PRÁCTICAS DE AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN COLOMBIA: Una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad















LAS PRÁCTICAS DE AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN COLOMBIA: UNA LECTURA EVALUATIVA Y PROPOSITIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD

Autor: Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

Edición: Primera - Octubre de 2014. Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

ISBN: 978-958-746-062-9

Revisión de Estilo: Zuany Luz Paba Argote Diseño Editorial: Luis Felipe Marquez Lora Diseño de Portada: Marcela Pasmín

Impresión: Gente Nueva Editorial. Cra. 17 No. 30 - 16. Bogotá D.C. - Colombia

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

©EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA 2014

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor.

El presente libro se desarrolló en el marco del proyecto de investigación "La construcción social de la realidad en el contexto de las universidades: Una perspectiva teórica emergente y un fundamento del proceso de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena" y es resultado de la actividad de los grupos de investigación GRACE (Grupo de Análisis de la Cultura Escolar) y CEMPLU (Calidad Educativa en un Mundo Plural), adscritas a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena.

Catalogación en la fuente - Martha Lucia Ruiz Arango, P.E. Grupo Biblioteca Germán Bula Meyer.

Sánchez Buitrago, Jorge Osvaldo

Prácticas de autoevaluación con fines de acreditación instituciones en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad / Jorge Osvaldo Sánchez Buitrago. – 1a. ed. -- Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2014.

144 p. : il. Incluye bibliografía ISBN: 978-958-746-062-9

1. Universidades - Acreditación. 2. Educación superior y estado. 3. Reforma educativa. 4. I. Título

CDD 378.059861 ed 20

Depósito Legal: Se cumplió con la reglamentación existente.

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Rector: Ruthber Escorcia Caballero

Vicerrector de Investigación: José Henry Escobar Acosta

Directora de Transferencia de Conocimiento y Propiedad Intelectual: Diana Milena González Gélvez



canjebiblioteca@unimagdalena.edu.co biblioteca@unimagdalena.edu.co



PRÁCTICAS DE AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN COLOMBIA: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad



UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



AGRADECIMIENTOS

A toda la comunidad académica de la Universidad del Magdalena por su compromiso con el proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional.

Al Doctor Ruthber Escorcia Caballero, rector de la Universidad del Magdalena, por su decisión estratégica de orientar su Plan de Gobierno hacia el logro de la meta de la Acreditación Institucional; generando las condiciones académicas y administrativas para enfrentar este reto histórico.

Al Magister José Henry Escobar Acosta, Vicerrector de Investigación por su apoyo institucional para el desarrollo de este Proyecto.

A los Doctores Iván Manuel Sánchez Fontalvo y Alexander Luís Ortíz Ocaña por ser parte del sueño y reto de darle vida, con rigor, pasión y entrega, a nuestro Doctorado en Ciencias de la Educación; nicho académico de esta investigación.

Al grupo de estudiantes de la primera y segunda cohorte de nuestro Doctorado en Ciencias de la Educación por ser motor de nuevas búsquedas y compromisos profesionales.

A la Mgra. Olga Orozco de Barros, al Mgr. Juan Camilo Arévalo Garzón; a la Especialista Irina Paola Fince Bovea y a la Profesional Marianella Moreno Contreras, quienes como compañeros del Equipo Académico de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad, se han entregado a este proceso con vocación de servicio, dedicación y rigurosidad; en función del mejoramiento institucional de nuestra Universidad del Magdalena.

A la Mgra. Zuany Luz Paba Argote por ser soporte académico fundamental y luz fuerte para el logro de las metas investigativas e institucionales propuestas.

A la Licenciada Ena Ives Pedrozo Beleño por su incansable compromiso y dedicación para apoyar la gestión de este Proyecto de Investigación.

Al Licenciado Pedro Vasco Rodríguez por su rigor y buena energía para apoyar la producción de este texto.

A la profesional Ingrid Johana Coquíes Pacheco por su apoyo en el desarrollo de nuestro Doctorado en Ciencias de la Educación.

A la profesional Marcela Pasmín, quien siempre hace de una idea básica un hermoso diseño.

A la Mgra. María del Socorro Candamil Calle por ser también pionera en la idea de soñar caminos alternativos para enfrentar los procesos de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en el país y hacer equipo en este propósito.



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: El proceso de investigación que sustenta la lectura evaluativa y propositiva de las prácticas Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia	de
1.1. El objeto de estudio de la investigación	.13 .14 .18 .22
SEGUNDA PARTE: Una lectura comprensiva de prácticas de evaluación con fines de Acreditación Institucio en Colombia	nal
 2.1. El concepto organizacional de universidad en las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia. 2.2. El concepto de calidad en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia. 2.3. El concepto de autoevaluación en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia. 2.4. Principales obstáculos en los procesos de Autoevaluación en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia. 2.5. Fortalezas claves que han determinado la Acreditación Institucional de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. 	.33 .38 .43
TERCERA PARTE: Diálogos sobre prácticas de Acreditación Institucional en Colombia	
 3.1. Impacto de los procesos de Autoevaluación en la dinámica de "construcción social" de la realidad institucional de las universidades	.69 .72 .75 .86
CUARTA PARTE: Escenarios teóricos para la resignificación de las prácticas de Acreditación Institucional en Colomb	ia
4.1. La universidad como organización que se construye socialmente	104

QUINTA PARTE: Prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en la Universidad del Magdalena

5.1. Los trayectos recorridos en el proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación	
Institucional de la Universidad del Magdalena	111
5.2. Un ejemplo de Autoevaluación de un Factor de Calidad de la Universidad del Magdalena	128
5.3. Un ejemplo de juicio global de calidad en la Universidad del Magdalena	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

INTRODUCCIÓN

Este libro hace parte de los resultados académicos del Proyecto de Investigación: "PRÁCTICAS DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL CON FINES DE ACREDITACIÓN EN COLOMBIA: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad y un fundamento del proceso de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena".

A partir de cada una de las categorías constitutivas del título de este Proyecto de Investigación se sustentó la naturaleza y perspectivas del mismo, en los siguientes términos (Sánchez, 2010, p. 40).

Prácticas de Autoevaluación Institucional con fines de Acreditación en Colombia: la investigación se concentró en los procesos de Autoevaluación que se han adelantado en el país en función del proceso de Acreditación Institucional. Estos procesos se abordaron a partir de los textos de los Informes de Autoevaluación y del diálogo con actores sociales representativos de varias universidades acreditadas. Si bien es un abordaje teórico particular y específico en el campo de la gestión de las organizaciones, en este caso se focalizó en el ámbito teórico de un tipo especial y diferencial de organizaciones, como son las universidades. Desde el punto de vista empírico se exploraron las experiencias de las universidades que en Colombia han obtenido el reconocimiento de la Acreditación Institucional.

Una lectura evaluativa y propositiva: debido a que las intenciones investigativas conjugaron un doble interés, comprensivo y transformador; los hallazgos de esta investigación no solo exploran realidades presentes en las prácticas de Autoevaluación, sino que también exploran escenarios teóricos y sociales de tales prácticas.

