

RESUMEN

La presente investigación se desarrolla en el contexto del proceso de la Acreditación de alta calidad de los programas de educación superior, se toma el caso del programa de Psicología de la Universidad de Manizales; en el sentido de indagar por el significado que los docentes de dicho programa dan al proceso de acreditación como medio para garantizar la calidad y conocer como ha evolucionado dicho proceso en el país; además de establecer relaciones entre diferentes categorías de análisis en relación con el tema: acreditación, autoevaluación, autorregulación, y calidad.

Palabras clave: Acreditación, autoevaluación, autorregulación, calidad y gestión de la calidad.

INTRODUCCIÓN

La ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos consagrados en la Constitución, precisa, como principio orientador de la acción del Estado, el interés de propiciar el fomento de la calidad del servicio educativo; define la autonomía de las instituciones según su naturaleza y los campos de acción de que se ocupan, reafirma la naturaleza de servicio público de la educación y, por los mismo, la necesidad de que el estado la fomente, la inspeccione y la vigile, con el fin de garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias.

La presente investigación se desarrolla en el contexto del proceso de la Acreditación de alta calidad de los programas de educación superior, se toma el caso del programa de Psicología de la Universidad de Manizales; en el sentido de indagar por el significado que los docentes de dicho programa dan al proceso de acreditación como medio para garantizar la calidad y conocer como ha evolucionado dicho proceso en el país; además de establecer relaciones entre diferentes categorías de análisis en relación con el tema: acreditación, autoevaluación, autorregulación, y calidad.

La investigación realizada queda enmarcada dentro del enfoque empírico-analítico, de corte cualitativo.

Empírico porque se tomó una realidad del mundo universitario, como es la referida a los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Manizales, que han participado en los diferentes procesos de Acreditación del programa; esta realidad es susceptible de ser considerada en componentes específicos, con fines de control y predicción, para descubrir tendencias en cuanto al significado, tanto de la acreditación; como de otras categorías claves en dicho proceso.

De corte cualitativo, en el sentido de que su objeto es analizar una experiencia humana, y el movimiento de análisis que va desde los diferentes actores del programa a la Autoevaluación – Autorregulación – Acreditación, así como de éstos al Sistema Educativo y Socio – Cultural en el que se encuentra inmerso. Todo configurado en una relación ínter comunicativa que se alimenta de percepciones, símbolos, experiencias y creencias.

Considerando que el propósito fundamental del estudio es la significación que los docentes le dan al proceso de Acreditación de alta calidad, a partir de sus vivencias, testimonios, interacciones, y argumentaciones; la presente investigación se realizó bajo la lógica cualitativa en el marco de un diseño de estudio de caso múltiple.

El diseño de estudio de caso, definido, según Robert K. Yin (1984), como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente, cuando los límites del fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

Según Yin es un estudio de caso múltiple, pues el caso es la facultad de Psicología de la Universidad de Manizales y dentro de ella están incorporados subunidades de análisis, como es el programa de Psicología acreditado y en proceso de Recreaditación.

Es de resaltar como en el desarrollo de la investigación emergen dos categorías que para interés de los investigadores valida presupuestos e inquietudes antes, durante y después de la investigación; estas categorías tienen que ver con la Calidad y la gestión de la calidad; se convierten elementos claves para sustentar el diseño, desarrollo e implantación de sistemas modernos de gestión de calidad en la educación superior.

1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. De igual manera, garantiza la autonomía universitaria, ordena al Estado fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas, ofrecer condiciones especiales para su desarrollo; además le asigna la obligación de facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

En desarrollo de los altos principios constitucionales de igualdad, participación y pluralidad, el Estado Social Colombiano proclamó el principio de autonomía universitaria que en las sociedades contemporáneas se considera uno de los pilares del Estado democrático, ya que únicamente en aplicación de dicho principio las universidades pueden cumplir propósitos y objetivos propios de las mismas y contribuir al desarrollo y apropiación del conocimiento, el cual deja de ser un privilegio, consolidándose como un bien esencial indispensable para el desarrollo individual y de toda la sociedad.

Así mismo el principio de autonomía por su carácter de esencial no necesitaría el exceso de reglamentaciones que en la actualidad existen, los cuales desvirtúan la base de la responsabilidad social que reviste a las universidades.

Este exceso de decretos demuestra la falta de una política clara del estado frente a la razón de ser de las universidades, quienes a su vez han utilizado éste principio de una manera irresponsable con fines económicos y no donde prime el bien social.

Al partir de la premisa de que la universidad es una institución social cuya base esencial es la autonomía, el pensamiento contemporáneo al tratar el concepto de universidad, considera que éste es objeto de permanentes y profundos debates. Esto obedece a que el enfoque universitario, responde a una singular visión de diversos paradigmas de pensamiento el que de su parte se sustenta en ideologías también diversas, muchas veces antagónicas, pero con la característica, de que la mayor parte de ellas, coinciden al proclamar que el concepto del principio de autonomía universitaria le es inherente a la universidad y sin el cual, ésta desvirtúa o deja de ser.

La ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos consagrados en la Constitución, precisa, como principio orientador de la acción del Estado, el interés de propiciar el fomento de la *Calidad del servicio educativo*; define la autonomía de las instituciones según su naturaleza y los campos de acción de que se ocupan; reafirma la naturaleza de servicio público de la educación y, por lo mismo, la necesidad de que el Estado la fomente, la inspeccione y la vigile, con el fin de garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias. La ley ordena la organización de las instituciones del Estado como un sistema. Precisa la normatividad aplicable a las instituciones de educación superior de carácter privado. Crea el Sistema Nacional de Acreditación para garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él cumplan con los más altos requisitos de calidad y realicen sus propósitos y objetivos. Instituye el Consejo Nacional de Educación Superior como organismo planificador y coordinador de la educación superior, al cual compete, entre otras funciones, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación, la definición de funciones y la forma de integración del Consejo Nacional de Acreditación, organismo también previsto en esta ley.

El Decreto 2904 del 31 de diciembre de 1994, reglamenta los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. El primero, crea el Sistema Nacional de Acreditación para las

instituciones de Educación Superior y el segundo, prevé la creación del Consejo Nacional de Acreditación.

En cumplimiento de la reglamentación dada, el Consejo Nacional de Educación Superior fija las políticas que deben seguirse en materia de acreditación mediante el Acuerdo 06 de 1995. En esta norma se enuncian los fundamentos del proceso de Acreditación, se enumeran las características de los procesos de evaluación y de acreditación, se precisa quiénes son los agentes de la acreditación y se detallan las etapas del proceso; así mismo se reitera el papel del Consejo Nacional de Acreditación dentro del Sistema. Finalmente, hace explícito que la acreditación es *“un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado, y que, por tanto, la acreditación no reemplaza”* (Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la Acreditación de Programas, 1998, p.15)

El conjunto de las normas mencionadas evidencia el interés del Estado colombiano por el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. Este interés coincide con la toma de conciencia de las instituciones de educación superior acerca de la importancia de rendir cuentas ante los usuarios y la sociedad global sobre el grado en que ellas se aproximan al nivel de desempeño esperable que corresponde a su naturaleza. El logro y preservación de la calidad es entonces un reto en materia de educación superior; él anima la acción del Estado y convoca la voluntad de las instituciones.

Definir y manejar el concepto de calidad no es fácil en virtud de su complejidad, de la comprensión que el concepto encierra y del sinnúmero de aspectos que la afectan; unos, dependientes de las condiciones internas de las instituciones, otros relacionados con el contexto global en que ellas se encuentran.

Al estudiar la literatura y al observar las experiencias de otros países en materia de evaluación de la calidad, se advierte que en muchos casos se utilizan modelos (Normas ISO, Premio Europeo, Premios a la Calidad), basados en uno solo de los aspectos que la constituyen. Así, por ejemplo, se juzga que existe calidad en una institución por su reputación y/o imagen, o se asume que la hay cuando ella dispone de los recursos académicos o financieros adecuados y su uso es racional (eficiencia), o por el valor intrínseco de los contenidos académicos de sus programas de formación, o por la apreciación del valor agregado diferencial por la educación que imparte, es decir, por lo que el estudiante aprende durante su permanencia en la institución. En otros casos, se identifica la calidad con la mayor o menor satisfacción de estándares fijados por asociaciones profesionales, o por agencias de acreditación, o por la satisfacción manifiesta de los empleadores. Con base en tales preferencias, se eligen las estrategias y las metodologías de evaluación de la calidad, lo que condiciona la amplitud del concepto mismo de calidad y los alcances de los resultados de su evaluación.

En contraposición a dichos enfoques parciales, el Consejo Nacional de Acreditación ha adoptado una aproximación integral al desarrollar su modelo. El Consejo ha procurado tener presentes todos los factores que inciden en ella y la manera como en la configuración de esos factores pesan los recursos institucionales, los procesos internos y los resultados de la gestión académica.

En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos básicos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma (autoevaluación), y la evaluación realizada por agentes externos (Consejo Nacional de Acreditación), que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa; segundo es el reconocimiento público de la calidad.

La autoevaluación, consiste en el estudio que llevan a cabo las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, características, variables e

indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.

Para avanzar hacia la cultura de la autoevaluación, es necesario clarificar que la evaluación, no es otra cosa que verificar la gestión de una organización. Para definir gestión, es interesante analizar lo expresado en el Proyecto de Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998) donde se explica que:

“La gestión y el funcionamiento de la enseñanza superior exigen la elaboración de capacidades y estrategias propias de planificación y análisis de políticas, basadas en la cooperación establecidas entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente, mediante mecanismos internos y externos; la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas”

Encarar la autoevaluación de la gestión es una tarea complicada ya que los aspectos que se ponen en juego y que se necesitan conocer, no se dan linealmente sino en tramas y en redes sumamente complejas. Santos Guerra (1994 citado en Navarro, 1998) afirma que *“es imprescindible sumergirse en el contexto organizativo para conocer la trama de lo que en él sucede. Para conocer lo que sucede será preciso traspasar la capa superficial de los hechos en busca*

de significado de las acciones, de los discursos y de las actitudes. Y serán los protagonistas de la acción quienes aportarán las explicaciones y las interpretaciones de lo que sucede”

Los resultados del proceso de autoevaluación en diferentes programas en el ámbito nacional e internacional, muestran que entre los determinantes del éxito obtenido se destacan; el liderazgo y la orientación interna, la transparencia del proceso, la confianza otorgada al mismo y a la información prestada, la participación y el compromiso, y las consecuencias que están relacionadas a los impactos sobre el programa y la institución. Con respecto a estos últimos se señala el desarrollo de una cultura de la evaluación.

Como impactos y efectos del proceso se destacan; el desarrollo de una cultura de la evaluación; la visualización de la validación del proceso por pares externos, la definición de criterios, indicadores, parámetros; el desarrollo de instrumentos de evaluación; la definición de metodologías y guías de trabajo para la reestructuración curricular y la revisión de indicadores y parámetros para la evaluación de proyectos.

Para poder desarrollar efectivamente una cultura de la autoevaluación – autorregulación, Navarro y Elliott (1997), expresan que *“hay que desarrollar una conciencia evaluativa, valorar la práctica de evaluación, desmitificar su ejercicio y colocar a la evaluación en posición de elegibilidad y de reconocimiento cierto como proceso imprescindible para conocer, interpretar, comprender y enriquecer”*.

Queda aquí enmarcado uno de los retos de la Educación Superior; buscar el mejoramiento continuo de la calidad a través de la acreditación y del desarrollo de la cultura de la autoevaluación y la autorregulación.

En este sentido, es la universidad la que debe tener la iniciativa de tener un modelo de autorregulación que la comprometa con el cumplimiento de funciones, objetivos y metas orientadas al mejoramiento continuo de la calidad. En otras palabras se trata de generar decisivamente una cultura evaluativa al interior de las instituciones de educación superior, que sea valorada y legitimada por sus miembros como útil para la administración y realización de los procesos académicos y que no se reduzca a eventos y a procedimientos aislados, sino que se convierta en una práctica cotidiana suficientemente apropiada por la comunidad académica en general.

Una verdadera cultura de la autoevaluación debe mantener alerta a los continuos cambios sociales y económicos y debe responder a las necesidades y expectativas del contexto, así como monitorear constantemente el efectivo aporte de la institución en la dinámica social. Debido al carácter público del servicio educativo, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social de rendir cuentas al Estado y a la sociedad, con relación a sus programas y a la institución como un todo; sobre el cumplimiento de su misión y sobre la eficiencia con la que despliegan recursos físicos, humanos y financieros, para el logro de sus propósitos.

Una sólida cultura de la autoevaluación deberá ser la base del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Dicha cultura se ha venido consolidando paulatinamente, lo cual se evidencia en las 80 instituciones y más de 400 programas que se han presentado al Consejo Nacional de Acreditación para acogerse al proceso de acreditación de alta calidad. De otro lado, de acuerdo con los recientes decretos que establecen estándares de calidad para las áreas de ingeniería, salud y derecho, las instituciones que no acrediten voluntariamente sus programas tendrán que someterse a la verificación académica de los estándares allí establecidos. Esto significa que se ha comenzado a gestionar el círculo de la calidad, estándares básicos como referente

necesario para la creación y funcionamiento de programas, y características de alta calidad para los programas que quieren ser reconocidos por su excelencia en un proceso de acreditación.

En el contexto nacional, y teniendo en cuenta los diferentes resultados difundidos por el Consejo Nacional de Acreditación, son notorios los logros alcanzados: el modelo de acreditación propuesto por el CNA, ha logrado legitimidad a partir de su construcción con la comunidad académica, permitiendo una apertura de la comunidad académica que se consolida en la autoevaluación y se fortalece con la interacción de los pares académicos.

La acreditación está contribuyendo a la apropiación de la cultura de la autoevaluación que promueve la comunicación académica y el mejoramiento cualitativo de programas y de las propias instituciones, fortaleciendo la concreción de la Misión y del Proyecto Institucional.

Quizá la ganancia más importante en el largo plazo es la construcción y consolidación de una cultura de la autoevaluación y de la calidad de la educación en el país. La comprensión de que esta evaluación no es un mecanismo destinado a agotarse en premios o castigos externos sino principalmente es una mirada crítica, que por su naturaleza le corresponde hacer a la academia, lleva a la par el mejoramiento de lo que se evalúa, la reflexión sobre los procesos pedagógicos y la dinámica misma del trabajo académico.

El desarrollo de una cultura de la evaluación, el logro de un clima de confianza hacia el proceso, el establecimiento de sistemas permanentes y la conformación de equipos estables, el diseño de un modelo propio que responda a los objetivos y criterios específicos y el desarrollo de fuerzas impulsoras que se concretan en un plan estratégico, son entre otros los efectos positivos resultantes de la implementación de los procesos de acreditación de alta calidad de los programas.

2. SURGIMIENTO DEL ESTUDIO

“Calidad es la condición o requisito necesario para que el proceso educativo cumpla sus objetivos y satisfaga las necesidades y expectativas de formar ciudadanos íntegros, en lo intelectual, físico, espiritual y social, capaces de integrarse activamente a la sociedad y al mundo”. (Martínez 2002)

Este estudio surge a partir de las experiencias vividas por uno de los investigadores en los procesos de evaluación de las empresas participantes en el Premio Colombiano a la Calidad y el Premio Iberoamericano de la Calidad. Es a partir de estas experiencias donde comienzan las inquietudes relacionadas con la calidad de los productos y/o servicios, ya que todas las empresas han diseñado e implementado sus sistemas de gestión con el único fin de garantizar la calidad a sus clientes, pero lo que se encuentra en dichas organizaciones es que han trabajado fuertemente para la obtención de un galardón o reconocimiento, sin esforzarse por construir una verdadera cultura de la calidad como el gran reto. Aquí encontramos uno de los grandes vacíos en la gestión de las organizaciones.

Se pretende explorar nuevos caminos en el entendimiento y la comprensión de la calidad como eje articulador de los procesos educativos al interior de los programas y de la institución como un todo, puesto que la realidad ofrece un panorama donde el concepto es asociado a un sistema de evaluación, como fin y no como medio para asegurar la calidad de la educación.

Los procesos de acreditación deben generar un clima en el que sea posible verificar la calidad como conjunto de acciones en las que interactúan, por un lado; normas, políticas, propuestas, estándares y resultados, de alguna manera evaluables y controlables inclusive por parte del estado; por otro, comunidades

científicas en constante comunicación interna y externa; finalmente las expectativas de la sociedad civil, urgida de cambios e innovaciones pertinentes.

La sociedad, por su parte, debe exigir calidad como ejercicio de la autonomía, apoyando políticas públicas de educación y cultura exigiendo calidad y compromiso con el bien común por parte de las instituciones tanto públicas como privadas.

Para dar respuesta a la sociedad, un sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior no puede agotarse en las garantías internas que de él puedan derivarse. Dicho sistema debe proyectar su validez a la sociedad en su conjunto. Es decir, un sistema tal debe aportar luces a la sociedad colombiana que orienten el manejo público y las decisiones sobre asuntos como la educación, la investigación, la ciencia y la tecnología, de tal modo que éstos no sean objetos de manejo reduccionistas e instrumentales, propios de la globalización y como tal de un mercado ciego e irracional.

Se trata, por lo tanto, de articular un sistema cuyo principal objetivo sea desplegar en la sociedad un proceso de ilustración sobre sentido, el valor y los niveles de calidad de la educación superior. Esto no será posible si dicho sistema no está en capacidad de mostrar a la sociedad modelos y referentes de la calidad esperada en la universidad, comprendiendo que la misión de los universitarios no es sólo responder a las demandas sociales, sino también transformar y orientar esas demandas. La autonomía otorgada por la sociedad a la universidad como institución comprometida con el conocimiento, deberá ser principio fundante del sistema

El referente principal para Colombia en cuanto a la calidad es la Ley 30 de 1992 la cual establece que la educación Superior debe ser de calidad y es deber del Estado y del gobierno así garantizarlo. El fomento de la calidad de la Educación

Superior debe desarrollarse a través de procesos de evaluación que la apoyen y la dignifiquen.

Según el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación; son muchos los esfuerzos que se están poniendo en práctica en la actualidad en Colombia en busca de mejores procesos educativos entre los cuales se encuentran: “Transformación curricular. Como cambiar la forma de enseñar”. Promoción de la interdisciplinariedad y flexibilización curricular. “Autoevaluación, acreditación de programas, y proceso continuo de evaluación”, “Capacitación del profesorado Universitario, política de Maestría y Doctorado”, “La formación integral de la comunidad educativa”, “Promover la interdisciplinariedad”, “Consolidación de la comunidad científica”

La calidad es la piedra angular de la Ley 30 de 1992 y los instrumento para asegurarla son:

- Definición de Estándares Mínimos de Calidad de Programas de Pregrado y Postgrado.
- Decreto 792 de 2001, por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en ingeniería.
- Decreto 916 por el cual se establecen los estándares de calidad para los programas académicos de maestría, y doctorado. (Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías- CNMD, organismo asesor del Ministerio de Educación, CESU y del ICFES, encargado de evaluar, apoyado por pares académicos, los programas de maestría y doctorado).
- Decreto 917 por el cual se establecen los estándares de calidad para los programas de Ciencias de Salud.

Las características de calidad, desde la perspectiva de la acreditación, son referentes por medio de los cuales un programa académico orienta su acción y serán evaluables académicamente, por el grado de su cabal realización. Esta evaluación hace referencia, por ejemplo, al desempeño de los egresados en el medio, a la producción intelectual de sus profesores, al reconocimiento que hace la sociedad, al impacto obtenido en el medio, a la calidad de los procesos pedagógicos, a la eficiencia en el manejo de sus recursos, etc.

Es importante hacer énfasis de nuevo en que estas características no pueden ser leídas y juzgadas de manera abstracta; deben ser leídas desde las misiones y la realidad contextual en la cual pretenden ser evaluadas. De este modo, el juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido solamente a una dimensión universal, sino a cómo esa característica se hace realidad en un contexto específico.

Al ser adoptado por el Estado y la sociedad, el juicio de los pares académicos se constituye en un reconocimiento público sobre una institución o programa que está cumpliendo con su misión y puede seguir haciéndolo con altos niveles de calidad.

En el proceso de Acreditación según el CNA se distinguen dos aspectos básicos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma (autoevaluación), y la evaluación realizada por agentes externos (Consejo Nacional de Acreditación), que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa; segundo es el reconocimiento público de la calidad.

Los componentes de la evaluación enunciados se traducen, respectivamente, en tres etapas dentro del proceso de Acreditación. Son ellas:

- La Autoevaluación, que consiste en el estudio que llevan a cabo las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios,

características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.

- La Evaluación Externa o Evaluación por Pares, que utiliza como punto de partida la Autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros.
- La Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la Autoevaluación y de la evaluación externa.

El reconocimiento público de la calidad se hace a través del acto de acreditación que el Ministerio de Educación emite con base en el concepto técnico del Consejo Nacional de Acreditación.

Cada uno de los momentos mencionados posee un valor propio; ellos se complementan y refuerzan mutuamente; todos son importantes y todos, aunados, le otorgan integralidad al conjunto.

De lo anterior se infiere que los agentes principales del proceso de Acreditación son: las instituciones, los pares académicos y el Consejo Nacional de Acreditación, en lo que concierne a la evaluación de la calidad, y el Ministro de Educación Nacional en lo que corresponde a su reconocimiento público.

Para el caso de la Universidad de Manizales y del Programa de Psicología, el presente estudio surge, en el sentido de entender y comprender qué está pasando al interior de la institución y sobre todo en el Programa de Psicología, con el desarrollo del proceso de acreditación de alta calidad año 2000; y lo que está ocurriendo en este momento con la renovación de la acreditación.

Ante el reto de la calidad y la excelencia como gran estrategia de la Universidad de Manizales, el Programa de Psicología inicia el proceso de Acreditación de alta calidad en el año de 1998, recibiendo mediante la Resolución No 1679 de junio de 2000 del Ministerio de Educación Nacional la certificación de Alta Calidad; en la actualidad, a la par que se realizan los nuevos cambios en el currículo se trabaja incansablemente por mantener y mejorar el nivel que ha caracterizado al programa y obtener no solo la Renovación de la Acreditación sino la Acreditación Internacional.

El Proyecto Educativo del Programa de Psicología (P.E.P.PSI.) como eje articulador de la acción académica y administrativa de la Facultad de Psicología surge gracias al ingenio, creatividad y el esfuerzo de: el colectivo de directivos, docentes, alumnos y egresados que han trabajado desde años atrás en programas de investigación y reestructuración curricular, para dar respuesta a los cambios y desafíos que con rapidez y profundidad se intensifican en la ciencia, la tecnología y la sociedad del siglo XXI, y como consecuencia, surgen nuevos estilos o modos de vida. Las preguntas son: ¿Qué papel puede desempeñar la Psicología frente a un mundo en constante transformación, donde todos los días aparecen retos de alta relevancia y con repercusiones insondables sobre el comportamiento de los seres humanos? ¿Cuáles son los problemas críticos que se requiere atender en el futuro inmediato? ¿Cómo?

En razón de las anteriores inquietudes, se estructura el direccionamiento estratégico del P.E.P.PSI., con base en un análisis cuidadoso de los acontecimientos locales, regionales, nacionales y mundiales; el estudio de las tendencias pedagógicas y de las nuevas políticas en ciencia tecnología, sociedad y desarrollo que permiten inferir que se gestan cambios en las concepciones de Hombre, Sociedad, Disciplina, Educación, ciencia, salud y cultura y a los cambios políticos y económicos; también a las transformaciones educativas reglamentadas en la Ley 30, Decreto 1527, Decreto 808, los cuales proponen la urgencia de

formar hombres autónomos con niveles de conciencia crítica frente al mundo que lo rodea, con capacidad de autodeterminación, de relación con el grupo y consigo mismo, para responder a los retos del nuevo milenio, a la Visión y Misión de la Facultad y de la Universidad y a la construcción de un proyecto de nación caracterizado por una sociedad: Equitativa, Incluyente y Justa.

Para cumplir su misión, la Facultad de Psicología desarrollará acciones que le permitan orientar sus programas hacia el ideal de futuro, diseñar y ejecutar proyectos que den respuesta a la problemática Psicosocial del medio y facilitar así, la efectividad de la dinámica interna y externa de la Facultad en el cumplimiento de sus acciones principales.

- Formará un psicólogo cuyo aprendizaje este orientado al dominio del saber psicológico fundamentado en la investigación, la participación, el compromiso, la creatividad, la expresividad, y la capacidad de relación, convirtiéndolo en el centro de los procesos pedagógicos y educativos.
- Participará en planes de desarrollo nacional y regional, apoyada en el programa de las líneas de investigación y en las comunidades científicas.
- Impulsará proyectos de Proyección Social y programas de educación continuada de acuerdo con las necesidades detectadas por las diferentes líneas de investigación, con los recursos que puede disponer mediante convenios nacionales e internacionales y con instituciones científicas, culturales locales y regionales.

Con base en diferentes lineamientos se muestra como la creación del P.E.P.PSI para la facultad recoge la intencionalidad de la Ley 30, del documento ASCUN “ Agenda de Políticas y Estrategias para la educación Superior de Colombia 2002 – 2006. De la Exclusión a la Equidad” y los Estándares de Calidad, porque es a

través de su direccionamiento como se ve la posibilidad de colaborar en la resolución de problemas que faciliten la búsqueda de la excelencia operacionalizando la gran estrategia de la Universidad de Manizales “**Excelencia y Calidad**”.

Para iniciar el proceso de Renovación de la Acreditación, la facultad retoma el informe de los pares académicos, y producto de sus análisis e interpretación, inicia el mantenimiento y ajuste del P.E.P.PSI., convirtiéndolo en el eje orientador de las actuaciones académicas y administrativas de la Facultad de Psicología y como su gran referente para la acción y hacerlo realidad en los procesos del día a día.

Para garantizar los resultados de la implementación del P.E.P.PSI, se requiere hacer seguimiento a partir de la evaluación tanto interna como externa. En este caso se toma la evaluación y/o seguimiento como *“un proceso inherente a los diversos aspectos de la vida escolar. Proceso a través del cual, se aprecia, se estima y juzga el valor de algo o de alguien, con el fin de detectar en un momento dado el estado de desarrollo de un proceso educativo de acuerdo con las metas propuestas”* (Carrillo, 1997, p.78).

Para garantizar la operacionalización del Proyecto Educativo del Programa de Psicología, es necesario el seguimiento y verificación tanto en el ámbito interno como externo. En el ámbito interno, la construcción de una cultura de la autoevaluación será la gran herramienta para garantizar el llevar a la práctica el Proyecto Educativo, alcanzando de esta manera los niveles de calidad propuestos desde la estrategia de la Universidad.

Es responsabilidad de la comunidad académica de la Facultad de Psicología, mantener y mejorar los niveles de calidad alcanzados hasta el momento. La participación activa y el sentido que dicha comunidad le dé a la fase de autoevaluación dentro del proceso de Renovación de la Acreditación, facilitarán la

construcción de una cultura de autoevaluación; base de un sistema de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Colombia.

En el ámbito externo el proceso de Acreditación voluntaria y el proceso de Renovación de la Acreditación, se considera un excelente medio de evaluación de los resultados obtenidos con la implementación del P.E.P.PSI, con dicho proceso a parte de verificar y evaluar los resultados; comprendemos, la manera como es entendida la Renovación de la Acreditación del programa de Psicología de la Universidad de Manizales, en el marco de la Calidad propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

3. JUSTIFICACIÓN

La calidad se ha convertido en tema obligado de reflexión y debate cuando se trata de incentivar políticas desde los gobiernos o agentes internacionales. También se mantiene como preocupación cuando se trata de definir criterios o estándares para el establecimiento de modelos de evaluación y acreditación de programas académicos y de las instituciones como un todo. Estamos lejos del consenso, pero cercanos de la convicción generalizada de que ella constituye un referente insoslayable para definir políticas de Estado y postular el marco normativo de los sistemas de educación en el presente y para los años venideros.

Sólo hasta la promulgación de la Constitución Política de Colombia en el año 1991 aparece en el ámbito de la educación el espíritu de la calidad como objetivo rector de los procesos educativos.

Como resultado de la reglamentación de la constitución de 1991, aparece la Ley de Educación Superior Ley 30 de 1992, y con ella la formulación de elementos y organismos constituyentes de un sistema encargado de fomentar y juzgar la calidad de programas y de las instituciones de Educación Superior de Colombia. En cumplimiento de esa Ley 30 de 1992, se crea el Consejo Nacional de Acreditación, se establecen su composición y sus funciones.

La Ley 30 de diciembre de 1992, constituye la legislación colombiana para la Educación Superior; su intencionalidad está orientada al desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, y busca la plena formación académica y profesional del educando. En el capítulo VI, artículo 28 se consagra la Autonomía Universitaria y de conformidad con la presente Ley reconoce a las universidades el derecho a modificar, designar, crear y organizar todas sus acciones académico – administrativas para el cumplimiento de su misión

social y de su función institucional, mientras sepa responder simultáneamente a sus altas exigencias internas y a las exigencias que la sociedad le hace a partir de las necesidades y de las ideas que circulan en ella.

En este orden de ideas la Universidad de Manizales, responde con su Proyecto Institucional “Excelencia Académica – Administrativa de cara al siglo XXI”, a los retos que la nueva Ley ha generado a las universidades en torno a su autonomía, a la calidad y excelencia educativa, a la modernización de las estructuras académicas y administrativas, a la consolidación de alternativas y programas investigativos concretos, como referentes básicos para construir niveles óptimos de pertinencia social y pertinencia académica de la acción formativa desarrollada.

El Programa de Psicología ha iniciado su proceso de Renovación de la Acreditación, buscando consolidar la calidad de su programa; y una vez alcanzada esta meta, iniciar el camino hacia la acreditación Internacional y hacer realidad el mejoramiento continuo, como una de las estrategias para garantizar la calidad; tanto del programa como de sus egresados, dando respuesta a las nuevas tendencias y exigencias del entorno.

