas y la formación humana; la investigación prioriza los temas y problemas de la innovación y el desarrollo por encima de los sociales y existenciales. La comunidad pedagógica internacional y nacional se fue silenciando en sus prescripciones éticas, aturcidos por el discurso administrativo de la calidad, presentando una paradoja evidente: a mayor certificación de calidad menos prácticas de calidad. Los recursos para fomentar la investigación son escasos pero en el formato del discurso se simulan los hechos y resultados que no se logran alcanzar.

## **1. El concepto de calidad**

Cuando se indaga por el tipo de calidad que proponen las políticas educativas del continente, todos los elementos que se analizan confluyen en el concepto de calidad, asumido como el acercamiento ideal de los detalles que constituyen un objeto que sirve como patrón o modelo, cuyos componentes constitutivos deben ser alcanzados por aquellos objetos que guardan semejanza con este objeto patrón (Estrada, 2005).

El concepto no es unívoco pese a que la estandarización de los criterios para alcanzar la certificación de la excelencia sí lo son. Los organismos internacionales como la UNESCO, han convocado múltiples eventos en los últimos 20 años para colocar en escenario los debates y las complementariedades entre los países del Sur con Europa y Estados Unidos, por medio de las estrategias de construcción de espacios comunes de

intercambio académico y científico que siguen su desarrollo normal de alianzas. No se puede pensar en la calidad de la educación superior como un fin en sí, disociado de la inserción concreta de la institución universitaria en un determinado contexto de sociedad (Hélgio Trindade, 2012).

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

En las universidades, los organismos nacionales de vigilancia y control dependientes del Ministerio de Educación Nacional, unifican modelos, factores, características e indicadores que ocultan las diferencias particulares de los contextos locales y regionales, concentrando las formas técnicas de simulación de la calidad en una guía instruccional, repetida en los diferentes escenarios. La bibliografía pedagógica latinoamericana destaca el carácter central de la preocupación por la calidad de la educación, como lo demuestran, por ejemplo, las recientes revisiones especializadas de Schiefelbein y los actuales esfuerzos de evaluación institucional en el sector universitario latinoamericano. Algunos trabajos recientes revelan una orientación preocupada por la elaboración de estrategias que combinen calidad política, excelencia académica, eficiencia organizativa y democratización de la educación. En esa línea, la contribución de Tedesco está centrada en la construcción de opciones educativas con elevados niveles de calidad para todos, procurando combinar la excelencia académica con la democratización del acceso a los conocimientos socialmente significativos (Sander, s.f).

Las múltiples interpretaciones de la situación no eliminan su tendencia a la homogenización. Las críticas se desdeñan, y en este proceso de exigencia, el rol del docente académico se transforma, y pasa a ser el auxiliar administrativo del procedimiento seriado de formar seres humanos como

profesionales competentes para la industria del circuito económico que los espera como empleados.

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

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

Como opina Águila Cabrera (2013), la concepción sobre la calidad, que existe hoy en día en las universidades, tanto en el ámbito mundial como local, es el resultado de cambios internos y externos que las han afectado, fundamentalmente en los últimos 30 a 40 años del siglo pasado. El concepto de calidad de la educación universitaria cambia de contenido en cada época, no es estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico y dinámico.

Hasta comienzos de la década del 60 del siglo pasado, existía una visión tradicional y estática de la calidad de la educación universitaria, se presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del sistema; se basaba ante todo en la tradición de la institución, en la exclusividad de profesores, alumnos y en los recursos materiales. Se daba por sentado que

más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia que producir ciudadanos mejor preparados y productivos, así como mayor democracia y más participación ciudadana (Águila Cabrera, 2013).

Los múltiples ejercicios realizados y orientados por las agencias gubernamentales, cuya función es supervisar y vigilar la calidad, vienen concentrando un concepto único de la misma. Vale decir, el cumplimiento pleno de los factores, características e indicadores en sumatoria, dan un resultado óptimo de la misma. Si bien es cierto que las diferencias se ocultan o quedan como panoramas marginales del borde local, las certificaciones se imprimen a diestra y siniestra por los tecnócratas del sistema en una meta-evaluación complaciente de sus creaciones. Pero el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino en determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad histórica latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia, la pertenencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no impacte en el medio, no sea pertinente con su entorno social y sea ajena al mismo (Águila Cabrera, 2013, p. 2).

## **2. Apropiación y resistencia de la evaluación por la calidad en las Universidades Latinoamericanas.**

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

El supuesto preliminar de esta postura se basa en describir cómo la calidad, en cuanto concepto y práctica de la educación en el contexto de desigualdad, inequidad, pobreza y conflicto que viven muchos grupos poblacionales de América Latina no puede discutirse exento de los criterios de legitimidad, pertinencia, necesidades y derechos. Problemáticas como las de la disminución de los presupuestos de las Universidades públicas, la reestructuración de las privadas para ser competitivas en el mercado internacional, la crisis del empleo, el encarecimiento de los servicios públicos, exige ser tenidos en cuenta para mirar la forma gradual en que se pueden alcanzar los niveles de mejoramiento de prestación del servicio educativo para la región.

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

La tensión atávica de la relación de la universidad con la sociedad (y ahora con el Estado y la empresa), debe conservar su autonomía, a la vez que tiene en cuenta las demandas que le presenta la sociedad, tal y como fue definida en la Carta Magna de la Universidad en el año 1988 en el noveno centenario de la Universidad de Bologna, donde consta para la Universidad que ella es:

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

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

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

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

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

*Segundo elemento: esa evaluación globalizadora debe permitir la comparación entre diferentes instituciones sin caer en una «padronización» empobrecedora. Aunque nuestro proyecto combine con un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos, ellos buscan estar dentro del contexto de la cultura de la institución.*

*El tercer elemento: el respeto a la identidad institucional. Una universidad dada, con su historia, su vocación regional, no puede ser evaluada en función de su identidad institucional de la misma forma que otras*

universidades, con otras características, en términos de pregrado, postgrado, enseñanza y extensión.

*El cuarto elemento:* el principio de la adhesión voluntaria. La decisión sobre el mejor momento de iniciar el proceso de evaluación, debe ser de cada universidad.

Los imaginarios que han devenido en discursos y prácticas como ejercicios de clasificación y aglomeración técnica de indicadores cualitativos, reducen el objeto de evaluación de la cultura universitaria a problemas aislados de las voluntades políticas de sus gobernantes, en diálogo con sus comunidades. Pareciera, como lo preconiza la administración en un problema de gestión, como dice Trinidad, entendida ella como saber gerenciar la empresa educativa.

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

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

Las racionalidades interpretativas podrían ser una de las lógicas de articulación entre lo que se espera (imaginarios), lo que se dice (discursos) y lo que se hace (prácticas). Los hallazgos cualitativos (y también cuantitativos) determinarían las cercanías y las distancias entre estas dimensiones, intentando que las prospectivas intentarán en sus estrategias, disminuir estas distancias. Lo anterior, que es lo que esta investigación busca, privilegiaría la legitimidad del proceso por sobre su forma de operacionalizarlo, conservando lo académico como directriz integradora.

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

#### IV. REFERENTES NACIONALES DE POLÍTICA DE CALIDAD PARA MAESTRÍAS Y DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA

##### 1. Discusión sobre la calidad de la educación superior en el contexto colombiano

Desde estas perspectivas, es que entra en juego la **Política Pública**. Al respecto, en marzo de 2011 se llevó a cabo el simposio “Universidad, Estado y Sociedad en la actualidad colombiana” como iniciativa y esfuerzo de la Federación Nacional de Profesores Universitarios y dirigida a personal docente y administrativo de las universidades públicas y privadas, trabajadores y estudiantes universitarios, así como padres de familia interesados en la temática, durante el cual uno de los temas fue el de las políticas públicas, en este encuentro encontramos:

Guillermo Páramo<sup>11</sup> plantea que hablar sobre políticas públicas es revisar el valor de los intereses estratégicos por encima de los intereses de importancia momentánea; se debe leer como una conciencia de colectividad (nación); significa hablar de Colombia, y reconocerlo como país de gran megadiversidad, que necesariamente necesita estar asociado a personas interesadas en conocerla, no conocerla lo que permite es la ruina de esa gran diversidad. Desde esta mirada, una política pública para conocer biodiversidad, entiende a la universidad como un escenario de responsabilidad, que prepara y posibilita la controversia, la opinión, la postura política.

Hace alusión a la crisis del fordismo, a partir de la cual se genera una matriz sobre una buena política económica, que se conoce como “consenso básico”, que comprende: 1. Reducción del gasto público; 2. Salida del estado de su responsabilidad, y reemplazado por el sector privado, y 3. Nuevas formas de evaluación de la gerencia pública construidos a partir del campo de la

---

<sup>11</sup> Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con postgrados en The University of Chicago y The London School of Economics and Political Science. Fue Rector y Vicerrector Académico de la Universidad Nacional de Colombia. Fue Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN-. Es Profesor Emérito del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia y Miembro Número de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Ha sido Profesor invitado en México y España. Actual Rector de la Universidad Central.

economía; elementos que fueron promovidos por Margaret Thatcher en Inglaterra y se extendió a las otras economías.

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

Según el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, hasta los 70 financió algunas estructuras y locaciones de universidades, y en las revisión de sus inversiones llegaron a la conclusión de que es más rentable invertir en primaria que en secundaria, y que en superior, por lo que se reducen los recursos para la Universidad Pública.

Para André-Noël Roth <sup>12</sup> Los discursos de políticas desregularizadoras de la década de los 80 (Thacher, Reagan) se suman a los discursos profesionalizantes, al discurso eficientista, que invade el trabajo universitario, y se refuerza la búsqueda del “profesional eficiente”: Los profesionales, como aquellos que logran que su actividad aplicada a partir de su conocimiento más profundo, evidencie su pensamiento pragmático sobre su saber.

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

La presencia de los ECAES, que buscan certificar competencias colectivas determinadas, es una constricción evidente a la innovación que se

---

<sup>12</sup> Politólogo (1990), Magíster en Ciencias Políticas (1994) y Doctor en Ciencias Económicas y Sociales mención Ciencias Políticas (1999) de la Université de Genève -Suiza. Actualmente es Profesor Investigador Asociado adscrito al Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y Coordinador Académico del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la misma. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales y de FLACSO-Quito. Director grupo de investigación “Análisis de las políticas públicas y de la gestión pública” APPGP, UNAL.

plantea como propósito de las instituciones universitarias. Es Guillermo Hoyos<sup>13</sup>, quien en su intervención plantea, en el mismo sentido, dos tipos de universidades: profesionales e innovadores, afirmando que en Colombia el compromiso por resaltar el lugar social y político de la universidad, ha quedado olvidado y definitivamente con la ley 1286 del 23 de enero de 2009, mediante la cual Colciencias se constituye en departamento administrativo, se aleja definitivamente de esta pretensión.

Necesario volver a pensar los principios abstractos de la universidad de Humboldt: primer principio: soledad y libertad, principio centrado en la formación de sujetos, en su proceso de formación humana; segundo principio: cooperación como método de relación –colectivos-/no competitividad; la investigación al servicio del ser humano y no la universidad al servicio de la investigación; tercer principio: la unidad de investigación y docencia, que como consecuencia exigen que la docencia sea un escenario que acuda a los procesos de investigación.

En efecto, se deduce de los análisis revisados que, del conjunto de orientaciones y expresiones normativas y de planeación del actual gobierno sobre educación superior se puede afirmar que se trata de una profundización de la tendencia política que viene presentándose desde la década del 90. Esto es, una política orientada hacia la articulación de agentes estatales y privados a través de un mercado de competencia abierta entre instituciones educativas, sin diferenciación entre públicas y privadas, con mecanismos mínimos de regulación por parte del Estado y transformación del modelo de financiamiento, del subsidio a la oferta hacia el subsidio a la demanda.

De otra parte, la política avanza en la articulación profunda entre educación superior y sector productivo, tanto en la perspectiva de formar para el mercado de trabajo, como en la visión de los individuos como “emprendedores” que deberán valerse por sí mismos. En tal sentido, aparecen tres frentes de transformación: primero, la ampliación de la formación técnica y tecnológica, bien sea a través del SENA o del desarrollo de ciclos

---

<sup>13</sup> Maestro de maestros. (Q.E.P.D)

propedéuticos en todos los programas; segundo, el ajuste de los programas y currículos a las necesidades empresariales, por medio de la formación por competencias y la reforma de los exámenes a los egresados; y tercero, el vínculo estrecho universidad-empresa.

Con base en lo anterior, las palabras clave de “calidad” e “innovación” atraviesan la política, pero en el sentido de adaptar la formación a las necesidades del mercado laboral flexibilizado y a la incorporación de tecnologías que permitan vincular la educación a las cinco locomotoras para el crecimiento económico. Todo lo anterior conduce a la propuesta de empresarización de las universidades, tanto públicas como privadas, con gobiernos universitarios gerenciales y no colegiados, en el marco del modelo de la “Universidad de Tercera Generación” o 3GU (por la sigla en inglés) propuesto por Hans Wisseman).

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

- Proyectos de Actos Legislativos para reformar la legislación de educación superior vigente a través de la reforma integral de la Ley 30 de 1992, en la perspectiva de ir más allá del financiamiento e incorporar cambios en la estructura del sistema.
- La falta de reglamentación de la ley de concurrencia en el pago del pasivo pensional de las universidades públicas del orden nacional.
- La reforma del sistema de regalías producto de explotación de recursos naturales (minero-energéticos) y su impacto en la financiación de las universidades regionales.

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

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

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

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

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

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

Confluyen en esta búsqueda las *políticas públicas* y las posibles reformas educativas, que dicen de las pretensiones gubernamentales así como de la voluntad de quienes las ejecutan, entre otros aspectos porque, las

políticas y las reformas educativas suscitadas en el devenir social como mediadoras de los conflictos que emergen de la insatisfacción de atender *intereses y necesidades cognitivos/mercantiles* están impregnadas de un enfoque cognitivo propio de las sociedades del conocimiento.

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

## **2. Referentes legales sobre políticas de calidad para la educación superior en Colombia**

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

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

Sin embargo, también son importantes los artículos 68, 69 y 70 de la Carta Política en cuanto que establece principios como: 1) la facultad que tienen los particulares para fundar establecimientos educativos, sometidos a las condiciones legales para su creación y gestión y con la participación de la comunidad educativa en la dirección; 2) se establece que la enseñanza debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, y la ley debe garantizar la profesionalización y dignificación de quienes ejercen la actividad docente (art.68); 3) el Estado garantiza la autonomía universitaria; por lo tanto, con base en este principio, las universidades podrán nombrar sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley; 4) es también obligación del Estado fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo; así mismo debe facilitar los mecanismos financieros para hacer posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior (art.69); 5) el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (art. 70).

### **2.1. *Estatuto de la educación superior (Ley 30 de 1992)***

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

El artículo 1° establece que la Educación Superior es “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posteridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.

El artículo 7°, señala que los campos de acción de la Educación Superior son la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la Filosofía.

Seguidamente, el artículo 8º, determina que los programas de pregrado y de posgrado que ofrezcan las instituciones de Educación Superior, deberán hacer “referencia a los campos de acción anteriormente señalados, de conformidad con los propósitos de formación”. Es decir, que las IES deberán centrarse en alguno o algunos de estos campos de acción, o en todos, como en el caso de las universidades.

El artículo 10, especifica cuáles son los programas de posgrado, como las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los posdoctorados. En el artículo 11, se indica que los “programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias”: En el artículo 12, se dice que “Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”. Por su parte, Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales, y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, las humanidades y las artes. El párrafo de este mismo artículo se refiere a que la maestría no es condición necesaria para acceder a los programas de doctorado; además, la maestría debe culminar con un trabajo de investigación. No obstante este párrafo, la mayoría de las instituciones la exigen como pre-requisito para ingresar a los doctorados, por cuanto, según la misma norma, la maestría debe preparar al futuro doctor para la investigación, dotándolo de los instrumentos básicos que lo habilitan como investigador en el área específica de las ciencias o de las tecnologías, y al tener en cuenta, además, que “Los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de su formación”, según lo señala el artículo 13. Por estas razones, el doctorado debe culminar con una tesis que ubicará al estudiante en el campo de la ciencia, como investigador en determinada área del conocimiento.

El Capítulo IV de la Ley 30, clasifica las instituciones de Educación Superior en tres grupos:

- a) Instituciones Técnicas Profesionales.
- b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas.
- c) Universidades.

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

Todas estas Instituciones, además de ofrecer programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, ofrecen también programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con esta Ley (arts. 16, 17, 18, 19). Sin embargo, el artículo 21, establece la regla general de que solamente las universidades pueden ser autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, para ofrecer programas de maestrías, doctorados y post-doctorados y otorgar los correspondientes títulos, previo concepto favorable del Consejo de Educación Superior –CESU-. No obstante, en el párrafo de este mismo artículo, se establece una excepción con respecto a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, las cuales, en primer lugar, podrán ser autorizadas por el MEN para ofrecer programas de maestría y doctorado y expedir el respectivo título, aunque no estén reconocidas como universidades ni tengan programas académicos y programas en ciencias básicas que apoyen la experiencia en investigación científica (requisito exigido por el art. 20); en segundo lugar, podrán ser reconocidas como universidades, siempre y cuando cumplan con los requisitos

de calidad según el Sistema Nacional de Acreditación –CNA-, en los campos de acción afines al programa propuesto, previo concepto favorable del CESU.

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

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

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

En la forma como se vio en el artículo 67 de la Constitución Política, al Estado le corresponde regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; por este motivo, el artículo 31 determinó que corresponde al Presidente de la República, como función propia consagrada, además, en la misma Constitución, (art. 189, num. 21), el fomento, la inspección y la vigilancia de la enseñanza, funciones que deberán estar orientadas a:

- a) Proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b) Vigilar que se cumpla e impere plena e integralmente la garantía constitucional de la autonomía universitaria.

- c) Garantizar el derecho de los particulares a fundar establecimientos de Educación Superior conforme a la ley.
- d) Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de Educación Superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo.
- e) Facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como los mecanismos financieros que lo hagan viable.
- f) Crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes.
- g) Fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura.
- h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.
- i) Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en Directivos y docentes de las instituciones de Educación Superior.

El artículo 32 señala que la suprema inspección y vigilancia deberá ejercerla indelegablemente el Presidente de la República, salvo lo previsto en el artículo 33 de la presente Ley, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior, para velar por:

- a) La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b) El cumplimiento de sus fines.
- c) La mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.
- d) El adecuado cubrimiento de los servicios de Educación Superior.
- e) Que en las instituciones privadas de Educación Superior, constituidas como personas jurídicas de utilidad común, sus rentas se conserven y se apliquen debidamente y que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de sus fundadores. Por consiguiente, quien invierta dineros de propiedad de las entidades aquí señaladas, en actividades diferentes a las propias y exclusivas de cada institución será incurso en Peculado por Extensión.

f) Que en las instituciones oficiales de Educación Superior se atienda a la naturaleza de servicio público cultural y a la función social que les es inherente, se cumplan las disposiciones legales y estatutarias que las rigen y que sus rentas se conserven y se apliquen debidamente.

Añade la norma que “El ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que en la actividad de las instituciones de Educación Superior se cumplan los objetivos previstos en la presente Ley y en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y a la función social que tiene la educación”.

A pesar del principio de la indelegabilidad del artículo anterior, el artículo 33, apoyado en el artículo 211 de la Constitución Política de Colombia, le confirió potestad al Presidente de la República para delegar en el Ministro de Educación Nacional todas las funciones señaladas en los artículos anteriores. Pero esta inspección y vigilancia de las instituciones de Educación Superior la ejercerá el Gobierno con la inmediata asesoría del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y con la cooperación de las comunidades académicas, científicas y profesionales, de las entidades territoriales y de aquellas agencias del Estado para el desarrollo de la Ciencia, de la Tecnología, del Arte y de la Cultura.

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

Los artículos 35 y 36, determinan la conformación y las funciones del CESU, los cuales quedaron descritos en el Marco Teórico de este mismo documento.

Es importante para la comprensión de las políticas educativas y de la calidad de la educación colombiana el Capítulo V del Título Segundo de la Ley

30 de 1992, por cuanto aquí se crean los sistemas nacionales de acreditación e información. Así, por el artículo 53 se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) para las instituciones de Educación Superior y el artículo 54 establece que el Sistema contará con un Consejo Nacional de Acreditación (CNA), del que se hablará más adelante, dependiente del CESU. Por último, en el artículo 55, se señala que la autoevaluación institucional debe ser una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior, la cual hará parte, a la vez, del proceso de acreditación.

## **2.2. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará

por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”.

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

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

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación;
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios;
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber;
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones;

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

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

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

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

Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”.

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

### **2.3. Normas sobre registro calificado y acreditación (Ley 1188 de 2008 y Decreto 1295 de 2010)**

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

Para reglamentar la Ley 1188 de 2008, el Gobierno Nacional expidió el decreto 1295 del 20 de Abril de 2010. Este decreto establece una vigencia del registro calificado de siete (7) años contados a partir de la fecha de ejecutoria del correspondiente acto administrativo.

En el capítulo VII del Decreto 1295, en los artículos del 20 al 25, define los programas de posgrado y los objetivos de los mismos.

**Artículo 20.- Programas de posgrado.-** Los programas de posgrado corresponden al último nivel de la educación superior. Deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento ocupacional, disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado, deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las necesidades del desarrollo y el bienestar social.

**Artículo 21.- Objetivos generales de los posgrados.-** Los programas de posgrado deben propiciar la formación integral en un marco que implique el desarrollo de:

21.1 Conocimientos más avanzados en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades;

21.2 Competencias para afrontar en forma crítica la historia, el desarrollo presente y la perspectiva futura de su ocupación, disciplina o profesión;

21.3 Un sistema de valores fundamentado en la Constitución Política y la ley y en conceptos basados en el rigor científico y el espíritu crítico, en el respeto a la honestidad y la autonomía, reconociendo el aporte de los otros y la diversidad, ejerciendo un equilibrio entre la responsabilidad individual y la social y el compromiso implícito en el desarrollo de la disciplina, ocupación o profesión;

21.4 La comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de las acciones educativas y de investigación;

21.5 La validación, la comunicación y la argumentación en el área específica de conocimiento acorde con la complejidad de cada nivel para divulgar los desarrollos de la ocupación, de la disciplina o propios de la formación profesional en la sociedad.

**Artículo 22.- Programas de especialización.-** Las instituciones de educación superior pueden ofrecer programas de especialización técnica profesional, tecnológica o profesional, de acuerdo con su carácter académico. Estos programas tienen como propósito la profundización en los saberes propios de un área de la ocupación, disciplina o profesión de que se trate, el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral.

**Artículo 23.- Especializaciones médicas y quirúrgicas.-** Son los programas que permiten al médico la profundización en un área del conocimiento específico de la medicina y adquirir los conocimientos, competencias y destrezas avanzados para la atención de pacientes en las diferentes etapas de su ciclo vital, con patologías de los diversos sistemas orgánicos que requieren atención especializada, lo cual se logra a través de un proceso de enseñanza aprendizaje teórico que hace parte de los contenidos curriculares, y práctico con el cumplimiento del tiempo de servicio en los sitios de prácticas asistenciales y la intervención en un número de casos adecuado para asegurar el logro de las competencias buscadas por el programa. De conformidad con el artículo 247 de la Ley 100 de 1993, estos programas tendrán un tratamiento equivalente a los programas de maestría.

**Artículo 24.- Programas de maestría.-** Los programas de maestría tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Los programas de maestría podrán ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades bajo un único registro.

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

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

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

**Artículo 25.- Programas de doctorado.-** Un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación.

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

### 3. El Sistema Nacional de Acreditación

En Colombia coexisten dos sistemas que propenden por la calidad de la educación: 1) el obligatorio de registro calificado, antes mencionado, para todos los programas de pregrado y de posgrado, cuyos requisitos se establecen en la Ley 1188 de 2008 y en el Decreto Reglamentario 1295 de 2010, los cuales buscan el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad para ofrecer y desarrollar un programa educativo y, 2) el de “calidad” o como también se le denomina “de alta calidad”, consagrado en el artículo 53 de la Ley 30 de 1992, que creó el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos estándares de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Este último es de carácter voluntario y temporal. Las instituciones que se acrediten, dice la norma, disfrutará de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).

En el artículo 54, se establece que el Sistema previsto en el artículo anterior contará con un Consejo Nacional de Acreditación (CNA), integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración.

Con base en la norma anterior, el CESU, fijó las funciones del CNA mediante Acuerdo 02 de 2005 que, en el artículo 8, consisten en las siguientes acciones:

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

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

En el año 2010, el CESU considera que es necesario insertar las maestrías y doctorados en las tendencias de los procesos de acreditación mundial, especialmente por la necesidad de ampliar el espectro de la acreditación a programas de maestrías y doctorados, así como la necesidad de ampliar la temporalidad de la acreditación institucional entre 4, 7 y 10 años, con el fin de contar con una mayor gama de opciones en el momento de recomendar la temporalidad, con base en la experiencia alcanzada en los procesos de acreditación de programas e instituciones.