Desde la perspectiva de la construcción social de la realidad: esta es la categoría central que constituyó el objeto de estudio de esta investigación, la cual se abordó tanto desde el punto de vista epistémico como desde el empírico. Desde lo epistémico la investigación aporta en la fundamentación teórica y en la argumentación discur-

siva de los principios que determinan este tipo particular de abordaje de la gestión y desarrollo de las organizaciones. En el campo de conocimiento de la Administración, la "construcción social de la realidad" se está reconociendo como una perspectiva claramente diferenciable de otras para comprender las organizaciones; la cual responde a especificidades a partir de sus fundamentos epistemológicos y sus intencionalidades de desarrollo. Se trata de una perspectiva que deviene históricamente, de manera convergente o divergente, de paradigmas y opciones ya reconocidas en la tradición académica; por esta razón se alude como opción "emergente".

Fundamento del proceso de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena: desde el punto de vista práctico este proyecto de investigación tuvo también como objeto, en este caso de transformación, la realidad de la Universidad del Magdalena. La perspectiva de la "construcción social de la realidad", además de ser objeto de construcción teórica, fue referente para el proceso de autoevaluación de la Universidad; aquí la teoría se construyó a partir de un proceso social de transformación y a su vez dicha transformación se promovió y reguló desde esta opción teórica particular.

Esta investigación se desarrolló, desde el punto de vista metodológico desde la perspectiva de la complementariedad, toda vez que conjugó abordajes tanto deductivos como inductivos; tanto cuantitativos, como cualitativos. Esta indagación científica partió de un problema que conjugó tanto interrogantes epistémicos, referidos a la fundamentación de la universidad desde el punto de vista teórico de la construcción social de las organizaciones;

9

como desde el punto de vista empírico, referidos a los procesos de autoevaluación con fines de acreditación y aseguramiento integral de la calidad en las universidades que han alcanzado en Colombia el reconocimiento de la Acreditación Institucional; así mismo, desde el punto de vista práctico, se abordó dicho proceso, como caso focal, para la Universidad del Magdalena.

A partir de estos interrogantes el proceso investigativo permitió aportar en el avance teórico de la Línea de Investigación "Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos", privilegiada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad del Magdalena, concebido en asocio con RUDECOLOMBIA¹; también contribuyó a generar y hacer posibles transformaciones organizacionales en el contexto de la Universidad del Magdalena; las cuales han servido de soporte para su proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. De esta manera confluyó en esta investigación tanto una perspectiva universal de carácter teórico, como una específica e institucional de carácter empírico.

Se trata de una investigación que se caracterizó por un interés tanto teórico como comprensivo y de transformación social que combinó un estudio de caso múltiple, en las universidades colombianas que han alcanzado su Acreditación Institucional; y un caso único, focalizado en la Universidad del Magdalena. En atención a su carácter multimetódico esta investigación utilizó, de manera triangulada, diferentes tipos de abordajes metodológicos; articulados todos ellos desde la racionalidad recursiva y compleja de la denominada complementariedad etnográfica.

Como producto investigativo este texto incluye cinco partes fundamentales. En la primera de ellas se sistematiza el proceso de investigación que sustenta la lectura evaluativa y propositiva de las prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia y el proceso de Autoevaluación de la Universidad del Magdalena. Incluye la caracterización del objeto de estudio de la investigación; los principales argumentos que la justificaron; las coordenadas teóricas referenciales y los antecedentes básicos de la investigación; los alcances y logros de la investigación y los trayectos metodológicos transitados en la investigación.

En la segunda parte se hace una lectura evaluativa y propositiva de las prácticas de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia. Incluye la sistematización de los factores de calidad que han determinado la Acreditación Institucional en Colombia; los conceptos de universidad, de calidad y de autoevaluación subyacentes en las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia. Así mismo un compendio de los principales obstáculos de tales procesos de Autoevaluación.

En la tercera parte se documentan los diálogos que sobre las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia, se promovieron a través de un Grupo Focal de Discusión en el cual participaron representantes y delegados de 15 Instituciones de Educación Superior que han alcanzado su Acreditación Institucional. Se incluye en esta sistematización aspectos relacionados con las principales innovaciones en las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia; sobre el impacto de los procesos de autoevaluación en la dinámica de "construcción social" de las universidades y algunos escenarios ideales de los procesos de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional.

En la cuarta parte se argumentan algunos de los principales escenarios teóricos para la resignificación de las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia. Incluye tres categorías centrales: la universidad como organización que se construye socialmente: sentidos y finalidades desde la perspectiva de la transmodernidad; la autoevaluación como un proceso complejo que reduce la complejidad de las universidades y la resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las universidades

En la quinta parte se focaliza el análisis en las prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en la Universidad del Magdalena; detallando los trayectos metodológicos recorridos. De manera particular se incluye, a manera de ejemplo el Informe de Autoevaluación de uno de los factores de calidad (Factor 1: Misión y PEI) y el Concepto Evaluativo Global del Informe de esta Universidad. Para mayor ampliación de esta experiencia se recomienda visitar la página web de la Universidad del Magdalena, en el apartado "vamos por la acreditación". Allí es posible visitar el repositorio documental del proceso de Autoevaluación y de manera especial consultar el INFORME DE AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, que es otra de las producciones académicas derivadas del proyecto de investigación.

Esta es una obra abierta al debate y a la crítica; pensada para contribuir al fortalecimiento integral de las instituciones de educación superior que en uso de su autonomía y con una clara convicción de su responsabilidad social, asumen la Autoevaluación, con fines de Acreditación

^{1.} RUDECOLOMBIA es la sigla que identifica a la Red de 10 Universidades Públicas de Colombia que desde hace más de una década crearon un programa de Doctorado en Educación que ha sido pionero en la formación de investigadores de alto nivel en el campo de las Ciencias de la Educación y que ha sido reconocido por la Asociación Iberoamericana de AUIP, como experiencia significativa de programas colaborativos de postgrado.

Institucional, como una oportunidad para el mejoramiento y aseguramiento permanente de la tan anhelada calidad de la educación superior; porque en la Universidad del

Magdalena la evaluación no se ha asumido como un proceso para verificar la calidad, si no como un proceso para transformar la calidad.





El proceso de investigación que sustenta la lectura evaluativa y propositiva de prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia

1.1. El objeto de estudio de la investigación

En este apartado se parte de la argumentación de la naturaleza de un objeto de investigación, cuando se piensa en función de un proceso de investigación científica. Se delimitan las categorías constitutivas del objeto de estudio de este proyecto de investigación y sus interacciones académicas y sociales.

En este proyecto de investigación se determinó una perspectiva epistemológica y metodológica que se describe a continuación (Universidad del Magdalena, 2010, p. 5, 6 y 7).

La presente investigación se abordó y desarrolló desde una perspectiva epistemológica y metodológica de naturaleza cualitativa, partiendo de un problema científico que conjugó tanto interrogantes teóricos, referidos a la fundamentación de la universidad desde el punto de vista de la construcción social de las organizaciones; como cuestionamientos empíricos, referidos a los procesos de autoevaluación con fines de acreditación y aseguramiento integral de la calidad en las universidades que han alcanzado en Colombia el reconocimiento de la Acreditación Institucional. También desde el punto de vista empírico, se abordó dicho proceso en particular para el caso de la Universidad del Magdalena.