El Proyecto apunta al desarrollo social y humano, ya que toca un factor fundamental en la educación superior como es la calidad. Es de anotar que la educación aparte de proveer al mundo económico de personas calificadas, propende por el desarrollo integral de los seres humanos. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda la política educativa y a las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del medio ambiente humano y natural, de la diversidad de tradiciones y culturas (Delors, 1996). Continúa el autor diciendo que si bien es cierto que la formación permanente sigue siendo una idea esencial, es necesario inscribirla más allá de una simple adaptación al empleo.

Es importante tener en cuenta que el Desarrollo Humano constituye un proceso orientado a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. *“En principio esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso”* (Delors, 1996, p.87). Dicho desarrollo permite construir para la existencia humana, un proyecto civilizado, sensibilizador, que articule como requisito de la diversidad y las particularidades culturales y que genere identidad y no desarraigo. Esto necesariamente exige un hombre y una mujer con capacidad de resolver problemas y con habilidades cognitivas, que tengan una nueva concepción de desarrollo coherente en un mundo cada vez más integrado y más competitivo.

Nuestra capacidad para generar imágenes mentales y proyectarlas en el futuro no nos permite tan sólo identificar objetivos y propósitos, o desarrollar diseños y estrategias, sino también elegir entre diversas alternativas y, por ende, formular valores y normas sociales de comportamiento. Todos esos fenómenos sociales son generados por redes de comunicaciones como consecuencia del doble papel de la comunicación humana. Por un lado, la red genera continuamente nuevas imágenes mentales, nuevos pensamientos y nuevos significados; por otro, coordina de modo incesante el comportamiento de sus miembros. A partir de la compleja dinámica e interdependencia de esos procesos surge el sistema integrado de valores, creencias y conducta que asociamos con el fenómeno de la cultura.

Teniendo en cuenta el análisis sistémico de la realidad social, nos centraremos en el significado antropológico del término *cultura*, que la *Columbia Enciclopedia* define como *“Sistema integrado de valores, creencias y normas de conducta socialmente adquiridas, que delimita el ámbito de comportamientos admitidos por determinada sociedad”*.

Al examinar con más detalle la definición anterior, descubrimos que la cultura surge de una dinámica compleja y altamente lineal; que es creada por una red social que involucra a múltiples bucles de retroalimentación, a través de los cuales valores, creencias y normas de conducta se comunican, modifican y sostienen constantemente; que surge de una red de comunicaciones entre individuos, y que, al surgir constriñe las acciones de esos mismos individuos. En otras palabras, que las estructuras sociales o las normas de conducta que constriñen las acciones de los individuos son producidas y continuamente reforzadas por su propia red de comunicaciones, tal como lo plantea Fritjof Capra en su libro “ Las conexiones ocultas” (2003).

La red social produce también un cuerpo de conocimientos compartido que comprende información, ideas y habilidades que, junto con sus valores y sus creencias, conforma el modo específico de vivir de esa cultura. Por otra parte, los valores y creencias de una cultura afectan a su cuerpo de conocimientos, en la medida en que forman parte del prisma a través del que ven el mundo sus miembros, y contribuye a la interpretación de sus experiencias, así como a decidir si una determinada clase de conocimiento es significativa o no. Este conocimiento significativo, constantemente modificado por la red de comunicaciones, no sólo es transmitido, sino que también es creado y recreado de generación en generación junto con los valores, las creencias y las normas de conducta de esa cultura.

El comportamiento de la gente está moldeado y restringido por su identidad cultural que, a su vez, refuerza su sentido de pertenencia. La cultura está inmersa en el modo de vida de la gente, y tiende a ser tan omnipresente que su existencia escapa de nuestra percepción común.

Asimismo, la identidad cultural refuerza las defensas de la red al crear un perímetro de significado y expectativas que limitan el acceso a ella de personas e

información. Así, pues la red social está implicada en la comunicación dentro del perímetro cultural que sus miembros recrean y renegocian continuamente.

“Los límites sociales, no son necesariamente físicos, sino de significado y expectativas. Tampoco rodean, en sentido literal, la red, sino que existen en un ámbito mental que carece de las propiedades topológicas del espacio físico”. (Capra, 2003, pp. 122 - 123).

Al considerar la calidad como una propiedad inherente a cada factor institucional, ésta debe ser un objetivo permanente de la institución y todas las acciones académicas y administrativas se deben encaminar a lograrla; pero si se define como la estrategia central, no sólo las acciones se encaminarán en su búsqueda, sino que además los sujetos, los procesos, las acciones, los presupuestos, entre otros, se deberán pensar teniendo en cuenta como punto de mirada **la calidad**; aun más que hablar de calidad, el reto es construir una cultura de la calidad. En esta vía es importante valorar el impacto que los procesos de acreditación tienen sobre los actores educativos y la manera como son interpretados y actuados en lo que nominaríamos una cultura de la evaluación.

3.1 IMPACTO ESPERADO

El presente proyecto hace parte de la Línea Políticas y Programas en Niñez y Juventud y Desarrollo Social, y cuyo esfuerzo no es otro que el de construir nuevas formas de comprender la realidad universitaria, para obtener productos sociales de transformación de saberes y realidades, que permitan a la Universidad de Manizales y a sus diferentes programas redimensionar sus políticas e interlocución con organismos nacionales e internacionales.

El proyecto aporta a las diferentes líneas de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano, ya que toca aspectos fundamentales de la educación superior en la actualidad como la calidad, su aseguramiento y los medios para garantizarla.

Al definir la calidad como una propiedad inherente a cada factor institucional, ésta puede ser afectada positiva o negativamente, según las circunstancias particulares; pero también es un objetivo permanente de la institución y sus programas, para lo cual todas las acciones se deben encaminar a lograrla; pero si se define como estrategia central, no solo el Proyecto Institucional, los Proyectos de las Facultades y las acciones se deben encaminar en su búsqueda, además los sujetos, las acciones, los presupuestos, entre otros, se deben pensar teniendo como punto de referencia la calidad.

Estas múltiples posibilidades de asumir la calidad y la autoevaluación como aspecto básicos a tener en cuenta en el proceso de acreditación llevó a plantear el impacto positivo que tiene el realizar una investigación dentro del enfoque Empírico–Analítico de corte cualitativo en el marco de un diseño de estudio de caso múltiple, frente a factores que posibilitan el tener una visión analítica de la calidad y el aseguramiento como son la autonomía y la autorreflexión.

Garay (2002) al hablar de cultura señala que:

“La cultura en sentido amplio tiene que ver con los procesos de colectivización, dado que con ella se va identificando la conciencia intencional de quienes pertenecen a una comunidad, y que su sentido de polo de identidad se conserva en el tiempo como tradición. Esto mismo permite cierta forma de “Objetivación”, en cuanto las culturas se hacen temáticas para una comunidad: pueden ser comprendidas por sus miembros, no ya como propias sólo de un grupo de personas, sino como

disponibles para inspirar la forma de vivir de cualquiera de los integrantes de la comunidad. Es esto lo que constituye el sentido de identidad de una cultura, lo que la preserva como punto de referencia de la colectividad y lo que define la pertenencia a dicha comunidad".(p.141)

Teniendo en cuenta lo dicho en el punto anterior, se hace necesario generar decisivamente una cultura evaluativa al interior de las instituciones de educación superior, que sea valorada y legitimada por sus miembros como útil para la administración y realización de los procesos académicos y que no se reduzca a eventos y a procedimientos aislados, sino que se convierta en una práctica cotidiana suficientemente apropiada por la comunidad académica en general.

Otros aspectos a tener en cuenta dentro del impacto esperado, hacen referencia a los siguientes:

- Legitimar la acreditación como sinónimo de excelencia académica.
- Preocupación permanente por la calidad, tal vez lo más significativo dentro de las funciones del Consejo Nacional de Acreditación lo constituye la preocupación por la calidad.
- Perfeccionamiento de los currículos, en el caso del Programa es evidente el interés por estudiar la pertinencia de su currículo. Se comienza a poner en práctica reformas encaminadas a disminuir el número de materias y a incorporar nuevas tecnologías y estrategias metodológicas que estimulan el aprendizaje, de los alumnos.

Finalmente la presente investigación, aportará al Programa de Psicología y a la Universidad de Manizales elementos que permitirán la consolidación de una

cultura evaluativa y el fortalecimiento de prácticas de autorregulación que van más allá del reconocimiento formal implícito en el acto de acreditación.

3.2 USUARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los principales beneficiados con esta investigación son los estudiantes, docentes, administrativos y egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales; los demás programas de la Universidad de Manizales, así como otras instituciones de educación superior, institutos y centros que busquen la calidad como un camino a la excelencia.

Por ello los usuarios directos e indirectos de esta investigación, son todas las personas involucradas en los procesos de acreditación y medición de la calidad; empezando por aquellos que ejecutan los procesos de autoevaluación, los que determinan las políticas de calidad en el ámbito de la Educación Superior; los pares académicos o evaluadores externos, y quienes determinan los lineamientos de la calidad en el ámbito nacional e internacional.

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es el significado del proceso de Acreditación para los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, con relación a los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación?

4.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué significa la Acreditación para los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales?
- ¿Qué experiencias han tenido los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, durante los procesos de Acreditación y de la Renovación de la Acreditación?
- ¿Es el proceso de Acreditación para los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, un medio para construir cultura evaluativa?

4.2 DEFINICIÓN DE NOCIONES

P.E.P.PSI

Proyecto Educativo Programa de Psicología, orientador de las actuaciones académicas de la Facultad de Psicología, surge gracias a la consolidación de comunidades académicas y pedagógicas que han trabajado desde años atrás en procesos y estrategias de docencia, investigación y proyección social, para dar respuesta a los cambios y desafíos que con rapidez y profundidad se intensifican en la ciencia, la tecnología y la sociedad del siglo XXI, lo que propicia nuevos estilos o modos de vida.

Calidad

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer juicio sobre la desviación relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza

Entre las múltiples acepciones del concepto de calidad, el Consejo Nacional de Acreditación optó por considerar aquella que la define como *“la aptitud de un sujeto para llevar a cabo un propósito”*. Esto implica que un juicio sobre la calidad versará entonces sobre la eficiencia y eficaz realización de lo que ha sido planeado.

Aplicada a la Educación Superior, un programa tiene calidad en la medida en tenga de manera eficiente y efectiva su concepto, en la forma en que se aproxima al ideal que le corresponde tanto en relación con sus aspectos universales como en los que corresponden al tipo de institución al que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye su realización

Proceso de Acreditación

La acreditación se puede entender como el camino que se debe recorrer para alcanzar el reconocimiento por parte del Estado por intermedio del Ministerio de Educación Nacional, de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos.

La acreditación también se puede entender como un instrumento que facilita la promoción y reconocimiento de la dinámica del mejoramiento continuo de la

educación y como uno de los grandes medios para garantizar el aseguramiento de la calidad, como uno de los grandes propósitos de la Ley 30 de 1992.

En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos; pares externos y por El Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad.

Los componentes enunciados de la evaluación se traducen, respectivamente, en tres fases dentro del proceso de Acreditación, de acuerdo al CNA:

La Autoevaluación, que consiste en el estudio llevado a cabo por las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución o el programa debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.

La evaluación externa o evaluación por pares, utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una o de otros

La evaluación final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

El reconocimiento público de la calidad se hace a través del acto de acreditación que el Ministerio de Educación emite con base en el concepto técnico que el Consejo Nacional de Acreditación.

Proceso de Renovación de la Acreditación

El proceso de Renovación de la Acreditación mantiene en sus estipulaciones esenciales el marco legal, el concepto de calidad y los objetivos de la acreditación plasmados en el libro Lineamientos para la Acreditación, publicado por el Consejo Nacional de Acreditación en el mes de febrero de 1998. Los criterios, los factores, las características, las variables y los indicadores de calidad presentados en dicho documento siguen siendo relevantes para el proceso de evaluación conducente a la Renovación de la Acreditación, en los términos que establece la guía.

El proceso de Renovación de la Acreditación, se desarrolla en las fases mencionadas en el Proceso de Acreditación a saber: La autoevaluación, la evaluación externa y una tercer la evaluación final.

Auto evaluación

La autoevaluación, consiste en el estudio llevado cabo por el programa académico, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. El programa debe asumir el liderazgo en este proceso y generar estrategias que permitan la participación amplia y activa de la comunidad académica en él.

El mejoramiento y el aseguramiento de la calidad deben estar ligados a la existencia de un proceso de autoevaluación que le permita a los programas académicos conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La autoevaluación entendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el debe ser de los programas; alineados con sus procesos fundamentales; docencia, investigación y proyección social.

Una sólida cultura de la autoevaluación deberá ser la base de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en Colombia. En este sentido la autoevaluación debe tener como punto de partida la definición que haga el programa de su proyecto educativo y de su naturaleza. Se busca preservar las características propias de cada programa, no de homogenizarlos.

Autorregulación

A partir de los resultados de la autoevaluación, aparecen los ajustes y mejoras al sistema de gestión del programa. Si se están alcanzando los resultados esperados, es decir se está cumpliendo lo planeado, se harán las mejoras pertinentes para demostrar cada día el mejoramiento continuo; si por el contrario se identifican brechas que no han permitido hacer realidad el Proyecto Estratégico del Programa, es necesario estructurar e implementar planes de acción correctivos, que faciliten acercar el programa a la realidad, y en cumplimiento de lo propuesto en el plan de desarrollo.

La autorregulación, se hará efectiva en la medida que las líneas de mejoramiento se lleven a la práctica, estas apuntan a acciones puntuales que hay que emprender y que correspondan a personas u organismos concretos del programa. Las líneas de mejoramiento pueden ser numerosas, los planes de cambio han de ser necesariamente pocos, y lo serán en la medida en que se conciben de manera transversal, es decir, de manera que afecten a la mayoría de los elementos del programa.

Los planes deben generar efectos multiplicadores; el ejercicio de distinguir entre planes de cambio y líneas de mejoramiento es de importancia para garantizar la eficacia de las acciones de transformación y mejoramiento. Además, las líneas de mejoramiento, pero sobre todo los planes de cambio han de ser pensados

estratégicamente, de modo que las operaciones se dirijan inteligente y calculadamente a la obtención de los fines propuestos.

Es posible que la planeación estratégica del programa sea perfectamente válida y conserve toda su vigencia al ser examinada en el proceso de Autoevaluación – Autorregulación, y que por ello las líneas de mejoramiento se queden como una realidad paralela a la planificación. Un paso que no puede faltar, desde luego, es el de destinar los recursos humanos, económicos y de dotación de equipos para que las líneas y planes de mejoramiento cuenten con las condiciones de posibilidad de ejecución, y de esta manera garantizar cerrar exitosamente el ciclo de gestión.

El reto está en construir un verdadero modelo de aseguramiento de gestión de la calidad, que garantice la calidad de la educación superior. Dicho modelo parte en primer lugar de la estructuración del plan estratégico del programa, con sus respectivos propósitos, objetivos y metas, identificación de los recursos y la elaboración del respectivo plan de desarrollo.

En segundo lugar el plan será operacionalizado en el día a día, llevando a la práctica las funciones sustantivas de la educación; docencia, investigación y la proyección social, como el gran deber ser del programa. En la rutina diaria, se obtendrán datos, que se convertirán en información e indicadores base de la evaluación.

El tercer componente del modelo, y uno de los más importantes la autoevaluación, confrontará lo planeado con lo ejecutado; a partir del resultado obtenidos del día a día, seguimiento a los planes de trabajo y a los resultados alcanzados en los diferentes procesos de autoevaluación y /o evaluaciones externas.

El cuarto elemento del modelo hace referencia a la autorregulación, en esta se harán las mejoras respectivas, o en su defecto la identificación de las causas que impiden alcanzar las metas y hacer los ajustes respectivos. Es necesario cerrar el ciclo de gestión, para garantizar la cultura del control de gestión, y hacer realidad el plan estratégico propuesto. Tener siempre presente que la puesta en práctica del modelo propuesto, garantiza llevar a escena el aseguramiento de la calidad en la educación superior

Docentes

Con base en los principios planteados en su Proyecto Institucional, la Universidad de Manizales fundamenta el quehacer educativo en una concepción humanista del ser humano como un ser trascendente, pensante, reflexivo y creativo, con vocación de superación permanente y con potencialidades. Dicho criterio tiene aplicabilidad para todos los actores de la Institución y de manera particular sus académicos son potenciados en tal sentido.

En relación con el entorno social, político, económico, cultural, el educador de la Universidad de Manizales es mediador entre lo posible y lo real, aportando su liderazgo, la creación y recreación en mínimos sociales para la convivencia. Trabaja por el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como por la construcción, creación, desarrollo y aplicación del conocimiento.

Nuestro educador es aquel que a través del acto educativo *“construye para la existencia humana un proyecto civilizado, sensibilizador, que articule como requisito la diversidad y las particularidades culturales y que genere identidad y no desarraigo”* (Proyecto Institucional, 1988 pg. 50)

Cultura

La cultura es el patrón por el cual los individuos que pertenecen a un grupo o sociedad son educados e incorporados a la actividad misma. La cultura es móvil y dinámica, ya que se transforma en función de los retos a los que responden los grupos

Para Kahn (1975 citado en Cautu, 1998, p. 71), *“la cultura capacita al hombre con una ampliación adicional de su entorno anatómico, con una coraza protectora de defensas y seguridades, con movilidad y velocidad a través de los medios en que el equipo corporal directo le hubiere defraudado por completo”*. Además menciona que: *“ Cultura o civilización es todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, el lenguaje, la conducta, y cualquier otro hábito y capacidad adquirido por el hombre, por el hecho de ser miembro de la sociedad”*

Desde una perspectiva antropológica, Salzman (1977 citado en Cautu, 1998, p. 73) la define como *“un término amplio, es la totalidad del comportamiento social aprendido que ha distinguido a la humanidad en el curso de la historia. En un término más preciso, cultura también significa la manera tradicional de hacer las cosas en una sociedad determinada”*

A comienzos de la década de 1980, muchas organizaciones occidentales estaban centradas en la visión científica y cuantitativa de la estrategia y, castigadas con el síndrome de la *“parálisis por el análisis”*, empezaron a perder su dinamismo y competitividad. Como respuesta a la demanda de una alternativa científica (Peter & Waterman, 1982), propusieron un modo humanista de administración. Advirtieron que las instituciones de excelencia se habían forzado por promover la igualdad de valores entre sus colaboradores. Cada organización de excelencia ha

creado su propia cultura corporativa, la cual determina cómo se comporta y piensa un grupo de personas, que componen una institución.

Aparece entonces el concepto de cultura organizacional, dentro de una cultura existen subculturas, que corresponde a grupos de individuos que interactúan dentro de aquella, pero que comparten valores y conductas aprendidas, que en cierta forma los diferencian de los demás grupos.

Desde este punto de vista, las organizaciones son, sistemas de personas que mediante una estructura de operación, y utilización de métodos de trabajo y servicio claramente definidos, se orientan al cumplimiento de una misión que involucra la creación de valor para sus grupos de interés e influencia. Toda organización, ya sean escuelas, hospitales, tiendas de autoservicio, plantas industriales, tienen su propia cultura que ha sido desarrollada a través del tiempo.

Para entender como la cultura se va desarrollando con el tiempo (Shein, 1985 citado en Ikujiro & Hirota, 1999, p. 50), argumenta que:

“Es necesario que haya habido suficiente experiencia compartida para alcanzar una visión compartida. Esta visión compartida tiene que haber trabajado el suficiente tiempo como para ser considerada algo seguro y para volverse inconsciente. En este sentido, la cultura es un producto aprendido en la experiencia del grupo” (p.7).

En este sentido (Shein, 1985), define la cultura como:

“ Un patrón de ideas básicas, sean inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado mientras aprende a superar los problemas de adaptación externa e integración interna, que

ha funcionado suficientemente bien para ser considerado válido y, por tanto, para ser enseñado a nuevos miembros como forma correcta de percibir, pensar y sentir con relación con esos problemas” (p.9).

Entonces, la cultura organizacional se podrá concebir como una construcción a partir de las creencias y el conocimiento compartidos por los miembros de una institución. Los estudios de cultura organizacional han aclarado la idea de organización como sistema epistemológico. Además, han destacado la importancia de los factores humanos, como valores, los significados, los compromisos, los símbolos y las creencias, y han preparado el camino para investigar más profundamente el aspecto tácito del conocimiento. Por otro lado, han reconocido que la organización, como un sistema de significados compartidos, puede aprender, cambiarse a sí misma y evolucionar con el tiempo por medio de la interacción social entre miembros y entre sí misma y el ambiente.

Para comprender lo expresado respecto a la cultura de la autoevaluación, conceptualmente nos ubicaremos en el concepto de cultura desde las organizaciones. La cultura organizacional puede concebirse como una construcción a partir de las creencias y el conocimiento compartido por los miembros de una institución. Los estudios de cultura organizacional han aclarado la idea de organización como sistemas epistemológicos. Además, han destacado la importancia de los factores humanos, como valores, los significados, los compromisos, los símbolos y las creencias, y han preparado el camino para investigar más profundamente el aspecto tácito del conocimiento. Por otro lado, han reconocido que la organización, como un sistema de significados compartidos, puede aprender, transformarse a sí misma y evolucionar con el tiempo por medio de la interacción social entre miembros, entre si misma y el ambiente.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el significado que los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, dan al proceso de Acreditación, con relación a los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir qué entienden los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales por Acreditación
- Describir algunas experiencias que han vivido los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales en los procesos de Acreditación y Renovación de la Acreditación
- Interpretar el significado que los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales le dan a la Autoevaluación dentro del proceso de Acreditación
- Identificar y argumentar desde la experiencia de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, si el proceso de Acreditación favorece la construcción de una cultura evaluativa

6. REFERENTE TEORICO

6.1 CALIDAD FUNDAMENTO PARA EL DESARROLLO

El desarrollo humano, es un tema del cual se habla mucho en la actualidad. Las Naciones Unidas en sus informes por ejemplo, han definido indicadores que rastrean sus topes máximos o sus deficiencias más protuberantes, sopesando por ejemplo rutinas nutricionales y calidad educativa, hallando índices mediante los cuales se establecen las nuevas brechas entre países, los nuevos ritmos para denominar el progreso y el atraso. Pero también existe una preocupación popularizada, de carácter masivo y publicitario, que ha construido toda una oferta y un imaginario social del desarrollo humano, explicable quizá por la ausencia de marcos totalizantes en un mundo que a fuerza de secularización y de renovación de las costumbres, de huída frente a los mitos, desea encontrar rumbos para suplantar los recorridos religiosos, para sacralizar lo cotidiano. (Rey, 1998)

Quienes pensamos y estudiamos el desarrollo humano, debemos mirar por dónde van las transformaciones sociales, los cambios en las sensibilidades, los nuevos perfiles identitarios que asumen mujeres y hombres, las fisuras que se están produciendo en el orden de los saberes y los conocimientos. Nos sirve profundamente detectar como se renuevan las metáforas que orientan el movimiento de las instituciones, de sus desplazamientos o los relatos que van cohesionando las nuevas posturas que adoptan las relaciones humanas, las prefiguraciones que abren las estéticas o las condiciones de vida que van determinando las políticas económicas predominantes.(Rey, 1998)

El desarrollo humano se ve interrogado, por ejemplo, desde la urbanización creciente de nuestras ciudades que transforman el sentido de tiempo pero también las vivencias propias de los espacios. Urbanización que ve crecer formas de

identidad nueva que tienen en la música o en la informalidad sus nodos de cohesión, que crea modos de encuentro inéditos mientras desintegra otros, que atenaza con sus incertidumbres e inseguridades de la vida corriente de la gente. Desarrollo humano en ciudades que crecen desmesurada y desordenadamente, que constantemente recomponen sus centros, que ve aparecer tribus nómadas que la recorren en las noches o se las toman en los fines de semana. Donde los prototipos han cambiado también dramáticamente.

Pero también desarrollo humano que se las tiene que ver con la fragmentación social, la pérdida de identidades que antes convocaban y que ahora ya son anacrónicas, que se produce entre las fortalezas de lo local y lo regional asumiendo cada vez más desde lo mundializado y global. No se globalizan únicamente las economías; también se globalizan las ideas y las costumbres, las imágenes con las que nos sentimos identificados. Globalización que se da conjuntamente con la exclusión del desarrollo de grandes grupos de personas, aumentándose la desintegración social y creciéndose el riesgo de salidas populistas o fundamentalistas. (Rey, 1988)

Recogiendo estas reflexiones, podríamos decir que el Desarrollo Humano debe partir por reconocer la necesidad de generar procesos de transformación cultural y social orientados a generar un conjunto de acciones desde la planeación económica, social y educativa que tiendan a satisfacer necesidades y a potenciar el desarrollo sin disminuir las perspectivas de las generaciones futuras.

Estos procesos de transformación nos permitirán construir una sociedad sostenible, la cual requerirá de una intercomunicación, de una nueva conciencia social, la cual se llevará a cabo en espacios de socialización tanto primarios como secundarios, de carácter privado o público, pero con una fortalecida conciencia individual. El fundamento central de esta integración entre lo social y lo individual radicará en la calidad y en las maneras como nos relacionemos con los demás.

Por lo tanto los proyectos de desarrollo social y educativo que se planteen a futuro, deben orientar sus acciones a la calificación de las prácticas de interacción y socialización, con el propósito de reconstruir y resignificar las representaciones culturales sobre el desarrollo humano.

La única forma de que una sociedad no se sienta nunca satisfecha de sí misma es recordando que el desarrollo constituye en realidad el único final que puede servir una educación superior democrática. La afirmación la hizo, Richard Rorty (1989) en una discusión sobre la preeminencia de la verdad o de la libertad como objetivos últimos de la educación en la que mostró la confrontación entre socialización y crítica, la necesidad de la duda y la autocreación como factores formativos de gran relevancia, la preocupación por fortalecer la imaginación desafiando por estas vías los consensos predominantes.

Sólo existe la transformación de un animal en un ser humano a través de un proceso de socialización, seguido (con suerte) por la autoindividualización y la autocreación de ese ser humano mediante su rebelión posterior contra ese mismo proceso. *“La esencia de la educación superior no vocacional es ayudar a los estudiantes para que se den cuenta que pueden reconfigurarse, que pueden reelaborar la imagen que su pasado les impuso, la que los convierte en ciudadanos competentes, en una nueva imagen de sí mismos, la que ellos han contribuido a crear por si solos”.* (Rey, 1998, pp. 123-124)

Además de estas consideraciones sobre el desarrollo social, no debemos olvidar el desarrollo moral. Si hay desarrollo moral también, podrá existir una educación para la pertenencia a una comunidad, superando los desarraigos y encontrando las afinidades, contradictorias posiblemente y tensionantes, como grupo. Una educación que tiene que ver con la felicidad como autorrealización, con la formación en el obrar justo, así como la consolidación de una actitud dialógica que se arriesga al intercambio racional y comunicativo de puntos de vista,

argumentando, viendo en el uso del lenguaje una oportunidad, cercada por los malentendidos, para reconocer lo otro y los otros.

Como lo expresa Ocampo (2003) el estudio del Desarrollo Humano se ha abordado como una alternativa positiva a las necesidades humanas desde los diversos frentes desde los cuales éstas pueden ser comprendidas y muy especialmente desde la óptica del desarrollo social y económico como políticas de los estados y los organismos internacionales, lo que ha llevado a considerar el Desarrollo Humano desde dos perspectivas:

- Una que considera el análisis de éste como un problema de cifras referidas fundamentalmente a ingresos, vivienda, acceso a la educación, la salud, la recreación y otros indicadores de carácter económico que permiten a los administradores deducir el estado de “bienestar de las poblaciones”
- La segunda perspectiva es aquella que analiza el Desarrollo Humano considerando la incidencia de las políticas socioeconómicas y de las propias formas de existencia de las personas y los grupos en los cuales se desenvuelven, en la satisfacción de las necesidades humanas.

Dentro de estos grupos se encuentran los trabajos desarrollados por la UNESCO y por otros organismos tanto de carácter nacional como internacional, para los cuales el Desarrollo Humano es efectivamente un problema que debe ser estudiado por los gobiernos, los cuales a pesar de sus esfuerzos por superar una visión marcadamente cuantitativa de tal desarrollo, no han logrado trascender.

Últimamente el término Desarrollo Humano irrumpe en los distintos informes presentados por las agencias internacionales oficiales y no oficiales, relacionadas con actividades de mejoramiento de las condiciones de vida de personas y grupos, y se va posicionando progresivamente en todos los planes, programas y proyectos

que son desarrollados por estas entidades e instituciones. Vale la pena resaltar como, por ejemplo, aparece con una fuerza especial en los distintos informes que son presentados para el análisis de la comunidad internacional por parte de las Naciones Unidas, creando para tal fin un documento especial llamado “Informe sobre desarrollo humano”, en el cual se recogen los datos, reflexiones y artículos de los distintos países miembros con respecto al Desarrollo Humano.

Igualmente, se ha visto como los esfuerzos de cualificación de las actividades de orden económico y por supuesto, las de carácter educativo, han tomado en serio la necesidad de incluir dentro de su trabajo y reflexión este tema, so pena de quedar inhabilitados para enfrentar los retos que la praxis les demanda.

En el área educativa particularmente, una reflexión sobre el desarrollo humano es ineludible, pues ésta es su fuente y su objetivo; una buena educación necesariamente debe partir del estado actual y las condiciones propias de desarrollo de las personas y grupos a los cuales va dirigido y debe atender (como fin de su esfuerzo) al logro del desarrollo humano de aquellos sobre los cuales incide y a la potenciación de esas esferas que lo constituyen, para que de una manera autónoma las personas beneficiarias de estos planes, proyectos y programas, puedan alcanzar el mas alto grado de posicionamiento y conciencia, que les permita desenvolverse de manera adecuada y calificadamente en sus actividades sociales, comunitarias y personales.(Ocampo, 2003).

Si la educación es la base del desarrollo humano, la calidad se convierte en una de las grandes preocupaciones para la sociedad. En La primera conferencia de la Red Internacional de los organismos para la promoción de la calidad en la Educación Superior, llevada a cabo en Montreal, se manifestó que la calidad es, en este momento, la primera preocupación de la sociedad en este campo; ya que ni el acceso que tuvo prioridad absoluta durante las últimas décadas tiene la misma importancia.