Por lo tanto, como la función esencial del CNA, consiste en la promoción y ejecución de las políticas de acreditación que adopte el CESU y en la realización de la evaluación final de la acreditación voluntaria en calidad de los programas y de las instituciones educativas, en el Documento sobre *Lineamientos para la Acreditación Institucional* (Abad Arango et al., 2006), en la parte introductoria, se considera que,

Las instituciones de educación superior cumplen una tarea fundamental en la formación de competencias que se requieren para la productividad creciente de la sociedad y para la vida democrática. A la educación superior le compete formar intelectuales capaces de responder a las necesidades sociales con la herramienta de los conocimientos actuales, y de pensar y proponer alternativas viables de desarrollo que sean coherentes con los ideales establecidos a lo largo de la historia y expresados en las normas legales (p.11).

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

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

El CESU considera que para la acreditación institucional es requisito previo la acreditación de programas. Por eso que es pertinente considerar la acreditación en calidad de Maestrías y Doctorados, en la forma como lo expone el CNA en sus documentos oficiales: *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado* (2010 a) y *Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado: Guía de Procedimiento* (2010b).

- ***Acreditación de maestrías y doctorados***

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

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

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

Además, se propone los siguientes objetivos para el proceso de *Acreditación de Alta Calidad* de programas académicos ya sea de pregrado o de posgrado:

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

Para que un programa de Maestría o Doctorado pueda aspirar a la Acreditación de Alta Calidad, deberá cumplir con los siguientes requisitos fundamentales:

- a) Tener Registro Calificado.
- b) Una trayectoria de un mínimo de ocho años a partir del ingreso de los primeros estudiantes, y un mínimo nueve (9) graduados en el caso de doctorados, y de 20 en el caso de las maestrías.

Estas dos condiciones son necesarias para poder medir la consolidación, sostenibilidad e impacto del programa en su entorno, así como el aporte que el programa le está haciendo a la ciencia en su respectivo campo del conocimiento. (p.16)

Por último, el CNA identifica diez (10) factores o aspectos importantes que se consideran en la evaluación de maestrías y doctorados:

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

(p. 18)

## **V. REFERENTES DE POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

### **1. Referentes de política institucional para maestrías y doctorados- Universidad Santo Tomás**

La Universidad Santo Tomás de Bogotá, Primer Claustro Universitario de Colombia, es una institución educativa de carácter privado, fundada por la Orden de Predicadores (Padres Dominicos) el 13 de junio de 1580. En 1608 se fundó el Colegio Santo Tomás y posteriormente se fusionó con la Universidad de Estudios Generales. Nació así el Colegio-Universidad Santo Tomás.

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

En 1861, bajo el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, con el decreto sobre “desamortización de bienes de manos muertas”, vio cerradas sus puertas por segunda vez, hasta el año 1964, durante el gobierno del presidente Guillermo León Valencia. A comienzos de 1965, con un número de 262 alumnos, obtuvo la aprobación canónica y, al año siguiente recibió la aprobación oficial en acto solemne, y en el mismo acto se reconocieron los cursos de ingeniería civil, filosofía y ciencias jurídicas y políticas, economía y administración, filosofía y ciencias sociales.

En 1975, la Universidad Santo Tomás abrió la modalidad de educación a distancia, primera que inició esta modalidad en Colombia con los programas de

Filosofía y Ciencias Religiosas a través del Centro de Educación Desescolarizada (CED). (Pág. Web, Universidad Santo Tomás).

Hoy, la Universidad Santo Tomás tiene reconocimiento de Alta Calidad del Ministerio de Educación Nacional para la sede Central de Bogotá y la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD. Se prepara de nuevo para la renovación de este registro y para la acreditación bajo la modalidad Multicampus, en la que se incluyen las sedes de Tunja, Bucaramanga, Medellín y Villavicencio.

La política institucional relativa a la educación posgradual se encuentra, sobre todo, plasmada en los siguientes documentos: Estatuto Orgánico, Proyecto Educativo Institucional –PEI-, Modelo Educativo Pedagógico Institucional, Política Curricular, Política de Investigación, Estatuto Docente y el Plan General de Desarrollo 2012-2015, como los más importantes. Sin embargo, con el fin de no alargar demasiado el tema, se hará mención, principalmente, a los cuatro primeros.

### **1.1. El Estatuto Orgánico de la Universidad Santo Tomás**

Del Estatuto Orgánico, el punto crucial para determinar la política institucional y definir los lineamientos de la formación posgradual de la Universidad Santo Tomás es la Misión que en el artículo 7 se expresa así:

*La Misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista 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 la problemática y necesidades de la sociedad y del país.*

Es preciso destacar de entre los Principios Generales de la Universidad (Cap. II, artículo 8), en relación con las políticas, tanto de pregrado como de

posgrado, los siguientes numerales, sin desconocer que los demás son igualmente importantes:

- 1) Es propósito de la Universidad Santo Tomás brindar servicios de calidad y articular en su plan de estudios institucionales diversas disciplinas científicas, técnicas, tecnológicas y humanísticas, por exigencia intrínseca de su finalidad universalista, orientada hacia el hombre y a la humanización de la vida y para responder a las necesidades más apremiantes de su entorno social, regional nacional e internacional (num.4).
- 2) La persona humana debe ser el principio estructural y la razón de ser del quehacer universitario. Tanto la enseñanza como la investigación y la proyección social han de encaminarse al mejoramiento de la vida de las personas y al desarrollo armónico de todas las dimensiones vitales y complementarias (num. 6).

El principal agente responsable del proceso de formación integral es el mismo estudiante (num.7).

- 3) La educación, en su función socializadora, debe ayudar a desarrollar y fortalecer las actitudes y comportamientos que permitan a la persona la convivencia pacífica en comunidad, la toma de conciencia de la dimensión social de toda profesión y el desarrollo de los valores humanos pertinentes en orden al bien común (num.8).
- 4) La Universidad, en cuanto generadora de conocimiento mediante la investigación y como transmisora del mismo a través de la docencia, considera la ciencia como un producto humano que debe preservar, custodiar, incrementar y difundir (num.9).

Sin duda que los objetivos de la Universidad son importantes referentes de política institucional, tal como se expresa en el Artículo 9:

Son objetivos de la Universidad Santo Tomás:

1. Promover la formación integral de los estudiantes y su capacitación científica, investigativa, técnica y profesional en la perspectiva del espíritu universalista de Tomás de Aquino, de su cosmovisión y de la concepción filosófica y cristiana del hombre, de la ciencia y de la historia.

2. Formar líderes, con sentido crítico de la realidad y compromiso ético, para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social y, promover el desarrollo integral de nuestro pueblo.

3. Vincular sus diferentes unidades académicas a proyectos de desarrollo regional y promoción de comunidades, que reciban el apoyo científico y técnico de cada especialidad.

4. Formar y consolidar la comunidad académica de la Universidad y promover la interrelación con sus homólogas, a escala nacional e internacional.

5. Establecer convenios interinstitucionales, tanto a nivel nacional como internacional, con Universidades y Centros de Estudios Superiores donde los profesores, estudiantes y egresados puedan completar sus estudios de pregrado y posgrado y faciliten la incorporación de la Universidad a los avances científicos y tecnológicos, en orden a un progreso académico constante.

6. Fomentar la cooperación entre las Universidades que, en distintas partes del mundo, llevan el nombre y los principios de Santo Tomás de Aquino para acrecentar el común patrimonio espiritual.

Asimismo es importante considerar las funciones y los campos de acción y programas académicos como referentes de la política institucional.

En el artículo 10 del Estatuto Orgánico se señalan las Funciones de la Universidad Santo Tomás:

1. Formar profesionales en las diferentes modalidades académicas de Educación Superior con metodologías apropiadas, en conformidad con los

planes de estudio, de modo que respondan a los requerimientos reales de la sociedad.

2. Adelantar y fomentar programas, modelos y líneas de investigación en los diversos campos de acción universitaria y procurar su efectivo desarrollo, aprovechamiento y divulgación.

3. Propiciar una política investigativa que identifique y difunda las riquezas, valores y posibilidades de las diversas regiones culturales de Colombia.

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

5. Velar por el cumplimiento de las normas relacionadas con la Educación Superior en Colombia y de su propio Estatuto Orgánico.

6. Las demás funciones que le señalen las autoridades educativas de orden nacional y la entidad fundadora.

#### De los campos de acción y programas académicos

ARTÍCULO 11. Por su índole de Universidad de Estudio General, la Universidad Santo Tomás privilegia como campo característico la reflexión filosófico-teológica del hombre y del mundo, a la luz de la cual cultiva igualmente como campos de acción propios: la ciencia, la técnica, la tecnología, las humanidades y el arte.

ARTÍCULO 12. La Universidad Santo Tomás podrá adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones y disciplinas, programas de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado en las modalidades y metodologías presencial, semipresencial, abierta y a distancia, y expedir los títulos correspondientes en conformidad con la Ley.

## **1.2. El proyecto Educativo Institucional –PEI-**

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

En el capítulo 3 el PEI hace referencia a la necesidad de elevar la calidad educativa de la Universidad, sin referirse a ningún nivel académico en particular; en consecuencia, entiende la calidad como:

(...) el conjunto de propiedades, atributos o cualidades constitutivas de algo, referidas a su ser integral y perfeccionamiento. En este caso, calidad intrínseca de la USTA como universidad, como institución católica, dominicana y tomista. No obstante, esas propiedades que perfeccionan a la USTA como tal son insuficientes si no la hacen apta para cumplir su Misión educativo-formativa de modo que satisfaga las necesidades de conocimiento, orientación, competencia profesional, servicio a la juventud y a la sociedad contemporáneas, que no son estacionarias. (PEI 2004, p. 58)

Pero además, la calidad debe aplicarse a optimizar los productos, los procesos y los servicios en una determinada fase del desarrollo histórico-social de la USTA, así como a su rendimiento, eficacia y utilidad. Razón por la cual, la Universidad Santo Tomás debe también asumir ciertas características de la gerencia moderna que dinamicen su estructura para el logro óptimo de los procesos educativos y académicos. Sin embargo, no puede adoptar criterios puramente economicistas del mundo mercantil, “que han dado lugar a innovaciones radicales en búsqueda de la calidad de los procesos, los productos y los servicios (calidad total, reingeniería)” (p. 57).

Por lo tanto, la calidad debe considerarse fundamentalmente educativo-formativa, ya que depende de los valores, fines, principios y criterios fundantes de la USTA, en cuanto han sido los que han determinado su concepción de hombre y de la realidad, coincidiendo con el deber ser de su misión institucional.

Esta calidad se expresa en la impronta profunda que puede recibir una generación o un grupo significativo de estudiantes, pensadores, investigadores y profesionales tomasinos, que logren captar, asimilar y proyectar dicha filosofía —porque continúa siendo pertinente— en el plano de las ideas, la cultura, la ciencia, la sociedad y el ejercicio profesional (pp. 58-59)

En el capítulo 13 sobre la Visión de la Universidad, el PEI señala que:

La comprensión humanista cristiana de la realidad colombiana y latinoamericana contemporánea, heredada de su larga tradición en el campo de la educación superior, en contexto de mundialización, inspira el quehacer de sus programas, con miras a asegurar la construcción del bien común y la realización de la justicia distributiva, y así reducir la exclusión social, económica, cultural y política. Vinculada a las distintas regiones del país, a través de sus Seccionales y de sus programas de Universidad Abierta y a Distancia, es actor de desarrollo y mejoramiento de los entornos y contextos donde opera. Incorpora el uso de nuevas tecnologías educativas como herramientas para la docencia y la investigación en todos los planes de estudio, y vincula a docentes y a estudiantes en proyectos compartidos para recuperar, adaptar y generar nuevos conocimientos en orden a la solución de los nuevos problemas de la sociedad y del país. (p.167)

### **1.3. *El Modelo Educativo Pedagógico***

El Modelo Educativo Pedagógico (MEP) de la Universidad Santo Tomás (2010), no establece criterios directos sobre calidad de la educación y, particularmente en relación con Maestrías y Doctorados; sin embargo, todos los

criterios allí desarrollados buscan, en forma indirecta, la calidad de los programas que ofrece en todos los niveles y modalidades. De esta manera, para la USTA, en primer lugar, el Modelo Educativo Pedagógico, supone a la vez, un tipo y modelo de Universidad de “Estudios Generales” que se fundamenta en el diálogo y se articula orgánicamente en los saberes universales para lograr así una visión general del hombre y del mundo; en segundo lugar, implica el modo de ser, obrar, pensar, preferir y responder a las necesidades del entorno desde una visión de totalidad, universalidad y convergencia de saberes y de diálogos múltiples; en tercer lugar, a partir de los ideales plasmados en el Estatuto Orgánico, manifiesta el carácter de universalidad y libertad que excluye cualquier forma de segregación y sectarismos; y en cuarto lugar, dado que el MEP tiene sus orígenes en la tradición y el servicio apostólico de la Comunidad Dominicana, que ha sido la fundadora, restauradora y ha regido los destinos de la Universidad, se inspira en el humanismo cristiano, herencia de Tomás de Aquino, caracterizado por la búsqueda constante de la verdad, mediante el estudio y la investigación, articulados con los procesos sustantivos de la Universidad, es decir, con la docencia, la investigación y la proyección a la comunidad, y centrados en la persona del estudiante, en diálogo con el docente, como el primer responsable del quehacer académico y formativo (P. Pedro J. Díaz Camacho, O.P., Presentación del MPE, 2010, pp. 8-9-10).

Por lo tanto, el reto que asume la Universidad desde su misión y en relación con la calidad es la de:

Formar nuevos profesionales e intelectuales, que sean capaces de identificar problemáticas, interpretarlas de modo adecuado y plantear soluciones coherentes con los nuevos signos de la historia, que abarcan tanto los procesos de modernización, como la irrupción de nuevas corrientes hermenéuticas e ideológicas. De este modo, la universidad es consciente de cumplir, como dice la Constitución colombiana, el mandato de que la educación superior es un servicio público que tiene una función social (MEP, 2010, p. 19).

Los procesos pedagógicos, de acuerdo con el MEP, están llamados, en

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

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

Aunque la formación académica e investigativa es fundamental para el modelo, sin embargo, no deja de lado la necesidad de la formación ética y en valores que tienen como motivo principal,

(...) la exigencia de *construir mapas de sentido* a los enormes progresos de la ciencia y la tecnología, de tal forma que se promuevan los valores auténticos de la cultura, el desarrollo sostenible y el *respeto incondicional* a la dignidad de la persona humana. (p. 25)

De ahí que el MEP se centre, sobre todo, en la formación integral de la persona, la formación intelectual y la formación moral y espiritual, como los baluartes de toda la educación que imparte la USTA.

Por último, el MEP se plantea los grandes retos que debe asumir en búsqueda, sin duda, de una mejor calidad de la formación y de la educación

que imparte la universidad, tales como la modernización de todos los procesos, el compromiso con la ecología, la globalización y la sociedad del conocimiento, la cibercultura y los nuevos escenarios educativos, la secularización y el pluralismo cultural y la construcción de una sociedad auténticamente democrática y solidaria.

#### **1.4. Política curricular para programas académicos**

Tal como dice la presentación del documento de *Política curricular para programas académicos* (2004), “tiene por objeto determinar las orientaciones y directrices que deben regular el desarrollo y aplicación de los procesos propios de la Universidad” (p.9). Estos procesos están enmarcados en una filosofía y en unos valores propios que la hacen diferente de otras homólogas de educación superior, por ser una “Universidad de Estudio General”, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, construido en el diálogo crítico entre razón y fe para la búsqueda de la verdad, que pretende la formación integral de la persona, cuyo fin teleológico es el bien común, como valor articulador y englobador de la práctica de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia, valores que contribuyen a la construcción de la paz social.

La Política curricular determina unos criterios que contextualizan la construcción de los currículos y planes de estudio de todos los programas académicos de la Universidad, tales como la dimensión Social, en relación con la producción de conocimientos y alternativas que satisfagan las necesidades, el mejoramiento de la calidad de vida y la posibilidad para todos de iguales oportunidades; la dimensión Cultural, como posibilidad de humanizar el mundo y de reconocer y aprovechar la diversidad cultural colombiana; la dimensión Económica, como oportunidad para lograr una visión global del uso racional de los bienes y al servicio del desarrollo humano; la dimensión Política, entendida como un análisis crítico de las formas de construcción del bien común; la dimensión Ciudadana que se constituye en prioridad de los procesos de formación para la convivencia y participación; dimensión Científico-Tecnológica, que plantea la necesidad de generar una cultura de rigor científico y de aprovechamiento de la tecnología, en caminados a la construcción y gestión del

conocimiento; por último, la dimensión Educativo-Pedagógica, que constituye la razón de ser y el referente permanente de toda la acción de la USTA y que se plasma en los contextos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la forma como la Universidad se hace cargo de los fenómenos sociales. Se trata, por lo tanto, de una reflexión sobre el proyecto personal de cada actor educativo, “garantizando para ello el ejercicio de la autonomía, la libertad y la responsabilidad como valores posibles para todos” (p.17).

El capítulo tercero de la Política curricular establece los principios que orientan y fundamentan el currículo, así como sus propósitos.

En cuanto a los principios, éstos se relacionan, en primer lugar, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo con la autonomía, a partir de la libertad de cátedra, construcción del conocimiento, libre expresión y construcción de criterio, tanto del docente como del estudiante; la ética, en cuanto creación de ciencia con conciencia y responsabilidad frente a las consecuencias de la misma; libertad, vinculada con la autonomía y la autoafirmación del ser humano; pertinencia, en cuanto responde a las necesidades del contexto nacional e internacional; pertenencia, en el sentido que procura el arraigo del currículo en una sociedad pluricultural y pluriétnica; universalidad, conocimientos integrados en distintos contextos y en perspectiva inter y transdisciplinar; pensamiento crítico, que permite el discernimiento para ver, juzgar y actuar ante el mundo y sus problemas; diálogo, tanto entre los saberes como entre el docente y el estudiante; democracia, principio regulador de las relaciones de equidad y de los procesos de participación; y finalmente, flexibilización, medio que facilita la formación en el permanente cambio y desarrollo vertiginoso de la ciencia, la técnica y el conocimiento.

En un segundo lugar, en relación con la investigación, que es el componente transversal del currículo, se fundamenta en los principios de creatividad e iniciativa, como actitud de búsqueda que favorece la autonomía, la autenticidad y posibilidad de generar nuevo conocimiento; la socialización, que enriquece la gestión del conocimiento y propicia la conformación de líneas, grupos, semilleros y proyectos de investigación.

En tercer lugar, en relación con la proyección social, como parte esencial

del currículo y de la formación integral, trabaja en función de la persona y del desarrollo comunitario y se integra con las demás concepciones básicas de la función universitaria: la docencia y la investigación, y como parte del proyecto de vida del individuo, se fundamenta en el servicio, la justicia, el compromiso y la solidaridad, y la trascendencia, valores que hacen posible la práctica del Evangelio y la entrega a los demás como comunidad cristiana.

Son importantes los propósitos de currículo porque en ellos se determinan los requisitos de calidad para el desarrollo de los programas de la Universidad en el marco de la tradición Tomista y de la formación integral, agrupados en torno a cuatro dimensiones de la acción: comprender, obrar, hacer y comunicar.

El capítulo IV desarrolla la estructura curricular, bajo dos categorías: el componente obligatorio y el componente flexible. El componente obligatorio incluye, la formación básica general, la formación profesional y la formación institucional. La primera proporciona los elementos básicos de las ciencias sociales, humanas y naturales que constituyen los fundamentos del ejercicio profesional específico; la segunda, proporciona los elementos conceptuales, contextuales, prácticos, metodológicos, actitudinales y axiológicos, mediante los cuales se forma al estudiante en la identidad profesional y le permite ser reconocido como miembro de una comunidad profesional específica; y la tercera, le proporcionan el sello y las características propias de la Universidad Santo Tomás que tiene una misión, no solamente educadora, sino también evangelizadora, como una institución católica y humanista. El componente flexible, incluye los campos de Formación profesional de profundidad, Cursos electivos profesionales y Cátedras opcionales. En el primero se atiende a las necesidades, afinidades e inclinaciones de los estudiantes para que profundicen en temáticas de su interés, de acuerdo con las líneas de profundización definidas por cada facultad; en el segundo, se ofrecen a los estudiantes alternativas de diversificación ofreciendo cursos o asignaturas electivas que contribuyan a enriquecer la formación en aspectos relacionados con el ejercicio profesional; y en el tercero, es decir, en las Cátedras opcionales, se incluyen cursos opcionales que contribuyen a enriquecer el conocimiento de la sociedad, de la historia y de las problemáticas

contemporáneas, así están las Cátedras Tomás de Aquino, sobre razón y fe; Alberto Magno, ciencia, tecnología y bioética; Francisco de Vitoria, sobre derechos humanos; Giordano Bruno, sobre visiones del universo; Enrique Lacordaire, sobre libertades y educación, entre otros.

## **2. Referentes de política institucional para maestrías y doctorados- Universidad San Buenaventura de Cali**

Como institución de educación superior, la Universidad de San Buenaventura plantea su misión y visión desde la perspectiva de la generación de nuevo conocimiento, la formación y el impacto social; su misión está centrada en la filosofía franciscana. Tanto desde la Misión como desde la Visión de la institución, existe un compromiso con la calidad educativa, el cual está centrado sólo en los procesos de enseñanza, así como también en el impacto social. A partir de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, se destaca que la Universidad asume, como cuarta función sustantiva, el Bienestar Universitario.

La Universidad de San Buenaventura, asume la educación como un servicio; esta posición, está acorde con los lineamientos que para la educación superior existen actualmente a nivel mundial, a partir de las dos últimas declaraciones mundiales de educación superior de la Unesco de los años 1998 y 2009, en las que se determina que una educación de calidad, se debe apoyar en la investigación, la creatividad y la innovación, a partir de los procesos de acceso, equidad y calidad.

Otro aspecto que sobresale en la visión, es el compromiso que adquiere la Universidad de San Buenaventura, en el que se compromete a ser reconocida en el 2017, a nivel nacional e internacional, como una institución de calidad en cuanto a sus procesos de docencia, siendo una institución que tenga una innovación pedagógica; en cuanto a la investigación que esta sea de calidad científica; que sus programas de pregrado y postgrado sean de calidad y que todo lo anterior impacte de manera positiva en la sociedad.

## **2.1. La Calidad en el Plan de Desarrollo Institucional 2013–2017**

Como toda institución de educación superior para la Universidad de San Buenaventura, el Proyecto Educativo Bonaventuriano se convierte en su ruta de trabajo, desde donde se construyen los lineamientos para el cumplimiento de las funciones administrativas y académicas.

El Plan de Desarrollo Institucional 2013–2017, incorpora el Modelo de Gestión integral, con el propósito de consolidar la institución en el ámbito nacional e internacional, como una institución de Alta Calidad, en correspondencia con su Misión y su Visión.

El plan de desarrollo definió cinco (5) temas estratégicos sobre los cuales la institución trabajará los próximos cuatro años:

1. Alta calidad.
2. Gestión sostenible de la investigación.
3. Diversificación de la fuente de recursos económicos.
4. Relación con el medio.
5. Cultura y desarrollo humano integral.

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

Los objetivos del Plan de Desarrollo son los siguientes:

*Objetivo 1.* Lograr la Acreditación Institucional de Alta Calidad: Obtener el reconocimiento que otorga el Consejo Nacional de Acreditación CNA, como Universidad Acreditada con Alta calidad Institucional.

*Objetivo 2.* Lograr la Acreditación Nacional de Programas Académicos: Obtener la Acreditación de Alta Calidad otorgada por el CNA de todos los programas académicos de grado y maestrías que cumplan con los requisitos exigidos por el MEN.

*Objetivo 3.* Reunir los requisitos necesarios para lograr el reconocimiento internacional de programas académicos.

*Objetivo 4.* Ampliar la infraestructura física y tecnológica de la USB Cali. Proveer las condiciones de planta física y recursos tecnológicos necesarios para mantener las condiciones de óptima calidad según lo requiera la oferta de servicios de la seccional.

*Objetivo 5.* Lograr la Certificación ISO 9001 en procesos de la institución. Contar con un plan de implementación para la certificación de procesos de la USB Cali, que conlleve a la obtención del reconocimiento de la calidad en procesos de apoyo de la institución.

Se destaca en estos objetivos, el interés que la institución pone en la acreditación a nivel multicampus, iniciando su autoevaluación para obtener la acreditación de alta calidad, situación que ya está desarrollando desde el año 2013, con el diagnóstico y presentación de condiciones iniciales.

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

### **2.3. Sistema de Gestión de Calidad**

La Universidad de San Buenaventura, a través de su Proyecto Educativo Bonaventuriano establece la calidad como un componente fundamental y transversal en el desarrollo de su misión; igualmente, adopta el concepto de

calidad como eje rector para orientar la gestión, evaluación y desarrollo de la Universidad.

#### **2.4. Política de Calidad.**

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

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

**Objetivos de Calidad.** Los objetivos de calidad institucionales parten de las funciones sustantivas en razón a ser una institución educativa de la siguiente manera:

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

Para el cumplimiento de la política de calidad institucional, la Universidad cuenta con el siguiente mapa de procesos:



Fuente. Página Web Usbcali.edu.co

Como se observa en el gráfico cada uno de los procesos, estratégico, misional y de apoyo tienen una relación estrecha para cumplir las metas de calidad educativa planteadas en la misión y la visión institucional, así como el horizonte institucional que se establece en el Plan de Desarrollo Institucional 2013–2017, sin dejar de lado su total alineación al Proyecto Educativo Bonaventuriano.