A partir de estos interrogantes el proceso investigativo ha aportado en el avance teórico de la Línea de Investigación "Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos", privilegiada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad del Magdalena, concebido en asocio con RUDECOLOMBIA y ha contribuido a generar y hacer posi-

bles transformaciones organizacionales en el contexto de la Universidad del Magdalena, las cuales están sirviendo de soporte para su Acreditación Institucional.

En términos de Sandoval (1997) en toda investigación es necesario delimitar con claridad la naturaleza de su objeto de estudio, su objeto de indagación o de problematización². El objeto de estudio de esta investigación estuvo definido a partir de la confluencia de dos dimensiones constitutivas y complementarias: lo epistémico y lo empírico.

Con base en lo anterior, se planteó como punto de partida que el objeto de estudio de esta investigación se ubica en el entrecruce de los discursos en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades; asumidas éstas desde la perspectiva teórica de la "construcción social de las organizaciones" -lo epistémico del objeto de estudio-; y el conjunto de prácticas sociales de gestión del desarrollo de las universidades, en perspectiva de sus procesos de autoevaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad.

Esta investigación aportó, desde el punto de vista teórico, en la fundamentación de la naturaleza e implicaciones derivadas de la concepción de las universidades como organizaciones que son susceptibles de ser construidas social-

12

^{2.} Para el investigador principal de este proyecto, esta precisión del objeto de estudio es clave ya que de su claridad y nivel de profundidad dependerá en buena medida que el investigador sepa cuál es el ámbito teórico y práctico en el cual se inscribe su proceso de búsqueda. En este sentido, se parte de la claridad de que en todo objeto de estudio subyace una doble dimensión, complementaria, la epistémica y la empírica. La dimensión epistémica alude al conjunto de principios, conceptos, planteamientos y elaboraciones de naturaleza teórica que constituyen y delimitan el objeto de estudio de la investigación. La dimensión empírica se refiere a la red de prácticas específicas y concretas, a situaciones casústicas y específicas que se evidencian objetualmente en un contexto social determinado. Con base en lo anterior, un punto de partida ineludible será la delimitación y argumentación de la naturaleza del objeto de estudio de esta investigación, lo cual no debe confundirse con su problematización, lo que se hará luego.

mente; y desde el punto de vista empírico sirvió de soporte conceptual, metodológico y técnico para el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena; a partir de la caracterización y valoración de las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado su Acreditación Institucional. De esta manera confluyeron en esta investigación tanto una perspectiva universal de carácter teórico, como una específica e institucional de carácter empírico.

Se trató de una investigación de naturaleza cualitativa que se caracterizó por un interés tanto teórico como comprensivo y de transformación social del escenario institucional, que combinó un estudio de caso múltiple, en 3 veinte Instituciones de Educación Superior colombianas que han alcanzado su Acreditación Institucional; con un estudio de caso único focalizado en la Universidad del Magdalena. En atención a su carácter multimetódico esta investigación utilizó, de manera triangulada, diferentes tipos de abordajes metodológicos; articulados todos ellos desde la racionalidad recursiva y compleja de la denominada complementariedad etnográfica.

1.2. El problema central de la investigación

En este apartado se da cuenta del proceso de construcción del problema central de la investigación; tanto desde el plano teórico como desde práctico.

Un problema de investigación desde el paradigma cualitativo no se formula, si no que se construye; esto que parece un simple giro en el manejo del lenguaje, está denotando una racionalidad diferente para entender la investigación, en la cual los problemas de conocimiento que se abordan se maduran a partir de sucesivas problematizaciones, tanto teóricas como empíricas; las cuales llevan a plantear un enunciado del problema que está estrechamente relacionado con otros problemas llamados conexos o derivados; todos ellos configuran un espacio problematizador mayor en el cual se gesta y desenvuelve el proceso investigativo.⁴

En este sentido el punto de partida para la construcción del problema central de esta investigación lo constituyeron las siguientes preguntas generadoras, concebidas tanto desde una perspectiva teórica como una empírica:

- ¿A la luz de los paradigmas emergentes, una universidad debe ser entendida como un sistema abierto o como un sistema cerrado?
- ¿Cómo entender una universidad como un sistema cerrado?
- ¿Cómo entender una universidad como un sistema autorreferente y autopoiético?
- ¿Qué significa teóricamente y qué implica para su gestión y desarrollo que una universidad se conciba desde la perspectiva de la construcción social?
- ¿Cuáles son las concepciones teóricas sobre la categoría "universidad", subyacentes en las experiencias de autoevaluación con fines de acreditación institucional de las universidades que en Colombia han alcanzado tal reconocimiento?
- ¿En qué medida los procesos de autoevaluación con fines de acreditación adelantado en las universidades de Colombia que han alcanzado dicho reconocimiento, han contribuido a la construcción social de cada universidad?
- ¿Cuál es el estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena, visto desde la dimensión instituida y la instituvente?
- ¿Cuáles son los trayectos que han marcado el devenir histórico de los procesos de desarrollo de la Universidad del Magdalena?

entre sí: La primera es una vía inductiva en la cual se hacen evidentes dificultades, insuficiencias, limitaciones prácticas -empíricas- que implican un abordaje investigativo para ser resueltas o superadas. Estos problemas iniciales deben ser categorizados y agrupados sucesivamente hasta identificar los problemas o tensiones focales o centrales de la investigación. Por esta vía se detallan problemas concretos debidamente sustentados en indicadores, evidencias u otros soportes de su existencia. A partir de estos problemas de naturaleza empírica se hace inducción hacia referentes teóricos que sustentan y explican tales problemas: Se va de lo concreto a lo abstracto. Una segunda vía implica retomar y desarrollar argumentos teóricos, en términos de retos, desafíos o argumentaciones explicativas o comprensivas frente a un fenómeno en particular y a partir de ellas explorar situaciones concretas -empíricas- que denoten la correspondencia, positiva o negativa, entre tales planteamientos teóricos y las practicas concretas de la realidad con las cuales se relacionan: Se va de lo abstracto a lo particular. La tercera vía, que se sugiere sea la que se aborde, conjuga las dos vías anteriores, es decir se hace un ejercicio que articula la inducción y la deducción, en un trayecto abductivo, para llegar a configurar el problema de investigación. En coherencia con la delimitación del objeto de estudio de la investigación, la problematización también debe incluir un tratamiento complementado entre lo epistémico y lo empírico del problema a investigar.



^{3.} El análisis de contenido se aplicó a 20 Universidades Acreditadas en el año 2011. A Enero 31 del 2013 y según la información publicada en la página del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) eran 28 las Instituciones de Educación Superior acreditadas institucionalmente en Colombia..