Es claro entonces que cualquier reflexión sobre desarrollo humano, partirá del tipo de educación que sé este impartiendo, educación que responda a los nuevos desafíos de la sociedad. Educación centrada en la calidad, como uno de los medios para garantizar la respuesta a dichas exigencias.

6.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS

Política Educativa y políticas educativas cambian y evolucionan con el tiempo: la primera porque la Ciencia Política cambia y evoluciona; las segundas, en cambio, porque cambia el contexto, cambian los actores, o cambian los sujetos destinatarios de las políticas.

En el caso de las políticas educativas, su evolución se da en forma rápida y vertiginosa. Un cambio de consejero o de ministro de educación, origina inmediatamente un cambio de orientación de la política educativa oficial y, de rebote, un reposicionamiento de todos los actores. Ya se ve, pues, que cuando hablamos de una política educativa concreta, nos referimos a una línea de actuación específica, adoptada por una autoridad con competencias educativas, que se dirige a resolver una determinada cuestión. Dicho de otra manera, una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad pública (investida de poder público y de legitimidad gubernamental) en el sector educativo.

Es cierto que los partidos políticos tienen unos programas de acción que incluyen grandes orientaciones sobre la política educativa que adoptarían si llegasen al gobierno – y, a veces, también un cierto número de propuestas muy puntuales -, pero no lo es menos que es dando respuesta a las necesidades que en cada momento va evidenciando el sistema escolar como se configuran las políticas educativas concretas.

Así, pues, se ha de considerar la Política Educativa como una aplicación de la Ciencia Política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas. En resumen, estas políticas públicas constituyen el objeto esencial del estudio de la Política Educativa.

6.2.1 Los elementos constituyentes de una política educativa. Hoy en día existe un cierto consenso entre los politólogos y los sociólogos de la educación en el sentido que una política educativa contiene por lo menos los elementos siguientes:

a. Un contenido: Una política educativa se adopta para conseguir unos resultados o productos concretos, no importa que se trate de aumentar el número de titulados de una rama de formación profesional en la que hay déficit o de hacer posible la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales en todas las regiones o departamentos sin excepción.

b. Un programa: En principio una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, sino que se debe presuponer que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político, en el sentido de una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo y no tanto de una lista de cosas concretas a hacer.

c. Una orientación normativa: Las decisiones que se adoptan y que configuran una política educativa presuponen en los decididores una voluntad orientada a establecer normas, a aprobar leyes. A menudo, las grandes políticas educativas tienen como gran objetivo la aprobación, con el máximo de consenso posible, de una ley de educación; otras veces, lo que configura una política educativa es, más bien, el desarrollo normativo de una ley.

d. Un factor de coerción: Quien adopta una política, para garantizar que se llevará a la práctica, debe estar investido de una autoridad suficiente y, por tanto, debe tener legitimidad para hacerlo. El factor de coerción presupone que las políticas, lógicamente, pueden llegar a ser impuestas y, por supuesto, también resistidas.

e. Una competencia social: Finalmente, una política educativa se define por su competencia, es decir, por afectar a un sector concreto. Los actos y disposiciones implicados por una política educativa afectan a la situación, los intereses y comportamientos de los administrados, es decir, de cualquier persona o grupo afectados directa o indirectamente por la política educativa: alumnos y profesores, pero también personal de administración, familia, titulares de centros privados, etc.

6.2.2 Efectos de las políticas educativas. A diferencia de lo que ocurre con los resultados de la gestión interna o administración educativa, los efectos de las políticas educativas no son objetos simples de estudio. En general, comparten un cierto número de características entre las que destacan las siguientes:

- Generalmente, se enuncian en forma abstracta, en términos cualitativos y a menudo difíciles de medir.
- No se dan, de hecho, sino bastante tiempo después de puesta en marcha la actuación de la autoridad educativa.
- La relación entre los bienes y servicios producidos por la administración educativa y sus efectos no es siempre, por principio, directa, lineal o mecánica.
- Los efectos de una política educativa no se circunscriben solamente al sector educativo y, contrariamente, los efectos de otro tipo de política pública pueden ser también apreciables en el sector educativo.

Estudiar los efectos de las políticas educativas, saber por qué a veces los productos suministrados por la administración educativa no generan los efectos previstos por la autoridad educativa y prescribir cómo se pueden lograr es una tarea esencial de la Política Educativa. En cambio, analizar cómo puede mejorar la eficiencia de la administración educativa es una cuestión típicamente estudiada por la Ciencia de la Administración o, si se quiere, por la Administración Educativa.

6.2.3 Elementos para una política de Calidad en la Educación Superior. De acuerdo al documento del Consejo Nacional de Acreditación: Bases para una Política de Calidad de la Educación Superior en Colombia, preparado por los consejeros Uriel Giraldo G, Darío Abad A y Edgar D'Á P.

Toda política pública debe partir de un buen diagnóstico que señale no solamente los problemas a resolver sino las causas de los mismos y sus manifestaciones más significativas.

En el caso colombiano es evidente que la baja calidad de la educación está relacionada con insuficientes recursos financieros, humanos, físicos, tecnológicos e informáticos para ofrecer una educación de amplia cobertura y buena calidad.

Adicionalmente existen elementos socio-culturales que afectan negativamente la calidad de nuestra educación, tales como, la tradición oral, escrita, el rechazo al desarrollo tecnológico, la ausencia de una tradición sólida en investigación y el aislamiento de nuestro sistema educativo de las corrientes internacionales.

En materia de proceso la política se ocupa tanto de los procesos académicos como la docencia, la investigación, la extensión y el bienestar como de los procesos administrativos como la admisión y registro, la planeación, el control académico disciplinario y el seguimiento a egresados.

En cuanto se refiere al impacto la política busca promover altos niveles de desempeño, el impacto en relación con el entorno y la satisfacción de los agentes y usuarios del sistema tales como empleadores, egresados, docentes, administradores y en general la comunidad.

En este orden de ideas, las políticas de calidad para las funciones sustantivas, se convierten en el gran soporte para el desarrollo de una verdadera política educativa. La alta calidad debe ser reconocida por la sociedad, para ello, debe hacerse visible para que la existencia misma de los paradigmas de calidad sirva de norte a las instituciones y a los programas que aspiran a la excelencia.

La alta calidad no se improvisa ni se accede a ella sólo con el acopio de los recursos financieros o la buena voluntad de sus administradores. Es una tarea de largo alcance que requiere esfuerzo, compromiso y objetividad. Las condiciones mínimas de calidad deben ser requisito indispensable para el funcionamiento de los programas e instituciones. Cuando estas condiciones no se cumplen satisfactoriamente, el funcionamiento de la institución o del programa se constituye en un engaño a la buena fe de los usuarios y en una oferta de baja calidad de un servicio que en realidad no se presta.

El mejoramiento continuo y aseguramiento de la calidad deben estar ligados a la existencia del proceso de evaluación como elemento fundamental en el desarrollo de la política educativa, dicha evaluación permite a las instituciones o los programas conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La evaluación entendida como un sistema de coherencias entre distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva las consideraciones de las tres dimensiones esenciales: la pertinencia o funcionalidad, entendida como la coherencia del proyecto institucional o de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de la institución, la eficacia, definida como la

coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas; y la eficiencia, entendida a su vez, como la coherencia entre recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución.

Pero el mejoramiento continuo de la calidad, está también, íntimamente ligado con la continua innovación tanto en el ámbito académico como en de los procesos de gestión. Ante los retos que se plantean a la educación superior, se requiere necesariamente que las instituciones se constituyan en organizaciones que aprenden continuamente y que innoven sus procesos y estructuras. La educación, como actividad humana intencional, incluye, como una de sus partes esenciales, a la evaluación. En el proceso educativo, en la generación, aplicación y difusión del conocimiento, la evaluación debe estar siempre presente.

En resumen, calidad, evaluación e innovación son tres conceptos inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema de educación superior en nuestro país.

6.3 TEORÍAS DE LA CALIDAD Y EDUCACIÓN

6.3.1 Génesis y Evolución del concepto de calidad. Parece no haber dudas sobre a qué están refiriéndose las personas cuando utilizan el término calidad en su lenguaje cotidiano. Por ejemplo, cuando se dice: “este papel es de alta calidad”. No obstante, cuando pedimos a aquellos que suelen valorar el criterio de calidad en el consumo, que definan más exactamente lo que quiere decir este término, seguramente esas personas se mostraran desconcertadas.

La clásica definición *adecuación al uso* de Juran (1974), la interesante propuesta de Garvin (1988) de calidad *como simple y no analizable propiedad que*

aprendemos a reconocer solo a través de la experiencia, la específica conformidad con los requerimientos de Crosby (1979), o la de Pirsing (1974) que pone en cuestión la propia definición de calidad al asegurar que la calidad no es ni mente ni materia, sino una tercera entidad independiente de las dos, algo que usted conoce, pero lo que es difícil establecer un juicio objetivo, son sólo unos ejemplos que ilustran las enormes diferencias entre formas de entender la calidad. (Moreno, Peris & González, 2001. p.7)

Por otro lado, cuando se habla de calidad no se suele precisar el objeto al que se atribuye esa cualidad, que suele estar en el producto, el servicio, el proceso, o la propia empresa y sus sistemas de gestión.

Garvin (1988) y Reeves y Bednar (1994), realizan una síntesis de las definiciones del concepto en las que pueden encuadrarse, entre otras, las propuestas de los autores más conocidos como Deming, Juran, Feigenbaum o Crosby. Podemos agrupar la mayor parte de las definiciones de calidad dentro de alguna de las cuatro categorías siguientes: a) Calidad entendida como *conformidad a unas especificaciones*; b) calidad como *satisfacción de las expectativas del cliente*; c) calidad como *valor*; d) calidad como *excelencia*.

6.3.1.1 Calidad como conformidad. La calidad entendida como *conformidad con las especificaciones* es una idea que surge en el ámbito del taller y de la fábrica de manufacturas. A finales del siglo pasado y principios de éste, el objetivo de las empresas manufactureras era conseguir la producción en masa de productos iguales y sin defectos. Se trataba de conseguir que todas las piezas del mismo tipo fueran iguales e intercambiables. Lo importante, pues, era conseguir una producción estándar que permitiera obtener piezas y productos idénticos. De esta forma la calidad equivale a la no-variabilidad de procesos y productos.

Esta visión de la calidad está fundamentada en los postulados tayloristas y fordistas, y su mayor logro es el control estadístico de procesos, que trata de eliminar el elevado coste de la inspección masiva (Shewart 1931; Juran, 1951; Deming, 1989, Crosby, 1984 y 1991). La calidad de los productos es medida a través de indicadores cuantitativos, los cuales permiten ver la conformidad de los productos con las especificaciones diseñadas.

El mayor inconveniente de esta definición, que puede ser aplicada a productos, servicios y procesos, es que se centra en la eficiencia pero no en la eficacia. La estandarización necesaria para aplicar este concepto puede perjudicar la capacidad de adaptación de las empresas a los cambios del mercado, abocándolas a una situación de eficiencia interna, pero de dificultad para adaptarse y cumplir sus objetivos (Garvin, 1988).

6.3.1.2 Calidad como satisfacción de las expectativas del cliente. La evolución de la gestión de la calidad desde la perspectiva muy centrada en la producción hasta que integran la dimensión del mercado, ha tenido como consecuencia el dar cada vez mayor importancia a la satisfacción de las expectativas de los clientes como eje central y principio básico de la calidad. En este sentido *un producto o servicio será de calidad cuando satisfaga o exceda las expectativas del cliente.*

Esta definición del concepto de calidad hace necesario un conjunto de factores subjetivos de tal manera que puedan ser medidos. Los clientes, ciertamente, no conocen las especificaciones que permiten juzgar la calidad de un modo objetivo; pero si tienen expectativas y éstas son susceptibles de medición, aun cuando esta medición pueda ser una cuestión difícil en muchos casos.

Se trata de un concepto enfocado hacia el exterior de la organización y, por tanto, va a ser especialmente sensible a los cambios del mercado. Si una empresa

descubre los factores que conforman las expectativas de sus diversos clientes y es capaz de monitorizarlos, puede afirmarse que habrá adquirido las bases de una ventaja competitiva.

La dificultad que presenta esta definición es que está basada en expectativas del cliente que son difíciles de detectar, medir y ponderar. Cada cliente puede tener un conjunto de expectativas distintas, con ponderaciones también distintas (Davidow y Utal, 1990; Heskett, 1988, Zeithaml, Berry y Parasuraman, 1985 y 1993). Es más, en ocasiones el cliente no tiene expectativas a priori, ya que no prevé qué producto o servicio va a recibir, bien por ser este radicalmente nuevo, bien por ser de consumo esporádico o poco habitual.

6.3.1.3 Calidad como valor con relación al precio. Esta concepción es aplicable, como la anterior, a productos y servicios. Los autores que utilizan esta definición entienden que la noción de valor debe ser incluida en la definición de calidad. Propugnan que tanto precio como calidad debe ser tenidos en cuenta en un mercado competitivo. Así, Feigenbaum (1955) plantea que la calidad no tiene el sentido popular de lo mejor en sentido absoluto. Significa lo mejor para cierto consumidor en función del uso actual del producto – servicio y de su mejor precio de venta. Es decir, la calidad de un producto no puede ser desligada de su costo y de su precio.

En el trasfondo de este concepto de calidad como valor, está la concepción económica de que el precio es el primer determinante en la elección del consumidor. Por tanto la calidad se entiende aquí como un concepto subordinado y relativo, lo que implica que se tratará de obtener la mejor calidad posible a un precio dado. Es la concepción que subyace a la definición muy extendida, sobre todo en el Reino Unido, de “valor por dinero”.

El inconveniente que presenta esta definición de calidad es que los componentes del valor de un producto o un servicio, especialmente aquellos que forman parte de las preferencias del consumidor, así como la ponderación de cada uno de ellos, son difíciles de conocer; además de ser ésta una cuestión cambiante en función de las situaciones de mercado y de las situaciones de carácter más general que afectarán a las funciones individuales de demanda.

6.3.1.4 Calidad como excelencia. Este concepto es el más genérico e integrador de las formas de entender la calidad. Se puede aplicar a productos, servicios, procesos, y a la empresa en general. De hecho el término excelencia es el más comúnmente utilizado en referencia a la calidad en contextos muy diversos. Es frecuente su uso para calificar a las personas, e indica en este contexto un comportamiento ejemplar, una alta calidad humana.

Al ser un concepto de uso general y denotar aquello que es lo mejor posible, la calidad como excelencia es un objetivo que permite y exige incorporar el compromiso de todos los integrantes de la organización; y que, si es reconocida por el mercado, será fuente de ventaja competitiva, vía diferenciación (Garvin, 1984). Este concepto se aplica a aquellos productos y servicios que reúnen los máximos estándares de calidad en sus diferentes características. El concepto de calidad implica aquí no admitir; en la realización de cualquier tarea, todo aquello que no sea lo mejor (Juran, 1951), y supone la inversión de las mejores habilidades y materiales en la realización de una tarea, para alcanzar el mejor resultado posible. En definitiva, un producto o un servicio es de calidad excelente cuando se aplica, en su realización, los mejores componentes y la mejor gestión y realización de los procesos.

6.3.2 Límites del cientificismo. Crítica del concepto de calidad. Los hombres a quienes se acostumbra atribuir la responsabilidad por la creación del método de gestión de calidad total son, en su índole anglosajona, personas esencialmente

pragmáticas. En el transcurso de un trabajo iniciado en las décadas del treinta y cuarenta, Edwards Deming y Joseph Juran intentaron reunir ciertos principios e indicaciones metodológicas para que la preocupación por la calidad de productos y servicios se constituyera en un nuevo paradigma para la administración en el mundo occidental. Tal vez nunca se les haya ocurrido que estaban tratando con una de las más centrales e intrincadas categorías del pensamiento metafísico, en la cual se concentraron casi todos los grandes filósofos, desde Aristóteles a Kant.

A pesar de que Deming y Juran se dedicaron poco al desarrollo de los conceptos y de la propia forma de concebir el denominado método de gestión de calidad total, entre estos dos expertos en el tema de calidad se evidencian grandes contrastes que reseñaremos a continuación.

Deming es un autor muy ingenioso, pero notablemente poco sistemático en la forma de exponer sus ideas. Su texto básico, *Out of the Crisis*, es nada más que una extensa y relativamente caótica compilación de notas, datos y anécdotas acerca del problema de la calidad en las industrias americanas y japonesas. El rigor científico prácticamente está restringido a las partes del libro dedicadas a la evaluación de la producción industrial según la óptica de la disciplina que está en el origen de su formación profesional, la estadística. Aún así, el esfuerzo de Deming no se concentra en demostrar cómo aplicar el método estadístico, sino, por el contrario, en introducir a los lectores, lenta y pedagógicamente, el raciocinio de que muchas de las diferencias que se perciben cotidianamente en la producción son debido al azar, por lo tanto, no son estadísticamente significativas.

Dos aspectos esenciales se destacan en el abordaje de Deming: la centralidad del papel del consumidor y la preocupación en problematizar pedagógicamente el sentido y el uso de la propia noción de calidad. Deming reiteradamente destaca el papel del consumidor en la apreciación de lo que es la calidad del producto. *“El consumidor es el eslabón más importante en la línea de producción. La calidad*

debe orientarse a las necesidades del consumidor, tanto actuales como futuras”.
(Deming, 1990, p. 4)

Deming es un autor profundamente comprometido con aquello que podemos denominar pedagogía problematizadora de la calidad, tal vez porque entienda que es más importante crear una mentalidad de la calidad que una teoría precisa o profunda al respecto. Frecuentemente remite a una serie de indagaciones, como si estuviese dirigiéndose, en una conferencia, a un grupo de empresarios neófitos, o estableciendo ítem de reflexión para los miembros de un círculo de control de calidad. Una lista de sus preguntas preferidas puede ser reproducida más o menos en la siguiente secuencia:

¿Qué es calidad?

¿Qué significa la calidad de un producto?

¿Cuáles son las características de calidad importantes para el cliente?

¿Cómo sabe usted?

Llegando hasta las últimas consecuencias en esta línea de relativismo conceptual, quienes siguen los pasos de Deming reconocen que es más importante introducir en las empresas la discusión sobre cómo otorgar calidad a los productos y servicios que tratar de definir conceptos y métodos de calidad en abstracto.

Juran se constituyó, en este sentido, en el opuesto a Deming. En primer, lugar, es un autor fácil de ser leído. Hace una organización rigurosa de los temas, una formulación pormenorizada de conceptos, una descripción nítida de cada método. Por otro lado, él se destaca por una postura más científica o científicista.

¿Qué entendemos por científicismo?, el filósofo Hilton Japiassu hace la siguiente descripción:

“El cientificismo constituye hoy la última palabra en materia de ideología, porque es la única idea capaz de dominar sin apelar a una violencia externa. Se funda en tres preceptos de fe fundamentales: a) la ciencia es el único saber auténtico, racional y objetivo, por consiguiente, el mejor de los saberes, b) solamente la ciencia tiene condiciones de responder a todas las cuestiones teóricas y de resolver todos los problemas prácticos, c) no sólo es legítimo sino deseable que sean confiados a los científicos los cuidados de organización y dirección de las cuestiones humanas. Morales, políticas, económicas y otros. Por lo tanto, para el cientificismo, la ciencia no sólo suministra la verdad objetiva y racional, también constituye el verdadero conocimiento de lo real, de las leyes de la naturaleza” (Japiassu, 1988, p. 83).

Juran no es sólo un creyente del cientificismo, también sigue un estilo literario típicamente cientificista. Las anécdotas y el relato de casos, por ejemplo, son sustituidos por los relatos de investigaciones e interrogatorios exhaustivos encontrados en las revistas especializadas en calidad industrial. Juran defiende la necesidad de contar con alguna definición aceptable de calidad, él mismo lo expresa como componente de su estrategia.

“Los individuos que desempeñan funciones importantes precisan analizar y definir los conceptos universales que forman parte de la propia existencia de la actividad como función. Además, de eso, el lenguaje que describe la función precisa evolucionar y constituirse en patrón para que los conceptos – clave puedan ser comunicados y comprendidos” (Juran, & Gryna, 1991, p. 17).

De este modo, Juran opta por trabajar con dos conceptos experimentales y uno de síntesis. Los conceptos experimentales son los siguientes: la calidad consiste en

las características del producto que van al encuentro de las necesidades de los clientes y de esa forma proporcionan satisfacción con relación al producto; calidad es la ausencia de defectos.

Juran juega sagazmente con esos dos conceptos, siendo conciente de que ellos suelen motivar objeciones. Por ejemplo, la mayoría de los productos que están en el mercado presentan, de acuerdo con uno u otro criterio, algún tipo de fallas, muchas veces imperceptibles para el cliente común. ¿Podría decirse, en este caso, que el producto está desprovisto de calidad?, ¿Quién se atreve a decir que su producto tiene calidad, que no es posible de exhibir defectos en el presente o en el futuro?

A partir de lo expuesto, se evidencia una sustitución radical de la pedagogía problematizadora de Deming por un conjunto de nociones tecnológicas sobre calidad. Las mismas crean un nuevo producto vendible, un know how sobre calidad. Más que eso, la tendencia es a convertirlo en un saber empaquetado, una fórmula secreta o regla de salvación para los sectores del neocapitalismo que sufren la crónica baja productividad en relación con la baja calidad.

Pero, naturalmente, no se debe omitir lo que hay en común entre estos dos norteamericanos que al menos tuvieron una formación profesional y una herramienta cultural similar. Ambos comparten la tesis de la quiebra definitiva del taylorismo, pero van más allá de eso cuando delinear idénticos requisitos para el nuevo mundo industrial de la calidad.

6.3.3 Enfoques de gestión de la calidad. La evolución de las concepciones sobre calidad en las organizaciones pueden describirse en términos del crecimiento del alcance de los sistemas de calidad. Estos se limitaron al principio al control de la calidad del producto. Sin embargo, hoy en día abarcan a toda la compañía.

El primer instrumento que se creó para el control de la calidad fue la inspección de productos. En 1922, se estableció un departamento de inspección en la Westem Electric Company (brazo manufacturero de AT&T). En 1925 se creó un nuevo departamento en Bell Telephone Laboratories con la intención de desarrollar la teoría de la inspección, los métodos para medir e informar sobre los niveles de calidad que presentaban los productos, la calidad y el rendimiento de las plantas telefónicas en servicio como soporte de la búsqueda de nuevas oportunidades comerciales y del desarrollo empresarial.

A comienzos de la década de los años veinte, se percibió con claridad que la inspección y la rectificación era un medio costoso de perfeccionar la calidad, rehacer y reparar, aunque permitía detectar y corregir defectos en los productos, aumentaba los costos de producción. Ante esta realidad, W.A. Shewart, jefe del departamento de teoría de la calidad de la Westem Electric Company, preparó en 1924 un breve documento, donde sintetizaba los principios esenciales de lo que hoy se conoce como el control estadístico de procesos. Dicho documento contenía un diagrama por medio del cual era posible establecer la proporción de productos defectuosos que generaban los diferentes procesos productivos dentro de determinados límites de tolerancia en un periodo específico (gráficos de control). Las observaciones de Shewart acerca de cómo las técnicas estadísticas de control de procesos podían incrementar el número de productos correctamente elaborados, generaron una amplia utilización de dichas herramientas en el mundo de las telecomunicaciones.

A comienzos de los años 50, K. Ishikawa observó como el control de calidad permanecía como un movimiento de los ingenieros y de los trabajadores en el que los niveles medio y alto de la gerencia de la empresarial habían mostrado poco interés. En 1954, J.M. Juran condujo el primer entrenamiento sobre sistemas de calidad, diseñado específicamente para dirigentes medios y altos. En él, Juran destacó la necesidad de su participación en los sistemas de calidad de las

organizaciones, no debe dejarse a la causalidad, sino que debe organizarse por el ejecutivo jefe.

Durante el entrenamiento que dirigió Juran en 1954, enseñó a los japoneses a distinguir entre las pérdidas esporádicas y crónicas acumuladas excedían según su volumen a las pérdidas ocasionales. Se impone entonces el establecimiento de sistema que vigile los resultados que generan los diferentes procesos de producción para eliminar, transformar o añadir acciones capaces de reducir pérdidas crónicas.

Los cursos sobre control de calidad comenzaron a impartirse por radio en 1956. Posteriormente la Union of Japanese Scientific and Engineers, fundó un periódico para tratar este tema dirigido a los trabajadores del comercio. Durante sus frecuentes visitas a distintas fábricas, su comité editorial observó la efectividad que se alcanzaba en el aprendizaje, cuando el estudio y la aplicación de los nuevos métodos de control de calidad se efectuaban en grupos pequeños. En 1962, se lanzó una convocatoria para la formación de círculos de calidad por parte de los lectores de la publicación.

Las ganancias que produjeron en Japón y en otros países la solución de los problemas de la calidad, tanto crónicos como ocasionales, dieron el impulso necesario para el desarrollo y la implementación de procesos estructurados e interrelacionados, dirigidos a prevenir la ocurrencia de problemas de calidad en los distintos procesos productivos. En 1968, Juran introdujo la llamada trilogía de la calidad, compuesta por la planeación, el control y el mejoramiento para su implementación en el día a día.

Las normas internacionales para el aseguramiento de la calidad (ISO 9000) se publicaron en 1987, luego aparece la versión 94 y en la actualidad existen las normas ISO 9000 versión 2000, estas normas han ejercido una influencia positiva

en la calidad de los productos y los servicios mediante el perfeccionamiento de los sistemas de calidad y servir como documento mediador en el establecimiento de contratos entre proveedores y compradores. Su aplicación se extendió a cerca de 136 países en un tiempo relativamente corto.

La intensa competencia producida entre las grandes empresas de telecomunicaciones en el ámbito mundial durante la segunda mitad de los años 80, permitió ver cuán extensa y profunda podría ser la significación de la calidad como concepto, filosofía y sistema para la vida de la organización. En estas circunstancias, AT&T condujo investigaciones que permitieron identificar múltiples aspectos nuevos, considerados por los clientes como indicadores de calidad de los productos y los servicios que les ofrecía la compañía, desconocidos hasta entonces por la empresa. Esto despertó un interés creciente sobre la calidad de los procesos que soportaban a los negocios en general. La reingeniería, como se le conoce a este proceso de rediseño profundo de los negocios, provocó una verdadera revolución en el pensamiento y en la administración de la organización, en la que se extendió con rapidez el uso de los métodos de control, mejoramiento y planeación a la administración de los negocios de las organizaciones.

El incremento del alcance de los sistemas de calidad, produjo que se convirtieran en un objetivo y en una tarea estratégica, que requería de la participación del más alto liderazgo de la empresa. Su responsabilidad consiste en asegurar que los objetivos estratégicos de calidad se integren en el proceso de planeación de los negocios.

La combinación del control estadístico de la calidad, del mejoramiento y la planeación; la extensión del alcance de los sistemas de calidad a todos los procesos de la organización, la consideración de la calidad como un aspecto estratégico para la vida de la empresa junto a otros avances en esta materia, condujeron a que se le comenzara a denominar de manera genérica **gestión de la**

calidad total (GTC) a la integración de todos estos elementos en la vida de la organización o administración total de la calidad.

El enfoque actual de la calidad señala que ésta es el resultado de los esfuerzos inteligentes, concentrados e integrados de toda una organización. La GTC es el tipo de actividad que apoya a una organización, y en la que todos sus miembros operan con el interés de mejorar continuamente su trabajo para lograr la satisfacción total de las necesidades de sus usuarios / clientes. Su objetivo central radica en obtener resultados con un alto nivel de calidad en todos los aspectos del trabajo individual o de las operaciones de la organización en su conjunto.

La GTC considera a los clientes como el elemento rector al que subordina toda la actividad de la organización y de la realización correcta de todas las tareas desde el primer momento. La GTC comienza con el establecimiento de la visión, la misión, los valores y la estrategia de trabajo de la organización y culmina con el análisis y mejoramiento continuo de la organización en general. Esta actividad esta presente durante el ciclo completo de trabajo de la institución y requiere tanto del conocimiento de las necesidades expresas o implícitas de los clientes / usuarios, como de la evaluación continua de los productos, de los servicios y de los procesos con el fin de mejorarlos permanentemente.

El enfoque de la calidad total considera la satisfacción simultánea de todos aquellos a los que el trabajo de la organización afecta: clientes, empleados, accionistas y la sociedad en general. A los clientes entregándoles productos o servicios que satisfagan sus necesidades y expectativas; a los empleados facilitando su desarrollo integral; a los accionistas generándoles una rentabilidad justa y equitativa y a la sociedad en general propendiendo por un desarrollo sostenible; garantizando de esta manera la supervivencia de las futuras generaciones. Para alcanzar dichos propósitos, las organizaciones deben transformarse en entidades orientadas al cliente. Esto exige una organización más

flexible y una estructura menos jerárquica con la cual responder rápidamente a los cambios que se producen en el ambiente como en las condiciones de trabajo en la que éstas se realizan su actividad.

En resumen, la evolución de la gestión de la calidad se ha producido en cuatro grandes saltos o fases. Inspección de la calidad; control de la calidad; aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad total. En realidad, la inspección y el control de la calidad no pueden considerarse como enfoques de dirección propiamente dicha, ya que, como se ha explicado, están únicamente orientados a resolver problemas de carácter operativo y tienen escasa influencia en la dirección. Los dos grandes enfoques de dirección serían por lo tanto el aseguramiento de la calidad y la gestión de la calidad total, constituyendo los otros dos mencionados los orígenes de su evolución.

Es importante resaltar, que la secuencia de las fases o etapas de gestión de la calidad evoluciona hacia una visión cada vez más global, de tal modo que los enfoques más nuevos abarcan los anteriores. Esta evolución se produce sin rupturas, e incluso la aplicación de unos enfoques u otros puede ser simultánea en la práctica, por parte de la empresa; aunque existen saltos cualitativos importantes al pasar de un enfoque a otro.

6.4 LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de calidad educativa es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII, se buscó lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, también se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La mejora de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la calidad educativa.