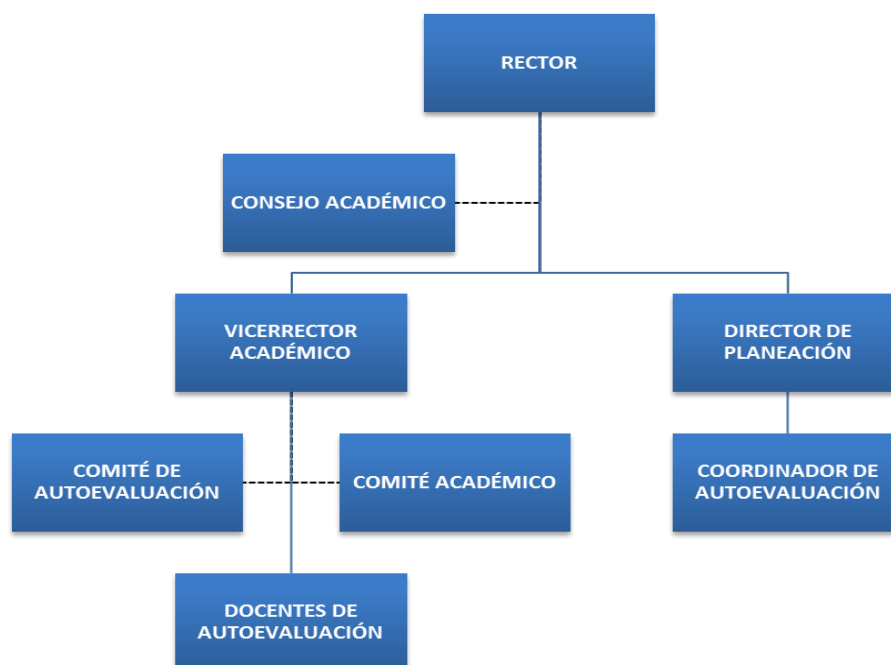
La institución estableció la cultura de la calidad a partir del año 2009, adoptando la norma técnica colombiana ISO 9001:2008. En el año 2014 logró certificar los procesos de apoyo de Gestión del Talento Humano y Gestión financiera.

**2.5. Lineamientos de Autoevaluación de la Seccional Cali, para la calidad de sus programas académicos.**

Los procesos de autoevaluación de la seccional Cali, han encontrado su filosofía institucional en el Proyecto Educativo Institucional de la siguiente manera:

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

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



Fuente Dirección de Planeación

### 2.5.1. Proceso de autoevaluación.

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

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

La universidad de San Buenaventura, asume la autoevaluación como función esencial para la calidad y el mejoramiento continuo de sus programas y

de la institución. Del mismo modo, la institución asume que la calidad es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, directivos académicos, funcionarios administrativos, egresados y empleadores). Todos los procesos de autoevaluación que realiza la seccional Cali, tanto a nivel institucional y de programas de pregrado como de posgrado, son asumidos bajo los lineamientos de calidad establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación, vigentes a la fecha de la realización de cada proceso. En la autoevaluación como un proceso investigativo, se asumen también los procesos de autoevaluación de programas, según los siguientes principios:

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

#### *2.5.2. Modelo de autoevaluación*

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

1. Conformación del comité de autoevaluación del programa. Para asegurar la imparcialidad del proceso.
2. Recopilación y construcción de información documental. Para dar cuenta de los procesos de calidad de los programas que se ofertan.
3. Seguimientos al plan de mejoramiento. Para asegurar que los programas asumen con responsabilidad los procesos de calidad educativa.

4. Revisión de lineamientos de Acreditación Vigentes. Para estar acorde con las exigencias nacionales en materia de calidad educativa de los programas.
5. Sensibilización y socialización. Para que el proceso sea público y se cumplan los principios del modelo.
6. Revisión y ajustes a los instrumentos. Según sean utilizados por programas de pregrado o posgrado.
7. Aplicación de instrumentos. A toda la comunidad universitaria.
8. Análisis de la información. Que permita analizar el grado de cumplimiento en cada uno de los factores de calidad.
9. El análisis de las fuentes no documentales. Permite conocer la percepción de la comunidad universitaria.
10. Redacción informe final. Da cuenta fiel de los resultados del proceso.
11. Socialización de Resultados.
12. Visita de pares amigos.
13. Visita de verificación de condiciones de calidad o evaluación externa
14. Ajustes al plan de mejoramiento

### 2.5.3. Método de ponderación

La institución contempla dos tipos de ponderación:

**Ponderación de Factores.** Es realizado por el Comité Académico Institucional, quien define los pesos institucionales a aplicar a los programas de Pregrado y Posgrado. Como referentes para la asignación de los pesos, la institución asume como referente los lineamientos del CNA vigentes, para programas de pregrado y posgrado; a nivel institucional para la asignación del peso a los factores se tienen en cuenta documentos institucionales como Estatuto Orgánico, Proyecto Educativo Bonaventuriano, Manual de calidad.

Asignación de pesos:

| FACTOR   | Pregrado |
|--|----------|
| Misión y proyecto institucional y de programas           | 10       |
| Estudiantes  | 10       |
| Profesores   | 12       |
| Procesos académicos                                      | 12       |
| Visibilidad nacional e internacional                     | 8        |
| Investigación innovación y creación artística y cultural | 12       |

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Bienestar institucional               | 10  |
| Organización administración y gestión | 8   |
| Impacto de los egresados en el medio  | 8   |
| Recursos físicos y financieros        | 10  |
| Total                                 | 100 |

Fuente. Lineamientos institucionales para la autoevaluación de programas académicos 2013

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

Fuente. Lineamientos institucionales para la autoevaluación de programas académicos 2013

**Ponderación de las características.** La Universidad determina que las características están asociadas a la calidad del programa, por ello delega la responsabilidad de hacer la ponderación al comité de autoevaluación de cada Facultad y/o Programa, conservando la coherencia con la ponderación de cada factor realizada institucionalmente. La importancia de la responsabilidad de los comités de programa está en definir los criterios sobre los cuales se evalúa el programa a partir de los cuales se hacen la emisión de juicios de calidad.

#### 2.5.4. Fuentes de información

El proceso de recolección de información se hace a partir de fuentes documentales y no documentales. Para las fuentes no documentales se realizan encuestas, grupos focales, talleres según el criterio del comité de autoevaluación de cada programa.

#### 2.5.6. Valoración de resultados

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

La valoración de las características se hace de manera numérica y cualitativa de la siguiente manera:

| Escala Numérica | Valoración Cualitativa         |
|-----------------|--------------------------------|
| 4.5 a 5         | Se cumple plenamente           |
| 4.0 a 4.5       | Se cumple en alto grado        |
| 3.0 a 4         | Se cumple aceptablemente       |
| 2.0 - 3         | Se cumple insatisfactoriamente |
| 0 a 2           | No se cumple                   |

De la valoración de las características se da como resultado la valoración final del factor, a partir de cual se hace la emisión del juicio o apreciación global del factor:

| Escala Numérica | Valoración Cualitativa         |
|-----------------|--------------------------------|
| 90 a 100        | Se cumple plenamente           |
| 80 a 90         | Se cumple en alto grado        |
| 60 a 80         | Se cumple aceptablemente       |
| 40 a 60         | Se cumple insatisfactoriamente |
| 0 a 40          | No se cumple                   |

Todo lo anteriormente descrito se encuentra descrito en el procedimiento de la gestión de calidad No. PGC.02.GC.P07

## **2.6. Lineamientos institucionales de acreditación multicampus**

Como quedo planteado en la Visión Institucional la Universidad de San Buenaventura a nivel corporativo, tiene establecido el ser reconocida a nivel nacional como de Alta Calidad; desde el año 2013 inicio el proceso de acreditación institucional multicampus, acogiendo los lineamientos institucionales del Consejo Nacional de Acreditación.

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

- a) Compartir y potencializar las fortalezas institucionales y las mejores prácticas implementadas en las diferentes seccionales, sedes y extensiones, permitiendo trabajar en los aspectos que deben ser mejorados como institución para incrementar sus niveles de calidad.

- b) Aumentar la confianza que la sociedad tiene frente a la Universidad de San Buenaventura, en el cumplimiento de sus objetivos institucionales y la pertinencia de su misión en el contexto local, regional, nacional e internacional.
- c) Dar fe a la sociedad de la coherencia existente entre el PEB y los procesos académicos y administrativos que se desarrollan cotidianamente en la institución.
- d) Obtener por parte del Ministerio de Educación Nacional la resolución de acreditación de alta calidad para todas las seccionales, sedes y extensiones de la Universidad de San Buenaventura.

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

- a) Comprender y evaluar la Universidad de San Buenaventura a partir de su marco axiológico y su PEB compartido en todas las sedes, seccionales y extensiones de la institución, teniendo en cuenta los desarrollos y demandas regionales que le sugiere el contexto geográfico a la institución.
- b) Responder de forma pertinente, con fundamento en PEB compartido, a las necesidades y expectativas de la comunidad académica, teniendo en cuenta las diferencias regionales y del entorno en las que se ubican las sedes, seccionales y extensiones.
- c) Concertar objetivos, metas, modelos e instrumentos que hagan posible y sostenible el nivel de excelencia que se busca acreditar en todas las seccionales, sedes y extensiones de la Universidad de San Buenaventura.
- d) Promover la movilización permanente de la comunidad Bonaventuriana para deliberar y reflexionar en torno al quehacer y al deber ser institucionales.

- e) Ser receptivos a las diversas opiniones que surjan en el proceso de autoevaluación con fines de AIM, y valerse de todas y cada una de estas, para implementar acciones de mejora efectivas.

### *2.6.1. Fuentes de Información*

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

Información cuantitativa: información estadística y de opinión recolectada a través de técnicas de medición numéricas como las encuestas o los formularios.

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

### *3.6.2. Proceso de autoevaluación.*

El proceso de autoevaluación se encuentra constituido por diferentes etapas secuenciales e interrelacionadas.

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

La universidad acoge para su proceso el lineamiento del Consejo Nacional de Acreditación de la siguiente manera:

Las instituciones multi-campus, el proceso de evaluación incluirá la forma como la Universidad funciona como sistema académico integrado,

interacción sistémica que permita una visión holística y global de la IES. La acreditación se otorgará con una temporalidad única que se aplica a toda la institución. El concepto del CNA será integral para toda actividad amparada con el nombre de la institución. (Lineamientos de acreditación institucional, 2014, p.57-58)

Teniendo en cuenta que la acreditación institucional es multicampus, de este modo se evalúan cada uno de los factores:

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

**Seccional.** Busca evaluar la calidad académica de la seccional.

### 3.6.3. Ponderación institucional de los factores

Se estableció una única ponderación para el proceso de autoevaluación a nivel multicampus que aplica para todas las sedes y seccionales con los siguientes pesos:

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

### **3. Referentes legales e institucionales de política de calidad para maestrías y doctorados en educación de Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque (Perú)**

#### ***3.1. Las políticas sobre calidad en el Perú en el contexto latinoamericano y mundial***

América Latina ha vivido una compleja evolución de las instituciones universitarias asociadas a un conjunto de factores en cada momento histórico. En el marco de la crisis de los sesenta, la mercantilización de la educación superior comenzó a tejer un nuevo espacio de políticas de educación superior. Hoy la globalización con sus exigencias de competitividad y las inequidades está fijando las bases de una nueva política pública en educación superior. La educación superior pasó a ser parte constitutiva de las políticas públicas.

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

Hoy, el nuevo escenario de la educación superior pone al sector terciario de la economía y a los sistemas de aseguramiento de la calidad como el eje de las políticas públicas. Por otra parte, la diferenciación de la educación superior creó un complejo núcleo de niveles de calidad y de modalidades de ingreso (matrícula-exámenes) que permitió la generación de una matriz de inequidades en el ingreso y en el egreso de las instituciones de educación superior. El eje de la problemática sobre la calidad, remitió a la ausencia de políticas e instituciones que aseguraran la calidad en un contexto de libertad de mercado, fundamentalmente en el sector privado. El sector privado estructuró lógicas de prestación de los servicios educativos basadas en la dinámica del mercado, promoviendo niveles de calidad en función de los costos de las matrículas. Ello permitió la formación de niveles de calidad altamente diferenciados, y dada la ausencia de estándares básicos, muchas de las instituciones establecieron niveles educativos notoriamente bajos. La respuesta a la diferenciación y

diversificación fue la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, expresando un cambio en su papel de educador del Estado a otro de evaluador (Rodríguez, 2001).

Uno de los ejes centrales de las nuevas políticas de educación superior está asociado a una educación sin fronteras o internacionalización de la educación superior, que ha creado una nueva tensión, previamente inexistente— entre lo mundial y lo local en el ámbito educativo (Delors, 1996). En este marco complejo los países carecen de mecanismos para regular el ingreso de la educación transnacional, para asegurar la calidad de los programas ofrecidos por los proveedores externos; tampoco están dispuestos los colegios profesionales a homologar dichos estudios. Los datos indican un crecimiento sostenido de la educación transnacional en todos los países de la región. Desde un 12% de la matrícula en Bahamas, un 7.5% en Chile y apenas un 1% en Perú, la expansión de la educación transnacional está asociada al grado de apertura de la sociedad y a su nivel de informatización. Asociado a ello se debaten los tipos de política de regulación de la calidad internacional

La educación superior universitaria en el Perú tiene su marco legal en el artículo 18º de la Constitución Política que se ocupa de la educación universitaria, señalando que esta tiene como fines, la formación profesional, la investigación científica y tecnológica. Consagra asimismo esta norma constitucional la figura de autonomía universitaria, la cual se da en el régimen normativo de gobierno, académico, administrativo y económico de cada universidad. De la misma manera, en el Decreto Ley N° 26762; la Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificada por la Ley N° 26510; la Ley Universitaria y sus modificatorias; La Ley N° 28044, Ley General de Educación y la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. De igual modo estamos en proceso de aplicación de la nueva Ley Universitaria 30220.

La educación superior a nivel de posgrado es hoy un factor estratégico de desarrollo de los individuos, los países y las regiones. El diseño de políticas de educación superior de posgrado y su implementación es considerado como prioridad en una sociedad. En este marco, se espera que las tareas

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

La calidad es sinónimo de excelencia, calidad es valor, calidad es la adaptación de las especificaciones técnicas a las necesidades del consumidor, y más recientemente, desde finales de los noventa se dice que la calidad es satisfacer o exceder las expectativas del consumidor. (Pariseau and McDaniel, 1997: 206).

Son numerosos los estudios que se han realizado en torno al ámbito de la calidad del servicio en distintas industrias y sectores (Brady and Cronin, 2001). Sin embargo, han sido relativamente pocos aquellos que se han abordado desde el contexto específico de la educación superior (Lagrosen, Seyyed-Hashemi, & Leitner, 2004). Aunque la mayoría han tendido a centrarse en los estudios de pregrado, y no de postgrado (Srikanthan & Dalrymple, 2010;

Taylor, 2002: citado en Ángel *et al*, 2008; Abdullah, 2006). Esta investigación se enfocará precisamente en los últimos.

### **3.2. La percepción de la calidad del servicio en los estudios de posgrado**

La calidad en la educación de postgrado es un concepto complejo que ha eludido una definición clara (Marshall, 1998). Hay una variedad de partes involucradas e interesadas: estudiantes, personal docente y no docente, gobierno y sus organismos de financiación, organismos de acreditación y validación. Cada uno de estos actores tiene una visión diferente sobre la calidad, influenciado por su propio interés (Singh, Grover & Kumar, 2008). Esto hace que sea necesaria una revisión de los intereses de cada uno de estos actores y analizar su impacto en las decisiones que se tomen en torno a la gestión de un programa de postgrado. Por otro lado, cabe destacar que la acreditación de los estudios de postgrado se ha concentrado históricamente en la calidad técnica, por ejemplo, títulos docentes, el número de fondos de la biblioteca, el volumen de fondos para la investigación. Esta medición es similar a la del resto del mundo (*cfr.* Mohamad, 2008).

La evaluación de la calidad, según el Diccionario de la Real Academia Española, se define: "EVALUACIÓN: (de evaluar) f. Valuación. Evaluar: fijar por cálculo el valor o el precio de una cosa o de un conjunto de bienes". De esta definición se considera que para evaluar hay que fijar un valor, un patrón. Existen muchos autores, que la definen como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos. Son numerosos los especialistas que en el campo de la evaluación consideran que se trata de un proceso de planear, obtener y suministrar información útil para la toma de decisiones.

La evaluación externa para el logro de la calidad, es aquella que se hace con la finalidad de rendir cuenta o la llamada "*accountability*" de un centro, y se apoya en el control, en la medida del grado de consecución de los objetivos propuestos y se centra en los productos obtenidos. Y es, por lo general, realizada por agentes externos a la identidad que se evalúa. Este tipo de

evaluación es necesaria para una mejora sustancial de la calidad académica y administrativa, ya que el evaluador externo goza siempre de un punto de vista privilegiado, y su distancia efectiva, su independencia de criterios respecto del resultado, su amplitud de puntos de referencias, entre otros, posibilita que sea más objetiva la evaluación.

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

Asimismo, el valor superlativo de la investigación en nuestro tiempo y la exclusividad en la formación de investigadores exigen a las escuelas de posgrado, un esmero especial a la hora de estructurar y diseñar los estudios de maestría y doctorado. “La maestría y el doctorado deben estar fuertemente vinculados con el desarrollo de la ciencia, a través de la comprensión de la metodología propia de la investigación y de las exigencias de calidad al más alto nivel académico” (Sánchez, Miras & Miras, 2002: 14). Sin embargo, según Mario Bunge (2001) la ciencia podría extinguirse en menos de una generación, y a mi entender, ello puede ocurrir por negligencia de los propios programas de formación en posgrado.

### **3.3. *Los estudios de Posgrado en el Perú***

En el Perú los estudios de postgrado se han incrementado en los últimos años; sin embargo, adolecen de una serie de deficiencias. Según un informe del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (citado por López, 2004, p. 5), estas se refieren a: desadecuación entre la oferta formativa y las necesidades del desarrollo; falta de programas de investigación que sirvan de sustento a los programas de postgrado; escasa producción científica; bajas tasas de graduación en relación con el número de egresados; y

desconocimiento de la existencia de un organismo que ofrezca información confiable y que asegure la calidad de los estudios de postgrado.

En este escenario, las universidades y sus escuelas o secciones de posgrado intentan mantenerse dentro de la competitividad que existe en la oferta educativa. Los programas de maestría y doctorado desarrollan continuas reformas con el fin de cumplir con las exigencias de organismos nacionales (SINEACE). En el rubro de investigación y desarrollo, el Perú destina menos del 0.11% de su Producto Interno Bruto. En contraste, Israel invierte el 4.5%, Finlandia el 3.8%, Japón 3.0%, Corea 2.7%, Estados Unidos 2.54%, Brasil 1.04%, Chile 0.57%, y México, 0.39% (CONCYTEC, 2003). Debemos tener en cuenta que el PIB de cualquiera de los últimos países mencionados es mayor que el generado en el primero. Con relación a la producción de artículos científicos inscritos en el *Institute for Scientific Information* para el año 2004, Brasil registra 18 141; Argentina 4 816; Chile 2.482; Venezuela 935; Colombia 759; Uruguay 409; mientras que el Perú tiene apenas 283 (Cuevas *et al.*, 2006). Cabe señalar que el 45% de estas publicaciones corresponden a universidades.

La escasa producción científica en el Perú con respecto a otros países del continente, como Brasil, México, Argentina, Colombia y Chile, no se puede atribuir exclusivamente al problema del financiamiento o a la carencia de recursos; la cultura peruana y, en particular, la cultura universitaria tiene mucho que ver en esta explicación, ya que aún no se ha interiorizado en la conciencia colectiva la trascendencia estratégica de la ciencia y la tecnología como las propulsoras del desarrollo económico y social sostenido de la región.

Asimismo, en el periodo de funcionamiento (hasta dic. 2014) la Asamblea Nacional de Rectores (citado por López, 2010, p. 5) dirigió a las universidades el documento de requisitos mínimos para la organización y funcionamiento de una escuela de postgrado o sección de postgrado, en el que indica un conjunto de requisitos necesarios, tanto cualitativos como cuantitativos para el funcionamiento de una escuela de postgrado, tales como organización, planes de estudio, facilidades para el uso de bibliotecas y de laboratorios, número y calidad de docentes.

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

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

igualmente expresada en el Plan Estratégico de la Sección de Posgrado de la FACHSE-UNPRG en la que se vislumbra que cuenta con las condiciones necesarias para el planteamiento de soluciones a problemas nacionales sobre educación, desarrollo social y sostenibilidad. En esa perspectiva, el desarrollo de la investigación en nuestro posgrado contribuye a una de las metas estratégicas al 2017, trazadas en el Plan Estratégico FACHSE-UNPRG. Como resultado de ello se espera contribuir al crecimiento de graduados de nuestros programas de posgrado en el marco de la nueva Ley Universitaria 30220 (Julio10, 21014)

En el Perú existen 65 Facultades de Educación, las cuales poseen secciones de posgrado; 30 de ellas están distribuidas en seis universidades de Lima (la Cantuta, Cayetano Heredia, Inca Garcilaso de la Vega, la Femenina del Sagrado Corazón, Peruana Unión, Alas Peruanas); 10 universidades del Centro (Daniel Alcides Carrión, Cajamarca, Nacional del Santa, Hermilio Valdizán, Santiago Antúnez de Mayolo, Tecnológica de los Andes, Peruana los Andes, Huánuco, Nacional del Centro del Perú, Huancavelica); 11 Universidades del Norte (U. San Pedro, Universidad Nacional de Trujillo, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque, Católica Los Ángeles Chimbote, Antenor Orrego, César Vallejo. Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Católica de Trujillo, Nacional de Piura, Universidad Privada Señor de Sipan, Universidad Privada César Vallejos.); cuatro universidades del Sur (U. Privada de Tacna, Jorge Basadre G., San Agustín de Arequipa, Nacional del Altiplano); y una universidad del Oriente (Nacional de la Amazonía Peruana). También la población universitaria en el Perú asciende a 839.328 estudiantes, entre aquellos que llevan cursos de pregrado y posgrado, según el II Censo Nacional Universitario 2010, el Instituto Nacional de Estadística e Informática; y la Asamblea Nacional, de acuerdo con su investigación, obtuvo que 56.358 estudiantes, ya profesionales, realizan estudios de posgrado, entre los que cursan maestrías 44.577, doctorados 4.047 o segunda especialización 7.726.

Los estudios de posgrado son realizados tanto en universidades públicas (24.591), como en privadas (31.767). Por grupo de edad, la mayor

proporción se encuentra entre los profesionales de 25 a 40 años (15.107). Las universidades que ofrecen el mayor número de maestrías, son las universidades estatales (Universidad Nacional Mayor de San Marcos con 87 Maestrías, Universidad Nacional de San Agustín con 76 maestrías y la Universidad Nacional de Trujillo con 71 maestrías). En cuanto a las universidades privadas: Pontificia Universidad Católica del Perú (52 Maestrías), Universidad San Martín de Porras (45 maestrías) y Universidad Inca Garcilaso de la Vega (44 maestrías).

En el contexto de esta información existe una enorme preocupación por la existencia de universidades o filiales que ofrecen distintos programas de maestría y doctorados a nivel nacional que están surgiendo de manera desordenada, sin ningún tipo de criterio académico ni control de la calidad de la formación académico-científica, y no inician el proceso de acreditación que ofrecen otras instituciones de educación superior; por lo tanto, es un problema para el estudiante de postgrado elegir una institución que cumpla con los estándares de la calidad de formación que se están desarrollando a nivel nacional.

En este sentido, Fresan, Vera y Romo (2000, pp. 79-201), señalan que la calidad se define como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen al ser, el hacer y el deber ser de las instituciones educativas superiores. También el Programa de Mejoramiento al Profesorado (citado por Osés, 2007, p. 13), precisa que la calidad de la educación depende de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior; esto es, a mayor nivel de formación se espera un mejor desempeño de los profesionales y, consecuentemente, el incremento de la calidad de la educación y particularmente los docentes, deben desempeñar funciones con su máximo grado académico y deben aplicar los conocimientos de acuerdo con su grado, ya sea doctorado o maestría, en sus diferentes actividades de docencia, tutoría o gestión académica. Por consiguiente, la formación de posgrado, en cuanto a los contenidos de aprendizaje y sus estrategias metodológicas, debe buscar la mejora del desempeño y la calidad educativa en su quehacer profesional.

### **3.4. *Situación de las políticas de calidad en educación superior, particularmente en maestrías y doctorados***

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

Esta investigación por lo tanto quiere abordar, desde un enfoque complementario, el conocimiento comprensivo sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación en cuatro estudios de caso (contextos diversos), reconociendo que hay una distancia entre los enunciados de la normatividad (Políticas) la forma de apropiarlas por la comunidad académica (Discursos) y los imaginarios analógicos de los sujetos (Imaginarios) quienes finalmente desde el pensamiento instituyente son factor no racional pero efectivo en la constitución de los hechos educativos como son las actuaciones institucionales sobre la calidad (Prácticas).