^{4.} Según el criterio académico del investigador principal de este proyecto, si bien los problemas de investigación no son estáticos, dado que éstos maduran y se refinan en la medida en que el investigador comienza sus incursiones en el trabajo de campo y sus inmersiones en la teoría; es claro que de la profundidad y claridad inicial de la formulación del problema, dependerá en buena medida la calidad de la ruta que se defina para el proceso de investigación. Para lograr una adecuada problematización podemos tomar tres vías, que no son excluyentes

- ¿Cuáles son los problemas centrales y los desarrollos claves de la Universidad del Magdalena que deben ser intervenidos y/o potenciados, respectivamente, para fortalecer la calidad integral de la institución?
- ¿Cuáles son los escenarios de desarrollo y los nuevos trayectos que debe recorrer la Universidad del Magdalena para alcanzar niveles de calidad que le permitan obtener su acreditación institucional?
- ¿Cuáles son las buenas prácticas de autoevaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad que la Universidad del Magdalena puede proponer en el contexto nacional e internacional como referentes para el mejoramiento de la gestión de las instituciones de educación superior?

A partir de la reflexión sobre estas preguntas generadoras, se llegó a construir un problema nodal de investigación que se planteó en términos de las siguientes preguntas centrales:

- ¿Cuáles son los fundamentos epistémicos que definen la naturaleza e implicaciones de los procesos de desarrollo de las universidades, cuando éstos son concebidos y direccionados desde la perspectiva teórica de la "construcción social de las organizaciones"?
- ¿Cuáles son las concepciones de universidad, asumida como organización social que se construye, subyacentes en las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional?
- ¿Cuál es el estado de desarrollo integral de la Universidad del Magdalena a partir de la confrontación entre su realidad instituida e instituyente y cuáles los escenarios y rutas de desarrollo que deben servir de soporte para el proceso de Acreditación Institucional y la consecuente mejora y sostenibilidad de sus niveles de calidad?

1.3. Justificación de la investigación

En este apartado se recogen los argumentos académicos, sociales e institucionales que estuvieron, desde el comienzo y a lo largo del proceso investigativo, como sus razones justificadoras fundamentales.

En lo fundamental tres tipos de argumentos sirvieron de soporte para la sustentación de este proyecto de investigación: teóricos, prácticos e institucionales⁵.

Desde el punto de vista teórico el principal argumento de justificación se resumió en la necesidad de contribuir en la fundamentación de lo que se ha denominado un paradigma emergente para la concepción y gestión de las organizaciones educativas, como es la perspectiva de la "construcción social de las organizaciones educativas", para el caso de las universidades.

En este sentido en el libro "Cultura y Sociedad", publicado por parte de la Universidad del Magdalena, el investigador principal de este proyecto señala en uno de los capítulos que es urgente:

...sustentar la necesidad y las coordenadas básicas para comprender y reconfigurar los procesos de gestión de la organización educativa, en sus diferentes niveles y ámbitos de actuación, desde una perspectiva que supere el entendimiento e intervención de la organización educativa como entidad estática determinada de manera exclusiva por su estructura formal y legal. Se trata de sentar bases para repensar la concepción de la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo desde un punto de vista emergente en el cual la organización educativa se asume como institución social, viva, autogenética, creadora, dinámica, compleja... (Sánchez, 2009, p. 191).

Como lo determina Sánchez (2010, p. 9-14), se colige entonces que es apremiante aportar en la emergencia de una nueva mirada para entender e intervenir la organización-universidad desde los principios de la perspectiva de la "construcción social de las organizaciones".

Esta reconfiguración conceptual es tan poderosa en si misma que entender la organización universitaria desde nuevas miradas y fundamentos, deviene en nuevas formas de aproximación y transformación de las mismas.

Como punto de partida inicial y como encuadre teórico de esta investigación, es preciso indicar que la perspectiva de la "construcción social de la realidad en las organizaciones" está emergiendo como una opción epistémica en

^{5.} A juicio del proponente de este proyecto, en la justificación de una investigación deben aparecer fundamentalmente argumentos desde tres dimensiones, nuevamente también complementarios entre sí: Argumentos epistémicos, a través de los cual se precisan y sustentan las razones de orden teórico que soportan la necesidad y conveniencia de la investigación; argumentos prácticos -empíricos- que evidencian las razones que sustentan socialmente la investigación y quizás también argumentos institucionales que sustentan los aportes y la localización organizacional de la investigación en el ámbito de una línea, un grupo, un centro, una universidad.

15

proceso de fundamentación y de reconocimiento académico. En este sentido en el libro mencionado anteriormente, se señala que la organización educativa, para el caso de esta investigación la universidad:

...debe ser asumida como entidad institucional y organizacional compleja, como tejido social en permanente construcción en cuya concepción y desarrollo aportan diversos actores y sectores desde perspectivas teóricas y posiciones ideológicas, naturalmente siempre disímiles.

Comprender la organización universitaria como tejido social implica para sus procesos de gestión una lectura de la misma desde una perspectiva nueva. Implica reconocer que la realidad institucional va más allá de sus definiciones instituidas formalmente y que ella incluye el universo de lo culturalmente instituyente: los imaginarios, percepciones y sentidos que construyen, otorgan y reconstruyen todos los actores sociales que la conforman y determinan. Esta segunda dimensión urge el reconocimiento y análisis de los imaginarios sociales como factores constitutivos de la realidad social de la entidad viva llamada organización educativa.

El análisis de los imaginarios es necesario realizarlo desde dos perspectivas: una de ellas desde los imaginarios que subyacen en las leyes y normas, las redes de sentido que definen esas reglas, esas categorías marcadas por un marco de legalidad y normatividad, bajo el cual se orientan algunas pretensiones simbólicas que buscan organizar el sistema educativo.⁶

La segunda perspectiva se debe abordar desde el marco más informal, pero no menos importante, de los imaginarios que sin ser instituyentes, o radicales, tampoco han llegado a institucionalizarse legalmente, pero son hechos institucionales, toda vez que son marcados por la constante aparición, la permanencia y el acuerdo social. Se trata de esos "mundos simbólicos" que se han constituido desde las manifestaciones de las comunidades organizacionales y que sin estar previstos en los reglamentos han logrado un nivel social que ha definido las formas de ser y actuar de dichas comunidades. Aquí se ubican también los mundos simbólicos constituidos literariamente, desde los discursos y justificaciones escritas y que constituyen sus tendencias teórico-formales.

Aunque se reconoce incluso que muchas de estas producciones simbólicas llegan a ser constituidas como hechos institucionales.

Ahora bien, al analizar los imaginarios sobre la organización educativa desde los hechos no oficiales, desde aquellos que pese a ser considerados por Searle (1997) como institucionales, se puede reconocer que estos no inician con las normatividades sino que se van formando desde las realidades dinámicas de la vida cotidiana, tal y como los calificaría Shotter (2001), incluso reconociendo que varios de ellos han forzado a ser admitidos como hechos institucionales, presentes en las formas de actuar y ser de los actores, unidades y estamentos de la organización educativa.

Por otra parte y ahora desde el punto de vista de la justificación social, esta investigación ha resultado relevante toda vez que se constituyó en respuesta académica de la Universidad del Magdalena frente a requerimientos y necesidades de su propio proceso de desarrollo; a través de este proyecto la Universidad se ha hecho así misma objeto de investigación y de transformación social; es decir se torna en una organización que ha sido capaz de auto-reflexionarse y auto-referenciarse.