Muchos conceptos llegaron a la bibliografía directamente importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (eficientismo). Dando un valor prioritario a los elementos materiales y estableciendo metodologías como de costo – efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, como la educación. Esta relación educación calidad ha generado múltiples posiciones y críticas, favorables y desfavorables, como las siguientes:

“La aparición del concepto de calidad en la educación se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Vienen de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que pone en guardia, sobre todo, el hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que recogen el producto final”.
(<http://www.campus-oei/calidad/aguerrondo.htm>. La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. AGUERRONDO. Inés)

“La calidad se presenta como un objetivo deseable, al significar lo bueno y lo aceptable. Sin embargo, constituye una trampa cuando sirve de coartada a planteamientos liberales que justifican desde la

racionalidad la necesidad de cuantificar resultados, clasificar situaciones y distribuir recursos en función de las mismas. Reconstruir un nuevo sentido de calidad supone descubrir los usos y abusos que se están dando, a la vez que clarificar el sentido del término calidad y contestar a cuestiones como. Calidad, en qué y para quién” (Gairin, 1999. pp. 11-45)

Algo indudable es que la calidad de la educación es, de hecho, orientadora de transformaciones. Al iniciar cualquier proceso de forma educativa se debe precisar explícita o implícitamente qué se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones, con base en su previa concepción.

El concepto de calidad educativa es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad verdaderamente integral. La noción más tradicional de calidad educativa, fue la consideraba como resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos. El reformismo pedagógico, suponía que con la modificación de planes o de prácticas pedagógicas se iban a obtener mejores resultados. En realidad esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo.

Por eso, al privilegiar estos aspectos se dejaban de lado otros no menos importantes como son los que pertenecen a otras áreas del conocimiento, y, lo que es más grave, se ignoraban otras dimensiones del ser humano ligadas al conocimiento como son el saber valorar, el saber decir, el saber hacer, el saber actuar, y que afectan también a los pilares de la educación. El “Informe Delors” de la UNESCO, de 1996, subraya que *“la educación tiene como fundamento cuatro pilares o aprendizajes. Aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir*

con los demás, y aprender a ser” (Delors, 1997, p. 56). Factores claves en los sistemas de medición de la calidad en la educación superior.

Para dar respuesta a las inquietudes planteadas en los párrafos anteriores, y para estar a tono con las nuevas tendencias, y retomando el modelo de la gestión de la calidad total; que coloca el énfasis en la satisfacción de las necesidades del cliente; la educación retoma dicho modelo pero traducido en un modelo de calidad total educativa en el que el foco se pone también en el destinatario del quehacer educativo, que es ante todo el educando, llamado beneficiario, que ocupa el lugar del cliente en el ámbito empresarial. Tal posición central del educando es coincidente con los avances de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los contenidos o los docentes y que ahora posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, pero sin descuidar el rol del docente ni el de los contenidos educativos.

Pero para poder centralizar el acto educativo en el sujeto es preciso, en segundo lugar, mejorar y optimizar la gestión educacional de un modo continuo. Para ello las instituciones de educación superior necesitan tener bien claro su proyecto educativo, su misión y sus propios procesos de gestión. Las reformas en calidad total son de naturaleza continua y deben ser llevadas con constancia por toda la comunidad educativa. Vale más una acción continua que muchas esporádicas.

“Son innegables las ventajas que los análisis de la calidad total han introducido en la práctica educativa. Su actitud sistémica permite ver la escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento correcto”. (Seibold, 2000)

De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados dados en un proceso de continua adecuación, como lo ejemplifica el ciclo Deming: Planear, Hacer, Verificar y Actuar. A esta perspectiva le falta el impulso de los “fines”, que más allá de los “objetivos” inmediatos anima con sus valores trascendentes el ideal del proyecto educativo como la misión de una institución, eje que fundamenta y orienta las acciones permanentes.

En la primera conferencia de la red Internacional de los Organismos para la Promoción de la Calidad en la Educación Superior, llevada a cabo en Montreal, se manifestó que la calidad es, en este momento, la primera preocupación de la sociedad en este campo; ya que ni el acceso, que tuvo prioridad absoluta durante las últimas décadas, tiene la misma importancia. Jacques L’Ecuyer, en su conferencia “Garantizar la calidad en un mundo en evolución”, planteó que el concepto de calidad no significa lo mismo para todos. Y existen dos tendencias marcadas. La primera se refiere a las pautas y dice: Serán de calidad los establecimientos o los programas que satisfagan las pautas fijadas por una entidad encargada de garantizarlas. Esta definición es la que utilizan con más frecuencia las entidades responsables de la aprobación de la calidad de la enseñanza, especialmente en el ámbito profesional, y los organismos a cuyo cargo está la evaluación de los programas de estudio. Ella permite una medida “objetiva” de la calidad en cuanto a las pautas preferidas. La selección de estas pautas constituye, evidentemente, un punto crucial.

El segundo concepto sobre calidad tiene como base la misión de las instituciones docentes: Se dirá que una institución es de calidad si cumple bien con su misión y satisface las expectativas de sus “clientes” y de sus “accionistas”, es decir de los estudiantes, de quienes proveen los fondos y, en forma más general, de la sociedad.

Para David Woodhouse, las cuestiones de calidad y aseguramiento de la calidad adquieren cada vez más importancia en el sector de la educación superior. Dando lugar a nuevas interpretaciones del concepto de calidad. Tradicionalmente, la palabra calidad se asociaba con los conceptos de excelencia o desempeño sobresaliente. En los últimos años mucho se ha escrito acerca de la evolución del significado de “calidad” en la educación superior y según Woodhouse una de las más apropiadas es:

“Idoneidad con los fines”. “Esto permite que los fines institucionales queden definidos dentro del marco de los objetivos y principios, de modo que la calidad queda demostrada al lograrlos. Esta definición también permite que haya variabilidad en las instituciones, en vez de forzarlas a ser clones entre sí” (www.campus-oei.org/calidad. Calidad y aseguramiento de la calidad. Woodhouse. David. Pág.3)

Existe una alta tendencia en la actualidad a que la calidad en la educación superior sea evaluada a través de una “revisión externa de calidad” (EQR), y en el establecimiento de dependencias EQR, cuyas funciones son. Vigilar que las instituciones de educación superior se responsabilicen de los recursos que se les asignan, dar testimonio independiente de la calidad que consiguen y apoyarlas a evaluar su nivel de calidad.

Los diferentes sistemas educativos y las distintas etapas de madurez de las instituciones y sistemas implican que las dependencias de EQR apliquen diversos enfoques según el país de que se trate. Algunos sistemas usan más un enfoque, ya sea aplicado por una misma dependencia o por otras distintas.

Dentro del análisis que hace Woodhouse plantea varias formas de control de calidad entre las que se encuentran la acreditación, mecanismo también utilizado

en el contexto Colombiano, este autor determina que la acreditación indica si una institución alcanza el estatus determinado. Ese estatus puede tener implicaciones para la institución misma (licencia de operación) y/o sus estudiantes (elegibilidad para becas). A partir de la acreditación, se decide si la institución es adecuada (en diversos sentidos) y, por ende, debe recibir aprobación, es decir, debe ser “aprobada” o admitida en una categoría determinada.

En teoría, el resultado de una acreditación es una decisión afirmativa/negativa o aprobación/reprobación, pero son posibles las gradaciones, por lo general en el contexto de una fase transitoria (hacia la aprobación o reprobación). De este modo, el resultado tanto de la evaluación como de la acreditación pueden ser varias calificaciones en una escala lineal.

“La calidad es responsabilidad de cada institución, y se espera que éstas sean responsables de ofrecerla. Desafortunadamente, a menudo se confunden autonomía institucional y libertad académica, de tal manera que ambas se vuelven excusas de la sordera institucional ante la opinión general. Esto conduce a los académicos a considerar su empleo como un trabajo voluntario”
(www.campus-oei.org/calidad. Calidad y aseguramiento de la calidad. Woodhouse. David. Pág.3)

Casi todas las dependencias de EQR usan la misma secuencia básica de procesos, sobre todo la Autoevaluación y el informe, seguidos de una revisión in-situ (visita) de un grupo externo que, a su vez, emite un informe posterior. La profundidad y alcance de la Autoevaluación varía enormemente entre los sistemas.

No obstante, a medida que se extiende el uso de la Autoevaluación, las instituciones están experimentando muchos de los problemas y necesidades de

las dependencias de EQR (incluyendo la necesidad de definir con precisión la finalidad, selección y capacitación de quienes supervisan, toman decisiones e instrumentan los resultados de la revisión). La revisión que efectúa una institución de un departamento es muy parecida a una revisión externa, concluye Woodhouse.

“Obviamente, por causa de la propia esencia de la educación, el concepto de calidad total de los gerentes de la moderna organización industrial no puede ser transferido automáticamente a la organización y la gestión de la educación. O sea, no se pueden aplicar conceptos e instrumentos de gestión y evaluación uniformes, de carácter universal, para realizar el monitoreo de instituciones y actividades tan heterogéneas desde el punto de vista ideológico y organizativo”. (www.campus-oei.org/calidad. Nuevas tendencias en la gestión educativa. Democracia y calidad. BENNO, Sander)

Esas observaciones, además del examen de la experiencia peculiar de América Latina en el sector público y en la educación y específicamente en la Universidad de Manizales, sugieren la necesidad de realizar un renovado esfuerzo intelectual y praxiológico para compatibilizar los progresos científicos y tecnológicos de la administración moderna con los requerimientos específicos de la administración y la gestión educativa, afirma Sander.

Para poder reconocer el tema de la calidad de la administración de la educación se debe rescatar la especificidad de la educación y la naturaleza peculiar de la calidad de la educación. A pesar de que la escuela y la universidad desempeñan muchas funciones diferentes, el foco de su acción es la educación, definida como instancia de construcción y distribución del conocimiento socialmente válido y

culturalmente relevante para la ciudadanía. La calidad de la educación puede definirse a partir de diversas perspectivas conceptuales y dimensiones analíticas, como las que se presentan a continuación.

El concepto de calidad envuelve múltiples definiciones, variables y factores que pueden ser abordados según la óptica y los intereses de quienes la construyen, la evalúan o son usuarios o beneficiarios de ella, en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, 1990) “*La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo*”. Pero ese sujeto debe haber hecho parte de procesos de aprendizajes mediados por una institución que posibilite las características necesarias no solo para cumplir con los fines de formación, sino con los objetivos propuestos en su misión, y su coherencia con los problemas y necesidades de la sociedad.

Pablo Latapí citado por Tunnerman en su análisis sobre “la existencia de la Universidad Latinoamericana” estima que para evaluar la calidad de la educación se debe tener en cuenta los cuatro factores que convergen para la evaluación de desarrollo de la educación, como son: **relevancia**, **eficacia**, **eficiencia** y la **pertinencia**.

Entendiendo estos factores según Latapí de la siguiente manera: la **relevancia** como la dimensión que se refiere a los grandes fines educativos de la institución y que se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados, la **eficacia** es la relación y congruencia de medios a fines, si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados es apropiado a los resultados obtenidos, la **eficiencia** relación entre los recursos institucionales en beneficio del producto principal, es decir, formación de un profesional idóneo y por último, la **pertinencia** es el criterio que

determina que los objetivos propuestos por la institución son los requeridos por el medio externo.

Este concepto multidimensional es una preocupación latente en todos los ámbitos de la educación superior, muestra de ello son los diferentes documentos y conferencias internacionales entorno a esta temática que envuelve a la educación superior en el ámbito mundial.

El Documento de política de la UNESCO (1995), establece que

“La calidad de la educación superior es un concepto pluri y multidimensional, que incluye características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones y de los conocimientos, así como los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales”.

En este documento se consigna que la calidad se debe buscar en la calidad de los alumnos, en la infraestructura y en el entorno de la institución y de igual manera no basta con que las evaluaciones de la calidad se centren en las evaluaciones de los centros sino en el sistema mismo.

En 1996 la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe (Cuba) *“La educación superior sólo podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento”.* Se establece que la autonomía solo es posible en la medida que se cumpla con el rendimiento de cuentas a la sociedad.

En 1998 la Conferencia mundial de la UNESCO sobre Educación Superior (Paris) “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior UNESCO”. Se ratifica el compromiso de la Educación Superior en la búsqueda de la calidad total.

En 1999 la *Declaración de Bolonia*. Universidades de América Latina y la Unión Europea se comprometen con calidad. En el 2000 Ministros de Educación Superior de América Latina y la Unión Europea firman acuerdo sobre calidad.

Estos múltiples esfuerzos por el logro de la calidad han conducido a la generación de múltiples definiciones de la calidad, algunas enmarcadas en el uso de la calidad en el sector empresarial antes analizado, y otras como la del Director General de UNESCO al referirse a la “calidad total” de la educación, *“Es imposible garantizar la calidad de la educación si al mismo tiempo no se posee el propósito de la excelencia: sobresalir en el dominio de la investigación, de la docencia y la preparación del estudiante para la sabiduría. El anhelo de la excelencia reafirma la pertinencia que es inseparable de la calidad”*.

La calidad en la Educación Superior Colombiana es el propósito fundamental en los últimos diez años como se podrá observar a continuación.

6.4.1 La calidad en la Educación Superior en Colombia

“Calidad es la condición o requisito para que el proceso educativo cumpla sus objetivo y satisfaga las necesidades y expectativas de formar ciudadanos íntegros, en lo intelectual, físico, espiritual y social, capaces de integrarse a la sociedad y al mundo” (Martínez, 2002)

El referente principal para Colombia en cuanto a la calidad es la Ley de Educación Superior; Ley 30 de 1992, la cual establece que la Educación Superior debe ser de calidad y es deber del Estado y el Gobierno garantizarlo. El fomento de la calidad debe desarrollarse a través de procesos de evaluación que la apoyen y la dignifiquen.

La calidad es la piedra angular de la Ley 30 de 1992, para hacer realidad esta propuesta se han desarrollado desde su constitución las siguientes acciones:

- Organización del Sistema de Educación Superior y su Marco Regulatorio.
- Reglamentación, Diseño y Desarrollo de instrumentos para la Calidad:
 - Definición de Estándares Mínimos de Calidad para programas de Pregrado y Posgrado.
 - Sistema Nacional de Acreditación.
 - Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.
 - Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior.
 - Ajustes Institucionales y Desarrollo de la inspección y Vigilancia en Marco de la Autonomía.
 - Desarrollo de Estrategias de Fomento: Apoyo a la investigación, formación de docentes universitarios, estudios de base, bienestar universitario, nuevas tecnologías.

El establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación es un mandato de la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia. Dicho mandato es una respuesta al estado en que se encontraba la educación del país antes de la constitución de 1991, y al sentir de la sociedad en diferentes escenarios, en el sentido de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar

así derechos legítimos relacionados con el servicio de la educación al que tienen derecho los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad en general.

6.4.1.1 Sistema Nacional de Acreditación. Creado por la Ley 30 de 1992, Artículos 53 y 54. Reglamenta funciones e integración del Consejo Nacional de Acreditación CNA. Dicho consejo ha tenido la responsabilidad de orientar no solo los lineamientos para la acreditación, sino de conceptualizar frente a las dimensiones de la calidad. Producto de trabajo y de su conocimiento y además como el organismo rector en lo relacionado con el tema de acreditación, ha elaborado diferentes documentos que ha colocado a disposición de la comunidad académica y que nos servirán de guía para hacer los planteamientos siguientes en desarrollo de nuestro marco teórico.

La acreditación se inició en un momento crítico para la educación superior en Colombia, siendo cada vez más claro que el futuro del país estaba totalmente relacionado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema de educación superior. El cumplimiento de ese gran propósito es responsabilidad del Estado, de las mismas instituciones de educación superior y de los programas académicos individualmente considerados.

El servicio público de educación post-secundaria es ofrecido en Colombia por un conjunto heterogéneo de instituciones de, muy diferenciadas entre sí por tipo, tamaño, vocación, recursos disponibles y calidad alcanzada. El sistema ha crecido considerablemente en los últimos años pero la cobertura sigue siendo limitada según lo muestran estándares internacionales. Hay un creciente predominio del sector privado sobre el público en número de estudiantes e instituciones. Es notoria la concentración de instituciones y de estudiantes en la capital del país y, aunque ha habido una notable expansión regional del sistema, esta se ha concentrado en unos pocos polos de desarrollo. Los niveles de formación alcanzados por los profesores sigue siendo bajo y el desarrollo de la investigación

y de los postgrados es limitado, aun en instituciones de mayor tradición. Siendo claro para el Consejo Nacional de Acreditación los diferentes esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación en los últimos años, la coordinación estatal es todavía débil y la articulación entre instituciones sigue siendo insuficiente.

Al fenómeno de la demanda creciente por el servicio de educación se ha respondido multiplicando el número de docentes, sin una formación amplia de estudios al nivel de postgrados y sin dar privilegio a la investigación como eje básico de los mismos y sin una adecuada planeación que facilitaran el establecimiento de prioridades del desarrollo institucional y académico de los entes que prestan el servicio educativo del tercer nivel. De esta manera, las instituciones han ido respondiendo a la demanda, orientándose por las señales del mercado no estudiado estructuradamente con anterioridad, diversificando los títulos y agudizando el carácter profesionalizante de los programas.

Como gran propósito nacional y teniendo como referente el proyecto de nación, se tiene conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación del sistema educativo del nivel superior, de manera que las instituciones puedan responder a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización y a la vinculación creciente entre la investigación científica y tecnológica y a la producción de bienes y servicios, base de la competitividad de nuestro país. El desarrollo de la ciencia y de la tecnología y la continua renovación de técnicas y estrategias en el mundo del trabajo obligan a concebir la educación superior como un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento. Es evidente que las comunidades académicas del país pueden y deben construir conocimiento, pero también es importante que en los programas académicos se incorporen críticamente los desarrollos mundiales en profesiones, disciplinas, ocupaciones y oficios, y que los profesores de las instituciones Colombianas de educación superior mantengan un diálogo permanente con sus pares nacionales e internacionales; sobre todo en un mundo globalizado y con otras reglas de juego.

El país debe modernizarse sin perder su identidad, desarrollando su propio proyecto de Nación. Para contribuir a ello, corresponde a las instituciones de educación superior asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar los sujetos del desarrollo nacional en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisonomía geográfica, social y cultural, que es al mismo tiempo una y diversa.

Para que las instituciones de educación superior asuman el reto de ser contemporáneas y de garantizar una educación de calidad, la acreditación se convierte en el pretexto ideal, para reconocer hasta donde el proyecto académico de cada institución o de programas, esta respondiendo a las nuevas exigencias de la sociedad, y de esta manera garantizar a toda la comunidad que el servicio educativo que presta es de calidad.

En este orden de ideas la Acreditación se convierte, además de un medio para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de programas y de instituciones de educación superior y de programas académicos, una ocasión para comparar la formación que imparte con la que reconocen como válida y deseable por parte de los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica que detenta un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad. La Acreditación también se considera como un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento continuo de la calidad y para precisar y fortalecer las metas de desarrollo institucional.

La Acreditación es un proceso exigente porque, teniendo siempre en cuenta la naturaleza de la institución y de los programas, debe garantizar la más alta calidad en todos los casos y porque es voluntaria, voluntariamente, instituciones y programas han entrado y desarrollado su proceso; expresando su decisión de asumir la mayor exigencia de calidad posible.

Dentro de este contexto, el Consejo Nacional de Acreditación, conforme a las políticas definidas por el consejo Nacional de Educación Superior, CESU, preside y organiza el proceso de acreditación de modo que, una vez se realice el proceso correspondiente, pueda reconocer la calidad de programas o instituciones y presentar su concepto al Ministerio de Educación Nacional sobre la pertinencia de emitir el correspondiente pronunciamiento formal de acreditación.

En este punto se hace necesario, compartir que ha pasado con los procesos de acreditación en diferentes países de Latinoamérica, como una especie de historia del arte con respecto al tema que se aborda a lo largo del proyecto.

De acuerdo al documento del Consejo Nacional de Educación Superior CESU: subcomisión de Acreditación y Calidad Universitaria; Coordinado por Hugo Salazar G. Y como asistente Brenda María Gonzáles H. Bogotá Septiembre de 2002.

Haciendo un recorrido por diferentes países Latinoamericanos, en relación con los sistemas de acreditación; se evidencia cierta similitud con el colombiano. Tal es el caso de México, Chile, Brasil y Colombia como representativos del documento tomado en referencia.

México, a fines de los años ochenta con el objetivo fundamental de contribuir a elevar el nivel de la calidad de la educación superior, se establece el llamado Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, en el marco de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

Dicha comisión propuso tres tipos diferentes de evaluación:

- La evaluación institucional a cargo de las propias instituciones o autoevaluación.

- La evaluación de los subsistemas universitarios y tecnológico.
- Evaluación interinstitucional por pares académicos.

Es importante resaltar que la evaluación aspira a la promoción y no a la sanción, por lo cual no es una acción fiscalizadora y penalizadora, sino una de las bases en que se apoya el desarrollo de las instituciones de educación superior, para cumplir con lo anterior han diseñado diferentes estrategias facilitadoras del proceso.

El proceso de evaluación diagnóstica, voluntaria, está operando desde hace cinco años a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y son más de trescientos programas de diferentes disciplinas los evaluados hasta la fecha.

Chile, el Consejo Superior de Educación es un organismo público y autónomo, encargado de acreditar instituciones privadas de educación superior. El régimen de Acreditación del Consejo, de acuerdo con lo establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la acreditación es el proceso a que se acogen las universidades y los institutos profesionales privados para obtener el reconocimiento oficial que les permita iniciar sus actividades y, luego de un periodo de verificación, lograr su plena autonomía.

Entienden la acreditación, como un sistema de supervisión integral de las instituciones privadas de educación superior que se realiza mediante diversos mecanismos de evaluación periódica de desempeño. Cubre las variables más significativas del desarrollo de cada proyecto institucional: infraestructura, equipos, recursos económicos y financieros, recursos para la docencia (bibliotecas, laboratorios, talleres, equipos computacionales), cuerpo académico, estudiantes, servicios, investigación y extensión.

Brasil, El Sistema de Educación Superior en Brasil depende del Ministerio de Educación Superior, que ejerce esta función por medio del Consejo Federal de Educación.

La experiencia sobre acreditación de pregrado está orientada más a la evaluación de nuevas instituciones y nuevos programas. Es externa y la organiza el Consejo Federal de Educación.

Las dificultades que se han tenido para llevar a cabo se deben a que la gran diversidad de programas hace prácticamente imposible la acción de un órgano centralizado. No hay un sistema de seguimiento ni una evaluación sistemática institucional bien establecida. Existe falta de uniformidad en la construcción de indicadores y no cuenta con personal especializado en las distintas instituciones para el diseño, organización, ejecución y análisis requeridos por un sistema de autoevaluación, siendo escasas las experiencias en materia de evaluación voluntaria llevada a cabo metódicamente.

El esfuerzo en relación con acreditación de pregrado está orientado, predominantemente, a la fijación de criterios para asignación de recursos y a la determinación de algunos indicadores de control, tales como relación profesor / alumno, costo de la enseñanza, entre otros.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones se utilizan para orientar políticas y estrategias de apoyo, financiamiento y acreditación de los postgrados en el país, así como también se envían a los propios cursos e instituciones que los mantiene de modo que constituyan una ayuda al continuo perfeccionamiento del sistema de educación en general.

Otra fuente consultada, corresponde al documento: “Evaluación y Acreditación Universitarias. Base de Datos y Estado del Arte”. Autores: Nohra Pabón F, María Mercedes Durán, Fanny Forero R, Yolanda Castro Robles.

Las instituciones de educación superior en el país están abocadas en la actualidad a asumir, entre otros retos, el desarrollo de modelos, metodologías, estrategias de evaluación y herramientas, que posibiliten establecer si su estructura, organización y funcionamiento son adecuados para el logro de su misión y proyecto educativo institucional. Encuentran para este propósito alternativas de evaluación propuestas desde diferentes enfoques conceptuales y contextualizados en diversos entornos del ámbito mundial.

La tradición de la cultura de la evaluación en Colombia, y aún en América Latina, no exigió la construcción y aplicación de modelos de evaluación. Las experiencias en este sentido, obedecían a intereses particulares que, operaban con modelos de organización institucional, en los que la planeación y la prospectiva de desarrollo se fundamentaban en la asimilación constructiva de los resultados de la evaluación.

La acreditación universitaria puede o no ser asumida por una institución, dado el carácter de voluntariedad que presenta el ingreso al Sistema Nacional de Acreditación en Colombia. La participación activa en el sistema demanda el conocimiento de fundamentos, exigencias y experiencias en acreditación en diversos contextos, Bien diferentes son los modelos que con el mismo nombre se han construido en varios países, con el propósito común de mejorar la calidad de la educación superior.

A continuación se presentan las particularidades de la acreditación de algunos países Latinoamericanos, producto del estudio en mención.

Argentina, se inicia en el año de 1995, considerando para la acreditación los siguientes factores: Marco institucional del proyecto, plan de estudios del programa, cuerpo académico, investigación, características de los alumnos y egresados, bibliotecas y centros de documentación.

Brasil, se inicia en 1995, teniendo en cuenta para la acreditación lo siguiente: Dimensión y cualificación del cuerpo docente, líneas de investigación, producción intelectual, actividades de enseñanza, disertaciones y tesis y flujo de estudiantes.

Para mejorar y clasificar los programas para orientar decisiones en el nivel de gobierno, de administración universitaria y de estudiantes.

Colombia, año 1995; tiene en cuenta para la acreditación los siguientes factores: Proyecto institucional, estudiantes y profesores, procesos académicos, bienestar institucional, organización, administración y gestión, egresados e impacto sobre el medio, y los recursos físicos y financieros.

Chile, año 1995; tiene en cuenta: Proyecto institucional y su evolución progresiva, procesos fundamentales docencia, investigación y proyección social; infraestructura, y recursos económicos y financieros.

Para, dar testimonio de la calidad de la educación o falta de ésta, ser garantía de la calidad de las actividades universitarias, dar mayor credibilidad a la universidad, promover el desarrollo e institucionalización de una mayor capacidad autoevaluativa de las universidades en institutos profesionales acreditados.

Costa Rica, año 1994, tiene en cuenta: Calidad académica profesional de la carrera, regionalidad y actualidad de la carrera y viabilidad de la carrera.

Para, lograr el desarrollo social que desde las instituciones de educación superior se requiere.

Ecuador, año 1995; considera la evaluación un medio para: orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema de educación. Consagrar la autonomía universitaria y evaluar el cumplimiento de metas y la equidad del sistema.

Jamaica, año 1993, considera básicamente; las áreas de la ciencia, la tecnología y las artes. Con el fin de garantizar la calidad de la educación y promover el progreso de la educación, el aprendizaje y el conocimiento.

México, el fin primordial de la acreditación en relación a: Garantizar un mínimo nivel de calidad de las instituciones que ingresan a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior o a la Federación de Instituciones Nacionales particulares de educación superior, establecer estándares académicos que garanticen la alta calidad de los servicios del sistema educativo.

Venezuela, año de 1995; el fin de la acreditación se centra en: Propiciar el mejoramiento de los programas de postgrado desde el punto de vista de su calidad científica, académica y de su efectividad social.

Recogiendo la experiencia de los diferentes países se encuentra, repetición de los conceptos, dichos conceptos se mueven alrededor de los procesos de acreditación en su mayoría proviene de la administración. Parece predominar el interés por la nomenclatura y por instructivos de aplicación. Es como si existiera una circularidad conceptual elaborados por otros, pero sin el respaldo teórico necesario.

Es pertinente reconocer que las ciencias administrativas, han enriquecido la mirada sobre las instituciones de educación superior al acoger nociones como gestión, eficiencia, productividad, entre otras. También se debe tener presente el riesgo de desdibujar la naturaleza misma de las universidades como organizaciones del conocimiento.

6.4.1.2 La evaluación de la calidad en el Sistema Nacional de Acreditación y su reconocimiento. En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y por el Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad.

De acuerdo al CNA, los tres componentes de la evaluación enunciados se traducen, respectivamente, en tres etapas dentro del proceso de Acreditación. Son ellas:

La Autoevaluación que consiste en el estudio llevado a cabo por las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación.

En las Instituciones de Educación Superior que han optado por los procesos de acreditación voluntaria de alta calidad, han entendido la importancia del rendimiento de cuentas de un servicio público que involucra los derechos a una educación de calidad de miles de compatriotas. Al respecto es importante señalar la Autoevaluación como herramienta fundamental en el proceso.

La autoevaluación ha permitido a los directivos y a las comunidades académicas de los diversos programas e instituciones realizar una mirada crítica, hacer un análisis profundo y realizar comparaciones respecto al deber ser y a lo que se

tiene, lo que espera la institución y lo que señala el CNA. El proceso ha motivado una preocupación real por la calidad, el estudio sobre la pertinencia y actualidad por los programas académicos ofrecidos, el desarrollo real de la investigación dentro de las instituciones y los diferentes programas, la formación de docentes, el mejoramiento de los procesos pedagógicos y de los índices de deserción, la mejora de los servicios de bienestar, tecnológicos, bibliográficos, ya audiovisuales, y el contacto y seguimiento de los egresados.

En esta dirección ha sido clave la consolidación de una cultura de la autoevaluación, caracterizada por la introducción en el desarrollo cotidiano de las actividades universitarias de elementos de crítica, de transformación y reorientación de los procesos académicos y de la inversión con miras a alcanzar la excelencia y de esta manera promover el cambio.

Es una cultura expresada en valores y acciones acompañadas de una mirada examinadora y permanente de la tensión entre prácticas de cada día y los ideales de calidad (Jaramillo, 2000, pp. 13-22).

Como es evidente hoy en día, el compromiso actual para consolidar la excelencia de los procesos de autoevaluación ha motivado la aplicación creativa y transparente de recursos de inversión que permitan superar las oportunidades de mejora detectadas de forma que sea posible obtener la excelencia académica según los criterios establecidos por el CNA. Autoevaluarse de manera crítica y dejando espacio para el reconocimiento, tanto de fortalezas como de oportunidades de mejora, significa asumir la autonomía con responsabilidad, tal y como lo exigen la Constitución y la Ley 30 de 1992 y la Sociedad en general.

La evaluación externa o evaluación de pares, utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de

operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre calidad de una u otros.