## VI. DISEÑO METODOLÓGICO

|   |
|---|
| <b>Síntesis enfoque metodológico:</b>   |
| <b>Investigación cualitativa con perspectiva complementaria.</b>                |
| <b>Diseño Metodológico : comprensivo /interpretativo</b>                        |
| <b>Técnicas: 1) Análisis documental, 2) Análisis del Discurso (Imaginario).</b> |
| <b>Instrumentos – Reseñas bibliográficas, relatos, imágenes.</b>                |

### 1. Enfoque Metodológico:

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

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

Siendo que se parte del presupuesto de que para Texeira (2009) “el imaginario es un sistema dinámico organizador de imágenes, cuyo papel fundador es el de mediar la relación del hombre con el mundo, con lo otro y

consigo mismo” (p. 17), el estudio se propone encontrar, las mediaciones simbólicas creadas por los sujetos para dar sentido (Durand, 2004), desde su discurso y práctica a lo que se considera gestión de la calidad. En este sentido, se recurre a la mito-hermenéutica como hermenéutica simbólica, para encontrar los niveles de sentido elaborados por los sujetos y las instituciones, en relación con la calidad. Para tal fin se indagarán dos aspectos: imaginario y discurso sobre la calidad y la dimensión mítico-ideológica de tales discursos.

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

El análisis de políticas se realizará con base en una metodología de evaluación de resultados de política pública, que con Parsons (2007) define de la siguiente forma:

La investigación de la evaluación se ocupa de dos dimensiones: cómo medir una política contra las metas que pretende alcanzar y cuál es el impacto real de la política en cuestión. Este capítulo está dedicado al análisis de la evaluación como una actividad vinculada a la medición del desempeño de las metas. Los estudios de impacto, por otra parte, se encargan del efecto de determinada política como un todo o bien el proceso mediante el cual se da la implementación (p. 563).

Por lo tanto, *una investigación de resultados* se circunscribe a los objetivos, metas e indicadores que se traza la misma política pública, y el propósito fundamental de las técnicas que emplea, consiste en medir la relación entre los costos, los beneficios, el desempeño y la utilidad de las políticas; en cierto sentido, podría afirmarse que la investigación de resultados

es operativa y su razón principal es proporcionar información específica para el ejercicio de la función pública.

En la otra cara de la moneda, como lo explica Roth (2009), en la *evaluación de impacto* se introduce en el análisis una perspectiva más cualitativa, con el fin de determinar tanto los efectos previstos, como no-previstos, que se derivan de una acción en un entorno socio-cultural y económico concreto. En la presente investigación se toman elementos empírico-analíticos que tradicionalmente le pertenecen a *una evaluación de resultados*, porque no es posible realizar una aproximación a un problema como la calidad de la educación superior, en tres casos, dejando de lado los indicadores de las respectivas instituciones. No obstante, el análisis no se circunscribe únicamente al análisis de estadísticas institucionales, esta información se triangula con la introducción de datos de carácter cualitativo que serán obtenidas a través del análisis de los imaginarios, las prácticas y los discursos.

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

## VII. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Antes de iniciar el análisis de las preguntas y respuestas del cuestionario que se aplicó para recoger información sobre discursos prácticos e imaginarios en gestión de la calidad en educación, en maestrías y doctorados en las tres instituciones que participaron en la investigación: Universidad Santo Tomás de Bogotá, Universidad San Buenaventura de Cali y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo del Perú, es necesario clarificar los conceptos de *discurso*, *prácticas* e *imaginarios*.

### 1. ¿Qué se entiende por discurso?

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

Teun A. Van Dijk (2012), señala que el discurso es:

Cualquier forma de uso de lenguaje manifestada en textos (escritos) o interacciones (habladas) en un sentido semiótico amplio. Esto incluye

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

Frente a la amplitud del concepto, la filosofía lo concibe el discurso como un sistema de ideas que se construye de una manera social. Por lo tanto, puede entenderse, en primer lugar, según lo entendían los griegos y la escolástica en la Edad Media, como una traducción de la palabras griegas *dianoia* (*discursus*) y *logos* (*oratio*); así, en el primer sentido, el discurso se refiere al hecho del curso (*cursus*) de un término a otro o de una proposición a otra en el proceso de un razonamiento; en el segundo sentido o en un sentido lógico, el discurso se compone de conceptos o de términos concatenados de tal forma que dicen algo acerca de algo; en este segundo sentido, el discurso se asemeja a la proposición. En segundo lugar, el discurso se entiende, de acuerdo con la semántica contemporánea, como un complejo de signos que pueden tener diversos modos de significación y ser usados con diversos propósitos (Ferrater Mora, 2004, Tomo I, pp. 915-916). Para la lingüística, el discurso consiste en una serie de palabras, frases e ideas que guardan relación y coherencia lógica y gramatical entre sí.

Según Van Dijk (2009), “El discurso se analiza no solamente como un objeto ‘verbal’ autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política” (p. 22). En este sentido, el discurso que perciben y manifiestan los estudiantes de doctorado y maestría de las tres instituciones investigadas, se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social concreta, es decir, una institución educativa. Por otra parte, se entiende como una forma específica, no solamente de uso de lenguaje, sino también, de práctica e interacción social. Los discursos de las instituciones educativas, se hallan amalgamadas con las políticas internacionales o de los organismos que imponen estas políticas, las políticas

del Estado y las que cada institución posee, de acuerdo con sus tendencias filosóficas, políticas o religiosas, plasmadas, por lo general, en documentos, como los estatutos orgánicos, el PEI, los reglamentos y otros textos que contienen los lineamientos particulares, las orientaciones y las acciones pedagógicas que deben cumplirse, de acuerdo con su misión, su visión y sus objetivos.

## 2. *¿A qué nos referimos con las prácticas?*

El periódico EL Siglo del martes 11 de noviembre de 2003, exponía un texto de Yolanda Hernández Salas que decía:

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

Por lo tanto, cualquier sociedad se desarrolla y se orienta, no solamente por conocimientos e ideas, sino también por prácticas en los distintos órdenes de la vida social que la determinan, como prácticas políticas, económicas, religiosas, familiares, etc.; por lo tanto, también en la vida académica y educativa que, en este caso, tienen la función de preservar aquellas, además de transformarlas y modificarlas.

El texto arriba citado de Yolanda Hernández, abre el campo para comprender que, aunque toda práctica se refiere a una acción o realización de algo, las prácticas educativas y pedagógicas son, antes que todo, intencionadas e incluyen además, el concepto de praxis<sup>14</sup>, entendido este como

---

<sup>14</sup> Para los griegos, el concepto de praxis era igual a la práctica. Con la corriente marxista y sobre todo con Paulo Freire, en sus escritos, adquiere otra connotación especial, es decir, lo entienden como una “reflexión sobre la práctica” o como una relación entre teoría y práctica.

una reflexión, no sólo sobre la práctica o mera operación material, sino también sobre la acción de crear, imaginar, reproducir (la *poiesis* griega).

La institución educativa formal (escuela, colegio, universidad), es siempre un escenario de prácticas de todo orden: cognoscitivas, afectivas, pedagógicas, curriculares, didácticas, evaluativas, de poder, democráticas, de convivencia, de paz y de tensiones, entre otras; pero estas prácticas, como prácticas personales y sociales y entendidas como el qué de la educación y el cómo conseguirlas, determinan, al mismo tiempo, el fin de la educación y de la pedagogía. En el caso de las prácticas relacionadas con la gestión en doctorados y maestrías en educación, deben constituirse en un factor importante y tener una clara intención en relación con la consecución de la calidad, para no quedar como sencillas acciones aisladas, o como ocurre muchas veces, caer en el activismo.

### 3. *¿Qué son los imaginarios?*

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

Es necesario establecer una diferencia entre imaginación e imaginario social. Ferrater Mora, en su Diccionario de Filosofía, sostiene que:

No pocos autores modernos han reconocido que la imaginación es una facultad (o, en general, actividad mental) distinta de la representación y de la memoria, aunque de alguna manera ligada a las dos: a la primera, porque la imaginación suele combinar elementos que han sido previamente representaciones sensibles; a la segunda, porque sin recordar tales representaciones, o las combinaciones establecidas entre ellas, no podría imaginarse nada. (Tomo I, p. 913)

Fina Birulés Beltran (en Muñoz y Velarde, 2000), con respecto a la imaginación sostiene que:

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

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

históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo” (Cegarra 2012, p. 3).

Siguiendo la misma idea de Cegarra (2012), la imaginación es una facultad reproductora y recreadora de la realidad a partir de imágenes, mientras que el imaginario, es “una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad” (p.3).

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

Ahondando un poco más en el problema de los imaginarios, según Pintos (1995), los imaginarios sociales son:

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

## 1. Sistematización y análisis de la información. Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás

| Pregunta  | DISCURSOS   | PRÁCTICAS   | IMAGINARIOS  | No. respuestas  |
|---|---|---|--|-----------------|
| <p>1. ¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de las instituciones, ya sea en donde usted trabaja o en donde estudia?</p> <p>2. En caso afirmativo ¿podría describir las brevemente?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La gestión de la calidad está ligada a la normas ISO 9001 y se tiene un diagrama de calidad en donde se describe y muestran los procesos relevantes.</li> <li>✓ La calidad educativa en las instituciones oficiales se mide por aspectos como la cobertura, la baja tasa deserción, mejoramiento en los resultados de las pruebas externas [pruebas saber 359 (Sic) y saber 11].</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Donde trabajo, ya que se está en proceso de acreditación y estas son divulgadas constantemente.</li> <li>✓ -Se establece un parámetro para el ingreso de sus docentes; se estandarizan los procesos activos y se trabaja con un plan de mejora continua.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estamos comprometidos con brindar una educación de alta calidad a partir de la investigación y la innovación.</li> <li>✓ Como entidad pública y con carreras de educación, siempre se están ajustando continuamente en el marco de la normativa nacional.</li> <li>✓ Conozco las políticas de donde yo estudio por los procesos de alta calidad que muchas veces no coinciden con los de la realidad, pero permiten que nuevos programas educativos tengan mayor recepción de estudiantes y mayor ingreso de dineros.</li> <li>✓ De brindarse una educación de calidad y pertinencia. Créanse brechas de inequidad social.</li> <li>✓ La política educativa de la institución comprende la formación en valores, derechos humanos, procesos pedagógicos críticos y alternativos, educación incluyente, humana, liberadora, transformadora de la realidad personal, familiar y social.</li> <li>✓ Participación, compromiso, identidad, formación integral de calidad humana, formación permanente, partir de la realidad, pertinencia.</li> </ul> | 10= sí<br>6= No |
| <p>3. ¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación?</p> <p>4..En caso afirmativo, ¿cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? Por ejemplo: el PEI, Políticas curriculares, Políticas de investigación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La calidad la definen en términos administrativos, de procesos, de pertinencia.</li> <li>✓ Proyecto educativo institucional. Manual docente y manual de estímulos docentes. Programa de movilidad. Política de la división de investigaciones.</li> <li>✓ El PEI afirma que el modelo pedagógico institucional es el aprendizaje significativo. Pero la realidad en las aulas es el modelo tradicional; los syllabus o parceladores establecen la continua actualización de los currículos ocultos, pero la realidad es otra, y respecto a la investigación solo se cumple para acreditación. Pero los procesos son lentos y muchas veces los recursos son pocos con la exigencia de productos tangibles.</li> <li>✓ Guía del MEN para la autoevaluación institucional. Esta guía busca mejorar los</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ISO 2008, 2009. Evaluación de desempeño, evaluación institucional.</li> <li>✓ Consiste en desarrollar los procesos de la institución de acuerdo con unos requisitos establecidos.</li> <li>✓ Documentos ISO 9001. Concepto de gestión de calidad es más de tipo administrativo, mostrar evidencias con formatos, llevar sistematización de formatos y documentos. ICONTEC- Gestión de calidad más énfasis en los formatos. FQM-Gestión de calidad está más dada hacia las personas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En general son un conjunto de acciones que permiten establecer y dar claridad a la organización sobre su quehacer.</li> <li>✓ Me parece que la gestión de calidad se enmarca en aspectos normativos desarrollados por el área administrativa y de los que no se tiene en cuenta ni al docente ni a los alumnos.</li> <li>✓ Siempre se insiste en la mejora continua y la coherencia en las actividades que se realizan.</li> <li>✓ La calidad es un proceso constante y evolutivo. El currículo o la gestión académica se ajusta con base en nueva evidencia con el fin de mejorar los procesos.</li> <li>✓ La gestión de la calidad es entendida por medio de la cual se monitorean y autoevalúan continuamente dichos procesos.</li> <li>✓ La calidad es entendida en generar procesos de gestión donde todas acceden al sector educativo. En temas de gestión se habla de los procesos de eficiencia, transparencia en el desarrollo de</li> </ul>   | 14= Sí<br>2= NO |

| Pregunta   | DISCURSOS  | PRÁCTICAS   | IMAGINARIOS   | No. respuestas          |
|--|--|---|---|-------------------------|
|  | <p>procesos de planeación, ejecución, verificación y mejoramiento en las instituciones educativas oficiales a través de las gestiones directivas, administrativas, comunitarias y académicas. El concepto de calidad es el de lograr a través de procesos de gestión la concreción del PEI.</p> <p>✓ Proyecto educativo institucional claretiano. Se busca desarrollar un proceso de formación integral de calidad humana. Se llama "camino hacia la identidad" (el PIEC).</p> |   | <p>las políticas públicas. Desarrollo de procesos-subprocesos-estructuras-bienestar-manual de función-plantas.</p>              |                         |
| <p>5. ¿Qué estrategias se llevan a cabo por la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Descríbalas brevemente.</p> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organización de equipos comportamientos (sic) a testimonios de personas y grupos, documentos de seguimiento para consignar los indicadores y los logros.</li> <li>✓ La evaluación personalizada (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación) de los procesos y recursos.</li> <li>✓ Se tiene una oficina de Control Interno el cual vela por el desarrollo de los procesos de gestión. ICONTEC y las entidades que acreditan.</li> <li>✓ Se ofrecen cursos de actualización semestral mente a los docentes, pero siempre son de TIC y estrategias pedagógicas. Se habla de visibilización con artículos y ponencias; pero no hay dinero para patrocinar a los docentes. En los computadores está la misión, visión, políticas educativas institucionales, pero en las visitas se adivina (sic). Se hace una evaluación docente semestral que no se socializa ni se retroalimenta al docente; solo se entrega el resultado.</li> <li>✓ Autoevaluación constante en el marco de los procesos de certificación y acreditación.</li> <li>✓ Análisis de resultados, evaluación docente, cualificación docente.</li> <li>✓ Auditorías internas. Medición periódica de los indicadores establecidos en cada proceso. Revisión periódica de la medición de los indicadores. Auditorías externas.</li> <li>✓ Seguimiento a los procesos por medio de auditorías externas.</li> <li>✓ Balances de gestión, reuniones.</li> <li>✓ Realiza comités en cada facultad (comité curricular, consejo de facultad). Realiza autoevaluación de estudiantes y administrativos. Monitoriza (sic) los planes de</li> </ul> | <p>✓ Que los equipos de gestión (...) propongan planes de mejoramiento en pro del cumplimiento del horizonte institucional.</p> | <p>14= Sí<br/>2= NO</p> |

| Pregunta   | DISCURSOS   | PRÁCTICAS   | IMAGINARIOS   | No. respuestas          |
|--|---|---|---|-------------------------|
|  |   | <p>trabajo cada seis meses y se establece un plan de mejora en caso de no cumplimiento. Cuenta con la oficina de aseguramiento de la calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Validación de la implementación de programas. Evaluación docente. Evaluación de la calidad en el servicio.</li> <li>✓ Se evalúa el plan de trabajo académico (PTA), en el cual se identifica la gestión del docente sobre su labor a nivel académico, investigativo y de gestión.</li> <li>✓ Diseño plan de mejoramiento, plan de acción. Evaluaciones periódicas; internas, externas. Evaluación del desempeño. Evaluación institucional que se realiza dos veces al año.</li> </ul>  |   |                         |
| <p>6. ¿Qué acciones sobre gestión de la calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia: se basa en el Estatuto docente y evaluación semestral (autoevaluación, evaluación por estudiantes y por jefes de unidad). Investigación: centrado en los planes de trabajo de los grupos de investigación. Proyección social: no hay criterios. Bienestar: entrega de planes de bienestar al inicio de semestre. Internacionalización: planes de movilización ejecutados, ayudados, gestionados por la oficina de Relaciones Internacionales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia: cursos que se pagan, pero los docentes no asisten. Investigación: 15 horas semanales para tiempos completos. Pero no hay recursos en el momento, más largos plazos para entrega de productos tangibles. Proyección social: capacitación a las poblaciones circundantes de la universidad, pero no asisten con la constancia que se quiere. Internacionalización: exigencia de productos tangibles, pero no hay recursos para ponencias, publicaciones, etc.</li> <li>✓ Grupos de investigación en la práctica pedagógica. El servicio a la ciudad circundante y el compromiso social. El tema de la convivencia y bienestar de la calidad educativa (sic); retiros con educandos y maestros; salidas pedagógicas.</li> <li>✓ Plan de formación de maestros. Encuentros con experiencias significativas. Creación de la experiencia Escuela Popular Claretiana de Neiva Filo de hambre".</li> <li>✓ Capacitación a docentes y administrativos. Gestión para la consecución de recursos. Revisión de las prácticas.</li> <li>✓ Capacitación a docentes y administrativos. Gestión para la consecución de recursos. Revisión de las prácticas.</li> <li>✓ Para la docencia se hacen capacitaciones semestrales de actualización pedagógica. En la inducción se capacita al nuevo docente, desde (...) pedagógicas y didácticas a nivel contextual e institucional. Para la investigación se establecen líneas o grupos si están débiles (...).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En las instituciones se busca un aprovechamiento del talento humano, de la interacción con la comunidad.</li> <li>✓ Aseguramiento de la calidad en los procesos. Aseguramiento de controles financieros y de tecnología de información.</li> <li>✓ Validación de necesidades del entorno. Generación de instrumentos de evaluación. Evaluación permanente desde lo pedagógico. Presentación de informes y toma de decisiones con base en resultados. En bienestar, proyección social e investigación no hay criterios de calidad.</li> <li>✓ En la docencia: apoyo a la formación. Investigación: trámites.</li> <li>✓ Acciones correctivas. Acciones preventivas. Acciones de mejora.</li> <li>✓ mejoramiento docente y fomento de la capacitación permanente. No hay investigación por ser institución de educación media. Tampoco se formula la investigación en el aula.</li> <li>✓ Docencia: revisión constante y autoevaluación. Investigación: grupos de investigación inscritos en Colciencias. Extensión: Investigando y problematizando las situaciones álgidas del contexto.</li> </ul> | <p>15= Sí<br/>1= NO</p> |

| Pregunta  | DISCURSOS  | PRÁCTICAS   | IMAGINARIOS  | No. respuestas |
|---|--|---|--|----------------|
|   |  | <p>✓ En docencia se revisan los syllabus y la consistencia con la política curricular. Se llevan a cabo evaluaciones periódicas sobre el cumplimiento de compromisos y se hace seguimiento a las actas de los comités que se conforman para los diferentes procesos.</p>  |  |                |
| <p>7. ¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditados de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la Misión, el currículo, la investigación, los docentes, estudiantes, los productos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?</p> | <p>✓ La imagino con los elementos misiones y planes coherentes con currículo y su quehacer institucional, es decir, que halla claridad en el enfoque debidamente actualizado y contextualizado para nuestra cultura y necesidades.</p> <p>✓ Una maestría o doctorado con más énfasis en filosofía de la educación tanto tomista como griega.</p> | <p>✓ Maestría que responda a las necesidades y las problemáticas sociales que afecten a la educación, las prácticas pedagógicas, las áreas del conocimiento; que indague y se interrogue permanentemente por la realidad y los cambios sociales. Una maestría que no sea práctica, más bien que reflexione la práctica pedagógica para transformarla.</p> <p>✓ Fomento y apoyo a la investigación. Al iniciar el estudio los estudiantes deberían involucrarse en grupos de investigación. Currículo con altas expectativas y con visiones modernas de la educación. Recursos y espacios adecuados para la educación de posgrado. Docentes investigadores.</p> <p>✓ Mayor investigación de campo. Realización de prácticas de investigación.</p> <p>✓ Unos programas de maestría y doctorado que tengan investigaciones que respondan a problemas sociales de nuestra nación.</p> | <p>✓ Yo pienso que una persona que hace una maestría o doctorado es porque realmente le gusta la educación y quiere desde el fondo de su corazón cambiar muchas de las situaciones problematizadoras que existen en nuestras instituciones en las que laboramos y queremos de alguna forma cambiar esas realidades.</p> <p>✓ Con alto sentido de investigación. Profundizaciones en las líneas de investigación. Profundizar y apoyo a la internacionalización. Generar procesos de mayor proyección social del Doctorado.</p> <p>✓ Con todos los elementos nombrados un doctorado en educación debe responder a las necesidades de contexto y a la (...) el asiento de producción de conocimiento de punta.</p> <p>✓ Creo que los sistemas de gestión de la calidad desgastan y distraen a los maestros y a los directivos en acciones que no impactan verdaderamente la calidad de la educación. No recomiendo un sistema de gestión de la calidad para las maestrías y doctorados.</p> <p>✓ Un programa donde sus docentes sean en lo posible de planta con los elementos y espacios adecuados para el desempeño de sus labores, con espacios y tiempo para el acompañamiento a los estudiantes y con cronogramas definidos con anticipación.</p> | 16= Sí         |

| Pregunta | DISCURSOS | PRÁCTICAS | IMAGINARIOS   | No. respuestas |
|----------|-----------|-----------|---|----------------|
|          |           |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para el nivel de formación en maestrías o doctorado considero debe ser obligatorio en donde predomine la investigación en red a nivel internacional y donde quienes se encuentren procesos de formación sean partícipes directos.</li> <li>✓ Estudiantes con posibilidad de estudio de tiempo completo y dedicación exclusiva a la solución de problemas de la Nación y de la religión. Posibilidad continua de presentación de (sic) realizados de investigación, ligados a programas de investigación o proyectos de Ministerios de Educación o entidades de educación u organismos internacionales.</li> <li>✓ Acude a las necesidades del entorno. Con altos niveles de producción intelectual. Con procesos de investigación aplicada. Con reconocimientos internacionales. Con apertura y eficaz gestión administrativa.</li> <li>✓ Profesores internacionales. Acceso irrestricto a B D internacionales. Procesos y procedimientos estándares. Con aportes a gestión administrativa. Con sistemas de información y acceso a internet de alta velocidad. Con salas de estudio accesibles en todas las instalaciones.</li> <li>✓ Persona humana; llena de gran sensibilidad y comprometida con la transformación humana.</li> </ul> |                |

### ***Análisis de las respuestas***

El grupo encuestado de la Universidad Santo Tomás, fue el de Doctorado en Educación de la 5ª Cohorte que inició su proceso en el segundo semestre de 2014 y se haya conformado por personas de ambos sexos; son docentes o directivos de distintas instituciones de educación media y universitaria, no solamente de la ciudad de Bogotá, sino también de otras ciudades y pueblos de provincia. La formación, además del pregrado, es de maestría, tanto en ciencias de la educación, como en programas afines. Por tal razón, existe cercanía con el conocimiento de los procesos de calidad y la forma de gestionarla en sus instituciones, especialmente si se trata de procesos para su reconocimiento o acreditación. En caso contrario, se entiende que por la experiencia en el campo de la educación, tienen por lo menos, una idea, aunque sea vaga, de lo que es la calidad. De esta manera, las respuestas son

confiables y adquieren validez desde esta perspectiva, es decir, en cuanto tienen un conocimiento directo o una percepción cercana de lo que es la calidad de la educación.

1. De las 16 respuestas al cuestionario en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, preguntas 1 y 2, 10 fueron positivas, pero se aprecia cierta incoherencia con la pregunta, ya que lo que se pedía era describir en forma breve las políticas de gestión de la calidad, la que podía ser, ya donde estuviera estudiando el encuestado o ya donde estuviera trabajando. No obstante, cuatro de las respuestas logran acercarse a procesos que son realmente de gestión, como las siguientes:

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

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

En la columna tres, es decir, en la columna de los imaginarios, se ubicó el resto de las respuestas y, aunque en algunas se utilizó el término “política”,

este no parece referido a políticas de gestión, sino a políticas en general. Por lo tanto, el criterio para ubicar esas respuestas en imaginarios se debió a que la mayor parte de las ideas expuestas por los informantes, indicaban que funcionaban, según lo descrito arriba, como esquemas referenciales que permite, al menos en parte, interpretar lo que piensan acerca de la realidad de la calidad educativa, basados en conceptos como:

- “Estamos comprometidos con brindar una educación de alta calidad”.
  - “Aseguramiento de controles financieros y de tecnología de información”.
  - “(...) los procesos de alta calidad que muchas veces no coinciden con los de la realidad”.
  - “(...) educación de calidad y pertinencia”.
  - “La política educativa (...) comprende la formación en valores, derechos humanos, procesos pedagógicos críticos y alternativos, educación incluyente, humana, liberadora, transformadora de la realidad personal, familiar y social”.
  - “Participación, compromiso, identidad, formación integral de calidad humana, formación permanente, partir de la realidad, pertinencia”.
2. De acuerdo con las preguntas 3 y 4 del cuestionario, era de suponerse que si se conocían los documentos institucionales contenidos del concepto de gestión de calidad, deberían conocer, también, la forma como se desarrolla ese concepto en tales documentos. Para clasificar las respuestas de acuerdo con las tres categorías de la plantilla, las que tenían alguna relación más con documentos y discursos, se ubicaron en la primera casilla; las que se relacionaban con prácticas, en la casilla correspondiente y las que eran resultado más de los imaginarios que de las prácticas o de los discursos, en la correspondiente a la de los imaginarios.