En Colombia son 28 las universidades que han alcanzado hasta la fecha (enero 31/2013) su Acreditación Institucional por parte del Ministerio de Educación Nacional⁷. Al ser revisados los procesos de autoevaluación con fines de acreditación institucional de 20 universidades es indudable que tales procesos han interpelado la gestión de dichas instituciones y se ha constituido en un factor sinérgico de mejoramiento y aseguramiento de la calidad; sin embargo, con excepción del caso de la Universidad de Caldas (en el proceso inicial de su autoevaluación), que se abordará como un antecedente relevante, los procesos de autoevaluación con fines de acreditación se han enfocado y gestionado siguiendo de manera expresa los lineamientos dados por el CNA; implicando obviamente un proceso riguroso y sistemático de recolección de información, pero sin que haya mediado una intencionalidad o soporte en un proceso de investigación.

^{6.} La referencia es a esos hechos que ya se han constituido desde la máxima función simbólica en términos de Cassirer y en términos de Castoriadis, los que han llegado a ser considerados como imaginarios totalmente instituidos, o hechos definitivamente institucionales, a decir de I. Searle.

^{7.} El siguiente es el listado de las Universidades que hasta la fecha han alcanzado su reconocimiento de Acreditación Institucional: Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de La Salle, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad industrial de Santander, Universidad de Medellín, Escuela de Ingeniería de Antioquia, Universidad ICESI, Universidad de los Andes, Universidad Tecnológica de Bolívar, Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea colombiana Andrés M. Díaz, Universidad Santo Tomás, Universidad de la Sabana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad EAFIT, Fundación Universidad del Norte, Universidad Nacional de Colombia, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Cali Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Externado de Colombia, Dirección Nacional de Escuelas, Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, y la Universidad de Caldas.

Además, si bien en todos los casos el proceso de autoevaluación no se ha concebido centrado en la obtención de la Acreditación Institucional, si no como un mediador para el mejoramiento y sostenibilidad de la calidad, la eficiencia y la efectividad institucional; no se han encontrado, a partir de la revisión hecha, evidencias expresas, teóricas o empíricas, que indiquen que su fundamentación se haya cimentado sobre la perspectiva teórica emergente de la "construcción social de la realidad de las organizaciones".

En este punto es necesario precisar que si bien los procesos de autoevaluación en todos los casos se han concebido y desarrollado bajo esquemas de participación y mediante ejercicios de movilización de actores, no necesariamente eso los ubica de manera expresa e intencionada en el marco del paradigma emergente que se comenta y que ha sido objeto de estudio de esta investigación. Estos argumentos anteriores pusieron entonces de manifiesto la necesidad de desarrollar esta investigación como un medio para fundamentar los procesos de gestión y desarrollo de las universidades, asumidas desde la perspectiva teórica de la "construcción social de la realidad".

Con base en lo anterior, una necesidad urgente en el país es documentar y caracterizar las buenas prácticas en los procesos de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. En este sentido esta investigación ha permitido una caracterización general de tales procesos y valorar la experiencia de las universidades que han alcanzado tal reconocimiento; aclarando que dicha caracterización importa a efectos de este proyecto de investigación en lo que concierne a la fundamentación teórica que de manera expresa ha regulado dichos procesos; en especial explorando y comprendiendo las concepciones subvacentes sobre la categoría "universidad", vista como una organización. También interesó explorar en qué medida el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional ha contribuido en cada institución y en conjunto para los veinte casos, en la construcción social de cada universidad, con lo que supone epistémicamente esta perspectiva teórica. Esta investigación ha arrojado resultados sobre lecciones aprendidas por las mencionadas veinte universidades; las cuales deberán servir de soporte para nuevos procesos de autoevaluación con fines de acreditación en el país y como aporte para la consolidación del Sistema Nacional de Acreditación.

Desde este el punto de vista institucional, este proyecto de investigación encontró plena justificación a partir de lo definido en el marco de la Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad la Universidad del Magdalena, adoptada esta última mediante el Acuerdo Superior 015 de mayo de 2009.

En dicho Acuerdo se señala que la Autoevaluación, la Acreditación y el Aseguramiento de la Calidad Integral son "...pilares estratégicos para garantizar el óptimo cumplimiento de la misión de la Universidad..." (Universidad del Magdalena, AS 015, 1).

En los fundamentos referenciales de dicha política se señala que

...la Autoevaluación, la Acreditación Aseguramiento son procesos permanentes y fundamentales de la Institución que orientarán la transformación de la calidad académica y administrativa, desde la perspectiva de la construcción social de la Universidad" (p5). De igual manera se define que la "...Autoevaluación, Acreditación y el Aseguramiento se desarrollaran con fundamento en procesos investigativos y en estrategias innovadoras de gestión que incluyan soportes conceptuales, metodológicos y técnicos definidos por la institución, teniendo en cuenta siempre que la evaluación de la realidad institucional implica su abordaje desde las dimensiones instituidas e instituyente. (p5).

Además y como una opción expresa que privilegia la Universidad del Magdalena, se señala en la política que

...la dimensión instituida de la realidad institucional se expresa en el conjunto de condiciones objetivas que dan cuenta del estado de desarrollo de la Universidad, a través de documentos oficiales, normatividades, indicadores de desarrollo y demás reguladores formales. La dimensión instituyente de la realidad institucional se expresa en la red de significaciones y sentidos que la comunidad universitaria y la sociedad en general tienen de la Universidad, en términos de imaginarios y percepciones; son todos aquellos reguladores culturales que sin estar formalmente adoptados se constituyen en factores determinantes de la vida universitaria.(p5).

Con base en éstas últimas referencias se desarrolló esta investigación para garantizar que la autoevaluación se conciba y desarrolle con fundamento en un abordaje investigativo, que se oriente tanto a la expansión de la base discursiva de conocimiento en el área objeto de estudio, que es la gestión y el desarrollo de las organizaciones universitarias desde la perspectiva de la "construcción social de la realidad", como a la transformación de las condiciones sociales de la Universidad del Magdalena.

De igual manera en el marco de política que se comenta, se define como uno de los objetivos definidos para

el Sistema Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad -SIACUM- el de "mantener una dinámica de mejoramiento continuo para apoyar el desarrollo y la consolidación del Proyecto Educativo Institucional y la construcción social de la Universidad, en el marco de su autonomía y responsabilidad».

Un argumento de justificación muy importante en esta investigación estuvo determinado por el hecho de que se trata de un proyecto que de manera específica aporta al desarrollo del quehacer investigativo de los grupos de investigación: CEMPLU (Calidad educativa en un mundo plural) y GRACE (Grupo de Análisis de la Cultura Escolar); los cuales a su vez son soporte académico del Doctorado en Educación en la Universidad del Magdalena, en el marco de RUDECOLOMBIA, en la Línea de Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos.

Esta línea de Investigación es muy importante y a partir de la concepción general de su objeto de estudio, resumida en los siguientes términos, se puede reconocer la perspectiva teórica desde la cual se concibió este proceso de investigación:

El objeto de estudio de esta Línea de Investigación se resume en la categoría: "Administración y Desarrollo del Sistema Educativo", la cual se ubica epistémicamente en el entrecruce de dos grandes supra-categorías: "Ciencias de la Administración" y "Ciencias de la Educación". A su vez, al interior de la categoría central se encuentran dos sub-categorías que confluyen en una relación de complementariedad: "Administración" y "Desarrollo", focalizadas en el ámbito de la educación, asumida ésta como un "Sistema".