Pero la autoevaluación por sí sola carecería de fuerza puesto que es la mirada de la misma comunidad académica sobre los procesos y el servicio público que ella misma realiza y ofrece, razón por la cual el proceso de acreditación voluntaria de alta calidad del CNA considera como etapa siguiente a la autoevaluación, la evaluación externa realizada por pares académicos de reconocido prestigio en el ámbito nacional e internacional en algunos casos.

Los pares académicos validan y dan fe de la autoevaluación realizada por la comunidad de cada programa o de la institución. La Existencia de pares enriquece el proceso en el sentido de que la comunidad académica puede realizar una nueva mirada de los indicadores, las características y los factores del modelo propuesto por el CNA, acompañada por un grupo de académicos que posibilitan el descubrimiento de fortalezas y oportunidades de mejora que caracterizan el servicio educativo que se ofrece.

Ha sido muy favorable para los académicos de cada uno de los programas en proceso de acreditación recibir el reconocimiento por cada una de las acciones que dentro del programa aseguran la excelencia, así como recomendaciones para lograr superar aquellas fallas que impiden asegurar la calidad de los servicios educativos como un derecho de los colombianos.

La evaluación final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa. El reconocimiento público se hace a través del acto de acreditación que el Ministerio de Educación Nacional emite con base en el concepto técnico del Consejo Nacional de Acreditación.

Con la explicación de las diferentes etapas del proceso de acreditación, se infiere que los agentes principales del proceso de acreditación son en su orden: Las Instituciones, la comunidad académica, los pares académicos y el Consejo Nacional de Acreditación, en lo que concierne a la evaluación de la calidad, y el Ministerio de Educación Nacional en lo que corresponde a su reconocimiento.

Es gratificante para el caso colombiano, la riqueza y diversidad de los perfiles institucionales y su grado de consolidación y desarrollo han obligado a tener en cuenta diversas estrategias de evaluación de la calidad de los diferentes programas académicos y de las instituciones como un todo.

Con base a lo anterior, el modelo propuesto acentúa en la importancia de la autoevaluación el compromiso de cada institución con la calidad, compromiso derivado de la autonomía que la Constitución y la Ley 30 de 1992 le han otorgado; coloca de relieve, en la evaluación externa o por pares, el papel que juegan las comunidades académicas, como referente reconocido y legítimo para apreciar la calidad de instituciones y de programas en un campo específico, y, luego de la evaluación final, realizada por el Consejo Nacional de Acreditación, subraya el papel del Estado como garante de la fé pública depositada en las instituciones que prestan el servicio educativo.

Si el compromiso de las instituciones de Educación Superior es con la calidad, el gran medio será la acreditación de alta calidad, por esto debe hacerse con toda la transparencia y responsabilidad, para garantizar a la sociedad el servicio que se presta. En este sentido los objetivos de la acreditación serán los siguientes:

- Ser un mecanismo para que las instituciones de Educación Superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.

- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fé pública de la calidad de las instituciones y de los programas de Educación Superior.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la Ley.
- Propiciar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de Educación Superior.
- Ser un incentivo para los académicos, en la medida en que permita objetivar el sentido y la credibilidad de su trabajo y propiciar el reconocimiento de sus realizaciones.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley, y de acuerdo con sus propios estatutos.
- Propiciar el auto-examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.

Analizando y tratando de interpretar los conceptos y elementos relacionados con la acreditación, encontramos que esta es uno de los medios para garantizar la calidad de la Educación Superior. En este orden de ideas, el proceso de acreditación que actualmente se realiza para las instituciones y programas de Educación Superior, está contextualizado en un momento particularmente crítico para la educación en Colombia, al tiempo que es cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro el país está íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema

de educación superior. (CNA, Lineamientos para la Acreditación. Bogotá D.C. 1998, P.9)

Ante los retos que plantea en su momento la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992 y las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación; en lo relacionado con la calidad de la Educación Superior y el aseguramiento de esta la Universidad de Manizales; construye con toda su comunidad académica su proyecto institucional; el que compartiremos a continuación haciendo énfasis en los aspectos más relevantes.

6.5 AUTOEVALUACIÓN Y CULTURA

Consideramos la Autoevaluación, como el estudio que lleva a cabo el programa académico, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación.

Los resultados del proceso de Autoevaluación en diferentes programas en el ámbito nacional e internacional, muestran que entre los determinantes del éxito obtenido se destacan, el liderazgo y orientación interna, la transparencia del proceso, la confianza otorgada al mismo, a la información suministrada, la participación y compromiso, y las consecuencias que están relacionadas a los impactos sobre el programa. Con respecto a estos últimos se señala con gran relevancia dentro del proceso el desarrollo de una cultura de la evaluación.

La construcción de una cultura de la Autoevaluación no puede estar orientada solamente al conocimiento y la reproducción de las prácticas académicas e institucionales. Más allá de eso debe caracterizarse por introducir en la cotidianidad elementos de quiebre, de crítica, de transformación. Una cultura de la Autoevaluación deberá expresarse a través de símbolos, valores e incluso rituales que representen una tensión entre prácticas cotidianas y los ideales de calidad

que ha acogido una comunidad académica como fin último de su proyecto. Es indispensable por eso que la Autoevaluación se legitime desde la autonomía.

Una cultura de la Autoevaluación debe tener fuerza simbólica, producir interacciones significativas e impulsar transformaciones autogestionadas. Para que esto sea así, es necesario operar con modelos flexibles que permitan a las instituciones, a los programas académicos y a los protagonistas de dichos procesos introducir elementos propios y darle sentido y significado a la calidad desde su contexto, desde su experiencia y su visión del mundo. Esto no niega que la Autoevaluación y la Acreditación requieran de estrategias y herramientas objetivas que se derivan de los elementos universales de un concepto de calidad en la Educación Superior. Planteamos entonces que, más allá de dichos elementos objetivos, se requiere que los procesos de Autoevaluación y Acreditación vayan acompañados de valores y relaciones sociales que den cuenta de su legitimidad, y de conductas simbólicas, rituales y expresiones subjetivas que den cuenta de su autenticidad. Sólo si superamos lo meramente instrumental y acogemos estos nuevos procesos en su dimensión profunda de autoconocimiento, comunicación y acción, podemos hablar de estar construyendo la cultura de la autoevaluación. Consolidando el cultivo de la calidad desde la autonomía universitaria.

Para comprender lo expresado respecto de la cultura de la autoevaluación, conceptualmente nos ubicaremos en el concepto de cultura desde las organizaciones. La cultura organizacional puede concebirse como una construcción a partir de las creencias y el conocimiento compartido por los miembros de una institución. Los estudios de cultura organizacional han aclarado la idea de organización como sistemas epistemológicos. Además, han destacado la importancia de los factores humanos, como valores, los significados, los compromisos, los símbolos y las creencias, y han preparado el camino para investigar más profundamente el aspecto tácito del conocimiento. Por otro lado,

han reconocido que la organización, como un sistema de significados compartidos, puede aprender, transformarse a si misma y evolucionar con el tiempo por medio de la interacción social entre miembros, entre si misma y el ambiente.

Es claro para nosotros que el estudio de la cultura organizacional ha demandado ingentes esfuerzos para comprender su verdadera dinámica. Uno de ellos y tal vez de los de mayor impacto en el esfuerzo de asimilar este complejo fenómeno, fue desarrollado por Shein quien propuso una estructura de iceberg en la cual es posible encontrar tres elementos centrales vinculados entre sí a través de constantes interrelaciones entre ellos.

El primer elemento: artefactos y conducta está compuesto por los aspectos más observables del comportamiento humano como ritos, rituales, símbolos, mitos; todos ellos fácilmente perceptibles y colocados en la parte superior de la pirámide cultural, donde cualquier persona los puede observar sin mayores esfuerzos.

El segundo elemento hace referencia a las creencias, son consideradas como afirmaciones de facto, como un conjunto de formas de pensar y actuar que han sido estructuradas a lo largo de la vida de la organización y que sirven como puntos de referencia para evaluar y conducir la conducta de sus miembros. Los valores son vistos como todo aquello que tiene que ser, como dogma, como un cuerpo de principios inviolables que permiten determinar si algo es correcto o no, a la luz de los dictados que tales pensamientos han impuesto dentro de una determinada cultura organizacional.

Y el tercer elemento, el mundo subyacente; representa aquellos supuestos que son tomados como una verdad sin discusión; son difíciles de cuestionar y a un mismo tiempo casi imposibles de justificar. La diferencia con los valores y creencias es bastante sutil, aunque estos supuestos se encuentran más enraizados en la tradición y la forma de hacer las cosas. Por ello es posible

encontrar situaciones relacionadas con afirmaciones que socialmente están básicamente bien o básicamente mal, sin tener explicaciones satisfactorias para ellas, dándose porque sí. Las relaciones humanas, la concepción del tiempo y la imposición de ciertas reglas son algunos ejemplos de este tipo de suposiciones generalmente aceptadas pero no científicamente demostradas.

Desde esta perspectiva, Shein (1985) argumentó que no obstante que las dos primeras dimensiones reflejan una cultura organizacional, sólo la tercera representa su verdadera esencia, lo cual significa de alguna manera que los supuestos (el mundo subyacente) acerca de cómo y por qué se deben hacer ciertos procesos en la organización deben convertirse en el eje de muchas decisiones dirigidas a implementar una cultura organizacional. Como ha de suponerse, esta tarea exige inmensos esfuerzos, tanto individuales como colectivos, dadas las tradicionales formas de ver la actividad de una organización y la incertidumbre que genera el cambio en la mente de muchas de las personas involucradas en estos procesos.

En medio de los esfuerzos de investigación desplegados tratando de probar y precisar la verdadera relación existente entre las organizaciones y el ambiente en el cual éstas se desenvuelven, *“el concepto de cultura ha sido ligado incesantemente con el estudio de las organizaciones” (SMIRCICH, L.)*. Parece ser claro, entonces, que *“con el reconocimiento de los aspectos simbólicos de las estructuras organizacionales, éstos han servido como base para introducir la perspectiva cultural dentro de las organizaciones” (SMIRCICH, L.)*.

Al haber trasladado el concepto de cultura a las organizaciones como elemento diferenciador de su vida interna y de la forma de enfrentar sus propios retos en torno diverso y complejo da cambios permanentes, su estudio se hace imprescindible si se requiere comprender el impacto que las culturas organizacionales han tenido en logro de los objetivos económicos y sociales de

las instituciones que han construido culturas fuertes y exitosas. En este sentido, dado que la cultura organizacional es un concepto que ha venido ganando capital importancia para entender y explicar la organización como tal, a continuación profundizaremos más en ella con el propósito de encontrar más exacta explicación de este fenómeno.

Primero que todo es necesario comprender lo que la cultura organizacional significa. De acuerdo con Gordon, ésta es vista *“como un sistema específico organizativo de supuestos y valores compartidos que le asignan mayor importancia a los modelos de comportamiento”* (GORDON, G) transmitidos a los nuevos miembros de la organización formal o informalmente. Aunque existen muchas características de una cultura organizacional, es importante hacer notar que ésta se encuentra *“basada en las creencias internamente orientadas a cómo administrar y, exactamente, a cómo competir”* (GORDON, G). Ello significa que la cultura se transforma consciente o inconscientemente en la forma de enfrentar la evidente paradoja que han tenido las organizaciones para encontrar equilibrio entre su adaptación al entorno en el que se desenvuelven respondiendo a sus presiones y exigencias, y a la necesidad de mantener una cohesión interna de todo su sistema de operación. (THÉVENET, M. *Audit de la culture d'entreprise. Les Éditions d'organisation. Paris. 1986*)

Lo anterior no implica, por supuesto, que la cultura organizacional sea necesariamente monolítica, puesto que también es posible que diferentes unidades dentro de una misma institución desarrollen subculturas que pueden ser neutrales hacia o, incluso, en conflicto con la cultura dominante. En este sentido, es necesario ser cuidadosos cuando se aborden los elementos más importantes que deben ser contruidos y defendidos dentro de una cultura organizacional.

Dada la similitud entre los planteamientos formulados por Bosche (1994) y Hofstede (1997) en cuanto a los elementos que componen una cultura organizacional y según la relevancia que éstos han tenido en el estudio de las culturas al interior de las organizaciones, es importante entender con mayor precisión a qué se refiere cada uno de ellos. Abordamos a continuación los diferentes elementos que componen la cultura organizacional, desde la mirada de estos dos autores.

Los valores pueden ser explícitos, presentes en los discursos de los gerentes y formar parte de toda la organización, o implícitos, ocultos en un conjunto de variables no fácilmente perceptibles y que aparentemente no tienen una influencia directa en la conducta de los miembros de la organización. Estos valores explícitos o no, están siempre presentes de muy distintas formas. Pueden ser detectados en las afirmaciones y aseveraciones asociadas con la razón de ser de la organización, sus objetivos sociales. Interactúan con variables tales como las políticas institucionales, la estrategia corporativa, la tecnología, la estructura, el estilo gerencial, las relaciones con el ambiente y la conducta individual u organizacional, entre otros factores.

Los mitos están asociados con algunas metáforas creadas en la organización, ya sea por sus propios fundadores o por las tradiciones y creencias de sus miembros respecto a cómo resolver cierto tipo de problemas. Estos mitos, que han sido creados y mantenidos debido a que los miembros se han acostumbrado a convivir con ellos, en muchas ocasiones generan problemas principalmente cuando han aparecido nuevos miembros con nuevas ideas con las cuales se intenta cambiar algunas formas tradicionales de hacer las cosas. La ventaja principal de estos mitos es que contribuyen a crear un ambiente de trabajo formal, facilitando a su vez su proceso de interiorización y consecuentemente compartiendo un determinado conjunto de creencias y valores.

Los símbolos han sido vistos como uno de los elementos motores más importantes para alcanzar los objetivos organizacionales. Han sido tomados como señales con un contenido cultural de tal dimensión, que han servido para explicar, en parte, el éxito de muchas organizaciones alrededor del mundo. Aspectos tales como el papel del gerente, algunos sistemas de premios y castigos implementados y ciertas señales de status han servido no solamente como factor distintivo de las organizaciones, sino como fuerzas explicativas de instituciones exitosas. Estos símbolos que por ser los más visibles como palabras, gestos, cuadros u objetos conteniendo por sí solos un significado particular, pueden ser fácilmente copiados, no obstante que sean reconocidos solamente por aquellos que comparten una misma cultura organizacional.

Los ritos y los rituales son concebidos como aquellas actividades sistemáticas y programadas periódicamente con las cuales los miembros de una organización enfrentan en su cotidianidad. Éstos, además de alimentar los símbolos al interior de una organización e intentar desarrollar sentimientos positivos hacia la misma, se convierten en vehículo por medio del cual se conducen los valores organizacionales y se consolida una cultura corporativa. Las rutinarias ceremonias cuando un nuevo miembro ingresa en la organización, la celebración de los cumpleaños y los almuerzos de trabajo, por ejemplo, son rituales seguidos por muchas personas sin que para ello tengan una explicación racional. Éstos existen y todos los miembros los respetan sin cuestionamiento alguno.

Los héroes son personas quienes se han sostenido por los ritos a los rituales y a quienes Peters y Waterman denominan campeones. Ellos contribuyen a la formación de los símbolos culturales que mucha gente acepta y acata debido a la gran importancia que han ganado al interior de la organización, ya sea por su duro trabajo y entrega o por su invisible influencia carismática. Es tal su importancia, que por momentos se transforman en los únicos responsables de comportamiento que muchos quieren imitar.

El tejido cultural corresponde a esa jerarquía oculta dentro de la organización utilizada por los héroes para reforzar los valores, propagar los mitos, adquirir información respecto de la verdadera operación de la organización, establecer camaradería e, incluso, hasta para encontrar soporte entre los miembros de la organización. Generalmente, esta red cultural está conformada por personas interesadas en mantener estrechas relaciones con los héroes.

Con las anteriores precisiones respecto de los supuestos sobre los que se puede construir una cultura organizacional, es posible intentar ahora un acercamiento hacia algunas definiciones, a fin de ser más precisos en su conceptualización. Dephante y Webster (1989, Vol. 53) definieron cultura organizacional como *“el modelo de valores y creencias compartidas que le dan a los miembros de una organización significado y les proveen las reglas de su comportamiento en la organización”*

Estas definiciones apuntan a construir un conjunto de valores, creencias y supuestos que, al compartirse al interior de una organización, permiten darle coherencia a las actividades desarrolladas en procura de alcanzar sus objetivos.

7. ESTRATEGIA METODOLOGICA

7.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene un enfoque empírico-analítico, de corte cualitativo.

Es empírico porque se tomará una realidad del mundo universitario, como es la referida a los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Manizales, que han participado en los diferentes procesos de Acreditación del programa; esta realidad es susceptible de ser considerada en componentes específicos, con fines de control y predicción, para descubrir tendencias en cuanto al significado, tanto de la acreditación; como de otras categorías claves en dicho proceso.

De corte cualitativo, en el sentido de que su objeto es analizar una experiencia humana, y el movimiento de análisis que va desde los diferentes actores del programa a la Autoevaluación – Autorregulación – Acreditación, así como de éstos al Sistema Educativo y Socio – Cultural en el que se encuentra inmerso. Todo configurado en una relación ínter comunicativa que se alimenta de percepciones, símbolos, experiencias y creencias.

Se trata de abarcar aspectos cotidianos e institucionales que permitan ampliar el horizonte en la interpretación del objeto a investigar y explicitar el significado de la interpretación que quieren desarrollar los autores y que se relaciona con los momentos de la investigación a través de la recolección de información, las lecturas y confrontaciones que buscan subsanar la separación realidad teórica – realidad cotidiana por medio del diálogo entre discurso y acción.

Considerando que el propósito fundamental del estudio es la significación que los docentes le dan al proceso de Acreditación de alta calidad, a partir de sus vivencias, testimonios, interacciones, y argumentaciones; la presente investigación se realizó bajo la lógica cualitativa en el marco de un diseño de estudio de caso múltiple.

El diseño de estudio de caso, definido, según Robert K. Yin (1984), como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente, cuando los límites del fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

Según Yin es un estudio de caso múltiple, pues el caso es la facultad de Psicología de la Universidad de Manizales y dentro de ella están incorporados subunidades de análisis, como es el programa de Psicología acreditado y en proceso de Recreaditación.

7.2 PROCEDIMIENTO

Para la realización del estudio, se siguieron las siguientes fases y/o etapas:

La primera se centro en la delimitación del área problemática, y por tanto, en la revisión de antecedentes investigativos, la construcción de un referente teórico y la concreción del origen del estudio, las preguntas centrales de la investigación, su justificación y objetivos.

En la segunda etapa, diseño de las técnicas y elaboración de los instrumentos con su respectiva validez de contenido. Realización de las entrevistas a los informantes (casos), teniendo en cuenta las condiciones exigidas por el estudio. Las entrevistas se grabaron previo consentimiento de los entrevistados. En esta

fase también se recolectaron los diferentes documentos relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación.

En la tercera etapa, transcripción de las entrevistas y los documentos en forma digital y adaptación del formato para ingresarlas como insumo de unidad hermenéutica en el programa Atlas ti 5.

Organización de las categorías y subcategorías previstas para el estudio, en los respectivos códigos del programa Atlas ti 5. los códigos se organizaron de la manera siguiente:

Se partió de los conceptos propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación, en el documento: Lineamientos para la Acreditación (1998)

CATEGORIA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Acreditación	Proceso que facilita la promoción y el reconocimiento de la dinámica del mejoramiento continuo de la educación, además de garantizar el aseguramiento de la calidad de la misma. Permite conocer hasta que dónde ese proceso de mejoramiento continuo, se cumple satisfactoriamente y establecer qué tanto la educación superior está respondiendo a las exigencias que le plantea el país.

CATEGORIA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Autoevaluación	Reflexión académica sobre lo que somos y sobre lo que se aspira ser, en búsqueda del mejoramiento continuo de la calidad. El programa y la institución se miran a sí mismas, en relación con sus demandas y requerimientos de la sociedad y proponen acciones de mejoramiento
Cultura Evaluativa	Entramado de intereses significativos e intercambios entre integrantes de la comunidad educativa, caracterizada por la introducción en el desarrollo cotidiano de elementos de crítica, de transformación y reorientación de los procesos académicos y de inversión, con miras a alcanzar la excelencia y de esa manera el cambio
Calidad	Característica aplicada al servicio público de la educación superior, que hace referencia a la síntesis de aspectos no cualidades que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer juicio sobre la distancia relativa entre el modo como esa institución o programa académico presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. Lo anterior implica que un juicio sobre la calidad versar, entonces, sobre la eficiente y eficaz realización, en busca de lo que ha sido proyectado o el deber ser

El mapa conceptual referente a las categorías iniciales que elabora el programa Atlas ti 5, puede apreciarse en el Anexo B.

Análisis de la información recogida a través de las entrevistas y de los diferentes documentos, discusión de acuerdo con los objetivos del estudio, aprovechando la información organizada por citas y códigos que proporciona el programa Atlas ti 5.

El análisis se hace con el propósito de construir argumentos que den cuenta del significado que los docentes del programa de Psicología dan a la Acreditación de alta calidad.

Por último, a la luz del marco teórico, se hace la redacción final, teniendo en cuenta las temáticas con sus categorías respectivas hasta cubrir los objetivos formulados en la investigación, en este mismo sentido se identifican algunas de las hipótesis que emergen en el desarrollo del análisis de dicha información.

7.3 UNIDAD DE ANÁLISIS

Para la presente investigación la unidad de análisis, enmarcada dentro de la experiencia y el significado del proceso de acreditación de Alta Calidad del programa de Psicología para los docentes y su relación con la construcción de una cultura evaluativa, como medio para garantizar el aseguramiento de la calidad de la educación. En la actualidad el programa cuenta con un total de 54 docentes, entre profesores de tiempo completo, medio tiempo y catedráticos.

7.4 UNIDAD DE TRABAJO

Han sido seleccionados siete (7) docentes considerados informantes claves, dichos docentes representan los procesos fundamentales de docencia, investigación y proyección social, y el proceso de administración; además han participado activamente en el proceso de acreditación año de 1999 y del proceso de renovación de la acreditación; en la actualidad también participan en el proceso de acreditación institucional.

Otro aspecto a tener en cuenta en relación con los informantes claves hace referencia a su formación en disciplinas diferentes, el tener una trayectoria y una experiencia educativa superior a los diez años y 6 de los 7 se encuentran

actualmente desarrollando sus estudios de doctorado; además de lo anterior se consideran claves por su diversidad de opinión con respecto a los procesos de Acreditación de alta calidad de los programas en la educación superior.

7.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Cuando se aborda el problema de la recolección de información, se hacen menos claros los límites entre los tipos de investigación, pues no hay técnicas ni instrumentos de uso exclusivo para algunas de ellas. Podemos, por ejemplo, en cualquier caso seleccionar como técnicas de recolección de la información la entrevista, la observación, o cualquier otra. No obstante, cada enfoque investigativo conserva sus particularidades tanto en la construcción como en el manejo de las técnicas y de los instrumentos.

Para nuestro caso, utilizaremos la entrevista Semiestructurada, y el análisis documental, con los cuales pretendemos abordar no sólo la parte interpretativa, sino también la de significado.

7.5.1 Entrevista. La entrevista, en cualquiera de sus tipos o modalidades, es uno de los instrumentos más flexibles e importantes, con los cuales puede contar el investigador en ciencias sociales. Al mismo tiempo, es una técnica que permite, sobre la marcha ir corrigiendo o previniendo errores, además de asegurar la validez de las respuestas mediante aclaraciones o replanteamiento de preguntas. La entrevista, como se ha podido comprobar, exige una preparación cuidadosa y una aplicación prudente con propósitos de investigación científica. La importancia de esta técnica estriba en que las percepciones, las actitudes y las opiniones, que no pueden inferirse en la observación, son accesibles por la entrevista.

En la presente investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, que tiene como característica principal la ausencia de una estandarización formal. Dando

mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al entrevistador. El instrumento utilizado en la entrevista fue diseñado con preguntas abiertas en línea con el problema planteado, el objetivo general y los respectivos objetivos específicos. El cuestionario utilizado con su respectiva validación por parte de expertos se muestra en el Anexo A.

7.5.2 Análisis Documental. En América Latina, en la década de los ochenta, nacen los Estados del Arte, que buscaban hacer un balance de la investigación, para, con base en ellos, tomar decisiones en cuanto a financiación de proyectos. Vale la pena mencionar que en la misma década se incluían, bajo el término Estado del Arte, los marcos teóricos, las revisiones documentales y la acumulación de evidencias. Poco a poco, la preocupación por la teoría se fue abriendo paso y el término empezó a significar los alcances y vacíos del conocimiento sistematizado en una región y en época determinada.

El análisis documental y comentarios de textos históricos requieren la utilización de un método cuyas normas tengan, por un lado rigor científico y por otra claridad.

En el análisis de texto, una vez clasificado, se pasa a la realización del análisis del mismo, el cual constituye la parte central del trabajo; ver Anexo C.

7.5.3 Análisis de Contenido. En términos generales, el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea un discurso, una historia de vida, un artículo, un texto escolar, etc. Concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido.

Desde una óptica más amplia, se puede ubicar el análisis de contenido en el campo formado por los métodos y técnicas de la investigación sociológica, y definirlo como una técnica indirecta. Si se considera que la investigación y la

observación puede hacerse siguiendo dos métodos diferentes: por un lado, la observación directa de la realidad social por medio de entrevistas, encuesta, cuestionarios y observación participante; por otro lado, la observación y el análisis de documentos diversos; entre los que se encuentran libros, publicaciones diarias y periódicas, series estadísticas, documentos históricos. En este contexto, como técnica indirecta, el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una varias sociedades.

Por ser una de las técnicas de mayor uso en la presente investigación, todo lo relacionado con su desarrollo y sus aspectos conceptuales se muestran en el Anexo D.

8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se entrevistaron siete profesores, considerados informantes claves por su participación en los procesos de acreditación y responsabilidad en dichos procesos. Los documentos analizados fueron: Informe de Autoevaluación Octubre de 1999; Informe de Evaluación Externa del Plan de Psicología de la Universidad de Manizales, elaborado por Rebeca Puche Navarro de la Universidad del Valle y Kary Cabrera Doku de la Universidad del Norte. Mayo de 2000; ensayo final: Investigación Curricular. Por la Calidad, la Autonomía y la Transformación de la Psicología en la Universidad de Manizales. Germán Guarín J. Junio de 2004; Informe de Autoevaluación del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Febrero de 2004.

8.2 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Debido a la inscripción de la investigación dentro del enfoque empírico – analítico de corte cualitativo en el marco de un estudio de caso múltiple, la sistematización y análisis de la información recogida se realizó por medio del análisis de contenido, orientado a construir una red de relaciones entre las diferentes categorías observadas durante los momentos descriptivos.

La característica de este nivel de análisis se resume en tres aspectos: uno de carácter paradigmático que se refiere a las múltiples relaciones que pueden ser establecidas entre las distintas categorías de análisis, otro de carácter semántico que se refiere al problema de la constitución del significado global y lógico del conjunto de categorías que sintetizan la mirada sobre la realidad y finalmente un tercero de carácter pragmático que vincula de manera simultánea, las

dimensiones anteriores, con los problemas del sentido de la existencia, la forma de ser y de expresarse de la realidad analizada.

En esta investigación se implementó un modelo de análisis de contenido a partir de las lecturas de los textos de los actores y de reflexiones teóricas acerca de análisis de contenido. Este modelo se aplica a nivel de cada núcleo temático, a partir de la entrevista, y el análisis documental, y consiste en:

- **Sistematización y organización de la información.** Con base en la información recogida en la interacción con los docentes, organizada de acuerdo con las categorías y sus respectivos núcleos temáticos.
- **Nucleación.** Concepciones, representaciones, percepciones de los textos clasificados de acuerdo con la afinidad semántica; en este proceso se realizan las operaciones de inclusión y exclusión que darán como resultado la estructuración de tendencias.
- **Jerarquización de las tendencias.** Con base en el criterio de saturación, teniendo en cuenta que el número de veces en que la expresión fue evocada por los docentes; y el criterio de saturación que tiene que ver con la aparición explícita o implícita de significaciones que se estructuran en sentido particular, es decir este sentido particular es representado en varias vías de significación (dichos, juicios, valoraciones, críticas, chistes) y en diferentes escenas (diferentes momentos del proceso de interacción).
- **Diferenciación de los textos.** Se comparan los textos de los docentes teniendo en cuenta los aspectos de afinidad, diferencias, ausencias, confluencias de contenidos.

- **Articulaciones.** Se organiza el comportamiento de los significantes de acuerdo con la escala de valoración, teniendo en cuenta los contenidos más valorados y los menos valorados. Al interior de este proceso se describen los textos docentes teniendo en cuentas las primeras elaboraciones teóricas de las categorías.
- **Reflexión hermenéutica.** Es un discurso que se va construyendo desde una descripción del texto que alude al comportamiento de los significantes, hacia un distanciamiento cada vez mayor de los contenidos de los docentes. Al interior de este proceso se realizan las operaciones de mediación, integración, reflexión, aplicación es decir, el pretendido dialogo teoría – acción.

La investigación se fue configurando como una espiral, donde el eje central fue el dialogo y el discurso acción a través de los cuales se observó e interpretó paralelamente, se selecciono lo significativo, se generaron hipótesis, se realizaron múltiples análisis, se interpreto, se reconstruyeron contenidos de los conceptos iniciales, todo ello en diferentes momentos. Aquí estaría la aproximación a la forma como los docentes del Programa de Psicología viven el proceso de Acreditación de alta calidad.

8.3 DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Respecto al análisis del significado que los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Manizales, dan al proceso de Acreditación, con relación a los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación; objetivo principal de éste estudio, se tomó como base los conceptos en relación con las categorías estudiadas dadas por el CNA y se adapto de manera que se ajustará a las condiciones de un programa de educación superior, en este caso el programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Se buscó el significado que los docentes del programa dan a las categorías en cuestión y su las diferentes relaciones que se pudieran presentar, lo mismo que establecer de manera

estructurada y sistemática la identificación y sustentación de categorías emergentes.