Por lo tanto, de las 14 respuestas positivas el mayor número de respuestas ha debido ubicarse en la primera casilla; sin embargo, solamente cuatro se ubicaron en esa casilla y tres en la casilla de las prácticas. Las otra

siete hubo que colocarlas en la casilla de los imaginarios, lo que quizás habría que interpretar que los conceptos sobre gestión de calidad de la educación, funcionan más como imaginarios que como realidades.

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

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

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

3. La pregunta número 5 del cuestionario indagaba por las estrategias de cada institución educativa para monitorear la gestión de la calidad. Las respuestas generales fueron:

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

Todas las categorías reseñadas aquí son coherentes con el concepto de estrategia, entendida en el campo educativo, como un conjunto de actividades diseñadas para lograr, de forma eficaz y eficiente, la consecución de los fines y objetivos educativos esperados; por eso, de las 14 respuestas positivas, 13 estuvieron en la casilla de las prácticas, una sola en los imaginarios y ninguna en los discursos. Es fácil comprender entonces este comportamiento, en el sentido de que una estrategia está, generalmente, relacionada con hechos prácticos y con acciones.

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

- En docencia se programan cursos y planes de formación, capacitación y actualización pedagógica de docentes y capacitación de administrativos; evaluación permanente desde lo pedagógico; revisión de syllabus, de las prácticas y su consistencia con la política curricular; se llevan a cabo

evaluaciones periódicas sobre el cumplimiento de compromisos y se hace seguimiento a las actas de los comités que conforman los diferentes procesos.

- En investigación se fomenta la conformación de grupos adscritos a Colciencias; se socializan proyectos y tesis; se hace investigación: centrada en los planes de trabajo de los grupos de investigación.
- En proyección social se capacita a la población circundante de la universidad; encuentros con experiencias significativas; se tiene una experiencia particular, como es la “Escuela Popular Claretiana de Neiva Filo de hambre”; se aprovecha el talento humano para la interacción con la comunidad; se validan las necesidades del entorno.
- En internacionalización lo más común son los planes de movilización y las pasantías.

Es curiosa la respuesta de un encuestado en relación con la no existencia de criterios en la proyección e internacionalización.

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

En esta pregunta, de los 16 encuestados, 15 respondieron positivamente y la clasificación fue de una sola respuesta en la casilla de los discursos, siete en las prácticas y siete en los imaginarios. La lógica funciona de nuevo, si se tiene en cuenta que la pregunta se refería a acciones; sin embargo, muchas de estas acciones se realizan en la práctica, son concretas y se perciben fácilmente; pero otras también funcionan como imaginarios, según el concepto ya definido, es decir, como una “gramática”, o como un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada, construido intersubjetivamente e históricamente determinado (Cegarra, 2012).

5. La séptima pregunta buscaba respuestas sobre cómo imaginan una maestría y doctorado de alta calidad en el futuro. Las respuestas también muy variadas; sin embargo, no presentan novedad alguna en relación con

lo que generalmente se reclama de una institución o de un programa de calidad. Así por ejemplo, las respuestas más significativas fueron:

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

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

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

Este ítem fue respondido por los 16 informantes en forma positiva; por lo tanto, las respuestas se clarificaron así: dos en la casilla de los discursos en razón a que lo expresado allí, es lo que generalmente se presume que está contenido en los documentos de las instituciones; cuatro respuestas se ubicaron en la casilla de las prácticas, porque tal como se describen, se relacionan más con acciones de la práctica; y las diez restantes, en la casilla de los imaginarios. Hay coherencia en las respuestas porque, dado que se preguntó acerca de cómo imaginan una maestría o un doctorado de calidad, lo que funcionó fue la imaginación; por eso el grueso de las respuestas estuvo en la casilla tres. Pero teniendo en cuenta la distinción que se ha hecho entre imaginación e imaginario, quizás, muchas de las repuestas pertenecen al ámbito de la imaginación, en cuanto son representaciones y concepciones individuales; faltaría averiguar si esas respuestas pertenecen a los imaginarios, considerados ya como interpretaciones o colectivos que funcionan como una matriz de significados orientadores de su quehacer en el contexto de la gestión de la calidad y como un conjunto de nociones ideológicamente compartidas por la comunidad educativa.

## 2. Sistematización y análisis de la información. Maestría y Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura de Cali

| PREGUNTAS   | DISCURSOS  | PRACTICAS   | IMAGINARIOS   |
|---|--|---|---|
| <p>1. Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de las instituciones, ya sea en donde usted trabaja o donde estudia</p> | <p>En nuestra institución la vida educativa está integrada a los procesos de gestión de la calidad. Nuestra política de calidad apunta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación integral</li> <li>• Mejora continua a través de la formación investigativa, cultural, artística y deportiva.</li> <li>• Mantener un muy buen clima institucional.</li> <li>• Una cualificación permanente de los docentes.</li> </ul> | <p>Sé que cada facultad primero inicia un proceso de certificación de calidad. Presenta sus diferentes programas y luego pares académicos de otras instituciones evalúan la pertinencia de dichos programas y hacen sugerencias para mejorar la calidad de los mismos. De igual manera alcanzados estos primeros pasos la universidad puede certificarse como tal con sus diferentes sedes mostrando los procesos y procedimientos de calidad que adelantan organizacionalmente para operar. Cada uno de dichos procesos es analizado nuevamente por pares académicos y requiere de trabajo concertado entre los diferentes actores institucionales para ser cualificado, re-significado y aprobado por pares externos.</p> | <p>Ofrecer un excelente servicio educativo, dentro de la cultura del mejoramiento continuo apoyado en un modelo que prepara los estudiantes a la solución de problemas, con un recurso humano competente que permite direccionar el actuar hacia un alto desempeño académico en las pruebas Saber, una excelente formación con profundo sentido humano, social, ético, con creatividad y de frente a la globalidad con un significativo nivel de satisfacción y reconocimiento.</p> |
|   | <p>En la institución donde laboro se trabaja en la Política de Gestión de la Calidad siguiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional a través de su programa PAM y las institucionales a través del Modelo de Gestión de Calidad EFQM.</p> <p>A nivel educativo se cuenta con unos referentes curriculares, didácticos y de formación para directivos y docentes</p>  | <p>Las políticas de calidad tienen que ver con la organización a nivel administrativo de las instituciones, donde se crean instancias para el desarrollo de todas las actividades de la institución.</p> <p>En cuanto a la parte académica también organiza las actividades que se realizan. Definitivamente para mí las políticas de gestión de calidad tienen que ver mucho con el orden de los diferentes procesos que se dan en una institución, con visibilizarla y poner a todos sus empleados a trabajar bajo un mismo objetivo, una misma meta, una misma política. Esto implica el compromiso de todos para poder sacarlo adelante y que se conserve.</p>  |   |
|   | <p>Asegurar la calidad en la oferta académica a través del cumplimiento de requisitos de calidad en los programas e institucional. La gestión educativa se trabaja en 3 frentes como son: docencia, investigación y extensión social.</p>  | <p>Se realizan reuniones anuales, generales, por departamentos y facultades para conocer los planes institucionales, los avances en materia de investigación, las reformas curriculares, la creación de nuevos institutos o departamentos, etc.</p> <p>En algunas universidades se realizan controles administrativos excesivos, que no necesariamente redundan en una mayor calidad; estos</p>   |   |

| PREGUNTAS  | DISCURSOS   | PRACTICAS  | IMAGINARIOS   |
|--|---|--|---|
|  |   | <p>controles se hacen a través de formatos, que deben presentarse en distintas estamentos.</p> <p>En otras universidades, más que control y vigilancia existe un acompañamiento, asesoría y revisión conjunta de los planes y procesos, en las que en una relación horizontal participan profesores, directores de departamento, decanos, etc.</p> |   |
|  | <p>La política de calidad de la Universidad de San Buenaventura, institución en la que estudio y trabajo, tiene procesos de gestión de calidad orientados por la necesidad de documentar, sistematizar, y promover la gestión que tanto las unidades académicas como administrativas llevan a cabo en el marco de las funciones sustantivas que orientan la labor de la institución tales como la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional. Los procesos que desde aquí se llevan a cabo estarían orientados a la eficiencia de las labores desarrolladas.</p> |  |   |
| <p>3. Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación?</p> <p>4. En caso afirmativo, ¿Cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? por ejemplo el PEI, Políticas Curriculares, Políticas de investigación, etc.</p> | <p>La universidad en donde laboro posee un documento llamado el plan maestro el cual busca posicionar la institución como una de las de vanguardia para el 2020. A partir del 2016 el plan maestro arrancará su implementación en primera instancia con la construcción de su campus universitario en la sede sur, además de la apertura de dos licenciaturas y un pregrado. Todo lo anterior pretende reivindicar la misión institucional la cual afirma que la universidad se compromete a ofrecer una educación superior de alta calidad a precios relativamente económicos.</p>                 | <p>Se realizan periódicamente procesos de evaluación y auto-evaluación dentro de los diferentes programas que permiten visibilizar la conformidad o inconformidad de los usuarios del programa (educandos, docentes y administrativos) frente a la formación ofrecida y las condiciones de ejecución de los mismos</p>                             | <p>Nuestros documentos han venido siendo mejorados con cada una de las versiones que estamos trabajando.</p> <p>Los documentos trabajados dentro de cada gestión apuntan a mantener un orden, que permite hacer un seguimiento, llevar una trazabilidad y que sean de fácil entendimiento por las personas que los soliciten.</p> <p>Por ejemplo en nuestro PEI se pueden observar todas las gestiones que establece nuestro mapa de procesos.</p> <p>En la gestión pedagógica existe un procedimiento de gestión curricular el cual nos permite llevar un seguimiento minucioso a toda la gestión pedagógica (diseños curriculares, secuencias didácticas, proyectos transversales de ley o propios de la institución).</p> <p>En la gestión de bienestar se encuentra un procedimiento que permite ver todos los servicios de apoyo brindados a nuestra comunidad.</p> <p>Dentro de la gestión de comunidad se puede hacer un seguimiento a todas las actividades en las que la institución participe o las actividades en las que involucremos a nuestra</p> |

| PREGUNTAS  | DISCURSOS   | PRACTICAS  | IMAGINARIOS   |
|--|---|--|---|
|  | <p>El Sistema de Gestión de la Excelencia del Modelo EFQM se fundamenta en los siguientes cinco (5) pilares:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceptos fundamentales de la Excelencia:</li> <li>2. El modelo EFQM de excelencia:</li> <li>3. La matriz REDER:</li> <li>4. La autoevaluación</li> <li>5. El reconocimiento de la excelencia</li> </ol>   | <p>En el punto anterior hice referencia a algunos de estos aspectos, sin embargo quiero referirme a las políticas de investigación, a la luz de los documentos se puede decir que se privilegia la cantidad sobre la calidad y la pertinencia de las investigaciones y sus productos o resultados.</p> | <p>comunidad.</p> <p>Además de garantizar la calidad en programas y servicios, se propende por el desarrollo de competencias del capital humano y una gestión financiera sostenible que garantice la disponibilidad de recursos necesarios para la gestión en todos los frentes</p>   |
|  |   |  | <p>El concepto general sobre la gestión de calidad, refiere a grosso modo la necesidad de elaborar, implementar, evaluar permanentemente los procesos académicos llevados a cabo en las facultades y programas académicos que constituyen la universidad. En correspondencia se le apuesta a la cultura de la evaluación, que permita ser vigilantes sobre las condiciones, fortalezas y debilidades que se tengan, para tomar decisiones que permitan mantener y/o emprender acciones. Se entiende en dichos documentos que existe una política de calidad que tiene como fin desarrollar los indicadores de más alto nivel en sus diferentes dimensiones, no obstante no queda explícito una apuesta sobre la gestión en si misma de dicha calidad, pareciera que es un discurso que cobijara y obviara las prácticas en sí mismas, en las que se representa dicha gestión.</p> |
| <p>5. ¿Qué estrategias se llevan a cabo por la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Descríbalas brevemente.</p> | <p>Evaluación docente, de servicios, de procesos.</p> <p>El Modelo EFQM de Excelencia proporciona una visión global de la organización que permite determinar cómo encajan y se complementan estos diferentes métodos.</p> <p>Le permite a la organización evaluar en dónde se encuentra en el Camino hacia la Excelencia, ayudándole a identificar sus fortalezas clave, y sus posibles áreas de mejora, en relación con su misión y su visión. Introduce una manera de pensar que motiva a la reflexión y estimula la mejora continua en la organización.</p> | <p>Evaluación docente, de servicios, de procesos, etc.</p>   | <p>Discusión académica de los equipos encargados de revisar intra-institucionalmente los procesos y procedimientos adoptados por la institución, de acuerdo con su misión y visión institucional.</p>   |
|  |   | <p>Evaluaciones periódicas<br/>Reuniones entre los diferentes</p>  | <p>El Modelo EFQM de Excelencia proporciona una</p>   |

| PREGUNTAS   | DISCURSOS   | PRACTICAS   | IMAGINARIOS  |
|---|---|---|--|
|   |   | equipos de trabajo.<br>Revisión periódica de los programas ofrecidos y replanteamiento con base en los resultados de la evaluación  | visión global de la organización que permite determinar cómo encajan y se complementan estos diferentes métodos.<br>Le permite a la organización evaluar en dónde se encuentra en el Camino hacia la Excelencia, ayudándole a identificar sus fortalezas clave, y sus posibles áreas de mejora, en relación con su misión y su visión. Introduce una manera de pensar que motiva a la reflexión y estimula la mejora continua en la organización |
|   |   | En mi área de trabajo existe un comité llamado, comité curricular el cual rastrea posibles inconsistencias o fallas en la aplicación de los módulos operativos, en mi caso, el modulo académico. Cualquier falla debe ser corregida inmediatamente después de su diagnóstico o identificación   |  |
|   |   | Se utiliza una estrategia de evaluación de cada seminario visto en la maestría  |  |
|   |   | Aquí queda claro que la gestión de calidad está amarrado básicamente a los procesos de autoevaluación con fines a la solicitud, renovación de registro calificado o de alta calidad. Con base en ello se han implementado la adopción de indicadores, formatos y prácticas de calidad que están enmarcadas en el marco normativo que se dispone desde el CONACES Y CNA, no obstante, la institución ha iniciado recientemente procesos que permitan valorar, discutir y crear propios indicadores que permitan un discurso y una gestión de calidad acorde con la realidad institucional. |  |
|   |   | Evaluaciones en todas las instancias de la universidad.<br>Análisis de las pruebas ECAES  |  |
|   |   | A través de formatos de monitorea las gestiones   |  |
| 6.<br>¿Qué acciones sobre gestión de calidad son practicadas por la institución en las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización? | Se parte de un proceso de autoevaluación para identificar áreas fuertes y áreas de mejora, se identifican o definen los resultados esperados en cada área seleccionada, se enfocan las acciones para alcanzar el resultado, se despliega cada meta con sus respectivos planes, se evalúa y controla, para volver a comenzar el ciclo. | Al finalizar el año escolar la institución realiza una evaluación institucional orientada a encontrar que debilidades y fortalezas se han encontrado durante el año escolar.<br>Se realiza una evaluación institucional con estudiantes, padres de familia y docentes, la cual permite observar todo el funcionamiento del colegio.   | Imagino un programa de alta calidad con docentes que muestren no solo su recorrido académico en la titulación sino también en sus acciones laborales e investigativas externas, aunque ellas no sean avaladas por Colciencias. Espero que en ellos existan equipos de planta que   |

| PREGUNTAS | DISCURSOS | PRACTICAS  | IMAGINARIOS  |
|-----------|-----------|--|--|
|           |           | <p>Se socializan los resultados de las autoevaluaciones aplicadas a toda la comunidad.</p> <p>Se organizan los equipos de trabajo por gestiones donde se comienzan a levantar las acciones preventivas, correctivas y de mejora.</p> <p>En mi concepto son acciones de vigilancia –cumplimiento, puntualidad, entrega de programas, de notas, etc.-, de reconocimiento –apoyos financieros, co-responsabilidad para obligaciones del trabajador; convenios nacionales e internacionales, becas, etc.</p> | <p>permitan reflexionar y movilizar las prácticas a partir del conocimiento cercano de sus cambios, necesidades y horizontes de trabajo de manera que los cambios operados resulte contextualizados y pertinentes a las necesidades de las mismas.</p> <p>Imagino en ellas equipos de trabajo conectados no solo con lo académico, sino también con lo administrativo respondiendo a las necesidades y cualidades propias de cada maestría de manera que les permita ser congruentes entre los discursos académicos y las formas administrativas adoptadas.</p> <p>Visibilizo su acción en la investigación desde la creación de equipos investigativos donde realmente se trabaje lo interdisciplinar y se rompa un poco con la condición de investigación “en cascada” donde se reconoce a algunos con autoridad de investigadores, pero a los demás se les conserva en el lugar de operadores, debilitando el ejercicio indagador en lo operativo y desconociendo el valor de la pregunta para dar nuevos sentidos y no solo resultados.</p> <p>Visibilizó en ellas un currículo que supere los planes de estudio. Pensados desde las necesidades contextuales y globales que exige el tiempo presente capaz de romper con orientaciones de tipo asignaturizado para pensar cuencas y nodos problematizadores que articulen los saberes y aprendizajes a las necesidades reales de las sociedades donde están inscritos dichos programas con énfasis investigativo que posicione a sus investigadores con su responsabilidad civil como actores sociales quienes más allá de su compromiso académico asuman su implicancia en los cambios culturales y sociales de su contexto próximo y planetario, como sujetos</p> |

| PREGUNTAS   | DISCURSOS   | PRACTICAS   | IMAGINARIOS  |
|---|---|---|--|
|   |   |   | <p>políticos comprometidos con un proyecto planetario civilizador.</p> <p>Finalmente imagino programas que brinden cada vez mayores oportunidades de acceso a los mismos, dado que en tiempo presente ellos están contruidos para que solo accedan una minoría selecta que impide el desarrollo real de nuestros pueblos a través de la educación.</p>   |
|   |   |   | <p>En la contratación docente, la institución establece que los maestros deben aplicar al cargo bajo requisitos estrictos de formación académica los cuales no deben ser omitidos bajo ninguna circunstancia. Vale la pena afirmar que la universidad al tener una proyección espiritual le apuesta decididamente al bienestar del individuo por lo que muchas políticas al interior de la institución favorecen el desarrollo integral de sus empleados</p> |
|   |   |   | <p>Se parte de un proceso de autoevaluación para identificar áreas fuertes y áreas de mejora, se identifican o definen los resultados esperados en cada área seleccionada, se enfocan las acciones para alcanzar el resultado, se despliega cada meta con sus respectivos planes, se evalúa y controla, para volver a comenzar el ciclo.</p>   |
|   |   | No reconozco ninguna  |  |
| <p>7. ¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditados de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la Misión, el currículo, la investigación, los docentes, estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?.</p> | <p>Una maestría de alta calidad sería en la cual existiera una planta docente muy bien cualificada, donde el aceptar a los maestrantes deba tener una rigurosa evaluación, donde se practique la construcción de conocimiento de formas diversas y creativas.</p> | <p>Una maestría en educación debe ser coherente con las nuevas miradas educativas, esto es, no debe privilegiar la formación del capital humano, antes bien, la dignificación humana y unas prácticas profesionales que redundan en la sociedad. Si tenemos en cuenta los costos de una maestría, especialmente LOS INTERESES POR MORA los cuales son ALTISIMOS, nos daremos cuenta que las universidades están sumidas en prácticas neoliberales agresivas, lo cual es una contradicción con la supuesta humanización de la educación. Con estos costos, la formación continua se convierte en una utopía económica.</p> | <p>Es importante que dentro del currículo establecido se involucren materias o créditos relacionados con los sistemas de gestión de calidad, lo cual permita que al terminar sus estudios sepa cómo aplicar de una manera proactiva la calidad a su empresa y que esta no se convierta en una preocupación que desvíe el objetivo que se tiene trazado</p>   |
|   | Cumpliendo cabalmente con políticas de calidad educativa que  |   | Como un espacio de trabajo en comunidades de sentido,  |

| PREGUNTAS | DISCURSOS  | PRACTICAS | IMAGINARIOS   |
|-----------|--|-----------|---|
|           | se movilicen en todos los estamentos que la conformen y que vele por un alto rendimiento académico que la posicionen y de satisfacción |           | de intercambios internacionales, de producción colegiada, de diálogo académico con pares de otras instituciones. En general como un ejercicio intelectual compartido y puesto a discusión permanentemente en donde se pueda realmente propender por la alta calidad en la producción de pensamiento y se ponga menos énfasis en la rentabilidad o en el lucro.  |
|           |  |           | Los procesos de alta calidad están dados para llevar a las instituciones a sus niveles competitivos más altas, partiendo de los intereses institucionales, con miras a potencializarla y llevarla a los más altos niveles de competencia a partir de su calidad, por ende, es un valor agregado en el que vale la pena incursionar.   |
|           |  |           | Una maestría o un doctorados acreditados con alta calidad, me los imagino primero con un profesorado acorde a esta acreditación, que la calidad de los seminarios impartidos sea excelente, al igual que el material que se trabaja. Los programas deben ser claros y responder a lo que se está ofreciendo a los estudiantes. Los salones donde se desarrollarían estos seminarios deben ser cómodos, claros, aireados de fácil acomodación. Todos los estamentos universitarios deben girar en torno a los programas para ofrecer un servicio de una calidad excelente. |
|           |  |           | Entre otras, con las siguientes condiciones:<br><br>Políticas claras, definidas por la institución acerca de procesos relacionados con:<br>-<br>- Misiones y currículos orientados ontológicamente a la formación de investigadores que reivindiquen los contextos y saberes de la región latinoamericana.<br>- Formación de investigadores con perfiles orientados no solo a la investigación, y producción de conocimiento sustantivo   |

| PREGUNTAS | DISCURSOS | PRACTICAS | IMAGINARIOS  |
|-----------|-----------|-----------|--|
|           |           |           | <p>en el área correspondiente, sino además que sea capaz de hacer transferible su conocimiento, de impactar con prácticas, intervenciones determinadas las poblaciones, comunidades y/o países en los cuales se circunscribe. Desplazar los límites y fronteras del conocimiento implica a su vez revertir sobre la realidad dichos conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros y programas de investigación, que apunten a la producción de conocimiento y la triple hélice. Laboratorios, Spin off.</li> <li>- Fortalecimiento y configuración de comunidades académicas, con tiempos reales de vinculación.</li> <li>- Menos escolarización de las maestrías y doctorados., Flexibilidad académica y convenios interinstitucionales, internacionales</li> <li>- Apoyo a la formación de investigadores que hacen parte de la institución, años sabáticos, dedicación exclusiva a la formación de alto nivel</li> <li>- Apoyo a la movilidad docente, pasantías investigativas y de docencia</li> <li>- Participación en redes, tanto estudiantes como docentes</li> <li>- Movilidad estudiantil</li> <li>- Becas estudiantiles</li> </ul> <p>Salones inteligentes, con mediaciones tecnológicas, modulares. Lo cual implica las adecuaciones a su vez relacionadas con mesas y sillas ergonómicamente adecuadas para largas jornadas de estudio</p> |
|           |           |           | <p>Con alta participación de docentes internacionales que hayan adelantado interesantes proyecto de investigación.</p> <p>Movilidad académica, la participación en foros virtuales con autoridades académicas, publicación de artículos de los maestrantes.</p> <p>Espacios apropiados para trabajos y sesiones grupales.</p>  |

| PREGUNTAS | DISCURSOS | PRACTICAS | IMAGINARIOS   |
|-----------|-----------|-----------|---|
|           |           |           | <p>Excelencia humana y académica.</p> <p>Democracia, participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en la escogencia de autores, insumos bibliográficos y docentes.</p> |

### ***Análisis de las respuestas***

En el marco construido previamente desde los referentes teóricos conceptuales y los registros documentales se convoca a las voces de los estudiantes de posgrados: maestrías y doctorado en la Universidad de San Buenaventura Cali; para ello se diseña y aplica el cuestionario, en el que se puede revisar las respuestas de acuerdo con la categorización previamente acordada de Discursos, Prácticas e Imaginarios.

1. De las respuestas a la **primera pregunta**: ¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de las instituciones, ya sea en donde usted trabaja o donde estudia?; y la **segunda pregunta**: En caso afirmativo ¿Podría describirlas brevemente?

Se encuentran tres tendencias en el discurso mediante el cual se expresa el conocimiento sobre las políticas de gestión de la calidad educativa:

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

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

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

La tercera tendencia se configura mediante los discursos que reconocen la presencia de las políticas de gestión de la calidad en los procesos académicos y administrativos, como la “mejora continua a través de la formación investigativa, cultural, artística y deportiva” de un lado, y de otro lado un nivel de organización que permite que todos los empleados tengan el mismo objetivo.

En consecuencia, se explicitan discursos alrededor de la formación integral a los sujetos; de la atención a la normatividad vigente y exigida por el MEN a las IES; y las pretensiones de mejoramiento continuo para afirmar que la IE si está en perspectiva de las políticas de gestión de calidad.

Respecto a la tercera pregunta ¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación?; y la cuarta, en caso afirmativo ¿Cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? Por ejemplo el PEI, Políticas curriculares, políticas de investigación etc.