La primera de estas sub-categorías, "Administración", delimita el campo de las ciencias que se ocupa de la generación, regulación, reconstrucción, producción y comunicación de conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos sobre los procesos de planeación, organización, dirección, control, seguimiento y evaluación aplicados en el ámbito de las organizaciones que en diferentes niveles se ocupan del desarrollo del Sistema Educativo.

En el contexto de esta línea de investigación se asumen las organizaciones educativas como sistemas autopoiéticos y autorreferenciales que tienen como misión ofrecer y/o gestionar procesos educativos que interpelan y promueven el desarrollo de los individuos y de la sociedad, desde la perspectiva de sus múltiples aprendizajes.

La otra sub-categoría que está en relación de complementariedad con la de "Administración" es la de "Desarrollo", la cual tiene aquí un carácter teleológico ya que su orientación está siempre en perspectiva de la finalidad misma de la educación; la cual se define en función del desarrollo humano y social, en un marco de sustentabilidad y de desarrollo cultural, desde los principios de calidad, eficiencia, y responsabilidad social de la educación. El Desarrollo ubica aquí la "Administración" en perspectiva, ya que esta va más allá de garantizar el simple y cotidiano accionar de las diversas organizaciones educativas, institucionales o sectoriales, y supone un conjunto de procesos articulados encaminados a garantizar el cumplimiento del objeto social y misional de tales organizaciones educativas; el cual se construye y reconstruye a partir de unas finalidades educativas previamente establecidas y otras emergentes, en contextos sociales e históricos particulares.

La alusión final que se incluye en la denominación de la línea, la cual denota que la educación es un "sistema", se plantea desde la perspectiva de los sistemas autorreferentes, autopoiéticos o cerrados en los cuales un sistema se define por su carácter identitario, por la delimitación de sus límites y por la interpenetración que se opera con otros sistemas. En este sentido la educación se define como sistema por cuanto tiene un carácter identitario particular a partir de su naturaleza como sistema formativo, unos límites específicos que la configuran y delimitan y unas interpenetraciones que maneja en su interacción con otros sistemas: esto último en oposición al enfoque clásico de la teoría de los sistemas abiertos, cuyo precursor es Bertalanffy, y en consonancia con teorías revolucionarias como la de los sistemas autopoiéticos y auto-referenciales que apoyados en la teorías de Maturana y Varela han sido desarrollados conceptualmente de manera notable por Luhmann.

En este objeto de estudio subyace, de manera complementaria, una doble perspectiva de estudio: Epistémica y empírica. La primera de ellas denota el entramado de principios, postulados, conceptos, elaboraciones teóricas e hipótesis que configuran el campo particular del conocimiento que le es propio a los procesos de "Administración y el Desarrollo del Sistema Educativo" y la segunda, la empírica, es una dimensión que se refiere al conjunto de prácticas específicas y las realizaciones que materializan y operacionalizan tales procesos. (Universidad del Magdalena, Documento Maestro del Doctorado en Educación, 2009).

En síntesis, se trató de una investigación con fines teóricos, sociales e institucionales claramente establecidos, lo que le otorga un importante nivel de relevancia ya que no solo se han hecho valoraciones sobre el estado de desarrollo integral de la calidad en la Universidad del Magdalena, sino que también contribuya en la fundamentación teórica del desarrollo de las instituciones universitarias, abordado desde la perspectiva de la construcción social de las organizaciones; y lo que es más importante aportará en la dinámica de transformación de las prácticas de gestión y desarrollo de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación en las universidades colombianas y muy especialmente de una Universidad que es y pretende consolidarse como factor estratégico del desarrollo en el departamento del Magdalena y la región Caribe de Colombia: la Universidad del Magdalena.

1.4. Coordenadas teóricas referenciales y antecedentes básicos de la investigación

En este apartado se trazan las coordenadas teóricas centrales que sirvieron de soporte epistémico a todo el proceso investigativo y que sirvieron de referentes no solo para su fundamentación, sino también para su propia construcción conceptual.

En este proceso de investigación (Universidad del Magdalena, 2010, p. 45-51), la teoría no ha sido sólo un punto de partida, a manera de referente teórico inicial; si no que ésta, a su vez, ha sido también un punto de aspiración o de llegada, en cuanto lo esperado era que a partir de este proceso investigativo se contribuyera a la argumentación y fundamentación teórica de la autoevaluación, gestión y desarrollo de las universidades; cuando éstas son comprendidas desde la perspectiva de la "construcción social de las organizaciones".

No obstante lo anterior, se correría el riesgo de que la teoría solo apareciera en la investigación en sus comienzos como un referente, o al final como conclusiones. Por esta razón, la teoría también ha cumplido una labor prescriptiva y regulativa del proceso investigativo, ya que ella sirvió de criterio ordenador de cualquier tipo de intervención de la realidad; es en ella que se han recogido todas las elaboraciones discursivas que se han construido a lo largo del proceso investigativo.

Como referente inicial se definió un sistema categorial que configuró el entramado de fundamentación teórica necesario para el despegue de la investigación. Este sistema estuvo nucleado a partir de las siguientes categorías:

- Categoría 1: marco de políticas para el desarrollo de las universidades en el contexto internacional y nacional.
- Categoría 2: la Universidad desde la perspectiva institucional de la construcción social.
- Categoría 3: la Universidad como sistema autopoiético.
- Categoría 4: la calidad de las organizaciones universitarias.
- Categoría 5: los procesos de autoevaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en el contexto de las universidades.

La exploración de antecedentes corresponde a un momento crucial para la construcción de un problema de investigación que sea realmente relevante en lo social v en lo académico; toda vez que por este medio es posible reconocer desarrollos previos, teóricos y empíricos, que hacen posible la delimitación del problema y acotan los objetivos y alcances esperados.8 En este sentido, en la formulación del proyecto de esta investigación se exploraron en lo fundamental antecedentes de tipo político y normativo que evidencian, de manera concisa, el marco que le es propio a los procesos de acreditación institucional desde el Conseio Nacional de Acreditación de Colombia -CNA-. De igual manera, se revisaron algunos antecedentes específicos sobre las principales fortalezas que determinaron la obtención de la acreditación institucional de veinte de las veintiocho universidades de Colombia que han alcanzado tal reconocimiento.