Se debe aclarar que en la discusión y análisis de resultados se tendrán en cuenta documentos que aunque no se tuvieron en cuenta en el análisis de contenido si aportan información que permitirá sustentar y/o argumentar ciertos puntos en relación con las diferentes categorías, dichos documentos se relacionan en la bibliografía; Proyecto Institucional: La Excelencia Académica – Administrativa de Cara al Siglo XXI; Proyecto Educativo del Programa. de Psicología.

Los hallazgos en la investigación para cada una de las categorías, fueron las siguientes:

La Acreditación, se concibe en algunos casos, como el mecanismo de control de calidad externo, especialmente en los países en que hace parte de políticas educativas gubernamentales; en otros, se asume desde una postura más académica y en la perspectiva del desarrollo institucional, se concibe como un proceso que facilita el logro de la excelencia académica (Pabón, Durán, Forero & Castro, 1996, p.23).

Tabla 1. Acreditación

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los docentes
Acreditación	Proceso que facilita la promoción y el reconocimiento de la dinámica del mejoramiento continuo de la educación, además de garantizar el aseguramiento de la calidad de la misma. Permite conocer hasta dónde ese proceso de mejoramiento continuo, se cumple	1.P.9	<ul style="list-style-type: none"> • Es dar crédito de un saber facultativo, no existe un proceso de acreditación sin una alta calidad profesional de sus actores que dan cuenta y dan crédito de esa acreditación.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los docentes
	satisfactoriamente y establecer qué tanto la educación superior está respondiendo a las exigencias que le plantea el desarrollo del país. (Concepto según el CNA)	2. P.10	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentalmente para mi es la oportunidad y el pretexto para un mejoramiento continuo. • La acreditación, como rendimiento de cuentas en lo público. • Se empieza a habituarse que hay un asunto también que es la cultura de la acreditación que la gente empiece a entender que dice el concepto de un programa acreditado y un programa no acreditado. • Hay una relación directa con la calidad, es el mayor nivel de proximidad a un estado ideal y acreditación implica que cada programa empiece a formularse para sí estados ideales y empiece a mostrar como llegar a esos estados. • Si nosotros no interpretamos adecuadamente la calidad en el marco del proceso de acreditación que hoy en día estamos viviendo, seguramente no tendríamos un principio que ahora tenemos, no tendríamos ni una universidad como la que tenemos, ni tendríamos un propósito de formación como el que ahora tenemos. • Casi la acreditación y la calidad en si mismos son procesos y que como procesos uno tiene que entender como permite que haya una revolución espacio-tiempo para el logro tanto en la acreditación como el logro de calidad • Es un medio nunca la acreditación es un fin, nosotros estamos acreditados y eso dice que nos ocupamos de hacer bien y mejorar lo que estamos haciendo, pero no quiere decir que seamos perfectos, al contrario el estar acreditados nos está diciendo que cada vez nosotros más reconocemos que somos perfectivos.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los docentes
		<p>5.P.13</p> <p>6.P.14</p> <p>7.P.15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Significa un llamado a la facultad para que estemos vigilantes de todo lo que pasa en el espacio académico, también significa un replantear cosas, significa mejorar lo que hacemos, significa que no todo esta terminado, significa entender que son procesos que se van cualificando a través de la historia y se cualifican de acuerdo a los momentos históricos • que se estén viviendo • El trabajo que hace alrededor de la acreditación, es precisamente un trabajo orientado a transformar, a mejorar, a reflexionar sobre lo que hacemos y a mirar lo administrativo o a mirar lo pedagógico, o a mirar lo curricular y yo pensaría que todo tiene como consecuencia o tiene un objetivo muy claro que es mirar las cosas hacia la calidad • La acreditación además del reconocimiento, de la imagen es una oportunidad para estarnos evaluando permanentemente, si uno no descubre cuales son las debilidades puede permanecer eternamente con ellas, sin mejorarlas, entonces veo en la acreditación más una oportunidad para crecer, una oportunidad para el desarrollo, para el mejoramiento, que una amenaza externa de des acreditación • Todo proceso de acreditación debe empezar con criterios morales, con criterios de reconocimiento de las instituciones de sus propias debilidades • La acreditación es una oportunidad de mejoramiento continuo de los procesos internos relacionales y externos que tiene toda facultad y todo programa • La acreditación tiene unos períodos fijos, unos cortes en el tiempo, la acreditación es un reconocimiento externo. • La acreditación es alcanzar calidad, un estándar de calidad. • Calidad y acreditación son dos términos homologables en la medida en la medida que el programa ha mejorado sus proceso, ha mejorado su calidad en el mismo curcucho, se ha ido construyendo una propuesta sólida que permite que el estudiante construya, se construya a sí mismo, construya ese conocimiento genera elementos de calidad, todo sucede en la medida en que la facultad se posiciona en calidad en el medio de las universidades.

Para los docentes del programa de Psicología, la Acreditación (ver Tabla 1) la entienden como dar crédito de un saber facultativo; pretexto, medio o mediación para el mejoramiento permanente. Como proceso, es una oportunidad para una comunidad académica; a parte de ser un medio para el reconocimiento por parte del estado, se considera como una manera de promover la autorregulación, procesos de calidad, procesos de mejoramiento continuo constituyéndose en el gran medio para asegurar la calidad en la educación superior. Lo anterior en línea con conceptos expuestos por diferentes teóricos sobre Acreditación, y hasta punto en línea con lo propuesto por el Consejo Nacional de Acreditación.

Uno de los docentes, considera que la Acreditación es un medio, nunca un fin, se puede estar acreditado y eso no quiere decir que alcanzamos la calidad en un 100%, se están haciendo las cosas bien e inclusive existen propuestas de mejoramiento; pero eso no quiere decir que seamos perfectos; lo que nos quiere decir básicamente es que se ha iniciado el camino hacia el mejoramiento continuo, camino que nunca termina.

Se encuentra en el estudio realizado algo que consideramos de mucha trascendencia, el desarrollo de una cultura de la evaluación, el logro de un clima de confianza hacia el proceso, el establecimiento de sistemas permanentes y la conformación de equipos estables, el diseño de un modelo propio que responda a los objetivos y criterios específicos y el desarrollo de fuerzas impulsoras que concreten el plan estratégico del programa de Psicología en línea con el Proyecto Institucional, mostrándose como uno de los efectos positivos resultantes de la implementación estructurada y sistemática de los procesos de Acreditación de alta calidad.

La Autoevaluación, enmarcada dentro del control, evaluar la gestión no solo contribuye al mejoramiento de la gestión misma de la concreción de los objetivos del programa, sino que va a desarrollar una cultura de análisis, reflexión e

interpretación contextualizada que va a incrementar los espacios de racionalidad a fin de poder alcanzar los objetivos con eficacia, efectividad, eficiencia y relevancia, es decir que el proceso de autoevaluación de la gestión va a generar las herramientas necesarias para tomar mejores decisiones. Validando lo que se percibe a lo largo del desarrollo del proyecto, la toma de conceptos de la administración hacia la gestión de la calidad en la educación.

Otro aspecto a tener en cuenta, hace referencia a la Autoevaluación como una manera de devolver a la sociedad que invierte en los diferentes niveles educativos en general y en la educación superior en particular, lo sostiene McCormick (1996) cuando explicita tres facetas en la rendición de cuentas, dirigidas a: alumnos y padres; ante la misma institución y ante los propios empleados y la sociedad en general. En definitiva una rendición de cuentas a la sociedad en su conjunto. Todo lo cual contribuirá a la construcción de un perfil que García de Fanelli (1998) llama ser “responsables frente a la sociedad en la provisión de un servicio público”. Y que para Mignone (1995) es una “rendición de cuentas detallada y responsable ante la sociedad, que es la destinataria de la labor educativa en particular y al mismo tiempo que aporta los recursos para su desarrollo”.

La Autoevaluación, entendida también como el proceso continuo que permite participar activamente a diferentes actores involucrados en la reflexión crítica – valorativa sobre las propias prácticas y establecer consecuentemente líneas de mejora. En síntesis, saber lo que se hace, cómo se lo hace y dónde es prioritario actuar a través de un trabajo interactivo entre docentes, alumnos, directivos, administrativos, egresados y empleadores; entre los principales.

Tabla 2. Autoevaluación

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
<p>Autoevaluación</p>	<p>Según el CNA, reflexión académica sobre lo que somos y sobre lo que se aspira ser, en búsqueda del mejoramiento de la calidad. El programa y la institución se miran a sí mismas, en relación con su deber ser y en relación con las demandas y requerimientos de la sociedad y proponen acciones de mejoramiento.</p>	<p>1.P.9</p> <p>2. P.10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riguroso proceso autocrítico donde los sujetos de tiempo en fin de cuentas no estamos en el tiempo sino que somos tiempo. • Aprendizaje vital y es que el saber facultativo se ha ido configurando poco a poco como producto de grupos de discusión y de colectivos. • Construcción de una cultura evaluativa, he trabajado en diferentes procesos de construcción curricular y de valoración, en el caso de la facultad de Psicología hay un ambiente, hay una atmósfera que favorece mucho la auto evaluación, facilitando la transformación y el cambio. • Autoevaluación es el corazón, es el gran instrumento que rompe los hábitos y con las tradiciones de la gestión y del trabajo, es el gran instrumento. • Es como la gran fuerza dinamizadora de todos los procesos de mejoramiento. • Autoevaluación, poder mirarse uno mismo, revisarse, controlarse y cambiar entonces no rompería la cultura, no estaríamos haciendo, proponiendo otros hábitos y otras costumbres. • Medio muy eficaz para la transformación corporativa. • Nosotros descubrimos con el proceso de autoevaluación que esto que llamamos programa de psicología es una consecuencia de nosotros mismos. • Yo creo que los procesos de autoevaluación y autorregulación mutan el cómo yo veo el mundo y cómo veo la vida y entonces cómo hago el trabajo y entonces como hago las cosas.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
		3.P.11	<ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación es una disposición de una comunidad académica para conocerse, para saber de sus fortalezas y sus oportunidades de mejoramiento. • La autoevaluación es autorregulación, porque la autoevaluación es disponernos a saber que tenemos continuamente procesos por mejorar, pero ante todo la autoevaluación significa movilización de estudiantes, profesores, egresados y administrativos.
		4.P.12	<ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación es un mecanismo que se ha establecido para que en un juicio crítico podamos establecer cuáles son los factores fuertes y débiles en los cuales hay necesidad de trabajar. • No hay autoevaluación ajustada a la realidad, cualquier plan de desarrollo que se establezca va a adolecer de elementos de incertidumbre o de error o lo que corresponde a la autoevaluación hecha de manera inadecuada, cuando se hace de manera crítica permite conocer cuáles son esos elementos en los que hay que trabajar prioritariamente. • A partir de una autoevaluación hay que generar un plan de acción para corregir los desajustes que se logren determinar en la autoevaluación. • La autoevaluación se convierte en elemento fundamental del proceso de acreditación, es el elemento que da inicio formal a dicho proceso.
		5.P.13	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación significa básicamente mirarse, cómo hago las cosas, qué cambios debo hacer, reconocerme que he tenido fallas importantes. • La autoevaluación me ha permitido abrir un panorama al campo de mi trabajo, para darme cuenta de la importancia de estar en contacto con el contexto y con lo que hacemos y con las comunidades y con los cambios políticos, económicos, ideológicos, es ver el trabajo al interior de la universidad como una posibilidad de mirarlo en un contexto mucho más amplio.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
		<p data-bbox="807 352 883 380">6.P.14</p> <p data-bbox="807 1010 883 1037">7.P.15</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="928 352 1482 436">• Se habla de evaluación la tendencia es a las dobles contabilidades a mostrar lo bonito, lo que se tiene y a ocultar lo feo. <li data-bbox="928 436 1482 657">• Es fundamental primero porque se rompe con la verticalidad y las evaluaciones deben ser más horizontales, empezando por la autoevaluación porque uno mismo llegue a reconocer cuales son sus fortalezas y sus debilidades y se pueda preparar para un proceso de autoevaluación directamente en instituciones superiores. <li data-bbox="928 657 1482 741">• La autoevaluación desmitifica la acreditación como vigilancia, como control, como regulación legal. <li data-bbox="928 741 1482 961">• El proceso de autoevaluación de la facultad es serio, me parece que las directivas están empeñadas en que la facultad sea seria, que el programa de psicología sea serio y en que tenga un reconocimiento nacional, en que se nos diga cuáles son las fallas para mejorarla, en que tengamos un plan prospectivo, un plan de mejoramiento. <li data-bbox="928 993 1482 1266">• Autoevaluación es el proceso en el cual frente a nosotros nos miramos a nosotros mismos como ente, como ser facultad, es el permitirnos descubrir en dónde están nuestras fortalezas, nuestras oportunidades y al igual que descubrir cuales son nuestras falencias y trabajar en ellas, que es como el punto importante no quedarnos sólo en los logros sino trabajar en lo que nos hemos equivocado en un momento dado.

Para los docentes del programa de Psicología (ver Tabla 2), es entendida esta como el corazón, como el gran instrumento que rompe con los hábitos y las tradiciones de la gestión del trabajo; sin Autoevaluación no habría posibilidad de mejoramiento, es necesario mirarnos adentro, revisarnos, controlarnos y cambiar, para romper con la cultura tradicional y de esta manera proponer otros hábitos, y otras costumbres.

Se encuentra en el estudio, el concepto de Autoevaluación como la disposición de una comunidad académica para conocerse, para identificar sus fortalezas y sus oportunidades de mejoramiento; la Autoevaluación como medio para autorregularnos. Pero también la Autoevaluación, significa movilización de estudiantes, profesores, egresados y administrativos, la movilización muy a fin con la búsqueda de la excelencia, porque hace que nos movamos, un centímetro, un metro o un kilómetro de donde estamos en búsqueda de ser los mejores.

La Autoevaluación, se convierte en la base de la autorregulación y del mejoramiento continuo. Para el corto plazo toma las acciones inmediatas que le permitan al programa dar respuesta rápida a las brechas prioritarias. Luego y con base a las exigencias del entorno y de las nuevas tendencias mantener y mejorar su plan de desarrollo, como el gran referente para la acción, siendo operacionalizado en el día a día con sus procesos fundamentales: docencia, investigación y proyección social; evaluando y cerrando el ciclo de gestión con el mantenimiento y mejoramiento de los procesos; queda claro que lo que se Auto evalúa es la gestión del plan de desarrollo del programa; bajo criterios de eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia, garantes de la sostenibilidad del programa a través del tiempo. Producto de lo anterior el Plan de Desarrollo al año 2015.

Los docentes, aluden a la evaluación como una de las fases de cualquier proceso de planeación estratégica. Se aclara que la planeación se asume más como un proceso que surge espontáneamente dentro del programa, que como un sistema normativo. Se habla de la generación de una nueva cultura de la evaluación en la que todos se evalúan y aprenden; esto requiere que se incorporen nuevos criterios de evaluación sobre metas, libertad de acción, apertura hacia la solidaridad, la flexibilidad de estrategias, compromisos y responsabilidades.

En este sentido, la evaluación adquiere otro significado, se vuelve parte de un proceso de aprendizaje, en que se evalúa, se enjuician, se clarifican, definen y ajustan situaciones académicas, administrativas, lo cual lleva a que el programa sea concebido como una organización que aprende, consolidando la Gestión del Conocimiento, base de la Innovación medio para el fortalecimiento de una ventaja competitiva del programa.

Aparece en la documentación y en la sistematización de las entrevistas de los docentes; una tendencia al cambio de la cultura hacia la evaluación como un proceso de autorreflexión, de análisis contextual, con propósitos de clarificación y de Previsibilidad. Plantean que uno de los mecanismos para mejorar la calidad es la autoevaluación como un proceso que lleva necesariamente a la autorregulación; por consiguiente, la autoevaluación puede ser un camino responsable de la autonomía universitaria.

Expresan los docentes en general, que antes de pensar en estrategias de abordaje del proceso de Autoevaluación es necesario tener una imagen objetivo de lo que pensamos debe ser el programa de Psicología, no necesariamente desde parámetros de excelencia si ese no es el fin inmediato a alcanzar, sino desde perspectivas deseables y posibles teniendo siempre en cuenta la misión de la universidad y su contexto. En este sentido es necesario hacer claridad respecto al uso de técnicas de planeación tales como; planeación estratégica, planeación por escenario y prospectiva entre otras, teniendo en cuenta su selección debe dar cuenta de las nuevas tendencias en lo que se relaciona a la educación superior.

La Autorregulación, *“entendida como la capacidad del programa de ser gestora de su propio proceso de mejoramiento continuo, acorde con el compromiso social para el desarrollo del conocimiento y de la sociedad. En este sentido, la Autorregulación, se encuentra en estrecha relación con el interés que anima a los procesos de acreditación”*. (Pabón, Durán, Forero & Castro, 1996, p.47).

Aparentemente, a medida que aumenta el interés por la autoevaluación como proceso inherente a la universidad se hace posible la Autorregulación y a medida que la autoevaluación es un requisito externo, aquella se dificulta. La primera tendencia, va más allá de la autoevaluación, pues supera el contraste entre lo alcanzado y lo propuesto y puede constituirse en un camino hacia la autonomía universitaria.

Tabla 3. Autorregulación

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
Autorregulación	Capacidad de la institución y de los programas de ser gestores de sus propios procesos, acorde con el compromiso social para el desarrollo del conocimiento y de la sociedad. En este sentido, la autorregulación, se encuentra en estrecha relación con el interés que anima los procesos de acreditación y se hará efectiva en la medida en que las líneas de mejoramiento se lleven a la práctica. El concepto anterior se toma de acuerdo al CNA.	1. P.10	<ul style="list-style-type: none"> • Yo creo que si se usan los criterios que plantea el CNA de integridad, de integralidad, de transparencia, de participación. Si esos criterios hacen parte fundamental de la autoevaluación y autorregulación, usted con toda seguridad transforma a futuro. • Como consecuencia de los procesos de autoevaluación y autorregulación, independientemente que nos hubieran acreditado o no, o sea nos acreditaron, eso también fue bueno, pero independiente de que los pares hubieran conceptuado que sí, que el ministro hubiera la resolución, yo creo que los procesos de autoevaluación y autorregulación mutan el cómo yo veo el mundo y cómo yo veo la vida y entonces cómo hago el trabajo y entonces como hago las cosas.
		2. P.11	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de acreditación es una oportunidad enorme para una comunidad académica, es una oportunidad porque detrás del medio que es alcanzar un reconocimiento por parte del estado, está el más importante que es el de promover procesos de autorregulación, procesos de calidad, procesos de mejoramiento continuo, procesos de avance, procesos en los que se quiere asegurar el cumplimiento de la calidad en la educación superior.
		3. P.14	<ul style="list-style-type: none"> • La calidad se relaciona más estrechamente con la acreditación, la autoevaluación y la autorregulación. Nos daríamos cuenta que deberíamos acreditarnos al final del día nosotros mismos, que no solamente deberíamos autoevaluarnos sino autoacreditarnos cierto, y que no deberíamos darle tanta fuerza a la acreditación externa por la imagen, por la búsqueda de prebendas, por el posicionamiento social sino porque la calidad debe acreditarse también a la luz del colectivo, a la luz del programa, de todos sus diferentes estamentos.

Para los docentes del programa de Psicología, respecto de la Autorregulación (ver Tabla 3) se encuentra lo siguiente: teniendo en cuenta los criterios de integridad, integralidad, transparencia y participación; propuestos por el CNA, en el proceso de autoevaluación y Autorregulación; con toda seguridad transformamos el futuro del programa. Esto hace que se presente una mutación en cómo vemos el mundo, cómo veo la vida y esto nos lleva replantear la forma de cómo hago el trabajo y en síntesis como hacemos las cosas.

El proceso de acreditación como oportunidad enorme para la comunidad académica, en el sentido que detrás del reconocimiento del estado, está lo más importante; la promoción de procesos de Autorregulación, procesos de calidad, procesos de mejoramiento continuo, en resumen la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La Autorregulación, punto donde se cierra el ciclo de gestión. Es aquí donde se generan los aprendizajes, desde lo positivo; cuando se alcanzan las metas propuestas, dando paso a la nueva fase la planeación, manteniendo y/o ajustando los planes. En caso contrario, cuando no se han obtenido las metas propuestas, se hace necesario la identificación de las causas que impiden cumplir con las metas establecidas; pero estas causas se identifican por medio la implantación de metodologías estructuradas de análisis y solución de problemas; medio para consolidar el ciclo de gestión de calidad. Es evidente, que el éxito del proceso de acreditación de alta calidad del programa de Psicología, se sustenta en el diseño, desarrollo e implementación de un sistema de gestión de calidad, con un valor agregado que hace que las cosas funcionen dentro de un ambiente de confianza y cooperación; producto de un trabajo en equipo y un liderazgo que es percibido por los diferentes actores que interactúan con el programa.

Cultura Evaluativa, *“Evaluar es participar en la construcción del conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones simplificadas de la*

realidad, facilitando la generación de una cultura evaluativa y promoviendo el cambio” Gairin (1996 citado en Navarro, 1998, p.32).

Para poder desarrollar una cultura evaluativa, Navarro y Elliott (1997 Citado en Navarro, 1998, p.33) expresan que “hay que desarrollar una conciencia evaluativa, valorar la práctica de evaluación, desmitificar su ejercicio y colocar la evaluación en posición de elegibilidad y de reconocimiento cierto como proceso imprescindible para conocer, interpretar, comprender, mejorar y enriquecer”. Esto nos lleva a considerar la importancia de generar procesos de reflexión y análisis en donde se promueva la participación de la mayor cantidad de miembros del programa, ya que los procesos realizados por grupos cerrados desvinculados de la mayoría de los actores institucionales, generan rechazo, indiferencia o abiertas oposiciones, debido a que se les visualiza como ejerciendo funciones de control y fiscalización y con intencionalidades sancionadoras. Con respecto a este último aspecto Krostch (1997 Citado en Navarro, 1998, p.39)) dice que la evaluación del programa “ solo tiene sentido si se transforma en una verdadera cultura ligada a procesos de cambio e innovación” y reafirma más adelante “hablar de evaluación significa hablar de cambio, innovación y no de control”.

Tabla 4. Cultura Evaluativa

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
Cultura Evaluativa	Entramado de intereses significativos e intercambios entre los integrantes de la comunidad educativa, caracterizada por la introducción en el desarrollo cotidiano de elementos de crítica, de transformación y reorientación de los procesos académicos y de inversión, con miras a alcanzar la excelencia y de esa manera el cambio. Este concepto se desarrolla desde la revisión de diferentes documentos del CNA, y que son reportados en la bibliografía.	1. P.10	<ul style="list-style-type: none"> • Sin autoevaluación creo yo que no habría posibilidad de mejoramiento, porque si no hubiese autoevaluación y tal como ésta conceptualizada allí como ese poder mirarse uno mismo, revisarse, controlarse y cambiar, entonces no romperíamos la cultura, no estaríamos haciendo, proponiendo otros hábitos y otras costumbres.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
		2. P.11	<ul style="list-style-type: none"> • Creo que la academia se construye en la argumentación, en la contra argumentación y en la confrontación, tengo la esperanza de la facultad de psicología es una facultad y un programa que aprende cada vez más a confrontarse con pares internos, externos, nacionales e internacionales, esa es una verdadera cultura de la calidad. • Una cultura de la confrontación con pares, tengo la ilusión de que la Universidad de Manizales va a aprender a recibir a los pares, a entender qué nos quieren decir los pares, a saber sopesar en un sano equilibrio los juicios de los pares y va a aprender a argumentar, ¿cómo? desde una posición académica, desde una posición filosófica, desde una posición incluso política y cada vez menos vamos a ver una visita desde criterios meramente morales. • La Universidad de Manizales va a aprender a vivir esta cultura de la visita de pares y de autoevaluación eso macro, pero a nivel micro ha sido muy importante para mí ver como los grupos de trabajo, como una cultura del querer ser mejores y ese otro aprendizaje importante. • Nuestra comunidad académica se está acostumbrando a una cultura de la evaluación concluyéndole autonomía, o sea empieza como un referente externo y poco a poco lo vamos llevando a un referente interno de cada grupo de cada persona.
		3. P.12	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que estar evaluando permanentemente los logros que se van teniendo, hay que estar evaluando el desempeño de los equipos de trabajo definidos en el plan curricular, los resultados obtenidos, esto nos obliga a mantener de alguna manera una cultura de la evaluación a través de los indicadores para poder ir retroalimentando la gestión y la dirección institucional. • Es fundamental entonces estos procesos evaluativos y lo que han generado ha sido una cultura del proceso, una cultura de ir evaluando resultados como función de los objetivos propuestos.
		4.P.13	<ul style="list-style-type: none"> • Un continuo de volverlo como una cultura en la evaluación, y de otro lado yo diría que una cultura en el sentido de lo personal.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
		5.P.14	<ul style="list-style-type: none"> • Yo no sé si lo de la cultura si podría tomarse tan ampliamente, yo sé que si se interioriza el proceso de acreditación y se convierte en una parte integral de nuestro currículo por supuesto se genera una cultura de la evaluación, por supuesto que nos acostumbramos a no soportar mediocridad, a buscar excelencia, a buscar la utilidad social, el mayor impacto, la producción de conocimiento. • Si la evaluación nos muestra que hay muchísimas cosas por mejorar, por trabajar, por perfeccionar pues se habría creado una cultura de la evaluación.
		6.P.15	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha favorecido mucho la construcción de una cultura evaluativa, la primera evaluación nos sirvió para esa sistematización, para generar como esos procesos, para consolidar procesos y a lo largo de ese período, de esa acreditación hasta ahora con el mismo pretexto del currículo problemático nos hemos venido involucrando justamente en ese proceso de estar todo el tiempo mirando que es lo que pasa.

Con relación a la Cultura evaluativa, los docentes del programa (ver Tabla 4), la consideran como la gran fuerza dinamizadora de todos los procesos de mejoramiento. Sin autoevaluación no habría posibilidad de mejoramiento; si el programa no se revisa, no se controla; el cambio sería muy difícil y no se rompería con la cultura tradicional, no estaríamos haciendo, o proponiendo nuevos hábitos y otras costumbres base de una cultura de la evaluación.

Uno de los docentes considera que la academia se construye en la argumentación, en la contra argumentación y en la confrontación, dentro de las nuevas propuestas se tiene la percepción de que el programa de Psicología, es un programa que aprende cada vez más al confrontarse con pares internos, externos, nacionales e internacionales, esa es una verdadera cultura de la evaluación, punto de partida para la calidad.

Se encuentra en el análisis, y es clave para el presente proyecto, hasta que punto lo de cultura se podría tomar tan ampliamente, considerando que si se interioriza el proceso de acreditación y se convierte en parte integral del currículo problémico por supuesto se genera una cultura de la evaluación, lógico que el programa no soporta la mediocridad, es necesario buscar la excelencia, buscar la utilidad social, y el mayor impacto y uno de los grandes propósitos de la educación la producción de conocimiento, con calidad y pertinencia social; como uno de los grandes objetivos de las instituciones de educación superior.

En uno de los documentos analizados encontramos lo siguiente; el pensar-se, expresión de lo humano, tendrá que posibilitar la construcción de un ambiente, hábito, costumbre, cultura de la autoevaluación, que se evidencia en un pensamiento sistemático capaz de aprehender los fenómenos complejos, sujetos a la incertidumbre y la indeterminación.

Como dicen algunos de los docentes, los grupos de la evaluación deben tener en cuenta ciertas condiciones que van a darle fuerza, prestigio y apoyo al proceso y que en definitiva van a repercutir en que se desarrolle una conciencia evaluativa y se genere una cultura de evaluación en el programa de Psicología. En este sentido, este proceso debe llevar implícito el compromiso de todos los actores de la comunidad universitaria en general y de los miembros de la gestión en particular de diseñar y/o rediseñar, un plan estratégico que contemple entre sus políticas y estrategias los elementos resultantes de los procesos de evaluación del programa. De forma tal que la evaluación se transforme en la herramienta y base que de respuesta sobre si se está transitando el camino hacia el programa que realmente se quiere, a partir de la cual se potencien los esfuerzos hacia la mejora y la innovación.

En general se puede plantear, que a escala conceptual y teórica hay una comprensión de las posibilidades de desarrollo y cualificación que representa la

evaluación para los programas en la educación superior. El problema está en la implementación de la evaluación en el marco normativo y rígido, propio en algunos casos de las instituciones de educación superior. Muchos intentos evaluativos o autoevaluativos no han logrado una verdadera transformación, posiblemente por su incapacidad para trascender lo instrumental. En este orden de ideas, cada vez cobra mayor importancia lo cultural, entendido como el entramado de intereses significativos e intercambios entre las personas. Las instituciones de educación superior como instituciones sociales no son ajenas a la acción humana; así la construcción de una cultura de la evaluación requiere cambios no sólo en el ámbito de la estructura organizativa y administrativa sino al nivel de estructuras subjetivas.

En este sentido, la construcción de una cultura evaluativa no puede estar orientada solamente por el autoconocimiento y la reproducción de prácticas académicas e institucionales. Más allá de eso, deberá caracterizarse por introducir en la cotidianidad elementos de quiebre, de crítica, de transformación. Una cultura de la autoevaluación debe expresarse a través de símbolos, valores e incluso rituales que representen la tensión entre prácticas cotidianas y los ideales de calidad que ha acogido una comunidad académica como fin último de proyecto. Es indispensable por eso que la autoevaluación se legitime desde la confianza y la autonomía.

Una cultura de la autoevaluación debe tener en síntesis una fuerza simbólica, producir interacciones significativas e impulsar transformaciones autogestionadas. Para que esto sea así, se debe operar con modelos flexibles que permitan a las instituciones y a los programas, lo mismo que a los protagonistas de dichos procesos introducir elementos propios y darle significado a la calidad desde su contexto, desde su experiencia y desde su visión del mundo.

El desarrollo de una cultura evaluativa, el logro de un clima de confianza hacia el proceso, el establecimiento de sistemas permanentes y la conformación de equipos estables, el diseño de un modelo propio que responda a los objetivos y criterios específicos del programa y el desarrollo de fuerzas impulsoras que se concreten en un plan estratégico, son otros de los efectos positivos resultantes del desarrollo de procesos de acreditación.