El 100% de los encuestados indican que saben de la existencia de los documentos institucionales que organizan el trabajo en la Universidad, aunque sus vínculos con ellos varía de acuerdo con su necesidad. Expresan que dichos documentos se encuentran en la página web y son de fácil acceso para todos los interesados. Algunos hacen referencia a los documentos institucionales de lugares donde se desempeñan como docentes.

Consolidando las respuestas se encuentra, sobre la existencia de documentos:

- Existen documentos que tienen varias versiones. Cada vez mejoran su desarrollo tratando de ser más comprensibles y de estar actualizados.

- El PEI contiene las gestiones que establece el mapa de procesos.
- Los documentos de cada programa, así como los procesos de autoevaluación de los mismos se encuentran tanto en las coordinaciones de los programas como en Vicerrectoría académica y aunque no son de acceso directo a los estudiantes, se sabe de su existencia y de las referencias puntuales al mismo.
- La Universidad de San Buenaventura tiene su Plan de desarrollo.
- Otras universidades tiene sus documentos que responden a nombres diversos (por eje. Plan maestro) y lo que conocen de ellos tiene que ver con las prácticas administrativas y académicas en las cuales son convocados.

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

- Se reconoce como Sistema de Gestión de la Excelencia - Modelo EFQM- y se lleva a cabo a partir de cinco pilares: Conceptos fundamentales de la Excelencia; El modelo EFQM de excelencia; la matriz REDER; autoevaluación y el reconocimiento de la excelencia.
- Gestión de calidad, refiere a grosso modo la necesidad de elaborar, implementar, evaluar permanentemente los procesos académicos llevados a cabo en las facultades y programas académicos que constituyen la universidad. En correspondencia se le apuesta a la cultura de la evaluación, que permita ser vigilantes sobre las condiciones, fortalezas y debilidades que se tengan, para tomar decisiones que permitan mantener y/o emprender acciones.
- Se entiende en dichos documentos que existe una política de calidad que tiene como fin desarrollar los indicadores de más alto nivel en sus diferentes dimensiones, no obstante no queda explícito una apuesta sobre la gestión en sí misma de dicha calidad, pareciera que es un discurso que cobijara y obviara las prácticas en sí mismas, en las que se representa dicha gestión.

- Se entiende que las políticas de investigación son parte de la Gestión de Calidad.
- Existe alto énfasis en que la Gestión de la Calidad es sinónimo de gestión documental, lo cual instala el proceso en un devenir particularmente instrumental.

Respecto a la **pregunta 5** sobre las estrategias que se llevan a cabo por la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa, se encuentra:

- Evaluaciones periódicas de docentes, servicios y procesos.
- Revisión periódica de los programas ofrecidos y replanteamiento con base en los resultados de la autoevaluación.
- Discusión académica de los equipos encargados de revisar al interior de la institución los procesos y procedimientos adoptados por la institución, de acuerdo con su misión y visión institucional.
- El Modelo EFQM de Excelencia le permite a la organización evaluar en dónde se encuentra en el camino hacia la excelencia, ayudándole a identificar sus fortalezas clave, y sus posibles áreas de mejora, en relación con su misión y su visión. Introduce una manera de pensar que motiva a la reflexión y estimula la mejora continua en la organización.
- En el programa de Maestría en Educación: Desarrollo Humano utiliza una estrategia de evaluación de cada seminario visto en la maestría.
- A nivel institucional, la USB Cali hizo mucha publicidad para el inicio del proceso de autoevaluación; luego informaron que ya se había obtenido y se realizaron un par de encuestas. No sé qué otra cosa desarrollen.
- A partir de resultados de encuestas y trabajo en equipo se elabora un Plan de Mejoramiento.
- Auditorías internas y externas.
- La gestión de calidad se hace visible básicamente cuando se llevan a cabo procesos de autoevaluación con fines a la solicitud, renovación de registro calificado o de alta calidad
- Se han adoptado indicadores, formatos y prácticas de calidad que están enmarcadas en el marco normativo que se dispone desde el CONACES

y CNA, no obstante, la institución ha iniciado recientemente procesos que permitan valorar, discutir y crear propios indicadores que permitan un discurso y una gestión de calidad acorde con la realidad institucional.

- Análisis de resultados de las pruebas Saber PRO

En relación con la **pregunta 6** sobre las acciones sobre gestión de calidad que son practicadas en la institución por las diferentes instancias de docencia, investigación, proyección social, bienestar e internacionalización, se encuentra:

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

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

En general para los encuestados la gestión de alta calidad está asociada a prácticas académicas que impactan, tanto el proceso del aula como el

cumplimiento de los requerimientos de las instancias gubernamentales. En razón de ello, se encuentra el reconocimiento que hacen a la práctica institucional de exigir formación académica pertinente a quienes desean vincularse como docentes universitarios.

A propósito de imaginarios, una persona encuestada escribió:

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

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

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

“Visibilizó en ellas un currículo que supere los planes de estudio. Pensados desde las necesidades contextuales y globales que exige el tiempo presente capaz de romper con orientaciones de tipo asignaturista para pensar cuencas y nodos problematizadores que articulen los saberes y aprendizajes a las necesidades reales de las sociedades donde están inscritos dichos programas con énfasis investigativo, que posicione a sus investigadores con su responsabilidad civil como actores sociales, quienes más allá de su

compromiso académico, asuman su implicancia en los cambios culturales y sociales de su contexto próximo y planetario, como sujetos políticos comprometidos con un proyecto planetario civilizador”.

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

En relación con **la pregunta 7** ¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditados de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la Misión, el currículo, la investigación, los docentes, estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?, se encontró:

- Misión:

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

Políticas claras definidas por la institución acerca de procesos relacionados con Misiones y currículos orientados ontológicamente a la formación de investigadores que reivindiquen los contextos y saberes de la región latinoamericana.

Como un espacio de trabajo en comunidades de sentido, de intercambios internacionales, de producción colegiada, de diálogo académico con pares de otras instituciones. En general como un ejercicio intelectual compartido y puesto a discusión permanentemente en donde se pueda realmente propender por la alta calidad en la producción de pensamiento y se ponga menos énfasis en la rentabilidad o en el lucro.

- Currículo:

Es importante que dentro del currículo establecido se involucren materias o créditos relacionados con los sistemas de gestión de calidad, lo cual permita que al terminar sus estudios sepa cómo aplicar de una manera proactiva la

calidad a su empresa y que esta no se convierta en una preocupación que desvíe el objetivo que se tiene trazado.

Una maestría en educación debe ser coherente con las nuevas miradas educativas, esto es, no debe privilegiar la formación del capital humano; antes bien, la dignificación humana y unas prácticas profesionales que redundan en la sociedad.

Menos escolarización de las maestrías y doctorados. Flexibilidad académica y convenios interinstitucionales, internacionales

- Investigación:

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

Centros y programas de investigación, que apunten a la producción de conocimiento.

- Docentes:

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

Una maestría o un doctorados acreditados con alta calidad, me los imagino primero con un profesorado acorde a esta acreditación, que la calidad de los seminarios impartidos sea excelente, al igual que el material que se trabaja.

Los programas deben ser claro y responder a lo que se está ofreciendo a los estudiantes.

Fortalecimiento y configuración de comunidades académicas, con tiempos reales de vinculación.

Apoyo a la formación de investigadores que hacen parte de la institución, años sabáticos, dedicación exclusiva a la formación de alto nivel.

Apoyo a la movilidad docente, pasantías investigativas y de docencia.

- Estudiantes:

Apoyo a la movilidad estudiantil.

Participación en redes, tanto estudiantes como docentes.

Movilidad estudiantil.

Becas estudiantiles.

Democracia, participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en la escogencia de autores, insumos bibliográficos y docentes.

- Procesos de internacionalización

Los procesos de alta calidad están dados para llevar a las instituciones a sus niveles competitivos más altas, partiendo de los intereses institucionales, con miras a potencializarla y llevarla a los más altos niveles de competencia a partir de su calidad, por ende, es un valor agregado en el que vale la pena incursionar.

Alta participación de docentes internacionales que hayan adelantado interesantes proyecto de investigación.

Movilidad académica, la participación en foros virtuales con autoridades académicas, publicación de artículos de los maestrantes.

- Bienestar universitario.
- Infraestructura física:

Salones inteligentes, con mediaciones tecnológicas, modulares. Lo cual implica las adecuaciones a su vez relacionadas con mesas y sillas ergonómicamente adecuadas para largas jornadas de estudio

Los salones donde se desarrollarían estos seminarios deben ser cómodos, claros, aireados de fácil acomodación.

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

- Otros que considere pertinentes:

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

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

#### ***Procedimientos de análisis de datos***

Los participantes de este estudio fueron los estudiantes del programa de Maestría y Doctorado en educación de la Sección de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG de ambos géneros. El total de la población fue de 300 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: 150 maestrantes del cuarto semestre y 150 doctorantes del cuarto semestre.

Entre las características más relevantes de los estudiantes es que son de ambos sexos; estos estudiantes trabajan como docentes y algunos son directores que pertenecen en el ámbito laboral a la Dirección de Educación del Lambayeque; otros trabajan en instituciones educativas públicas y privadas.

Para medir las prácticas, discursos e imaginarios de las políticas en gestión de la calidad de los maestrantes y doctorantes en educación en la presente investigación, se utilizó un cuestionario, y su validez se comprobó mediante la comparación sistemática de los ítems totales de la prueba, a través de la validez de contenido por criterios de jueces; se evaluó el grado en que los reactivos concuerdan con los planteamientos del constructo en el instrumento, y se usó del coeficiente V de Aiken (1985, citado por Ecurra, 1988). Este coeficiente tiene valores entre 0 y 1, el ítem tendrá una mayor validez; por ello, se aceptan sólo los ítems estadísticamente significativos a 05. Los valores obtenidos determinaron que la muestra de reactivos era representativa del universo de ítems, por ser mayor a 50 con respecto a la percepción de estudiantes sobre el tema en cuestión.

En el procesamiento de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 15.0. Para el tratamiento de los datos se obtienen los puntajes de la encuesta; en el análisis de los resultados se utilizaron los estadísticos como la tendencia central para obtener el estándar de los puntajes por ítems agrupados por cada dimensión; considerando resultados de las medias se

describe los ítems a través de la presentación de las tablas de la percepción de los estudiantes sobre las preguntas del cuestionario.

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

Atributos identificados a través de las Prácticas, Discursos e Imaginarios de las políticas de Gestión de la calidad de las Maestrías y Doctorados en el Cuestionario para los maestrantes y doctorantes en Ciencias de la Educación

| <b>N° de Pregunta</b> | <b>Atributo</b>   | <b>Expresiones</b>  |
|-----------------------|---|---|
| 2                     | Políticas de Gestión  | Mejora de la calidad del posgrado.<br>Inclusión de las TIC.<br>Aseguramiento de la calidad.<br>Logro de resultados.   |
| 4                     | Gestión de la Calidad   | Logro de objetivos institucionales.<br>Satisfacción del usuario.<br>Mejora Continua.  |
| 5                     | Estrategias de monitoreo de Gestión de la Calidad   | Autoevaluación.<br>Sistemas de gestión de la calidad.<br>ISO 9001.<br>Planes de mejora.   |
| 6                     | Acciones sobre Gestión de la Calidad<br>Docencia, Investigación, Proyección Social, Internacionalización  | Selección de docentes de calidad.<br>No. de tesis sustentadas.<br>Investigación para resolver problemas de la sociedad.<br>Pasantías, Docentes extranjeros.   |
| 7                     | Maestrías Acreditadas<br>Currículo, Investigación, Docentes, Estudiantes, Internacionalización, Bienestar Universitario, Infraestructura Física | Internacionalización.<br>Flexible y moderno.<br>Publicación en Revistas Indexadas.<br>Grado de Doctor e investigadores.<br>Seleccionados según perfil.<br>Doble titulación.<br>Contacto directo con la comunidad.<br>Adecuada e Implementada con TIC. |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 8 | Doctorados Acreditados<br>Currículo, Investigación., Docentes,<br>Estudiantes, Internacionalización,<br>Bienestar Universitario,<br>Infraestructura Física | Internacionalización.<br>Flexible y moderno.<br>Publicación en Revistas Indexadas.<br>Grado de Doctor e investigadores.<br>Seleccionados según perfil.<br>Doble titulación.<br>Contacto directo con la comunidad.<br>Adecuada e Implementada con TIC. |
|---|--|---|

### **Análisis cualitativo**

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

La investigación realizada, permitió que los maestrantes y doctorantes que analicen y comprendan las políticas, los discursos, prácticas e imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación con el fin de generar una reflexión crítica alrededor de las prácticas institucionales de gestión de la calidad. Asimismo se detalla el logro de objetivos:

- ✓ El estudio revisó una selección de políticas, discursos e imaginarios sobre

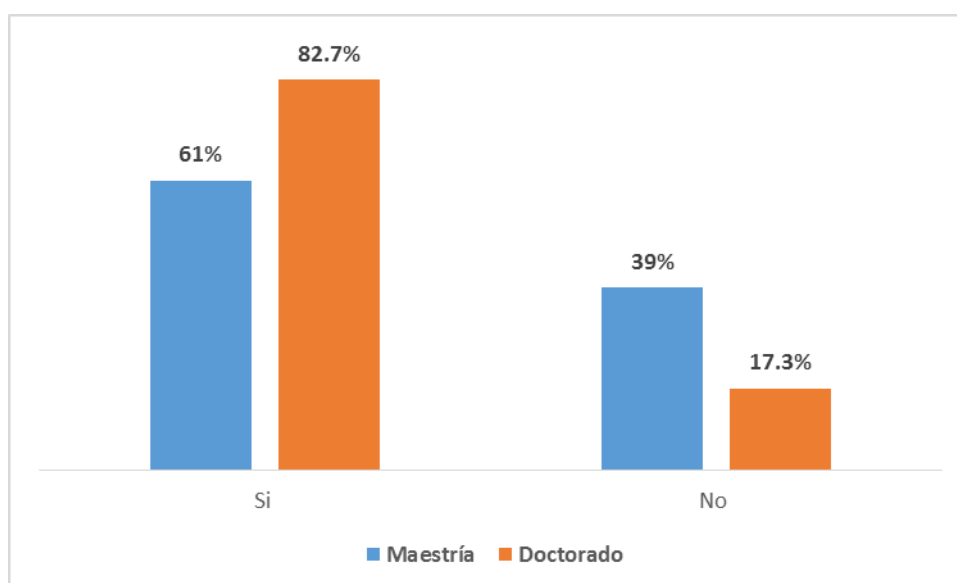
calidad en maestrías y doctorados en educación, por medio del análisis discursivo, con el propósito de poner en evidencia sus relaciones y tensiones.

- ✓ Respecto a los valores que caracterizan las tendencias y significados de las políticas, discursos e imaginarios de la comunidad académica en las cinco IES de estudios de caso, se identificaron y asociaron emergencias, tensiones y prospectivas.
- ✓ Se logró inferir la imagen que la mayoría de los entrevistados tiene sobre cómo se dan los procesos de apropiación social de la política, los discursos institucionales y subjetivos sobre la calidad en los programas de maestrías y doctorados en educación con el propósito de llevar a cabo la reflexión crítica.

### **Análisis cuantitativo**

**GRAFICO 1**

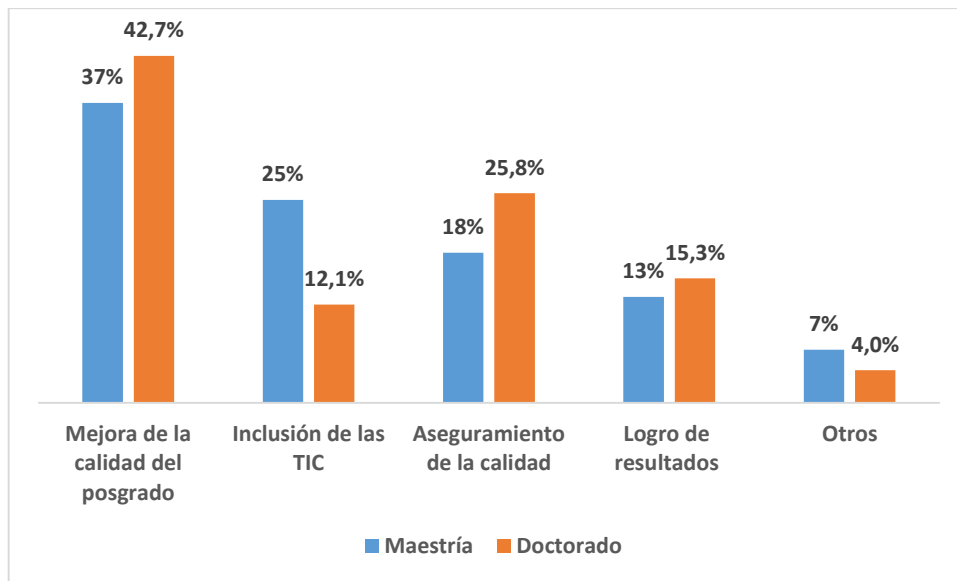
¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de las instituciones, ya sea en donde usted trabaja o donde estudia?



El gráfico 1 muestra el número de maestrantes y doctorantes cuyas respuestas del cuestionario fueron respondidas en el caso de los maestrantes: el 61% responde de forma positiva las preguntas formuladas y el 39% desconoce la respuesta. Respecto a los doctorantes el 82% corrobora el conocimiento de las respuestas en forma positiva y sólo el 17.3% la desconoce.

## GRAFICO 2

. En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?

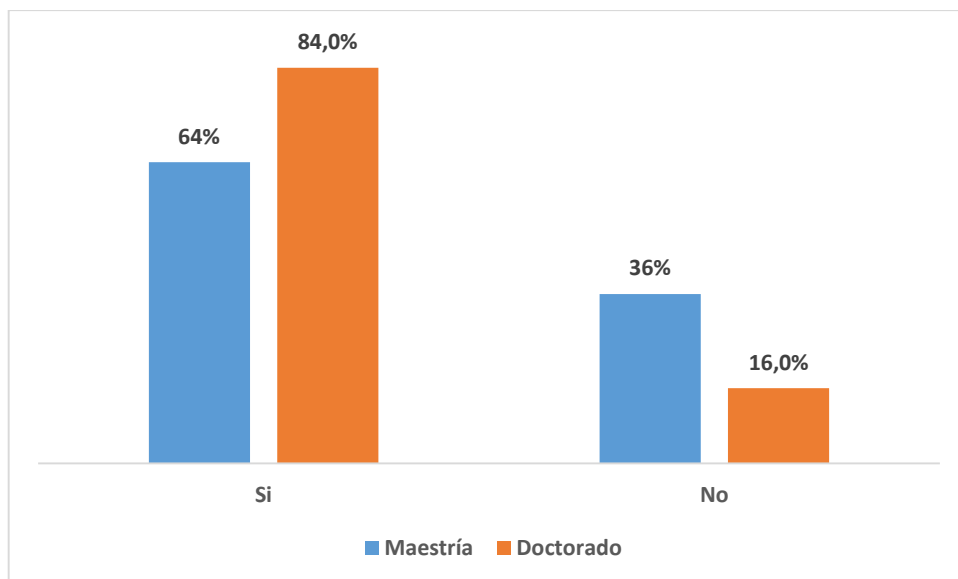


En el gráfico 2 se observa que el 37% de maestrantes relacionan sus discursos e imaginarios respecto a las políticas de gestión de la calidad con la mejora de la calidad del posgrado, un 25% lo relaciona con la inclusión de las Tecnologías, un 18% lo relaciona con el aseguramiento de la calidad, un 13% lo relaciona con el logro de resultados y solo un 7% tienen opiniones diversas al respecto.

De igual modo en el gráfico 2 se observa que el 42.7% de doctorantes relacionan sus discursos e imaginarios respecto a las políticas de gestión de la calidad con la mejora de la calidad del posgrado, un 12.1% lo relaciona con la inclusión de las Tecnologías, un 25.8% lo relaciona con el aseguramiento de la calidad, un 15.3% lo relaciona con el logro de resultados y solo un 4% tiene opiniones diversas al respecto.

### GRAFICO 3

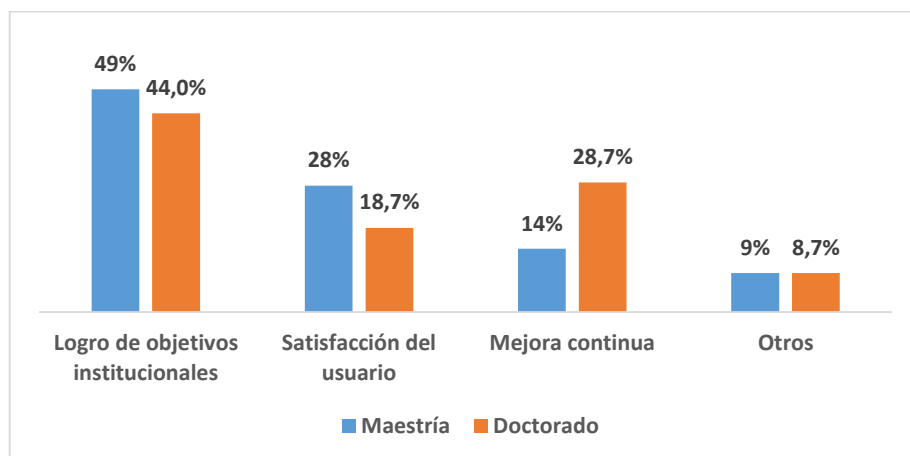
¿Conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación?



Para conocer la imagen que tienen los maestrantes respecto a los documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de la calidad en el gráfico 3 se muestra que el número de maestrantes y doctorantes cuyas respuestas del cuestionario fueron respondidas, en el caso de los maestrantes el 64% responde de forma positiva las preguntas formuladas y el 36% desconoce la respuesta. Respecto a los doctorantes el 84% por ciento corrobora el conocimiento de las respuestas en forma positiva y sólo el 16% la desconoce

### GRAFICO 4

En caso afirmativo, ¿Cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos? Por ejemplo el PEI, Políticas Curriculares, Políticas de investigación, etc.

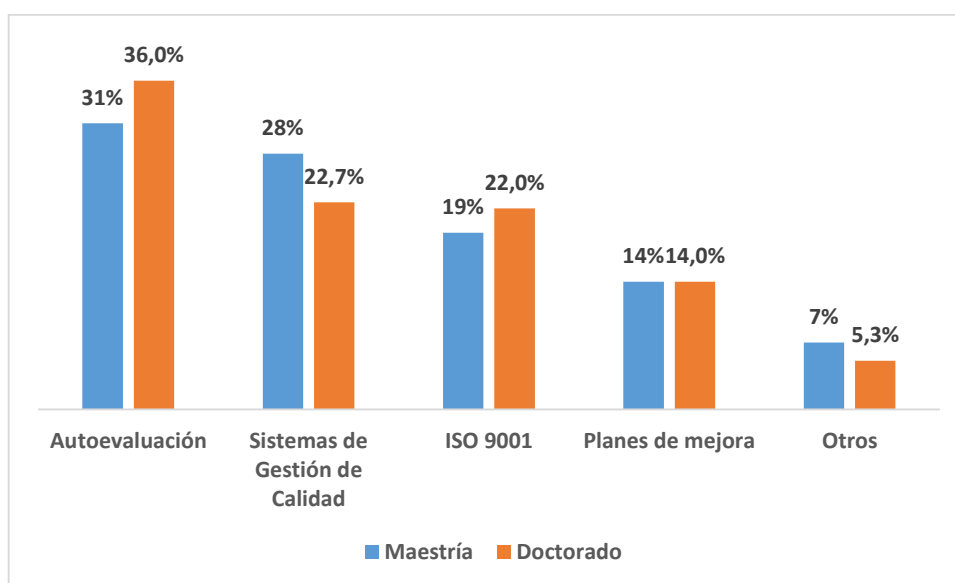


En el gráfico 4 el reporte señala que el 49% de maestrantes relacionan sus discursos e imaginarios respecto a gestión de la calidad con el logro de objetivos institucionales, un 28% lo relaciona con la satisfacción del usuario, un 14% lo relaciona con la mejora continua, un 9% lo relaciona tienen opiniones diversas al respecto.

De igual modo, en el gráfico 2 reporta que el 49% de doctorantes relacionan sus discursos e imaginarios respecto a la gestión de la calidad con el logro de objetivos institucionales, un 18.8% lo relaciona con la satisfacción del usuario, un 28.7% lo relaciona con la mejora continua, un 8.7% lo relaciona tienen opiniones diversas al respecto.

### GRAFICO 5

¿Qué estrategias se llevan a cabo por la institución educativa para monitorear la gestión de la calidad educativa? Descríbalas brevemente.