A partir de lo definido en la Constitución Política de Colombia y como un desarrollo normativo derivado de la

^{8.} Para el investigador principal, un aspecto fundamental en estos primeros pasos para llegar a formular el proyecto de investigación lo constituye el rastreo y sistematización de los antecedentes del problema de investigación. En este sentido y una vez lograda una primera delimitación del objeto de estudio y del problema de investigación, es indispensable hacer un rastreo de otras investigaciones, estudios y experiencias que se encuentren disponibles en bases de datos, revistas especializadas, libros, memorias de eventos, en los cuales se haya abordado el mismo problema que nos ocupa, seguramente desde otras perspectivas y propósitos, o problemas análogos de investigación. También interesa identificar grupos y centros de investigación que se ocupan de temas relacionados con nuestro problema de investigación. Este rastreo interesa en el ámbito institucional, local, regional, nacional e internacional. De cada caso interesa preparar una "nota descriptiva" en la cual se precise el problema abordado, el enfoque teórico privilegiado, la perspectiva metodológica, los principales hallazgos y resultados, los autores y el contexto social e institucional, además de su identificación bibliográfica. Cada nota descriptiva debe terminar con un breve análisis de su correlación con el problema de investigación que nos ocupa, sus aportes, contribuciones y las inquietudes o preguntas que suscita en el investigador. Este apartado será muy importante porque reflejará el estado de desarrollo de la cuestión que se investiga, algo así como un breve, pero profundo "estado del arte". Una vez producido este texto se regresa a la delimitación del objeto de estudio y del problema de investigación, para su cualificación.

Ley 30 de 1992, se creó en el país el Sistema Nacional de Acreditación (2006, p.7) como "el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos". (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992). En Colombia la acreditación

...surge atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad. Se presenta además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país. (...) El proceso de acreditación no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad. De hecho, hoy se reconoce que la principal y más efectiva inversión realizada en el contexto de la acreditación, no es propiamente la implantación del modelo mismo y de sus procesos evaluativos, sino la inversión en la aplicación de planes de mejoramiento institucional y de programas, que han diseñado las instituciones como requisito para su entrada en el sistema o como resultado de la autoevaluación y los informes de los pares académicos... (CNA, 2006, p.7)

Por otra parte, para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006, p.8),

...la acreditación institucional permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones como un todo, así como valorar el cumplimiento de su misión y su impacto social. Esta acreditación complementa y asume como requisito previo la acreditación de programas. Además, la acreditación institucional ofrece la posibilidad de valorar la capacidad de las instituciones de desplegar recursos físicos y humanos para el cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable. Igualmente, permite ejercer de manera diferenciada la función de inspección y vigilancia del Estado sobre la Educación Superior que hoy se aplica indiscriminadamente y con altos costos burocráticos a todas las instituciones, independientemente del reconocimiento de su calidad. En este sentido, la acreditación institucional hará posible distinguir diversos niveles de ejercicio responsable de la autonomía universitaria.

En la acreditación Institucional, la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, por la capacidad para autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del provecto institucional, por la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, por el impacto de la labor académica en la sociedad y por el desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros, también en relación con óptimos de calidad sugeridos en el modelo del Consejo (Revelo, 2002). La acreditación institucional apunta sustancialmente a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo, su proyecto institucional y educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno. Es más, una mirada hacia delante, hacia el futuro. (http://www.cna.gov. co/1741/article-186365.html,16-06-09).

Un antecedente significativo de la presente investigación lo constituyó un proyecto de investigación desarrollado por un grupo de académicos⁹ de la Universidad de Caldas, quienes entre el 2004 y el 2007 lideraron el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional de dicha entidad; el cual permitió efectivamente la obtención de la mencionada Acreditación Institucional, la cual fue reconocida en su momento por el Ministerio de Educación Nacional, según Resolución 7518 de 2007-12-03, para una vigencia de 4 años.

La mencionada investigación se desarrolló bajo el título de: "AUTOEVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y VIDA UNIVERSITARIA: Estudio de la Universidad, desde los imaginarios sociales." 10. Esta investigación se orientó a la comprensión de la realidad de la Universidad de Caldas desde la perspectiva metodológica de la complementariedad etnográfica.

Esta dinámica permitió contrastar la existencia formal de la Universidad (instituida) representada en disposiciones escritas que regulan el funcionamiento de esta, con su realidad no formal (instituyente) representada en las valoraciones que sus actores poseen y que se construye colectivamente mediante sus interacciones. Todo lo anterior permitió reconocer que en la universidad además de un engrana-

10

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Esta investigación estuvo liderada por MARIA DEL SOCORRO CANDAMIL CALLE. Docente Departamento Economía y Administración, NAPOLEON MURCIA PEÑA. Docente Departamento Estudios Educativos y JORGE OSWALDO SANCHEZ BUITRAGO. Vicerrector Académico 2004 -2006.

je académico-administrativo, hay una comunidad que comparte una práctica común y que mediante la interacción y retroacción de sus actores teje una realidad a la que le otorga un sentido y unas significaciones, desde las cuales juzga y valora la institución. Ello implicó un punto de vista en donde la importancia de la autoevaluación no se limitó a describir e interpretar su realidad, sino en comprender su naturaleza, su lógica. De igual forma, permitió avanzar hacia el establecimiento de una cultura de auto evaluación soportada en la acción, comprensión y participación de su comunidad académica. (Candamil, Murcia & Sánchez, 2007,6)

Lo interesante de esta experiencia es que en su momento los investigadores reconocieron e hicieron explícito que:

...existía un marcado interés de algunos profesores por volcar la mirada a estudiar la Universidad desde múltiples perspectivas, pero fundamentalmente desde sus procesos de auto-constitución y los imaginarios que maestros, estudiantes y empleados construyen sobre ella. Las pretensiones iban desde la comprensión de su institución como un sistema vivo, autopoiésico¹¹, hasta la comprensión de las categorías desde las cuales los actores universitarios organizan sus vidas en la institución. (p8)

Para estos investigadores esta mirada y el abordaje investigativo privilegiado les implicó

...asumir la Universidad como un sistema complejo fue reconocer su funcionamiento en red; es decir, reconocer que en la Universidad además de estructuras, procesos, normas y procedimientos de gestión, hay una comunidad práctica (Capra, 2003, p.145), que teje una realidad organizacional de sentidos y significaciones compartidas. Sin embargo, estas propiedades no pueden ser entendidos a la luz del pensamiento lineal, se requiere de un pensamiento complejo que sea capaz de concebir el mundo inestable y fluctuante, en una complementariedad como la describe Capra (1985, p. 310) "una descripción reduccionista de los organismos puede ser útil y, en ciertos casos, incluso necesaria. Resulta peligrosa sólo cuando se la toma por una explicación completa. El reduccionismo y el holismo, el análisis y la síntesis, son enfoques complementarios que, usados con el equilibrio justo, nos ayudan a obtener un conocimiento más profundo de la vida. (p. 9)

Abiertamente los investigadores mencionados, plantearon que

...la orientación epistemológica asumida desde la perspectiva de la complejidad, a partir de la cual la universidad, en tanto construcción, se asume como una red de relaciones que se teje entre los sujetos que la conforman, permitió concebirla por fuera de ideas deterministas, en las que los individuos desempeñan solamente roles asignados funcionalmente por la estructura, para entenderla como una organización compleja que posee una dinámica cambiante sobre la que se proyectan diferentes lógicas y por tanto, varios conjuntos de relaciones, de negociaciones y de clases sociales (A. Tourine, citado por Morin, 2000 . (p. 10).