En el desarrollo del proyecto, el análisis, discusión y revisión de documentos; es evidencia la forma como van emergiendo en la investigación dos grandes categorías, haciendo que los presupuestos iniciales de los investigadores, se ajusten a las nuevas realidades encontradas en el significado que los docentes del programa de Psicología dan al proceso de acreditación de alta calidad como la macro categoría; estas categorías emergentes en su orden tienen que ver con la Calidad y la Gestión.

Calidad, la discusión entorno a esta categoría emergente adquiere directrices particulares que de alguna manera permiten corroborar lo complejo del asunto, más aun cuando de lo que se trata es de definirla. Algunas aproximaciones al concepto de calidad; citadas en (Pabón, Durán, Forero & Castro, 1996, p.29)

- *Nihilista, la calidad universitaria o educativa no puede ser definida ni medida, porque las actividades en las universidades son demasiado complejas.*
- *Desde el prestigio, la calidad se establece con base en la selectividad de alumnos de primer ingreso, en el momento de la matricula y en la consideración del número de profesores de planta.*

- *De ponderación de recursos, supone que a mayores y mejores recursos o medios, mejor aprendizajes e investigación, o sea mayor calidad; identificación de medios con fines.*
- *De estimación de resultados, la calidad de los programas no reside en la reputación ni en sus recursos, sino en sus productos.*
- *De medición de valor agregado, se establece a partir de lo que se produce especialmente en los alumnos en su desarrollo intelectual y personal, es decir, en el cambio en sus actitudes, habilidades de razonamiento y conceptos comprendidos.*
- *De observación de las acciones, son las actividades reales las que apuntan más fielmente y sencillamente a resultados de calidad.*

Todas estas definiciones son expresiones de una perspectiva nominalista, a la cual subyace una interpretación instrumentalista de la calidad, que busca formas de aproximación al concepto a través de manifestaciones del mismo.

Cuando se trata de captar las cualidades esenciales propias del concepto, se trabaja desde una perspectiva esencialista. Desde este enfoque se toma, en un buen número de casos, la acepción de la Real Academia Española: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una persona, acción o cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie”.

Tabla 5. Calidad

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
Calidad	<p>“Según el CNA la calidad es aquella característica aplicada al servicio público de la educación superior, que hace referencia a la síntesis de aspectos o cualidades que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer juicio sobre la distancia relativa entre el modo como esa institución o programa académico presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. Lo anterior implica que un juicio sobre la calidad versará, entonces, sobre la eficiente y eficaz realización, en busca de lo que ha sido proyectado o el deber ser”</p>	<p>1. P.9</p> <p>2. P.10</p> <p>3. P.11</p> <p>4.P.12</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La calidad tiene ver con la formación de un profesional capaz de conjuntar la cultura científica con la cultura humanista. • No existe un proceso de acreditación sin una alta calidad profesional de los actores que dan cuenta y que dan crédito de esa acreditación. • La calidad por uno no la puede coger como una categoría general y aplicable con criterios de raza para todo el mundo sino que es ese concepto de calidad es interpretado por la acreditación y propuesto para todos los programas en versión de cómo constituya sus proyectos educativos institucionales. • Hemos avanzado en la intersección calidad – acreditación cuando aprendemos que en la universidad y el programa estar soñando pero que los sueños tienen que operacionalizarse y que los sueños no se logran por sueños si no que se logran cuando implantamos un conjunto de estrategias y de acciones dirigidas a ese sueño. • Casi la acreditación y la calidad en sí mismos son procesos y que como procesos uno tiene que entender como permite que haya una revolución espacio – tiempo para el logro tanto en la acreditación como el logro de calidad. • Sin autoevaluación creo yo que no habría posibilidad de mejoramiento, porque si no hubiese autoevaluación y tal como ésta conceptualizada allí como ese poder mirarse uno mismo, revisarse, controlarse y cambiar, entonces no romperíamos la cultura, no estaríamos haciendo, proponiendo otros hábitos y otras costumbres. • Hay que cumplir dos propósitos seguir obteniendo unos niveles de calidad importantes en los diez factores iniciales, la calidad es el fin de la acreditación. • La calidad es una cultura, la calidad es servicio, si nosotros entendemos que la calidad es el fin y que la acreditación es uno de los medios para alcanzar la calidad, podemos estar tranquilos. • Es muy grato cuando esos ruidos se incorporan a la cotidianidad del programa como herramientas de gestión de la calidad.

Categoría	Definición Conceptual	Actor	Relato de los Docentes
		5.P.13	<ul style="list-style-type: none"> • Hay una alta relación, hablar de calidad y hablar de acreditación del programa digamos serian sinónimos de alguna manera, pues imposible que acredite un programa que no tenga calidad. • Cuando hablamos de un programa de calidad, hablamos de un programa pertinente a las necesidades del medio y si hablamos de un programa acreditado necesariamente tiene que tener los elementos de relación con el medio de pertinencia social, de pertenencia académica.
		6.P.14	<ul style="list-style-type: none"> • La calidad, cómo esto que hacemos y si luchamos por hacerlo mejor y si luchamos por mejorarlo estamos en busca de la calidad. • La calidad nos permite el reconocimiento social, nos permite la imagen, nos permite la validación de las instancias que rigen la educación superior en este país del reconocimiento de esa calidad, pero pienso que la calidad no debe trabajarse en procura de la acreditación sino que la calidad es una condición per se de la educación, la búsqueda de la calidad es un proceso permanente continuo • La calidad no tiene esos cortes, la calidad es permanente, es recurrente, es una búsqueda necesaria y permanente, la calidad se relaciona más estrechamente con la acreditación del programa
		7.P.15	<ul style="list-style-type: none"> • En la medida en que el programa ha mejorado sus procesos, ha mejorado su calidad, ha permitido la construcción de una propuesta sólida, facilitándole al estudiante la construcción de sí mismo, construyendo ese conocimiento que ha generado calidad, posicionando la facultad en el medio a partir de la calidad

Con respecto a la categoría emergente calidad, (ver Tabla 5 y Anexo B).

La calidad no se puede tomar como una categoría general y aplicarla con criterio de receta para todo el mundo, sino que el concepto de calidad, debe ser interpretado por la acreditación y propuesto para todos los programas en versión de cómo construyen sus proyectos educativos institucionales. En nuestro caso ha producido efectos positivos, y si no interpretamos adecuadamente la calidad en el marco del proceso de acreditación que hoy en día se vive, no tendríamos ni un programa de Psicología, ni una universidad como la que actualmente se tiene.

Se encuentra en los diferentes documentos y en el análisis de las entrevistas conceptos de calidad en los siguientes términos: Oscilación entre lo universal y lo particular, focos que se expresan en los siguientes interrogantes: ¿se puede establecer un parámetro de calidad válido para todos los programas? Si es así, ¿qué pasa con la singularidad, expresión de la autonomía de cada uno de ellos?. Otra tendencia que aparece señala a la calidad como aproximación permanente a un ideal; la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal, definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio, según al género al que pertenece.

“De allí la imposibilidad de una definición cerrada y terminada de calidad; en educación se refiere a un proyecto abierto, inacabado y en continuo movimiento hacia su propia realización. La calidad nos remite entonces a unas cualidades que están siempre en construcción y a la espera de una realización más cabal; por lo tanto, no puede definirse como una entidad con una naturaleza acabada, absoluta e idéntica a sí misma” Castillo (1996 Citado en Pabón, Durán, Forero & Castro, 1996, p.31)

Para otros informantes claves, la calidad va a asociada a la presencia sólida de una comunidad académica de excelencia del programa, local, regional, nacional e

internacional, que pueda atender las relaciones con otras instituciones y/o programas académicos, con el Gobierno y con otras organizaciones sociales del sistema productivo. Desde esta perspectiva la calidad es también un concepto social y si se especifica más, es un concepto esencialmente comunitario, puesto que no sólo parte de las necesidades de la comunidad y en su acción la involucra como totalidad, sino que tiene como meta la satisfacción de las necesidades sociales de esa comunidad concreta a la cual se sirve.

La calidad se vincula entonces, con el cumplimiento de los objetivos y fines más esenciales del sistema, esto es, con la persona que se quiere formar, sus valores, los requerimientos más concretos de la sociedad, la comunidad en donde los egresados se van a desempeñar y con la capacidad de los sistemas educativos y sus agentes para hacer operativos los fines y metas del programa.

Entre los docentes un aspecto relevante a considerar; la calidad cómo meta última del proceso de enseñanza – aprendizaje; corresponde al grado de compromiso de los alumnos con sus estudios y educación y así mismo al de los profesores con el desarrollo integral de los estudiantes. Tal vez el concepto más ligado a la característica de la autonomía universitaria, y que haría de la calidad un principio consustancial a este nivel, es el de que la calidad se da sólo cuando cada persona y el programa en general aprenden a autoevaluarse y a autorregularse.

Se encuentra en los docentes una relación casi de causa – efecto entre acreditación y calidad. En este sentido, la calidad es una cultura para algunos de los docentes, se enfatiza en la calidad del servicio, teniendo una implicación filosófica y ética muy profunda en el ámbito cultural, si se entiende que la calidad es el fin y que la acreditación de los programas es uno de los medios para alcanzarla la calidad, se considera que estamos en el camino correcto en el sentido de que la acreditación facilita la autorregulación y facilitando el proceso de construcción de una cultura evaluativa; base del mejoramiento continuo del

programa; y consolidando cada día el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia.

En esta misma línea encontramos conceptos que nos muestran una alta relación, hablar de calidad y hablar de acreditación del programa serían sinónimos de alguna manera, porque es imposible que se acredite un programa que no tenga calidad y en este orden de ideas planteamos que el programa está evidenciando unos elementos de calidad, pues lo más lógico es que le sean reconocidos con la acreditación de alta calidad del programa. Dichas evidencias se plasman en cambios de las prácticas pedagógicas, administrativas dentro del programa, a partir de la acreditación de alta calidad.

Desde el punto de vista administrativo, se evidencian cambios en el significado de administrar, el cual no era claro en el año de 1999 cuando se inicia el proceso de Acreditación de alta calidad del programa y se empieza a tener peso el concepto de gestión. Con relación al aspecto administrativo manifiestan que el entender estos temas nos ha facilitado la planeación, organización, ejecución, el control y la autorregulación como cierre del ciclo; se convierte en un punto clave para entender la gestión de la calidad como herramienta para garantizar la calidad del programa.

Otra de las categorías emergentes tiene que ver con la **gestión** (ver Anexo B), gestión que hace referencia al cumplimiento de metas, alcanzar resultados, solucionar problemas y enmarcada dentro de los conceptos de eficacia, eficiencia, efectividad y relevancia que están presentes en las nuevas tendencias para la gestión educativa, podrían ser en este caso los criterios que orientan el proceso de la Acreditación de Alta Calidad de programas. Criterios que se derivan del concepto de calidad y que necesitan ser formulados con anterioridad al inicio del proceso a fin de guiar no solo el proceso sino las valoraciones y recomendaciones que se realicen.

Eficiencia en el sentido de considerar la capacidad que tiene la gestión de producir el máximo resultado con el mínimo de recursos. Eficacia, en términos de la capacidad de la gestión para lograr los objetivos, alcanzar metas y obtener resultados propuestos (criterio de desempeño pedagógico). Pertinencia o efectividad dando cuenta de la capacidad de la gestión para impactar culturalmente el medio a fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Para entender el significado de la categoría gestión es necesario analizar lo expresado en el proyecto de declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998) donde se explica que:

“La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen la construcción de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de políticas, basadas en la cooperación establecida entre establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente mediante mecanismos internos y externos la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas”. (Citado en Navarro, 1998, p.5)

En este sentido se considera, que el fin último de la gestión debe ser el cumplimiento óptimo de la misión de la universidad a través de la puesta en práctica de la misión de sus programas; asegurando una docencia, una

investigación y una proyección de gran calidad, y garantizando la prestación del servicio de la educación a la comunidad, como uno de los retos planteados en la Ley 30 de 1992, la calidad como piedra angular. Este objetivo requiere un plan de desarrollo del programa que combine la visión social, con la inclusión de la problemática regional, nacional y mundial, con competencias de gestión eficaces; es decir con un énfasis medido en los resultados y logros de una buena gestión, donde lo humano sea el gran punto de referencia.

Los docentes consideran la gestión como la estrategia necesaria para el logro eficaz, eficiente, efectivo y pertinente de los objetivos del programa considerando siempre los contextos particulares, cambiantes y futuros. Al respecto Martínez Guarino (1996 Citado en Navarro, 1998, p.6) afirma que *“podríamos definir la capacidad de gestión como aquella capacidad que tienen los hombres y mujeres para lograr sus objetivos mediante procesos conscientes e inteligentes”*.

A pesar de tener posiciones distintas los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Manizales, dan a entender de cómo en el entramado turbulento en donde se desarrolla la gestión universitaria, se entrecruzan, se oponen, se rechazan, se unen, aspectos relativos a la organización institucional, a las relaciones, a las comunicaciones, a las vinculaciones externas, a los tiempos, a las presiones internas y externas, a los intereses y tensiones, a los conflictos de poder, a la cultura institucional.

Como afirma Pérez Gómez (1998 Citado en Navarro, 1998, p.6), *“Las organizaciones sociales no pueden funcionar como mecanismos objetivos de precisión independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican”*.

En esta realidad compleja e incierta de la gestión universitaria, el poder se distribuye de una manera determinada, la información fluye de otra, las decisiones siguen ciertas vías y estrategias, la distribución del tiempo y las rutinas también tienen su peculiaridad, los rituales siguen ciertos estilos, es decir existe una cultura que es particular a la institución, que la determina y que a su vez es determinante de escenarios internos y externos.

A manera de resumen, la acreditación de alta calidad es considerada un medio para alcanzar la calidad del programa y nunca un fin en si misma, aspectos relevantes con respecto a la autoevaluación y a la autorregulación como elementos que interactúan sin perder de vista la autonomía universitaria; la identificación y significación que los docentes hacen de los diferentes elementos que en su momento evidencian el inicio hacia la construcción de una cultura de la autoevaluación.

Es de resaltar como a través del desarrollo de la investigación, el análisis de la información y la revisión de documentos relacionados con la Universidad de Manizales y del programa de Psicología, emergen dos categorías que para los investigadores no eran tan evidentes en el inicio del proyecto; estas categorías hacen relación a la **gestión** y a la **calidad**; se encuentra como el gran foco alrededor del cual gira la acreditación no es otro que el de la calidad. Teniendo en cuenta que la discusión entorno a esta categoría emergente toma directrices particulares que de alguna manera permiten corrobora lo complejo del concepto a en el ámbito de la educación superior.

Discusión (Red de Relaciones entre las categorías observadas)

Para garantizar la calidad de la educación superior en Colombia, se hace necesario consolidar los procesos de acreditación, autoevaluación y

autorregulación, a partir del diseño, desarrollo e implementación de sistemas gerenciales de gestión.

Las organizaciones constituyen uno de los desarrollos más significativos hacia la capacidad de prestar servicios de manera efectiva. Al estar conformada por comunidades humanas con objetivos compartidos y que desempeñan tareas complejas, representan sistemas integrales que a su vez se componen de subsistemas que interactúan de manera sinérgicas e interdependiente para alcanzar los objetivos de desempeño. El sistema gerencial integral propuesto originalmente por Jay Galbraith (1995 Citado en Pizano, 2002, p.6): “Modelo de estrella”, consta de los siguientes subsistemas: estrategia, estructura, procesos y sistemas, mediciones e incentivos y el capital humano, a continuación de abordará cada uno de ellos.

La estrategia, elemento gerencial que sirve para dar orientación y dirección a la tarea del programa o la institución como un todo. Sin embargo, para que la estrategia sea efectiva es indispensable no solamente que responda en forma diferenciada a las necesidades sentidas de un grupo de usuarios que la haga externamente válida. Debe adicionalmente estar alineada y ser coherente con todo el sistema gerencial.

La estrategia debe estar habilitada por una estructura efectiva que distribuya el poder y las atribuciones, defina los papeles y propicie las relaciones entre los diferentes procesos del programa en forma tal que puedan asumir plenamente su responsabilidad en su ejecución. Las estructuras funcionales siguen siendo predominantes en algunas instituciones donde la especialización prima sobre la necesidad de coordinación. La estructura matricial generalmente coloca los procesos de apoyo al servicio de los procesos fundamentales. Finalmente, las redes representan estructuras abiertas y flexibles donde las jerarquías prácticamente desaparecen, se integran horizontalmente los procesos de toma de

decisiones y las reacciones a oportunidades frente a las nuevas condiciones del entorno. En su forma más avanzada, las redes se emplean a nivel Interorganizacional, asociando en forma fluida los diferentes programas, para que desempeñen coordinadamente los diversos pasos, en busca permanente de la satisfacción de la comunidad académica en general.

Los procesos y sistemas deben estar definidos, estandarizados y operados en forma que garanticen la impecable ejecución de la estrategia diariamente. Un posicionamiento de intimidad con los estudiantes, por ejemplo, requiere de sistemas de información muy ricos sobre los usuarios para asegurar su conocimiento regular. La estrategia competitiva exige no solamente una oferta de valor diferenciada y codiciada por la comunidad académica, sino una serie de competencias distintivas que aseguren su entrega. Tales competencias deben ser radicadas en procesos críticos cuyo nivel de desempeño exceda los estándares competitivos.

La medición y los incentivos deben focalizar los esfuerzos, promover la disciplina y la persistencia en el alcance de las metas estratégicas, permitir el monitoreo de los resultados, la validación de las iniciativas y su permanente ajuste y enriquecimiento. Las estrategias constituyen hipótesis sobre la realidad según las cuales, determinadas acciones coordinadas deben resultar en ciertos niveles de desempeño. Es fundamental garantizar un nivel de monitoreo efectivo y cercano para verificar la validez de tales hipótesis y, de ser necesario ajustarlas. Un ejercicio estratégico se justifica solamente si se logran cambios fundamentales en áreas claves de desempeño. La medición del avance en los logros y la implementación de las iniciativas desarrollada en forma amplia mantiene vivo el sistema estratégico al incitar las conversaciones, análisis y decisiones características de la gestión participativa. El sistema de monitoreo estratégico, complementario al sistema de monitoreo operacional, debe reflejar claramente la estrategia al medir los avances sobre metas y sobre la implementación de las

acciones correspondientes. Debe ser específico al programa y a su estrategia y, por consiguiente, no debe limitarse a indicadores genéricos tales como los indicadores claves de gestión que podrían aplicarse a cualquier institución.

En este sentido el tema del capital humano cierra el círculo del modelo e incluye el conjunto de características fundamentales que deben tener las personas de la organización para asegurar la viabilidad de la estrategia: perfiles, competencias, conocimientos, habilidades, experiencia y formación. La expresión aprendizaje organizacional es una metáfora, ya que es en el ámbito de las personas donde se da la generación de conocimiento útil a partir de la innovación y la reflexión, y son esas personas quienes deben asegurar que tales conocimientos impregnen los procesos y sistemas del programa para garantizar su socialización y preservación. En la diversidad del grupo humano, en la riqueza de sus perspectivas y experiencias y en la habilidad para combinarlas de forma que animen la creatividad y la innovación, casi siempre se pueden encontrar las raíces de una estrategia exitosa de crecimiento acelerado y desarrollo sostenible y sustentable.

Mientras que el modelo propuesto pretende ilustrar que todos los elementos influyen y son influidos por cada uno de los otros en forma dinámica e interdependiente, señala también aquellas áreas de interacción vitales para forjar elementos estratégicos fundamentales. Indica cómo la visión compartida, aquella imagen ambiciosa y estimulante que tienen todos los miembros de una comunidad sobre lo que debe ser su futuro. Se construye por las personas e inspira la estrategia. La cultura, entendida como el conjunto de creencias fundamentales, de una comunidad, adquiridas a medida que la institución resuelve exitosamente sus problemas de supervivencia, puede ser moldeada principalmente a través del trabajo sobre el capital humano y muy especialmente con relación a lo que se pregunta, se mide y se valora en el programa.

El gerenciamiento del trabajo diario o la gestión de la rutina en la organización se ubica principalmente en la administración y el mejoramiento de los procesos a partir de estándares e indicadores de control y verificación. En un ambiente de gestión participativa, los procesos que afectan áreas sensibles de la comunidad académica y que se constituyen en elementos diferenciadores para el programa deben contar con estándares de desempeño que excedan los mejores niveles competitivos, mientras que los demás procesos importantes deben al menos exhibir un comportamiento similar a los otros programas, asegurándolos a través de la referenciación competitiva.

Al terminar de girar el modelo, encontramos los recursos estratégicos, ese conjunto de capacidades distintivas y activos que caracterizan a una institución y que utilizándolos de manera combinada garantizan la entrega innovadora e impecable de la oferta de valor, dependen fundamentalmente de, y habilitan la estrategia escogida, y deben residir en su estructura.

De ésta manera, la acreditación pasa en corto tiempo a constituirse en un imperativo del quehacer académico, dentro de un proceso en donde se requiere cada vez más al interior de la Universidad de Manizales la formulación de políticas que organicen y consoliden el proceso de acreditación de alta calidad y faciliten el éxito de la acreditación institucional, en camino en este momento. Una política que debe ser parte de la política social, del modelo de desarrollo de la universidad y del proyecto de sociedad que se ha propuesto años atrás

El programa de Psicología una vez reciba la renovación de la acreditación de alta calidad, tendrá necesariamente que desarrollar procesos avanzados de gestión, para consolidarse cada día tanto en el ámbito nacional como internacional; proponemos entonces dos modelos de excelencia: El Modelo de excelencia en la gestión, y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación.

Partimos de que el Modelo de excelencia en la gestión, desarrollado por la Corporación Calidad de Colombia, está enmarcado dentro de los que denominamos un Sistema de Gestión Integral. Detallamos a continuación los diferentes elementos que lo componen.

El primer elemento hace referencia a la gestión estratégica, entendida como el factor que orienta todas las acciones de la organización hacia el futuro, el entorno y el logro de las metas para alcanzar la continuidad del programa a través del tiempo, la cual es definida y compartida con la comunidad académica que está relacionada con la institución, quienes en sus labores cotidianas tienen claro su aporte al cumplimiento de los propósitos definidos en la estrategia organizacional.

Se resalta el papel de la alta dirección en la orientación de las acciones, esfuerzos y comportamientos de los miembros de la organización, hacia el cumplimiento de la misión y el logro de la visión, la generación de valor agregado diferencial y la determinación de mecanismos para alinear la estrategia, la estructura y la cultura de la organización, entendiendo la estructura como la distribución de cargos, funciones, interacción y relación entre diferentes personas, áreas y procesos que intervienen en el logro de las metas; y la cultura como el conjunto de conductas y comportamientos basados en valores, principios y creencias que son construidos y compartidos en forma auténtica por los integrantes del programa y de la institución.

El siguiente elemento es el conjunto de acciones establecidas en la organización para lograr el conocimiento de sus alumnos potenciales y la satisfacción de sus necesidades y expectativas. Es un aspecto de vital importancia, que parte de conocer sus necesidades presentes y futuras para convertirlas en atributos de calidad de los servicios, como base para consolidar un conjunto de herramientas y mecanismos orientados a responder adecuadamente, a través de los productos y/o servicios ofrecidos, y a generar los niveles de satisfacción derivados de la

percepción de los estudiantes, padres de familia, y la sociedad en general de esos productos y/o servicios.

Otro elemento del modelo, es el liderazgo, entendido como el papel y la participación de la alta dirección en la formulación y apropiación por todo el programa y la institución del direccionamiento estratégico, así como en la promoción permanente de los valores organizacionales, como pautas de conducta que faciliten el desarrollo de la organización y el logro de los objetivos, el desarrollo de habilidades de liderazgo en todos los niveles institucionales y en la construcción de acciones orientadas a promover su cultura de calidad en la comunidad.

Teniendo en cuenta que la organización está compuesta por personas que trabajan para alcanzar los objetivos, el siguiente elemento tiene gran importancia porque en él describimos el conjunto de procesos orientados a facilitar el desarrollo de las personas, como requerimiento para el desarrollo de la organización, evidenciando los sistemas definidos por la institución para propiciar la participación de las personas en el mejoramiento organizacional, la generación de ambiente adecuado para la innovación, el reconocimiento a los aportes grupales e individuales, el fomento al trabajo en equipo y la creación de capital intelectual.

La información es el insumo por excelencia para el mejoramiento continuo de la organización, la toma de decisiones y el control de los procesos, todo lo cual debe hacerse fundamentado en hechos y datos concretos. La importancia de la gerencia de la información radica en la necesidad de establecer las políticas, procesos y procedimientos que garanticen que la información que se maneja apoye la consecución de los resultados, permita hacer seguimiento a los procesos y facilite la realización de ejercicios de referenciación.

En el camino de satisfacer las necesidades de la comunidad académica, la organización debe establecer un conjunto de acciones tendientes a garantizar que sus productos y/o servicios cumplan con los requisitos establecidos en su sistema de calidad. Es así como la gestión de procesos, tiene en cuenta no solamente los procesos fundamentales de docencia, investigación y proyección social, sino también los administrativos y de soporte, incluyendo mecanismos para el mantenimiento y limpieza de las instalaciones, el acercamiento con los proveedores y subcontratistas que agregan valor a los productos y/o servicios de la institución. Adicionalmente, es necesario establecer procesos para evaluar la eficacia e idoneidad del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación definido, con el fin de establecer las acciones necesarias para mejorarlo.

Teniendo en cuenta la responsabilidad de la institución por el impacto de sus actividades sobre los ecosistemas y la sociedad, el siguiente elemento está orientado a promover el desarrollo sostenible y sustentable como integrador entre la organización, la comunidad y el medio ambiente en sentido amplio, evidenciando los sistemas desarrollados por la institución para fomentar una cultura de preservación de los ecosistemas, renovabilidad de los recursos e integración con la comunidad.

El reflejo de la gestión del programa y de toda la institución se manifiesta en el último elemento, los resultados obtenidos. Por lo anterior es necesario que se definan acciones gerenciales de evaluación y seguimiento que permitan identificar los avances y logros obtenidos en las distintas áreas y procesos, así como los avances globales del programa y de la institución para visualizar el cumplimiento del direccionamiento estratégico definido.

También los sistemas de evaluación y seguimiento deben ir estrechamente ligados a un proceso de mejoramiento continuo, que lleve al programa y a la institución al establecimiento de estándares en todas sus áreas y procesos de gestión, que

permitan la comparación de su desarrollo con el de las mejores prácticas nacionales e internacionales.

Al confrontar los resultados del presente estudio, con los aspectos teóricos relacionados con esta temática, puede hacerse el siguiente análisis: Los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Manizales expresaron entre otros aspectos, que la acreditación es un proceso que se convierte en medio para garantizar la calidad, haciendo énfasis en el papel de la autoevaluación, para mantener y mejorar a través de la autorregulación, sin perder de vista la autonomía universitaria. Encontramos también, cómo el proceso estructurado y sistemático nos conduce a la construcción de una cultura evaluativa; lo que nos permite consolidar la calidad del programa, mostrando cambios en las prácticas tanto académicas como administrativas, se evidencia una fuerte relación entre acreditación de alta calidad y calidad del programa.

Para consolidar los proceso de acreditación como medio para garantizar la calidad, emergen en la investigación dos categorías fundamentales de acuerdo al significado que los docentes del programa de Psicología dan a la acreditación: Calidad y Gestión. Para nuestro caso y a manera de hipótesis resultante abordaremos la gestión y dentro de esta la propuesta que en los siguientes párrafos será discutida y sustentada.

La gestión, elemento fundamental para el éxito de las organizaciones modernas, considerándola como el método por el cual se definen las políticas, objetivos, metas y la identificación de los recursos tanto físicos, humanos y financieros, continuando con la ejecución a partir de los procesos fundamentales de docencia, investigación y proyección social; para garantizar la calidad en la ejecución y hacer seguimiento al proyecto del programa, realizamos la autoevaluación, insumo para la autorregulación; medio para garantizar la calidad de la educación superior en Colombia, consideramos que la propuesta de

sistemas de gestión, consolida cada vez más la piedra angular de la Ley 30 de 1992: calidad y excelencia.

A juicio de los investigadores y en consonancia con las tendencias de gestión de la calidad, y como hipótesis resultante del proyecto; se sugiere diseñar, desarrollar y verificar los resultados de la implementación de un modelo de gestión en este caso, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación (ver Anexo E), el cual corresponde a un modelo normativo, cuyo concepto es la autoevaluación basada en el análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de las instituciones de educación usando como guía los criterios del modelo.

La propuesta anterior tendrá significado en el momento que se derive de una investigación que permita validar los resultados obtenidos con el modelo propuesto en uno de los programas de la Universidad de Manizales, aunque siguiendo la línea de la presente investigación, sería según el concepto de los investigadores se desarrolle en el programa de Psicología, considerando que el programa en este momento es el más avanzado en procesos de acreditación de alta calidad.

Una vez el programa de Psicología obtenga su Renovación de acreditación, debe dentro de la lógica del mejoramiento continuo de la calidad, apostarle a las nuevas tendencias en lo que se refiere a la implementación de herramientas de gestión en el ámbito internacional y de ahí la propuesta del modelo Europeo pero siempre como resultado de un proceso de investigación y validación.

Este modelo se considera entre los más avanzados, integrando la responsabilidad social como un concepto fundamental de la excelencia. Así en el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad Total (EFQM), se afirma que *“el mejor modo de servir a los intereses a largo plazo de la organización y a las personas que la integran es adoptar un enfoque ético, superando así las expectativas y la normatividad de la*

comunidad en su conjunto” (Moreno, Peris & González, 2001, p.54)) El modelo incluye como criterios para la valoración de la gestión de la institución, además de los resultados considerados claves, que miden el rendimiento del programa y de la institución y de los resultados con la comunidad académica, los resultados con los colaboradores y los resultados en la sociedad en general. El criterio resultados con los colaboradores sirve para medir los logros en cuanto a mejora de competencias, motivación; para lo cual es fundamental la satisfacción de los colaboradores, como consecuencia de los servicios que el programa les proporciona, y como suma de todas las relaciones y formas de actuación de la organización.