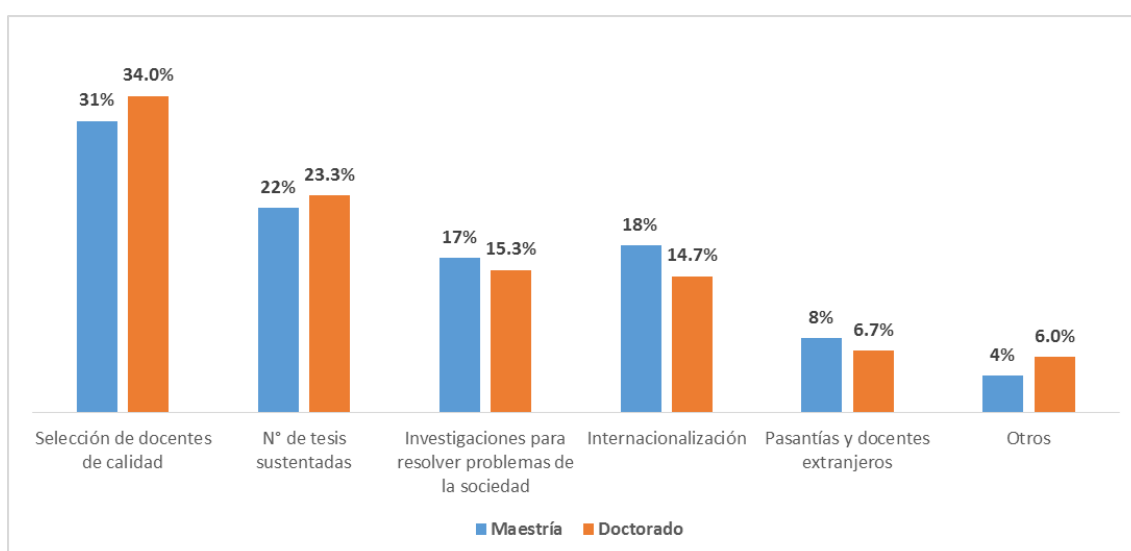


Del total de respuestas dadas por los maestrantes, en el gráfico 5 se observa que el 31% de ellos relacionan sus discursos e imaginarios respecto a las estrategias de monitoreo de gestión de la calidad la autoevaluación, un 28% lo relaciona con los sistemas de gestión de la calidad, un 19% lo relaciona con la aplicación de ISO 9001, un 14% lo relaciona con los planes de mejora y un 7% tienen opiniones diversas al respecto.

Respecto a los valores de relación en el gráfico 5 se observa que el 36% de doctorantes relacionan sus discursos e imaginarios respecto a las estrategias de monitoreo de gestión de la calidad con la autoevaluación, un 22.7% lo relaciona con los sistemas de gestión de la calidad, un 22% lo relaciona con la aplicación de ISO 9001 un 14% lo relaciona con los planes de mejora y un 5.3% tienen opiniones diversas al respecto.

### GRAFICO 6

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



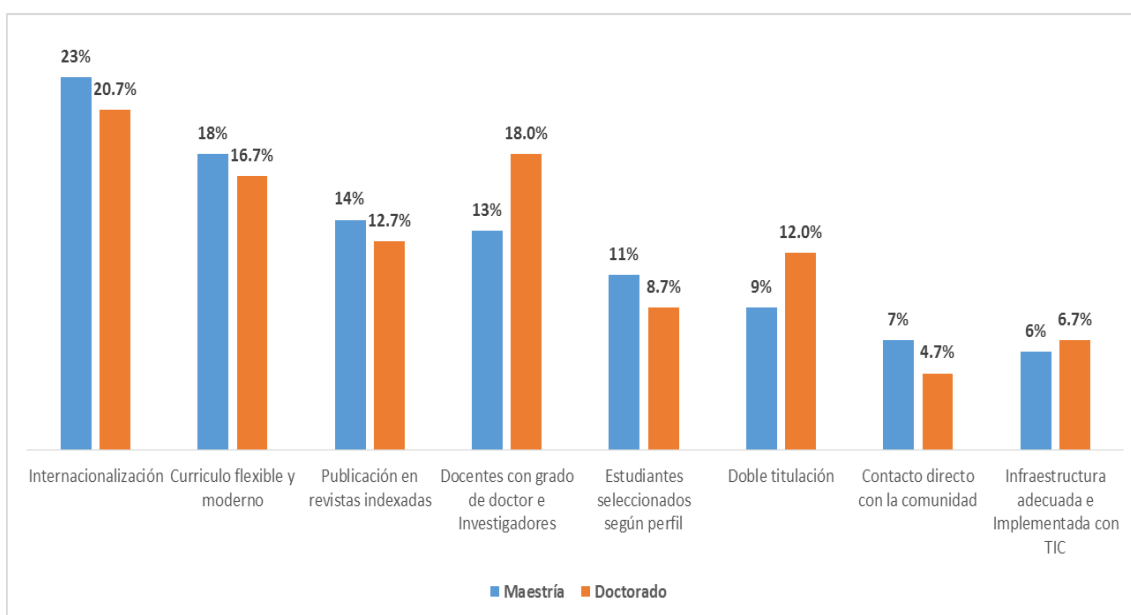
Del total de apreciaciones, en el gráfico 6 se observa que el 31% de maestrantes relacionan sus discursos e imaginarios respecto a las acciones sobre gestión de la calidad con la selección de docentes de calidad, un 22% lo relaciona con el número de tesis sustentadas, un 17% lo asocian con la investigación para resolver problemas de la sociedad, un 18% lo asocian a la internacionalización de la educación de posgrado y un 8% lo asocian con las pasantías y docentes extranjeros, y solo un 4% tienen opiniones diversas al respecto.

De igual modo, en el gráfico 6 se observa que el 34% de doctorantes asocian sus discursos e imaginarios respecto a las acciones sobre gestión de la calidad con la selección de docentes de calidad, un 23.3% lo asocian con el número de tesis sustentadas, un 15.3% lo asocian con la investigación para

resolver problemas de la sociedad, un 14.7% lo asocian con la internacionalización de la educación de posgrado y un 6.7% lo asocian con las pasantías y docentes extranjeros, y solo un 6% tienen opiniones diversas al respecto.

### GRAFICO 7

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



Respecto al gráfico 7 se observa que el 28% de maestrantes la percepción de sus discursos e imaginarios respecto a una maestría acreditada con la internacionalización del posgrado, un 18% lo consideró con un currículo flexible y moderno, un 14% lo identifican con publicaciones en revista indexadas, un 13% lo identifican con docentes con grado de doctor e investigadores, un 11% lo identifican con estudiantes seleccionados según el perfil de ingreso, un 9% lo identifican la doble titulación, y un 8% lo relaciona con el contacto directo con la comunidad, y solo un 6% lo identifican con una infraestructura adecuada e implementada con TIC.

Asimismo, en el gráfico 7 se observa que el 20.7% de doctorantes identifican sus discursos e imaginarios respecto a un doctorado acreditado con la internacionalización del posgrado, un 16.7% lo identifican con un currículo flexible

y moderno, un 12.7% lo identifican con publicaciones en revista indexadas, un 18% lo identifican con docentes con grado de doctor e investigadores, un 8.7% lo relaciona con estudiantes seleccionados según el perfil de ingreso, un 12% lo relaciona con la doble titulación, y un 4.7% lo identifican con el contacto directo con la comunidad, y solo un 6.7% lo identifican con una infraestructura adecuada e implementada con TIC.

## VIII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se trata de cruzar los resultados de la información de las tres instituciones para determinar, en primer lugar, la comprensión de las políticas, los discursos, las prácticas y los imaginarios que sobre la calidad en maestrías y doctorados se tienen en estos mismos programas, en las universidades que fueron encuestadas y, en segundo lugar, generar una reflexión crítica alrededor de las políticas de calidad y las tensiones que se generan en las prácticas institucionales acerca de la gestión de la calidad.

Con el fin de iniciar la discusión y el análisis del problema sobre discursos, prácticas e imaginarios de la gestión de la calidad, es conveniente tener en cuenta que la calidad de la educación es un concepto abstracto que siempre será discutido y discutible en todos los círculos políticos y académicos que, aunque la globalización pretenda homogeneizar con base en ciertos criterios impuestos desde afuera, no es tampoco un concepto unívoco y universal, sino que la calidad depende de diversos contextos sociales, económicos y políticos, así como de las circunstancias y necesidades de cada institución educativa o de cada región o país. La calidad de la educación no es la misma para Europa, para los Estados Unidos o para Latinoamérica, porque las necesidades y los medios no son los mismos, como a veces se pretende, particularmente a través de las evaluaciones y de las pruebas internacionales. Por lo tanto, según la posición epistémica que se asuma frente a este problema, podríamos preguntarnos si frente a la calidad de la educación ésta es una realidad o es un imaginario social. Entendiendo por realidad social un conjunto de actuaciones multiformes, tanto de personas como de instituciones, que se comportan de determinada manera y que actúan y se relacionan entre sí para conseguir unos fines, y como imaginario social, según se está entendiendo a lo largo de esta investigación, o mejor todavía como lo presenta Cegarra (2012) en el resumen de su artículo, es decir, como:

- 1) esquemas interpretativos de la realidad, 2) socialmente legitimados, 3) con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados, 4) históricamente

elaborados y modificables, 5) como matrices para la cohesión e identidad social, 6) difundidos fundamentalmente a través de la escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales, y 7) comprometidos con los grupos hegemónicos. (p.1)

Es preciso dejar claro que el análisis de la información recabada vaya dando las respuestas al interrogante de si la calidad de la educación es una realidad o es un imaginario social y, por lo tanto, permitirá también establecer la comprensión, las relaciones y tensiones de la actitud epistémica asumida no solamente por los encuestados, sino también por las instituciones, quienes deben determinar sus políticas, sus estrategias y sus acciones respecto a la calidad educativa. Con base en estas ideas examinaremos las respuestas de cada una de las instituciones que fueron encuestadas con el fin de determinar sus coincidencias, divergencias y sus discursos y prácticas.

1) Cuando se observan las respuestas a la primera y segunda preguntas del cuestionario *¿Conoce las políticas de gestión de la calidad educativa de las instituciones, ya sea en donde usted trabaja o donde estudia? En caso afirmativo, ¿podría describirlas brevemente?* Las respuestas de las tres instituciones presentan algunas similitudes en cuanto a las tendencias de lo que se considera políticas de gestión de la calidad:

Una primera tendencia percibe las políticas de gestión de calidad en las instituciones de una manera pragmática e instrumentalista, especialmente porque la encuentran ligada al cumplimiento de normas, como las ISO, EFQM, ICONTEC o a la normatividad del Estado; a procesos de eficiencia y transparencia en el desarrollo de políticas públicas; a procesos de cobertura, tasas de baja deserción, requisitos para ingreso de docentes; estandarización de procesos de investigación e innovación; conjuntos de acciones que dan claridad a la organización sobre el quehacer de la institución; funciones administrativas y controles; inclusión de Tic, logro de resultados.

Una segunda tendencia encuentra que las políticas de gestión de calidad, están más ligadas a procesos de formación, como los que manifiestan que la calidad se relaciona con la formación integral, la formación en valores, derechos humanos, procesos pedagógicos, educación incluyente,

transformación de la realidad; procesos de formación investigativa, cultural, artística y deportiva; clima institucional; calificación de docentes, entre otros.

Estas dos posiciones de los encuestados con respecto a sus respuestas, es posible que sean representaciones o imaginarios de tipo fenomenológico acerca de la realidad de lo que hacen las instituciones educativas.

2) Con relación a las respuestas de las preguntas tres y cuatro sobre si *¿conoce algunos documentos institucionales que desarrollan el concepto de gestión de calidad de la educación? En caso afirmativo, ¿Cuál es el concepto general sobre gestión de calidad desarrollado por tales documentos?* y como ejemplos, se nombraban algunos documentos más comunes de la institución; estas respuestas son muy parecidas a las de las preguntas anteriores, en cuanto tienen una posición epistémica muy pragmática. En primer lugar, porque no dan ninguna definición conceptual, ni siquiera una descripción de cómo se desarrolla el “concepto general sobre gestión de la calidad”, tal como se pedía en la pregunta; en segundo lugar, porque las respuestas se relacionan, sobre todo, con metas, procesos y acciones que desarrollan las instituciones; no obstante, algunas respuestas insinúan o dan algunas pistas de elementos que sí podrían estar contenidos en las conceptualizaciones sobre gestión de la calidad, como por ejemplo: mejora continua, mejora de procesos, monitoreo de procesos; conceptos fundamentales de excelencia; necesidad de elaborar, implementar, evaluar permanentemente los procesos académicos que constituyen la universidad; el concepto de calidad es el de lograr a través de procesos de gestión la concreción del PEI, etc.

Es preciso tener en cuenta que cuando no se tiene una idea clara sobre algo, es difícil conceptualizarlo, pero sí es posible imaginárselo. Por lo tanto, habría que pensar si lo que los encuestados describen acerca de lo que se supone dicen los documentos sobre la calidad, pertenece a las políticas institucionales o es sólo imaginación propia, que en este caso, no es parte de los imaginarios sociales, los cuales son colectivos y contribuyen a la construcción de la realidad.

Dado que se trata de hacer interpretación a las respuestas, probablemente exista aquí una relación con la noción de referente histórico de

la institución que, según el CNA (2013), tiene en cuenta tres aspectos: primero, lo que la institución pretende ser; segundo, lo que históricamente ha sido; y tercero, el comportamiento histórico de las instituciones del mismo tipo, es decir, en cuanto instituciones de educación. En este sentido, la calidad corresponde a lo que la misma institución determina como su especificidad.

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

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

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

Aunque en la pregunta se pedía que relacionaran acciones de proyección social, de bienestar y de internacionalización, se dieron muy pocas respuestas en relación con estas categorías. Solamente en el Perú se encuentra que los encuestados asocian sus respuestas con la internacionalización de la educación posgradual y con pasantías y docentes extranjeros. Unas pocas respuestas de las dos universidades colombianas hacen mención al hecho de que la universidad tiene una proyección espiritual y, por tanto, es necesario que le apueste al bienestar del individuo. Aquí la respuesta tiene cierta lógica, por cuanto se trata de dos universidades católicas. También alguno se refirió a planes de bienestar por semestre, pero sin más detalles. Con respecto a la internacionalización, alguien hizo mención a planes de movilización ejecutados y gestionados por las oficinas de relaciones internacionales. De lo contrario, no se encuentra ninguna otra referencia a estas categorías. Es probable que las pocas respuestas en relación con estos factores, como reflejo de la calidad que, por ejemplo para el CNA, son importantes en los procesos de acreditación institucional, todavía no hagan parte sustancial ni de los referentes ni de los imaginarios de los estudiantes de maestría y doctorado. Se requeriría por parte de las instituciones educativas, la posibilidad de crear estrategias para ir construyéndolas como parte importante de la calidad de la educación.

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

La consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad es un presupuesto básico de todas las instituciones de educación superior que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia. En este sentido, la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos

académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen. (p.2)

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

*Pregunta siete: ¿Cómo imagina usted una maestría o un doctorado en educación acreditados de alta calidad, teniendo en cuenta los diferentes estamentos de la Misión, el currículo, la investigación, los docentes, estudiantes, los procesos de internacionalización, bienestar universitario, infraestructura física y otros que considere pertinentes?*

Las respuestas a esta pregunta, aunque muy variadas en las tres instituciones, sin embargo también hubo muchas coincidencias. Los temas más recurrentes fueron:

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

*Estudiantes.* Seleccionados, de tiempo completo, en contacto con las comunidades; dedicados a la investigación para generar procesos de proyección social y para solucionar los problemas nacionales. Además, involucrados en grupos de investigación y que produzcan conocimiento de punta. Es importante también la movilidad, los intercambios internacionales, la doble titulación y las becas.

*Investigación.* Muy importante el apoyo a la investigación, a la formación de investigadores de alto impacto, con predominio de investigación en red a

nivel internacional, con publicaciones en revistas indexadas y que los estudiantes y profesores participen conjuntamente.

*Políticas.* Claras, bien definidas y participación democrática.

*Currículos.* Que estén orientados a la formación de investigadores para que el conocimiento pueda ser transferible, con programas claros, coherentes y flexibles, contextualizados, con apoyos internacionales y menos escolarizados; pero además, que estén centrados en la persona humana, de gran sensibilidad y comprometidos con la transformación humana. Los seminarios y los materiales de excelente calidad, con visiones modernas sobre la educación.

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

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

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

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

Para Moscovici (1979), citado por Cegarra (2012), la representación social es una modalidad particular del conocimiento; tienen una característica individual porque son entidades que circulan, se cruzan y se cristalizan en la cotidianidad de las personas a través de una palabra, un gesto, un simbolismo; pero también son colectivas en cuanto esa representación depende de la sociedad en la cual vive. Por el contrario, “el imaginario social es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social” (Cegarra, 2012, p. 5).

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

1) Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad, 2) funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos, 3) funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas y 4) funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas o comportamientos. (p. 4)

En cambio, según las posiciones asumidas por los encuestados, como imaginarios, de acuerdo con Gamero Aliaga (2007), se pueden interpretar como:

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

- Mecanismos de compensación psíquica de lo que es desconocido sobre la calidad de la gestión educativa.

## CONCLUSIONES

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

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

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

- Modernización de las funciones sustantivas
- Democratización del conocimiento
- Fortalecimiento de la investigación
- Ampliación de la cobertura en sintonía con la calidad
- Aplicación de los procesos de calidad organizados por factores

-Inicio y desarrollo de la internacionalización, en un concepto de saber regional extendido más amplio.

Sin embargo los conceptos mediadores de legitimidad, como un tributo de aplicación de la calidad al contexto y su posibilidad de impactar transformaciones en el conocimiento, en la formación humana, en los procesos pedagógicos no son muy explícita. Pareciera, desde una percepción colectiva, que las condiciones sociales de las instituciones educativas donde los estudiantes y graduados de las Maestrías y Doctorados en Educación laboran no mejoran. Lo anterior apoyados en las infraestructuras de estas instituciones y en los bajos rendimientos que reportan las pruebas internacionales sobre conocimiento y competencias de investigación y resolución de problemas, cual es la tan polémica prueba PISA y TIMMS.

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

1. La planeación de los trayectos investigativos en la racionalidad académica es de reflexión lo que implica tiempos más holgados para la producción de conocimiento que las expectativas de productividad y rendimiento cuantificado en indicadores espera.
2. En este mismo sentido, no siempre el cumplimiento de objetivos es índice de logro. Los planes de trabajo de los docentes investigadores en las universidades hacen la traducción de tiempo de pensamiento por tiempo de resultado, lo que no resulta realmente sincrónico ni lineal.
3. La academia requiere inversión y su producción se evalúa en términos de beneficios intelectuales que poco a poco se reflejan en los capitales intelectuales, simbólicos y sociales de un colectivo a largo plazo, que no pueden cuantificarse en términos materiales como se hace con el aspecto pecuniario.

4. Lo anterior implica modelos de evaluación de la calidad, más desde el paradigma interpretativo que del empírico analítico. Esto supone generar triangulaciones viables entre contexto, cobertura, capital social e impacto. Pocas veces las universidades pueden hacer estos cruces y la autoevaluación queda condicionada por la elección de procesos, procedimientos, factores, características e indicadores de un solo modelo de veridicción que se trata, se vuelva universal siendo diferentes los contextos y actores de cada institucionalidad.
5. Los imaginarios sociales se construyen igualmente desde referentes de las culturas difundidas y ancladas por la difusión social de imágenes de éxito, optimización e idoneidad. Las realidades de los modelos de gestión que favorecen el control y la planificación estratégica no presentan en sus intencionalidades y dinámicas estructurales el valor del emergente, que el proceso dinámico de una realidad cambiante ofrece. No ha lugar a la irrupción de nueva información propia de factores simbólicos no manipulables, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, en las que se ubican los campos de formación de las Maestrías y Doctorados en Educación.
6. En Colombia y Perú la inversión en educación de alta calidad, particularmente en los programas de posgrado es muy reciente y ellos han estado desde los años 80 del siglo XX bajo el dominio de la empresa privada, a la que no todos los grupos poblacionales tienen acceso.
7. Los modelos de medición de la calidad deben estar sujetos a la ductilidad de la innovación y la creatividad que tanto emprendedores industriales como sociales establecen. Vale decir a la par de la gestión empresarial, también está la figura del gestor social y esta es más acorde con la formación como organización que pretende el desarrollo humano.

Por todos estos factores es que, los procesos de la calidad saturan la cotidianeidad institucional, sacrificando la reflexión que estos procesos de

generación de pensamiento y enseñanza/aprendizaje requieren. Por ello se recomienda que:

- Los antecedentes, argumentaciones y experiencias descritos en el trabajo de investigación, evidencian la necesidad de mayor reflexión, investigación y evaluación de los mecanismos políticas, discursos e imaginarios sobre la calidad en maestrías y doctorados en educación.
- El presente trabajo, contribuye al debate sobre el rol de las políticas, discursos e imaginarios sobre la gestión de la calidad en maestrías y doctorados en educación. En tal sentido, las conclusiones esbozadas permitirán, probablemente, proporcionar evidencias necesarias sobre la revisión de las políticas y los necesarios ajustes a las mismas.
- Sin duda, se abre una línea de investigación orientada a develar los enfoques en los discursos, imaginarios y percepciones sobre gestión de la calidad del posgrado.

## Bibliografía

Alarcón Alba, F. (2002). *La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica*. Cartagena-Colombia: CNA

Anzola, G. (2011). Realidad de los postgrados en Colombia y su situación frente a la reforma de la ley 30. En: revista UDCA, *Divulgación y Actualidad Científica*, Vol.14 Nro. 2, Bogotá, Julio-Diciembre.

Aguila Cabrera, V. (2013). *El Concepto Calidad en la Educación Universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. Cuba: Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior.

Benno Sander. (sf). *Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad*.

Arechaga U., H. & LLarena de Thierry, R. (2002). *La evaluación y la acreditación de la educación superior en México*. Cartagena-Colombia.

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). (1997). *Evaluación externa y acreditación internacional de programas de postgrado y doctorado: pautas y lineamientos generales*. Salamanca: AUIP.

Barsky, O. & Otros. (2011). *La educación superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada*. Belgrano: Departamento de Investigación, Universidad de Belgrano.

Casanova, H. (1999). Educación Superior en América Latina: Política y Gobierno. (1999:155-166) En la revista española de *Educación Comparada*, volumen 5, 155-166

Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*,0(43). Recuperado de

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25884/27200>

COMISIÓN EUROPEA. (enero, 2002). *Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre universidades del MERCOSUR y la UE (ACRO)*. Bruselas: (proyecto)

COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA. (2003). *Procesos de evaluación externa y acreditación en universidades bolivianas*, Bolivia: CEUB.

CNA. (s f). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. Disponible en internet: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>

CNA (2013), *¿Qué significa calidad de la educación superior? ¿Cómo se determina?* En: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>.

CNA (2013a), *Acreditación de programas de postgrado*. En: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>

CNA. (Abril de 2010). *Acreditación de alta Calidad de Posgrados*. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia: CNA.

CNA. (2010a). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogotá: MEN. Disponible en internet: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186363.html>

CNA. (2010b). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Guía de procedimiento*. Bogotá: MEN. Disponible en internet: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186363.html>

CNA. (2007). *Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia*. Bogotá: CNA.

CNA. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 12 de Octubre de 2010, de [www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)

*Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (1996). La Habana (Cuba). Reuperado: <http://www.oei.es/oeivirt/superior3.htm>

Cruz Cardona, V. (s.f.). *www.aui.org*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2.010, de [www.aui.org](http://www.aui.org/archivos/modelos2.htm): <http://www.aui.org/archivos/modelos2.htm>.

Cruz, C. V. (2006). *Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina*. VII Junta Consultiva sobre el postgrado en Iberoamérica. (págs. 1-5). La Habana, Cuba: Asociación Universitaria Iberoamericana de postgrados AUIP.

Cruz, C. V. (1997). *Evaluación de programas de doctorado cooperativo. Pautas y lineamientos generales*. Salamanca, España: Dirección general de la AUIP.

Cruz, C. V. (2008). *La evaluación del postgrado en iberoamérica: los primeros AUIP a la calidad*. V Foro sobre la Calidad sobre la Educación Superior y de la Investigación (págs. pag.1- 6). San Sebastian: AUIP.

Dias Sobrinho, J. (2002). *Modelos de evaluación institucional de la educación superior brasileña en los años 90: tendencias y tensiones*. Cartagena-Colombia: CNA.

Díaz Palacios, J. A. (2013). *Calidad Educativa: Un Análisis sobre la acomodación de los Sistemas de Gestión de la Calidad empresaria a la valoración en la Educación*. En *Tendencias Pedagógicas*, N° 21.

Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu* (2ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

Durand, G. (1983). *Mito e Sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo.

Durand, G. (2004). *Las Estructuras Antropológicas del Imaginario. Arquetipología general*. México: Fondo de Cultura Económica.

Durand, G. (1994). *L' Imaginaire. Essai sur les Sciences et la philosophie de l'image*. (Traduc. José Carlos de Paula Carvalho). São Paulo: Circulación interna ao CICE e lab\_arte/fe- usp.

Durand, G. (1999). *La Imaginación Simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Fernández Lamarra, N. (1999). *Armonización de requerimientos educativos y migratorios entre países del MERCOSUR, OIM*. Buenos Aires, (mimeo)

Fernández Lamarra, N. & Otros. (1998). *Bases para una política de integración de los países del MERCOSUR desde el análisis comparativo de los sistemas educativos, Investigación Programa de Incentivos*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Fernández Lamarra, N. (1997). *Identidad, futuro y educación en el MERCOSUR*. Buenos Aires, (mimeo).

Fernández Lamarra, N. (2002). *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC / UNESCO – EUDEBA (en proceso de edición)

Fernández Lamarra, N. & Pulfer, D. (1992). *Educación y Recursos Humanos en el MERCOSUR. Armonización de políticas para la integración*. Buenos Aires: INTAL/BID, (mimeo).