Los resultados en la sociedad tienen en cuenta las actividades que realiza el programa y la institución como miembro responsable de la sociedad; su implicación en las comunidades en las que ejerce su función educativa, las actividades encaminadas a reducir y evitar las molestias y daños provocados por sus actividades, y la información sobre sus actividades para contribuir a la preservación y al mantenimiento de los recursos.

El modelo propuesto, fue elaborado en 1991 y ha servido de base para la concesión de los premios hasta ahora, consta de nueve criterios que a su vez representan áreas de dirección de la organización (Anexo E: Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación). Las primeras cinco áreas, los llamados criterios agentes, se refieren a los medios, en forma de políticas desplegadas, métodos y actividades, gracias a las cuales se están consiguiendo mejoras de la calidad de los servicios, procesos y sistemas del programa y de la institución. Los cuatro criterios restantes representan precisamente una estimación de los efectos y resultados de los medios desplegados.

Las políticas y acciones orientadas a la satisfacción del cliente, que es considerado el objetivo fundamental para el sistema de gestión, es el criterio más

valorado. Le siguen en orden de importancia los resultados del programa y los procesos, que son el eje central sobre el que se construye el modelo. La mejora continua de los procesos es uno de los pilares básicos de la aplicación de este enfoque de gestión, y la obtención de buenos resultados del programa y de la institución se considera como el fin último. También es de resaltar la importancia dada al papel de la dirección como líderes para la calidad, reflejándose así en el modelo el aspecto subrayado en numerosos estudios de que el compromiso de la dirección es clave para el éxito del programa.

De este modo se valoran en el modelo europeo la aceptación por parte de los colaboradores de las iniciativas de la dirección en materia de calidad, así como la aceptación social del programa y de la institución por parte de la comunidad donde se desenvuelve. Este último criterio, impacto social, mide el conjunto de variables de tipo diverso, como son, entre otras: las actividades del programa para minimizar los efectos negativos sobre el medioambiente; las actividades para ayudar en la preservación de recursos y reducir su consumo energético, la implicación del programa en actividades de formación y desarrollo cultural de la comunidad; así como la mejora en los niveles de empleo local.

En resumen el Modelo Europeo de Gestión de calidad en Educación, presenta los siguientes elementos. (ver Anexo E)

- Liderazgo
- Gestión del personal
- Planificación y estrategia
- Recursos
- Procesos
- Resultados, satisfacción del personal
- Resultados, satisfacción de los clientes
- Resultados, impacto en la sociedad

- Resultados del centro educativo

La utilidad del modelo, que ha sido revisado recientemente, excede con mucho de ser una mera referencia para las organizaciones que desean optar a la concesión de los preciados galardones. Las dos principales dimensiones del modelo que lo han hecho famoso entre instituciones europeas, han sido, en primer lugar, su utilidad como herramienta de autoevaluación de la gestión. *“La autoevaluación consiste en un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de la organización comparados con un modelo de excelencia. La autoevaluación permite a las organizaciones discernir claramente los puntos fuertes y las áreas de mejora, y culmina en acciones de mejora planificadas y en el seguimiento del progreso realizado”*. (Moreno, Peris & González, 2001, p. 376)

En segundo lugar, su capacidad para actuar como referente o guía de las instituciones que desean aplicar la gestión de la calidad total. En efecto, el modelo facilita una metodología explícita y bien estructurada para conocer los puntos fuertes y áreas de mejora de las organizaciones, en aspectos clave de sus políticas, actividades y resultados; y por otro lado también permite que la dirección del programa y de la institución aproveche la metodología para formarse en la dimensión aplicada de la gestión, facilitando así el desarrollo de planes concretos, situados en un marco de referencia de reconocida efectividad.

La propuesta del modelo, previa validación; producto de una investigación en uno de los programas de la Universidad de Manizales. Como una de las hipótesis resultante de la presente investigación y como uno de resultados obtenidos en el presente estudio. A partir de los insumos aportados por los docentes del programa, otros documentos relacionados con el tema y la teoría alrededor de la gestión, la acreditación, la autoevaluación, la autorregulación, la cultura evaluativa, el complejo concepto de calidad; y la gran utopía la excelencia del programa de Psicología de la Universidad de Manizales.

Como avance conceptual del proceso investigativo, y enmarcadas dentro de aproximaciones a conclusión más que conclusiones determinantes, la presente investigación abre caminos y se constituye en una herramienta importante como alternativa metodológica, que simultáneamente puede enriquecer el proceso de acreditación y en este orden fortalecer los procesos de autoevaluación participativa, autorregulación y gestión, facilitando la permanencia y sostenibilidad del programa de Psicología e inclusive de otros programas de la Universidad de Manizales y de otras universidades de la región.

Se evidencia claridad y precisión conceptual respecto al proceso de acreditación por parte de los docentes; considerándolo como el medio y no el fin para asegurar la calidad del programa, sin desconocer lo instrumental de los lineamientos del modelo propuesto por el Consejo Nacional de Acreditación. Es importante fortalecer la creación de ambientes académicos, que permitan la consolidación del proceso, facilitando de esta manera la interiorización de los procesos de acreditación de los diferentes programas de la Universidad de Manizales y de otras universidades de la región.

Una manera de crear los ambientes académicos, facilitadores del proceso de acreditación, tendrán toda la fuerza en el momento que se entienda que el resultado esperado de un buen proceso no es otro que la calidad, tal como se evidencio en la investigación, donde se encontró que una de las categorías emergentes tenía que ver con la Calidad.

Es importante resaltar dentro de las lecciones aprendidas en el desarrollo del proyecto de investigación, que para incrementar la eficiencia y eficacia al interior de las instituciones es necesario alinear los diferentes procesos; registro calificado, acreditación de alta calidad, acreditación institucional, acreditación de maestrías y doctorados; dentro del plan de desarrollo de dichas organizaciones.

La propuesta de la implementación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación, entendida como una de las hipótesis resultante, tendrá significado en el momento que sea producto resultante de una investigación respecto a un proyecto piloto en un programa de educación superior, como una manera de validarlo en la práctica.

En general podría afirmarse, que si bien hay consenso sobre la importancia de la acreditación como medio para garantizar la calidad del programa, existen ciertas diferencias entre lo instrumental y lo conceptual del proceso, lo que no impide que se avance cada día en fortalecer el discurso con relación al tema, facilitando la apropiación y la construcción de un camino hacia una cultura evaluativa propia del programa de los diferentes programas de la Universidad de Manizales, mediante acciones como: mejorar procesos logísticos, racionalizar y distribuir adecuadamente el tiempo de docentes, estudiantes y personal administrativo para el proceso, facilitar la divulgación de productos, resultado del proceso de acreditación, sensibilizar permanentemente a los docentes sobre la importancia de la acreditación y su participación, socializar los resultados al interior de la universidad, iniciar, mantener y mejorar el camino hacia la gestión integral de los procesos de acreditación de alta calidad para programas y de la acreditación institucional.

BIBLIOGRAFÍA

AKTOUF, O. La administración: entre tradición y renovación. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda., 2001.

BERELSON, B. Content Análisis. En: Handbook of Social Psychology. Vol. I. Nueva York, 1959.

CAPRA, F. Las Conexiones ocultas. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003.

CAUTU, H. Desarrollo de una cultura de Calidad. México: McGraw Hill, 1998.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Planteamientos y recomendaciones sobre calidad de la educación superior. Bogotá, 1996.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Guía para evaluación externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado. (Guía de procedimiento No. 03). Bogotá, 1997.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Apreciación de condiciones iniciales. Guía de procedimiento No. 01). Bogotá, 1998.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. (Guía de procedimiento No. 02). Bogotá, 1998.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Criterios y procedimientos para la acreditación previa de programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Bogotá, 1998.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. (Colección Documentos de Reflexión. No.1). Bogotá, 1998.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la Acreditación. Bogotá, 1998.

Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación. (Compilación de documentos). Bogotá, 1999.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Programas Acreditados. (Catálogo). Bogotá, 2000.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Programas Acreditados. (Catálogo). Bogotá, 2001.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la Acreditación Institucional. (Serie Documentos CNA No. 2). Bogotá, 2001.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Programas de Licenciatura y de especialización en educación que han obtenido acreditación previa obligatoria. Bogotá, 2001.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Boletín. Bogotá, 2001.

CROSBY, P. B. Quality is free. U.S.A.: Mentor, 1979.

CROSBY, P. B. Quality without tears. Nueva York: McGraw Hill, 1984.

CROSBY, P. B. La calidad no cuesta: el arte de cerciorarse de la calidad. México: Compañía Editorial Continental, 1991.

DAVIDOW, W. H. y UTAL, B. El servicio integral a los clientes. El arma definitiva. Barcelona: Plaza & Janes, 1991.

DELORS, J. y Otros. La Educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI). Madrid: Santillana Ediciones UNESCO, 1997.

DEMING, E. W. Quality, productivity and competitive position. MIT, Massachusetts, USA. (Versión castellana: Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis). Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A., 1982.

DEMING, E. W. Qualidade: A Revolucao da Administracao. Rio de Janeiro: Marques Saravia. Ed. Desphande, R & Webster, F. Organizational culture and marketing. Defining the research agenda. (1989) Journal of Marketing. Vol. 53. January, 1990.

FEIGENBAUM, A. V. Total Quality control. Harvard Business Review. Noviembre-Diciembre, 1956.

FRANCECS, P. y PUIG, I. Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1998.

GAIRIN, J. La calidad, un concepto controvertido. En: Educar. No. 24, 1999.

GARVIN, D. A. What does product Quality really mean. Sloan Management Review, vol. 26, 1984.

GARVIN, D. A. Managing quality, the strategic and competitive edge. The Free Pres, 1988.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. Etnografía, Métodos de Investigación. 2 ed. Barcelona: Paidós Básica, 2001.

HESKETT, J. L. La Gestión en las empresas de servicio. Barcelona: Plaza & Janés Editors, 1988.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Base para una política de Estado en materia de Educación Superior. Bogotá, 2001.

IKUJIRO, N. & HIROTAKA, T. La Organización creadora de conocimiento. México: Ed. Oxford Universite Press, 1999.

JARAMILLO O. Experiencias de Autoevaluación y Acreditación.(Grupo de Reflexión sobre Calidad de la Educación Superior. Ascun), 1998.

JASPIAUSSU, H. A. Pedagogía da Incerteza. Río de Janeiro: IMAGO, 1988.

JURAN, J. M. Quality control handbook. Nueva York: McGraw Hill, 1951.

JURAN, J. M. Quality control handbook. Nueva York: McGraw Hill, 1974.

JURAN, J. M. y GRYBA, F. M. Controle da Qualidade, Conceitos, Políticas e Filosofia da Qualidade. Sao Pablo: McGraw Hill, 1991.

LANDRY, R. L'analyse de contenu. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1998.

L'ECUYER, R. L'analyse de contenu: notions et etapes. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1987.

MARTÍNEZ, M. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico – Práctico. México: Trillas, S.A, 1998.

MARTÍNEZ, P. Políticas. Educativas: "CALIDAD". (Reunión técnica el futuro de la educación superior en Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Asociación Colombiana de Universidades – Ascun- Banco Mundial). Bogotá, 2002.

MORENO, M., PERIS, F y GONZÁLEZ, T. Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. Teoría y Estudio de casos. Madrid: Prentice Hall, 2001.

NAVARRO, A. M. La Autoevaluación de la Gestión. (Trabajo elaborado en el marco de la convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico – Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria), 1998.

NAVARRO, A. M. y ELLIOT, L. Es la evaluación de proyectos generadora de decisiones en el sector educativo? Cuadernos de Humanidades. Facultad de Humanidades UNAS. Salta. No. 9, 1997.

OCAMPO, E., ECHAVARRÍA, C. V. y LUNA, M. T. Módulo 1. Perspectivas del Desarrollo Humano. Manizales: CINDE, 2003.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA. Proyecto de Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI. Visión Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris, 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA. Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y del Caribe. Caracas, 1998.

OROZCO, J. C. Módulo 2. Educación y Políticas para el nuevo siglo, 2003.

PABÓN, N., DURÁN, M., FORERO F., y CASTRO, Y. Evaluación y Acreditación Universitarias. Base de Datos y Estado del Arte. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

PÁRAMO, D. Culturas Organizacionales orientadas al mercado. Bogotá: Proceditor Ltda., 1998.

PIRSING, H. Zen and the art of motorcycle maintenance. Londres: Bantam, 1974.

PIZANO, C. Estrategia: El arte y la ciencia del combate competitivo. Bogotá: Alfaomega Colombiana, 2002.

REEVES, C. A. y BEDNAR, D. A. Defining quality. Alternatives and implications. Academy of Management Review, vol. 19, No. 3, 1994.

REY, G. Imaginar lo Humano. Algunas consideraciones alrededor del Desarrollo Humano. En: ALVARADO, Sara Victoria y OSPINA, Héctor Fabio. Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia. Bogotá: Programa por la Paz–CINDE, 1998.

REY, G. Cultura y Desarrollo Humano: Unas relaciones que se trasladan. Barcelona, 2000.

RODRÍGUEZ, A. La Educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

SEIBOLD, J. Reflexiones sobre un Nuevo concepto de Calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2000.

SHEWHART, W. A. Economic control of manufacturing product. Nueva York: D. Van Nostrand Company, 1931.

SCHEIN, E. Organizations, Culture and Leadership. San Francisco: Jossey–Bass, 1995.

SEN, A. Desarrollo y Libertad. Ciudad: Editorial Planeta, 2001.

THEVENET, M. Audit de la culture d'entreprise. París: Les Éditions d'organisation, 1986.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES. Proyecto Institucional: La Excelencia Académica–Administrativa de Cara al Siglo XXI. Una Visión Prospectiva. 1998–2003. Manizales: Universidad de Manizales, 1998.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES. Proyecto Educativo Programa de Psicología, 2003.

WILCHEX, G. Guía de la Red para la Gestión Local del Riesgo. Ecuador, 1998.

ZEITHMANL, V. A., PARASURMAN, y BERRY, L. L. Problems and Strategies in service marketing. Journal of Marketing. vol. 49, 1985.

ZEITHMANL, V. A., PARASURMAN, y BERRY, L. L. Calidad total en la gestión de los servicios. Madrid: Díaz de Santos S.A., 1993.

www.bvs.sld.cu/revistas. ABREU, Manuela y CAÑEDO, Rubén. Gerencia total de la calidad en las organizaciones.

WWW. OEI.es. BENITEZ, Antonio. Metaevaluación y Gestión de la Calidad en la Universidad Complutense de Madrid.

WWW. Campus-org/. SANDER, Benno. Calidad. Nuevas tendencias en la gestión educativa. Democracia y calidad.

WWW. Campus-oei.org. AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.

WWW. Campus-oei.org/calidad. Woodhouse, David. Calidad y aseguramiento de la calidad.

WWW. cna.gov.co. Lineamientos para la Acreditación. Consejo Nacional de Acreditación.

WWW. oei.es. HOYOS, Guillermo. Ética comunicativa y educación para la democracia.

www.oei.es. OROZCO Luis Enrique. El plan de acción de la UNESCO desde la perspectiva de Colombia.

Anexo A. Entrevista

La entrevista, en cualquiera de sus tipos o modalidades, es uno de los instrumentos más flexibles e importantes, con los cuales puede contar el investigador en ciencias sociales. Al mismo tiempo, es una técnica que permite, sobre la marcha ir corrigiendo o previniendo errores, además de asegurar la validez de las respuestas mediante aclaraciones o replanteamiento de preguntas.

Con la entrevista se pretende:

- Conocer las experiencias que han vivido los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales en los procesos de Acreditación y Renovación de la Acreditación.
- Interpretar el significado que los docentes Programa de Psicología de la Universidad de Manizales le dan a la Autoevaluación dentro del proceso de Acreditación.
- Identificar y argumentar desde la experiencia de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, si el proceso de Acreditación favorece la construcción de una cultura evaluativa.

Para lograr estos objetivos se aplicó el siguiente cuestionario, el cual fue enviado a juicio de expertos para su validación (Se anexa concepto), y las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Cuál ha sido su experiencia en el proceso de Acreditación del Programa de Psicología?

- ¿De acuerdo con su experiencia qué significa para usted el proceso de Acreditación?
- ¿Dentro del proceso de Acreditación qué significa para usted la Autoevaluación, Cómo la ha vivido?
- Según su experiencia en el proceso de Autoevaluación, qué aprendizajes considera usted se han alcanzado?
- Qué similitudes y diferencias encuentra usted en los procesos de Autoevaluación realizados entre los años 199 y el 2004?
- ¿Desde su experiencia el proceso llevado a cabo favorece la construcción de una cultura evaluativa?
- ¿Qué cambios se evidencian en las prácticas pedagógicas y administrativas dentro del programa a partir de la Acreditación de Alta Calidad?
- ¿Qué relación encuentra usted entre Calidad y Acreditación?

Anexo C. Análisis Documental

El análisis documental requiere la utilización de un método cuyas normas tengan, por un lado rigor científico y por otra claridad.

Con este análisis se pretende:

- Descubrir el significado que los docentes del Programa de Psicología le dan al proceso de Acreditación de Alta Calidad del Programa.
- Clasificar y/o codificar los elementos de los diferentes documentos con el fin categorizar y poder comprender el sentido.
- Conocer cómo se ha vivido el proceso de Acreditación y cómo lo entienden los docentes Programa de Psicología de la Universidad de Manizales.

Para el análisis documental se tuvieron en cuenta los siguientes documentos:

1. Informe de Autoevaluación Octubre de 1999.
2. Informe de Evaluación Externa del Plan de Psicología de la Universidad de Manizales. Elaborado por Rebeca Puche Navarro de la Universidad del Valle y Kary Cabrera Doku de la Universidad del Norte. Mayo de 2000.
3. Ensayo final: Investigación Curricular. Por la Calidad, la Autonomía y la Transformación de la Psicología en la Universidad de Manizales. Germán Guarín J. Junio de 2004 .

4. Informe de Autoevaluación del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Febrero de 2004.

Anexo D. Análisis de Contenido

El análisis de contenido, se trata de un método que busca clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido.

Siguiendo a L'Écuyer (1987, p.50), Landry (1988, p.329), Mayer y Quellet (1991, p.475), compartimos a continuación las características generales del análisis de contenido:

- Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información.
- Estas producciones pueden tomar diversas formas. Escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.
- Los documentos pueden haber sido contruidos por una persona, o por un grupo de personas.
- El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino ante todo de expresiones verbales.
- Es posible una adecuación cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

Se puede recurrir al análisis de contenido en los siguientes casos. Para codificar las respuestas de las preguntas abiertas de una encuesta, codificar los resultados de entrevistas no directivas, revelar los postulados implícitos de los textos y manuales escolares, etc.

Como lo señala Landry (Landry, 1983, p.338), el análisis de contenido varía según el tipo de textos analizados y el tipo de interpretación, entonces no existe método de análisis fácilmente transportable a todas las situaciones. Salvo para las aplicaciones simples, para la codificación de los temas de respuestas o las preguntas abiertas de los cuestionarios, el investigador está siempre más o menos forzado a hacer adaptaciones a los procedimientos más apropiados para el estudio del problema que busca resolver.

A partir de autores como Mayntz et al (1980, p.201); López – Aranguren (1986, pp. 373-383); Bardin (1986, p.93); L'Écuyer (1990, p.719; Mayer y Quellet (1991, p. 478); Landry (1998, p.335), se pueden identificar como etapas técnicas generales del análisis de contenido las siguientes.

- El análisis previo o la lectura de documentos. Se trata de leer atentamente y varias veces los documentos a estudiar. Esta lectura repetida permitirá una indispensable familiarización del investigador con el contenido, con los diferentes temas posibles. De esta lectura es posible avanzar en la formulación de la hipótesis. Sin embargo, no es obligatorio tener hipótesis para guiar el análisis. Algunos análisis se hacen sin ideas preconcebidas. No obstante, en muchos casos, las hipótesis implícitas orientan el trabajo de análisis. De manera general, la etapa de análisis previo apunta a tres objetivos. La selección de los documentos para someter a análisis, la formulación de hipótesis y los objetivos, y la determinación de indicadores sobre los cuales se apoyará la interpretación final.

- La preparación del material. Los documentos deben ser desglosados en unidades de significación, que son luego clasificados en categorías bien definidas. Se agrupan en estas categorías las unidades de información que se han extraído de los documentos. Es en esta etapa que importa determinar la unidad de cuantificación, si hubiera lugar. Esta unidad puede ser un tema, una palabra, un concepto, una frase, una idea o una frecuencia de aparición de palabras o de frases. La unidad de registro permite contar con los elementos del contenido. Esta etapa se subdivide a su vez, en tres momentos: construcción del hábeas, la transcripción del material y la escogencia del método de análisis. El corpus, palabra tomada del latín, que significa cuerpo, corresponde a un conjunto de textos, de documentos, privados o publicados que son reunidos para los fines del estudio. El material de partida puede entonces ser dado a priori, como es el caso de análisis particular; por ejemplo documentos dejados por diversas personas e instituciones. La transcripción, una vez se han seleccionado los documentos, o las entrevistas realizadas, se debe transcribir el material para darse una herramienta de análisis claro, completo y lo más significativo posible. La selección del método de análisis, diversos caminos se le ofrecen a los investigadores para esta actividad: el método tradicional, el uso de un programa de texto o el uso de un programa de análisis de contenido. El método tradicional consiste en desglosar el contenido y agruparlo en temas, luego en categorías o subcategorías. En el curso de los últimos años se han desarrollado algunos programas de análisis de contenido, estos permiten un análisis muy interesante y muy útil, a manera de ejemplo mencionamos el programa the ethnograph, el Nud Ist, y el ATLAS-ti.

- Selección de la unidad de análisis. La unidad de análisis se refiere al espacio y el tiempo en los cuales se retendrá la recurrencia de los elementos de la investigación. En cuanto a la definición de la unidad de análisis, esta se hace habitualmente según uno u otro de los siguientes tres métodos: De manera inductiva a partir de las similitudes de sentido del material de análisis; de manera deductiva derivándola de la teoría existente, finalmente, siguiendo una fórmula

mixta en donde una parte de las categorías es derivada de una teoría mientras que la otra parte es inducida en el curso de análisis. La cuestión de la codificación de las unidades de análisis, es central en los procesos de análisis de contenido por diferentes razones, especialmente de orden teórico. En efecto, la codificación plantea el problema del sentido. El código del investigador depende entonces de las preguntas que este quiere plantear, y es indispensable que estas preguntas hayan sido suficientemente precisas en la formulación de la investigación para que la rejilla de lectura pueda ser pertinente. En resumen, la construcción de un código de análisis obedece a dos tipos de exigencias provenientes respectivamente del campo de referencia impuesto por la investigación, o del grado de generalidad que nos proponemos lograr en la descripción del contenido.

- Sistematización de los resultados. Si las diferentes operaciones del análisis previo han sido cuidadosamente cumplidas, la fase de análisis propiamente dicha no es más que la administración sistemática de las decisiones tomadas. Esta fase, consiste esencialmente en operaciones de codificación, descuento o enumeración en función de las instrucciones previamente formuladas, tratar el material es codificarlo. La codificación corresponde a un tratamiento de los datos brutos del texto. Todo análisis de contenido, supone la descomposición del material tratado en elementos de análisis, estos elementos deben ser clasificados en categorías. Un análisis de contenido, dice Berelson (1952), vale lo que valen las categorías. Su determinación es por lo tanto más delicada cuando el número y la forma de las categorías pueden ser variables según los objetivos de la investigación y las hipótesis de trabajo. La sistematización del material es una reorganización del material en la cual son reagrupados en categorías o temas más amplios bajo un título genérico todos los enunciados cuyo sentido se agrupa. Según autores como L'Écuyer (1987) y Landry (1998) esta etapa de categorización puede ser abordada según tres modelos. Un modelo abierto, no hay categorías preestablecidas, las categorías son entonces inducidas de los textos analizados. En un modelo cerrado, las categorías están predeterminadas por el investigador desde el

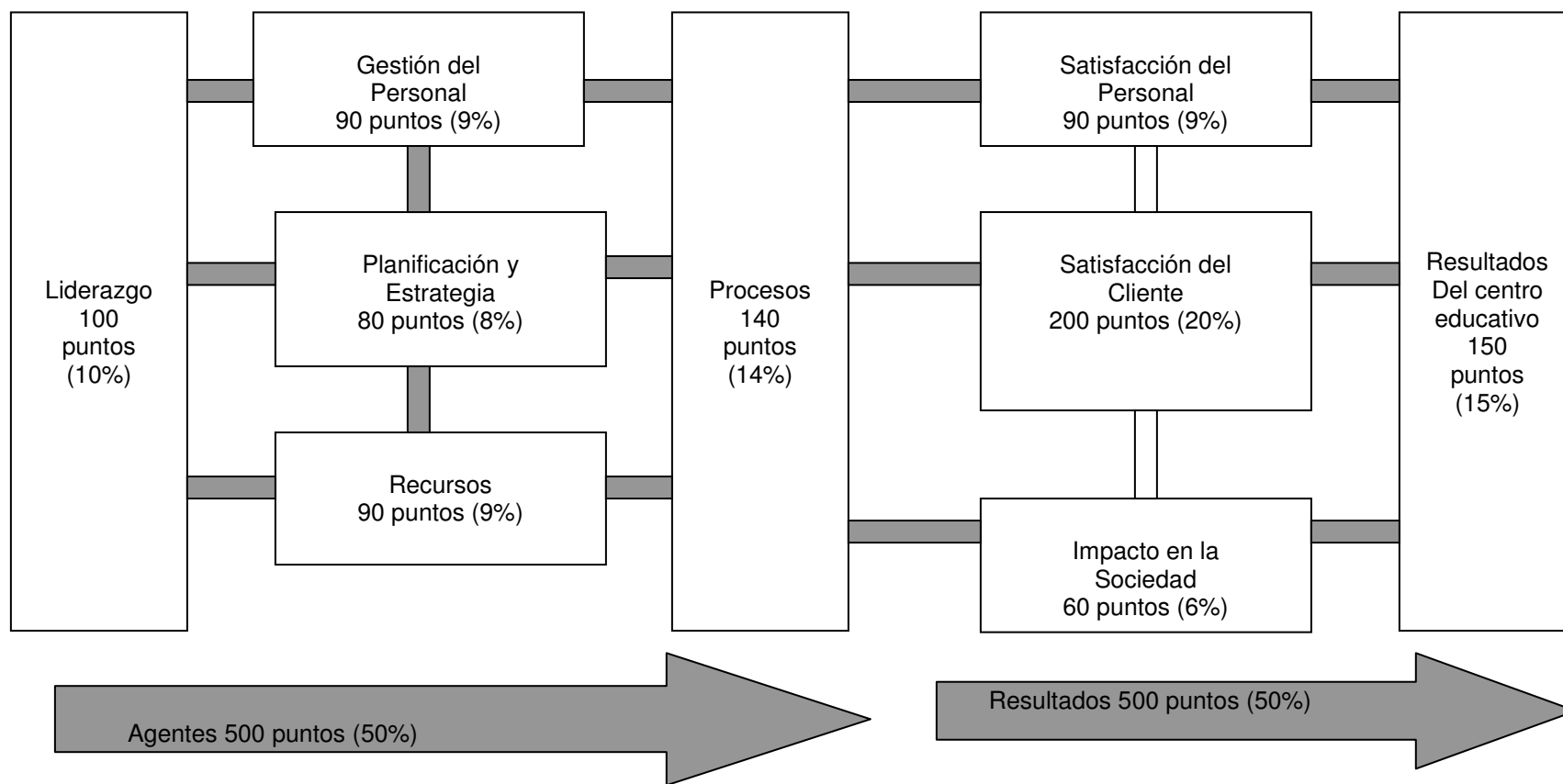
comienzo, por una teoría de la cual se quieren probar las predicciones o hipótesis. Finalmente, en el caso de un modelo mixto, una parte de las categorías preexistentes desde el comienzo y el investigador deja lugar a la posibilidad que cierto número de hipótesis sean inducidas en el curso del análisis.

El análisis de contenido, como cualquier otra técnica, tiene sus límites. Un análisis de contenido no permitirá jamás restituir la totalidad de los significados posibles de un material; implica necesariamente una elección y el instrumento de análisis adoptado no hace más que traducir esta determinación. Para Landry (1998), las principales ventajas del análisis de contenido son las siguientes: Constituye contrariamente a otras técnicas, un método no reactivo de recolección de datos. Además se muestra muy apropiada para analizar material no estructurado, facilita tratar con el recurso a la informática, una gran cantidad de textos. La riqueza de la interpretación es variada; las palabras, las expresiones, los estilos artísticos, simbolizan la manera de hacer y de pensar de las gentes de un lugar, de una época y de una cultura dada. Es entonces una herramienta de profundización de las diversas producciones que son las huellas de la vida individual y colectiva.

Para el análisis de contenido en el presente trabajo de investigación, se utilizó como soporte el programa Atlas-ti. Sirve tanto para descripción / interpretación de textos como para la elaboración de teoría. El texto debe estar en un fichero ASCII para ser leído por el programa. Almacena de forma diferenciada los datos originales y los comentarios o teorías asociadas que sobre ellos va elaborando el investigador. Pueden recuperarse ambos tipos de datos conjuntamente. Como la mayoría de los programas, ATLAS –ti segmenta los textos, tanto los originales como los comentarios y notas. Permite una fácil comparación entre segmentos textuales. Facilita la elaboración de teoría con su especial sistema de codificación a partir de categorías semánticas y familias de categorías. ATLAS-ti produce una red para la elaboración de teoría que permite visualizar en pantalla de forma gráfica (en un diagrama) las conexiones entre fragmentos textuales, comentarios,

códigos, y aún conceptos. La red de conexiones es en realidad un marco de trabajo, una unidad hermenéutica, para construir conceptos y teorías con la posibilidad de revisar, de forma instantánea, los conceptos originales y los comentarios. Esta transversalidad textual/conceptual es el distintivo más característico del ATLAS –ti.

Anexo E. Modelo europeo de gestión de calidad en educación



Fuente: Adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad efectuada por el Ministerio de Educación y Cultura de España para su aplicación en los centros educativos públicos.

DISEÑO