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía* (3ª reimp.), Tomo I. Barcelona: Ariel.

Ferreira, Horacio (2012). *Políticas públicas y formación docente. El caso argentino*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Conferencia realizada el 16 de Agosto de 2012.

Gamero Aliaga, M. (2007). La contemplación del mundo en la sociedad contemporánea en base a la construcción de imaginarios sociales. En *TONOS, revista electrónica de estudios filológicos*. No. 14, diciembre 2007. Recuperado de: <http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/tritonos-1-imaginarios.htm>

Grobman, A. (2003). *Estado de la investigación en las ciencias agrarias en el Perú. Informe de consultoría*. Lima: Proyecto CONCYTEC-BID.

Guerra-García, R. (2002): *Estudios de postgrado e investigación*. Conferencia magistral pronunciada en el foro «Hacia una nueva Ley Universitaria», Lima, UNMSM.

Gutiérrez, M. (2003): *Biología, Bioquímica y Biología Molecular. Capacidad instalada. Universidades y sus programas de investigación*. (Informe de consultoría). Lima: Proyecto CONCYTEC- BID

Hélgio Trindade. (2012). *Evaluación institucional y calidad académica: resistencia y construcción*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8160.pdf>

Hernández Salas, Y. (2003). ¿Qué es la practica educativa? *El Siglo*, Kiosko, martes 11 de noviembre. Recuperado: <http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/16892.que-es-la-practica-educativa.html>

Lemaitre, M. J. (2002). *Aseguramiento de la calidad en tiempos de cambio: la experiencia de Chile*. Cartagena-Colombia: CNA

Lémez, R. (2002). *La construcción y aplicación del Mecanismo de Acreditación MERCOSUR: fortalezas y debilidades*. Montevideo: Proyecto ALFA-ACRO.

Martín, J. M. (2000). *La acreditación universitaria en el MERCOSUR: Ordenamiento legal*. Asunción: Universidad Autónoma de Asunción.

Martín, M. & Rouhiainen, P. (2002). *Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes*. Cartagena-Colombia: CNA

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Consejo Nacional de Educación Superior, CESU. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196487.html>

MEN & CNA (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. En: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186363\\_lineam\\_MyD.pdf?binary\\_rand=4190](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186363_lineam_MyD.pdf?binary_rand=4190)

MEN & CNA (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. En: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186363\\_lineam\\_MyD.pdf?binary\\_rand=4190](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186363_lineam_MyD.pdf?binary_rand=4190).

MERCOSUR EDUCATIVO. (Junio, 2002). *Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación MERCOSUR*, C.C. de Expertos en Agronomía. Buenos Aires.

MERCOSUR EDUCATIVO. (Junio, 2002). *Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación MERCOSUR*, C.C. de Expertos en Ingeniería. Buenos Aires.

MERCOSUR EDUCATIVO. (Junio, 2002). *Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación MERCOSUR*, C.C. de Expertos en Medicina. Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, MERCOSUR, Sector Educativo. (1999). *Documentos Oficiales, Dirección Nacional de Cooperación e Integración Educativa Internacional*. Buenos.

Misas, Gabriel (2006), *Educación superior en Colombia, Análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mora, J. G. (2002). *La evaluación y la acreditación de programas académicos en España y en la Unión Europea*. Cartagena- Colombia: CNA.

Muñoz, J. & Velarde J. (2000). *Compendio de Epistemología*. Madrid: Trotta.

Nava, H. L. (2003). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: el caso del Perú. Seminario-Taller Internacional: Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En. *Boletín de iesal UNESCO*, Buenos Aires, N° 47. Buenos Aires: CONEAU-IESALC,

Nicoletti, R. (1999) *Identidad y futuro del MERCOSUR. Por una integración fundada en valores*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

PARAGUAY-CONGRESO NACIONAL (Enero, 2003). Ley N° 2072 de creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: Asunción.

Pintos, J. L. (julio 1995). *Los imaginarios sociales (La nueva construcción de la realidad social)*. Santiago de Compostela (España). Recuperado de: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm>

Rama Vitale, Claudio. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 11-24.

Revelo Revelo, J. (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica*. Cartagena-Colombia: CNA.

República de Colombia (1991), *Constitución Política de Colombia*. En: [web.presidencia.gov.co/constitucion/](http://web.presidencia.gov.co/constitucion/)

República de Colombia (1992). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. En: [http://colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_ley_3092.pdf)

RIACES. (Julio, 2002). *Acta de Intención*. Cartagena-Colombia.

Rodríguez C, Cruz B. (2008). *Principios y teorías a ser aplicadas a los modelos de gestión de calidad en las universidades*. Universidad de Antioquia

SNIES (2013), estadísticas, graduados. En: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>

UNESCO (2012). *Science Profile- Colombia. Human Resources in Research and Development (R&D)*. In: [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=1700&BR\\_Region=40520](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=1700&BR_Region=40520)

Universidad Santo Tomás. (2010). *Estatuto Orgánico*. Bogotá: Ediciones Usta.

Universidad Santo Tomás. (2010). *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá: Ediciones Usta.

Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional –PEI-* (3a ed.). Bogotá: Ediciones Usta.

Texeira, M. (2000). *Discurso pedagógico, mito e ideología: O imaginario de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Vélez de la Calle, C., Arellano, A., & y Martínez, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.

Anexos.

**Anexo 1: Cuadro Nro. 1. Reformas de política educativa en Latinoamérica.**

| País      | Breve recuento del proceso de modernización.   | Hechos significativos   |
|-----------|--|---|
| México    | <p>A partir de los 70 se empieza un cambio vertiginoso que continuo en los 90 buscando adecuar los modelos nacionales a intercambios más amplios<br/>Implementación en 1.982 del “ Sistema Nacional de Planeación democrática “</p>  | <p>Crecimiento<br/>Diversificación<br/>Disposiciones de regulación<br/>Redefinición de los aspectos de financiación de la educación superior<br/>Incremento del control burocrático y político<br/>Creación de la comisión Nacional de evaluación CONAEVA (CNA Mexicano?)</p>   |
| Chile     | <p>En los años 80 la Dictadura militar reglamento los cambios en el sistema<br/>Organización de la ES por niveles<br/>Formas mixtas de ejecutar la inversión pública y privada<br/>Liberalización de las normas para incentivar la creación de universidades privadas o mixtas</p>   | <p>Diversificación del sistema en sus niveles, modalidades y extensiones<br/>Diversificación de las modalidades de financiamiento<br/>Diversificación de la oferta privada<br/>Creación de la Ley orgánica Constitucional de Educación en 1.990 ( La ley 30 es un efecto en cadena 2 años después?)<br/>creación de la Comisión de estudio y Consejo Superior de Educación para la evaluación de la calidad</p>   |
| Argentina | <p>Después de la dictadura en 1.983 se restituye el sistema colegiado de administración de las universidades<br/>La apertura del acceso a estudiantes<br/>La gratuidad de la enseñanza como parte de las figuras democráticas recién iniciadas<br/>A partir de 1993 las reformas se han ido sucediendo de forma más amplia<br/>Con el gobiernos de los Kischner después de la crisis del “corralito“argentino se han apoyado y difundido nuevas formas de financiación y subsidio estatal a la educación superior pública (más de 20 universidades públicas nacionales) y el estado ha retomado el esquema de asumir nuevamente el gasto social que los europeos también conservaron especialmente en Inglaterra donde nunca liberalizaron sus mercados reestructurando ellos (los europeos) un capitalismo de estado.</p> | <p>En 1.989 empieza el proceso de modernización<br/>Inician discusiones sobre formas mixtas de financiación e ingresos a las universidades por costos asumidos por los estudiantes<br/>Creación de la Secretaria de Política universitaria<br/>Flexibilización del régimen salarial de los docentes<br/>Decreto de asignación de autonomía académica a las universidades que hayan cumplido más de 15 años<br/>Creación de Consejos regionales de Planificación Universitaria</p> |

|                   |  |   |
|-------------------|--|---|
| <b>Brasil</b>     | La dictadura cae en 1.985<br>En 1.988 se presenta un decreto gubernamental que autoriza la "autonomía Universitaria"<br>Se enuncia la ley de educación que dicta las directrices y bases de la educación nacional entre 1.992-1.993  | Modernización<br>Apertura<br>Liberalización |
| <b>Costa Rica</b> | En la década de los 80 después de acordar que Costa Rica fuera país paradigma de desarrollo educativo y tecnológico, además con vocación de turismo ecológico, se dio una gran expansión de la inversión privada.<br>Compromisos de financiación mixta estatal y privada. Recordar cómo fue este proceso para poder entender que esta inversión era interna y externa. |   |

Elaboró: Vélez (2012). Fuente: Casanova (1999).

## Anexo 2: Estado actual de los programas de doctorado en educación en el país según información del SNIES.

| <b>(Activos e inactivos).</b>                           |                                       |                     |                    |                               |
|---|---------------------------------------|---------------------|--------------------|-------------------------------|
| Nombre de la institución                                | Nombre del programa                   | Estado del programa | Nivel de formación | Reconocimiento del Ministerio |
| FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE - UNIVERSIDAD DEL NORTE | DOCTORADO EN EDUCACIÓN                | ACTIVO              | DOCTORADO          | Registro Calificado           |
| UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA                                | DOCTORADO EN EDUCACION                | ACTIVO              | DOCTORADO          | Registro Alta Calidad         |
| UNIVERSIDAD DE CALDAS                                   | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION | INACTIVO            | DOCTORADO          | Registro Calificado           |
| UNIVERSIDAD DE CARTAGENA                                | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION | ACTIVO              | DOCTORADO          | N/A                           |
| UNIVERSIDAD DE LA SALLE                                 | DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD     | ACTIVO              | DOCTORADO          | Registro Calificado           |
| UNIVERSIDAD DE  | DOCTORADO EN CIENCIAS                 | INACTIVO            | DOCTORADO          | Registro                      |

| NARIÑO  | DE LA EDUCACION                           | O        | DO        | Calificado          |
|---|---|----------|-----------|---------------------|
| UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO                               | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD DEL CAUCA                                   | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | INACTIVO | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD DEL TOLIMA                                  | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | ACTIVO   | DOCTORADO | N/A                 |
| UNIVERSIDAD DEL VALLE                                   | DOCTORADO EN EDUCACION                    | INACTIVO | DOCTORADO | N/A                 |
| UNIVERSIDAD DEL VALLE                                   | DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD DISTRITAL-FRANCISCO JOSE DE CALDAS          | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | INACTIVO | DOCTORADO | N/A                 |
| UNIVERSIDAD DISTRITAL-FRANCISCO JOSE DE CALDAS          | DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER                     | DOCTORADO EN EDUCACION                    | INACTIVO | DOCTORADO | N/A                 |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                         | DOCTORADO EN EDUCACION                    | INACTIVO | DOCTORADO | N/A                 |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                         | DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC | DOCTORADO EN HISTORIA                     | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD SANTO TOMAS                                 | DOCTORADO EN EDUCACIÓN                    | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR                               | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | ACTIVO   | DOCTORADO | Registro Calificado |
| UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA - UTP                | DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION     | INACTIVO | DOCTORADO | Registro Calificado |

Elaboró: Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.

### Anexo 3: Número total de graduados de los programas de Maestría en el país y programas a fines.

| Programas de Maestría en Educación en el país y programas afines. |                                  |  |   |
|---|----------------------------------|--|---|
| Institución de Educación Superior (IES)                           | Municipio de Oferta del programa | Programa Académico   | Total de graduados en el periodo 2011-1 hasta 2011-2. |
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA                                  | BOGOTA                           | MAESTRIA EN PEDAGOGIA DEL PIANO  | 16  |
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA                                  | BOGOTA                           | MAESTRIA EN EDUCACION  | 50  |
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA                                  | BOGOTA                           | MAESTRIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES   | 44  |
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA                                  | MANIZALES                        | MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES  | 1   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN: 1) EVALUACION ESCOLAR Y DESARROLLO EDUCATIVO REGIONAL, 2) DOCENCIA UNIVERSITARIA, 3) EDUCACION COMUNITARIA, 4) HISTORIA DE LA EDUCACION Y CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS. | 198   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA TECNOLOGIA   | 18  |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  | 208   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA FISICA  | 15  |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA MATEMATICA  | 130   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA   | 149   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  | 104   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL                                   | BOGOTA                           | MAESTRIA EN EDUCACION  | 320   |
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA                                  | BOGOTA                           | MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS   | 1   |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC           | TUNJA                            | MAESTRIA EN DOCENCIA DE IDIOMAS  | 10  |
| UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC           | TUNJA                            | MAESTRIA EN EDUCACION  | 26  |
| UNIVERSIDAD NACIONAL  | TUNJA                            | MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA  | 5   |

|   |                       |   |     |
|---|-----------------------|---|-----|
| DE COLOMBIA   |                       | CULTURA FISICA  |     |
| UNIVERSIDAD DEL CAUCA   | POPAYAN               | MAESTRIA EN EDUCACION   | 15  |
| UNIVERSIDAD<br>TECNOLOGICA DE<br>PEREIRA - UTP                | PEREIRA               | MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LA<br>MATEMATICA   | 33  |
| UNIVERSIDAD<br>TECNOLOGICA DE<br>PEREIRA - UTP                | PEREIRA               | MAESTRIA EN EDUCACION   | 46  |
| UNIVERSIDAD DE CALDAS   | MANIZALES             | MAESTRIA EN DIDACTICA DEL<br>INGLES   | 96  |
| UNIVERSIDAD DE CALDAS   | MANIZALES             | MAESTRIA EN DIDACTICA DEL INGLES  | 21  |
| UNIVERSIDAD DE CALDAS   | PASTO                 | MAESTRIA EN DIDACTICA DEL INGLES  | 14  |
| UNIVERSIDAD DE CALDAS   | MANIZALES             | MAESTRIA EN EDUCACION   | 58  |
| UNIVERSIDAD<br>SURCOLOMBIANA                                  | NEIVA                 | MAESTRIA EN EDUCACION Y<br>DESARROLLO COMUNITARIO   | 5   |
| UNIVERSIDAD<br>SURCOLOMBIANA                                  | NEIVA                 | MAESTRIA EN EDUCACION Y<br>DESARROLLO COMUNITARIO   | 59  |
| UNIVERSIDAD<br>SURCOLOMBIANA                                  | QUIBDO                | MAESTRIA EN EDUCACION Y<br>DESARROLLO COMUNITARIO   | 2   |
| UNIVERSIDAD<br>SURCOLOMBIANA                                  | NEIVA                 | MAESTRIA EN EDUCACION AREA DE<br>PROFUNDIZACION DISEÑO,GESTION<br>Y EVALUACION CURRICULAR | 13  |
| UNIVERSIDAD<br>TECNOLOGICA DEL<br>CHOCO-DIEGO LUIS<br>CORDOBA | QUIBDO                | MAESTRIA EN DIDACTICA DEL INGLES  | 5   |
| UNIVERSIDAD DE<br>ANTIOQUIA                                   | MEDELLIN              | MAESTRIA EN<br>EDUCACION:PSICOPEDAGOGIA   | 5   |
| UNIVERSIDAD DE<br>ANTIOQUIA                                   | MEDELLIN              | MAESTRIA EN<br>EDUCACION:SOCIOLOGIA DE LA<br>EDUCACION                                    | 20  |
| UNIVERSIDAD DE<br>ANTIOQUIA                                   | MEDELLIN              | MAESTRIA EN EDUCACION   | 141 |
| UNIVERSIDAD DEL VALLE   | CALI                  | MAESTRIA EN EDUCACION   | 97  |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | GUARNE                | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 1   |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | BOGOTA                | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 2   |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | DUITAMA               | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 1   |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | SOGAMOSO              | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 1   |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | PITALITO              | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 1   |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | SAN JUAN<br>DEL CESAR | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 1   |
| UNIVERSIDAD<br>INDUSTRIAL DE<br>SANTANDER                     | BUCARAMA<br>NGA       | MAESTRIA EN PEDAGOGIA   | 66  |

|   |              |  |     |
|---|--------------|--|-----|
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER                     | PIEDECUESTA  | MAESTRIA EN PEDAGOGIA  | 2   |
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER                     | SAN GIL      | MAESTRIA EN PEDAGOGIA  | 1   |
| UNIVERSIDAD DE CARTAGENA                                | CARTAGENA    | MAESTRIA EN EDUCACION  | 29  |
| UNIVERSIDAD DE NARIÑO                                   | PASTO        | MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA   | 27  |
| UNIVERSIDAD DE NARIÑO                                   | PASTO        | MAESTRIA EN EDUCACION  | 20  |
| UNIVERSIDAD DEL TOLIMA                                  | IBAGUE       | MAESTRIA EN EDUCACION  | 107 |
| UNIVERSIDAD DE PAMPLONA                                 | PAMPLONA     | MAESTRIA EN EDUCACION  | 4   |
| UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA                               | SANTA MARTA  | MAESTRIA EN EDUCACION  | 19  |
| PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA                        | BOGOTA       | MAESTRIA EN EDUCACION  | 810 |
| PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA                        | CALI         | MAESTRIA EN EDUCACION  | 26  |
| UNIVERSIDAD SANTO TOMAS                                 | BOGOTA D.C.  | MAESTRIA EN EVALUACION EN EDUCACION  | 77  |
| UNIVERSIDAD SANTO TOMAS                                 | BOGOTA       | MAESTRIA EN EDUCACION  | 120 |
| UNIVERSIDAD SANTO TOMAS                                 | BUCARAMANGA  | MAESTRIA EN EVALUACION EN EDUCACION  | 66  |
| UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA                       | BOGOTA       | MAESTRIA EN EDUCACION  | 326 |
| UNIVERSIDAD DE LA SABANA                                | CHIA         | MAESTRIA EN EDUCACION  | 57  |
| UNIVERSIDAD DE LA SABANA                                | CHIA         | MAESTRIA EN EDUCACION  | 91  |
| UNIVERSIDAD DE LA SABANA                                | CHIA         | MAESTRIA EN DIDACTICA DEL INGLES CON ENFASIS EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE AUTONOMO (MASTER IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING-AUTONOMOUS LEARNING ENVIRONMENTS) | 28  |
| UNIVERSIDAD DE LA SABANA                                | CHIA         | MAESTRIA EN PEDAGOGIA  | 47  |
| FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE - UNIVERSIDAD DEL NORTE | BARRANQUILLA | MAESTRIA EN EDUCACION  | 193 |
| COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO             | BOGOTA       | MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA   | 6   |
| UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA                         | CALI         | MAESTRIA EN EDUCACION DE ADULTOS   | 6   |
| UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA                         | CALI         | MAESTRIA EN EDUCACION :DESARROLLO HUMANO   | 175 |
| UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA                         | MEDELLIN     | MAESTRIA EN EDUCACION  | 45  |

|   |              |   |     |
|---|--------------|---|-----|
| UNIVERSIDAD DE MANIZALES                          | MANIZALES    | MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO               | 221 |
| UNIVERSIDAD DE MANIZALES                          | MANIZALES    | MAESTRIA EN EDUCACION, DOCENCIA                         | 135 |
| UNIVERSIDAD DE MANIZALES                          | SABANETA     | MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO               | 121 |
| UNIVERSIDAD DE MANIZALES                          | MANIZALES    | MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO               | 110 |
| UNIVERSIDAD DE MANIZALES                          | MANIZALES    | MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD               | 16  |
| FUNDACION UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COLOMBIA -FUAC- | BOGOTA       | MAESTRIA EN DIDACTICA DE LAS CIENCIAS                   | 7   |
| UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE                   | RIONEGRO     | MAESTRIA EN EDUCACION                                   | 40  |
| UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA                       | BOGOTA       | MAESTRIA EN DOCENCIA E INVESTIGACION UNIVERSITARIA      | 14  |
| UNIVERSIDAD DE LA SALLE                           | BOGOTA       | MAESTRIA EN DOCENCIA                                    | 78  |
| UNIVERSIDAD DE LA SALLE                           | BOGOTA       | MAESTRIA EN DOCENCIA                                    | 368 |
| UNIVERSIDAD DE LA SALLE                           | PASTO        | MAESTRIA EN DOCENCIA - CONVENIO CESMAG                  | 94  |
| UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARIBE                   | BARRANQUILLA | MAESTRIA EN DOCENCIA E INVESTIGACION UNIVERSITARIA      | 36  |
| UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI                      | CALI         | MAESTRIA EN EDUCACION SUPERIOR                          | 59  |
| UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI                      | CALI         | MAESTRIA EN EDUCACION AMBIENTAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE | 39  |
| UNIVERSIDAD LIBRE                                 | BOGOTA       | MAESTRIA EN EDUCACION                                   | 90  |
| UNIVERSIDAD DE MEDELLIN                           | MEDELLIN     | MAESTRIA EN EDUCACION                                   | 37  |
| UNIVERSIDAD DE LOS ANDES                          | BOGOTA       | MAESTRIA EN DIRECCION UNIVERSITARIA                     | 82  |
| UNIVERSIDAD DE LOS ANDES                          | BOGOTA       | MAESTRIA EN EDUCACION                                   | 110 |
| UNIVERSIDAD DE LOS ANDES                          | BOGOTA D.C.  | MAESTRIA EN DIRECCION UNIVERSITARIA                     | 20  |
| UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA               | BOGOTA       | MAESTRIA EN EDUCACION                                   | 123 |
| UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-         | BUCARAMANGA  | MAESTRIA EN EDUCACION                                   | 33  |
| UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-         | BUCARAMANGA  | MAESTRIA EN E-LEARNING                                  | 50  |
| UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-         | BUCARAMANGA  | MAESTRIA EN E-LEARNING                                  | 30  |
| UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES                 | MANIZALES    | MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS                    | 13  |
| UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES                 | LA CELIA     | MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS                    | 1   |

|                                   |           |                                  |     |
|-----------------------------------|-----------|----------------------------------|-----|
| UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO        | BOGOTA    | MAESTRIA EN EDUCACION MATEMATICA | 5   |
| UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES | MANIZALES | MAESTRIA EN EDUCACION            | 301 |

Elaboró: Montoya, 2013. Fuente: SNIES, 2013.

### PRESUPUESTO por OPS. (USTA)

#### Nómina y Mixto (Cali/Colombia y Perú)

Presupuesto global de la propuesta por fuentes de financiación (en miles de \$)

| RUBROS FINANCIABLES  |              |   |                                       | TOTAL        |
|--|--------------|---|---------------------------------------|--------------|
|  | USTA         | Contrapartida USB (Cali )                   | Contrapartida UNPRG Lambayeque, Perú) |              |
| Personal   | \$ 9.000.000 | \$40.800.000 por nómina-capacidad instalada | \$14.000.000                          | \$63.800.000 |
| Equipos  | 0            | 0   | 0                                     | 0            |
| Software   | 0            | 0   | 0                                     | 0            |
| Materiales   | 0            | 0   | 0                                     | 0            |
| Salidas de campo   | 0            | 0   | 0                                     | 0            |
| Material bibliográfico                                     | 0            | 0   | 0                                     | 0            |
| Publicaciones y patentes (Aporte coedición-500 ejemplares) | \$3.000.000  | \$3.000.000                                 | \$3.000.000                           | \$9.000.000  |
| Servicios técnicos   |              |   |                                       |              |

|        |               |  |   |              |
|--------|---------------|--|---|--------------|
| Viajes | \$ 9.000.000  | \$9.000.000  | \$6.000.000   | \$24.000.000 |
| TOTAL  | \$ 21.000.000 | \$52.800.000<br>(por<br>nómina, y<br>capacidad<br>instalada) | \$23.000.000<br>(por nómina, y<br>capacidad<br>instalada) | \$96.800.000 |

## RESULTADOS, PRODUCTOS PROYECTADOS E IMPACTO ESPERADO

### Generación de nuevo conocimiento

| Resultado/Producto esperado            | Beneficiario   |
|--|--|
| Un libro resultado de la investigación | Comunidad Pedagógica Nacional; España y Perú, de Maestrías y Doctorados en Educación |

### Fortalecimiento de la comunidad científica

| Resultado/Producto esperado      | Beneficiario   |
|----------------------------------|--|
| Integración en Red Internacional | Maestrías y Doctorados en Educación Colombia/ Perú / España. |

### Apropiación social del conocimiento

| Resultado/Producto esperado   | Beneficiario  |
|---|---|
| Última sesión: Un foro virtual internacional académico sobre Políticas de gestión de la calidad en educación.   | Universidad Santo Tomás, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), Universidad San Buenaventura (Cali). |
| Un seminario virtual como espacio fundacional de una Red interinstitucional internacional de estudios sobre política educativa y formación ciudadana (Una vez cada dos meses) 4 sesiones (unas tendrán el carácter nacionales y otras internacionales). | Universidad Santo Tomás, Bogotá; Universidad de Chiclayo (Perú), Universidad San Buenaventura (Cali)        |

**Impacto esperado**

| Impacto esperado   | Plazo después de finalizado el proyecto: corto, mediano, largo | Supuestos |
|--|--|-----------|
| Artículo con coautoría publicado en cada país en revista indexada Scopus.  | Largo.   |           |
| Un libro con circulación latinoamericana con el texto final de la investigación en coedición, capítulo por Universidad | Mediano  |           |
| Una tesis de Maestría y de Doctorado integradas al tema problema.  | Largo  |           |