Para los investigadores que se comentan,

...todos estos argumentos teóricos fueron tomando fuerza para definir la concepción teórica que orientó todo el proceso de autoevaluación: La universidad como institución social, o sea, como una construcción de personas para las personas. Las instituciones sociales, a decir de Castoriadis (1997), son generadas por la sociedad a partir de la definición de sus aspectos funcionales desde los cuales sus miembros valorarán el decir, el hacer y el representar en la mencionada institución. Estos aspectos funcionales se construyen en el marco de unas significaciones imaginarias sociales desde las cuales se define lo que es válido, lo que es bueno, lo que es verdadero para esta sociedad. Todo lo que se salga de esta lógica construida por esta sociedad específica, no tiene cabida ni sentido en la institución. De cierta manera, las instituciones crean un marco desde el cual se valorará su funcionalidad, de ahí que la manera de ver y valorar la Universidad, se derive parcialmente de los significados construidos en ella. Dicen algunos teóricos de esta perspectiva que es como si nuestra propia mano dibujara bocetos en nuestra retina. "Este proceso es recursivo en tanto uno dibuja lo que ve y ve lo que dibuja" Keeney (1991, 81)". (p10).

Del referente teórico del proyecto de investigación que se comenta se destaca que lo importante fue

comprender que la universidad no reposa sobre estructuras fijas y predeterminadas naturalmente, si no que somos los seres humanos, la comunidad que habita la universidad, quienes hemos construido esos marcos de funcionalidad desde la base de unas significaciones imaginarias sociales, las cuales per-

^{11.} Lo autopoiético (literalmente, que se hace a sí mismo) deviene de la propuesta de Maturana, Varela y Capra, respecto de que los sistemas vivos obedecen a una capacidad de autoorganización que se adapta a las exigencias del medio y que siguen patrones autorreferenciales capaces de regenerarse permanentemente.

manentemente se transforman a partir de las fuerzas dinámicas que desequilibran permanentemente ese marco funcional". (p10).

A manera de síntesis orientadora se destaca de dicho referente teórico los siguientes planteamientos que se constituyeron en orientadores de esta nueva investigación; anticipando que si bien se responde a una perspectiva teórica similar como punto de partida; la intencionalidad en esta nueva investigación, a diferencia de la comentada como antecedente, fue que en ésta, más allá de la intención por comprender la realidad de la Universidad del Magdalena, como en su momento se hizo en la Universidad de Caldas, se tuvo una pretensión de naturaleza teórica; léase básica, por producir argumentaciones de naturaleza teórica que amplien la red de argumentos que definen y conceptualizan la categoría "universidad", vista y pensada desde la perspectiva de la "construcción social de la realidad". Es decir, en esta nueva investigación la teoría de la construcción social no ha sido sólo referente para adelantar el proceso de autoevaluación, si no que ha sido parte de su objeto de conocimiento, de su problema de investigación. Se destacan entonces los siguientes planteamientos como antecedentes teóricos:

Castoriadis (2003) considera que la lógica desde la cual se deben ver las instituciones sociales no es la lógica de conjuntos, pues desde este no es posible percibir ni la multiplicidad cómplice de las influencias que generan un imaginario social, ni mucho menos se puede comprender la dinámica múltiple como estos imaginarios generan funcionalidades en el decir, hacer o representar de la institución. La universidad como institución social es entonces creación, transformación, alteración de significaciones imaginarias sociales instituidas.

A partir de los fundamentos de la fenomenología y más concretamente la enfocada a la sociología del conocimiento, argumentada por sus defensores Shutz (1973), Berger y Luckmann (1986), la praxis humana o actividad humana puede entenderse como una complejidad organizada que posibilita a los seres humanos la construcción humana de sí mismos y simultáneamente la de su mundo social; vista así, la realidad social es un proceso constituido por la actividad humana.

En su transcurrir histórico, los seres humanos se encuentran (entre sí) en un mundo objetivado que permite su actuación y transformación, en tanto seres capaces de conocimiento, que mediante su apropiación-resignificación, lo dotan de sentido para

actuar en él. El conocimiento emerge del encuentro de los sujetos como capacidad y como apropiación del mundo, que al ser explicado para interpretar sus acciones, genera nuevos sentidos y significación social; así, cada sociedad en general, como cada institución en particular, en su transcurso deja huellas que posibilitan la realización social de los sujetos.

Esta característica peculiar del conocimiento constituido socialmente, comporta visiones del mundo que facilitan la habitación de los seres en el mundo pero también lo problematizan, dada la necesidad de búsqueda incesante propia de su condición y de la pluralidad de los seres que comparten una misma dimensión social espacio-temporal. Pero esta habitación de los sujetos dada por esa esfera de conocimientos constituyentes de su mundo social, no puede darse sin la expresión del pensamiento por el lenguaje, que al ser un mediador de la actividad social, es así mismo producto de esta, fundamento de su acción pensante y actuante y por ende de las relaciones que llenan de contenido su humanización.

Dentro de esta perspectiva, otro referente teórico que valida el supuesto de construcción social de la universidad, es el enfoque de los sistemas sociales complejos, que centra su estudio en el cambio de las organizaciones sociales a partir de las relaciones e interacciones que se dan entre sus componentes más que en estos por separado. Concibe que las propiedades emergentes del sistema surgen de las interacciones y no de los componentes aislados; las organizaciones, como sistemas abiertos, son consideradas sistemas vivos, dada su capacidad de autoorganizarse, base de la perspectiva de la autopoiesis desarrollada por Maturana. Esta perspectiva permitió entender la universidad como una red compleia, en el sentido propuesto por Capra (2003, p. 136) "según la comprensión sistémica de la vida. los sistemas vivos se crean o se recrean a sí mismos sin cesar, mediante la transformación o sustitución de sus componentes... comprender la vida significa comprender los procesos de cambio que le son inherentes a ella".

Lo anterior nos llevó a concebir la universidad como un flujo turbulento de actividad que comprende en sí dos especies fundamentales, que son referidas por Shotter (1993, p. 36) de la siguiente forma: a) una serie de centros relativamente estables de actividad bien ordenada y autorreproductiva, y b) una actividad mucho más desordenada, inexplicablemente caótica; en esas regiones marginales e inexplicables —en los bordes del caos, lejos de los ordenados centros

de la vida social- se producen los acontecimientos que nos interesan y en donde el sistema se valida como autopoiético y de donde emergen continuamente nuevas formas, nuevas estructuras, nuevas redes, que renuevan el sistema y lo hacen crecer y desarrollarse, puesto que allí se gesta el aprendizaje y el cambio.

En síntesis, era necesario comprender una universidad desde la inmanencia de la totalidad y la particularidad, de la localidad y la globalidad, para poder entonces estudiarla en su gran complejidad.

Bajo esta postura era pertinente apoyarse en un enfoque emergente y que diera la posibilidad de adentrarse en esa complejidad llena de simbólicos, muchos de los cuales constituidos como objetivos y materiales. La universidad está conformada por normatividades, por escenarios físicos, por recursos financieros, pero también y sobre todo por personas, por una comunidad que la había pensado y estructurado y que al mismo tiempo la había ejecutado, reflexionado y proyectado.

Los individuos de la Universidad dan sentido al mundo académico, son ellos quienes la constituyen y resignifican en la medida en que sus imaginarios se tornen fuertes y se visualicen como simbólicos instituyentes. Por eso, si esas orientaciones del representar/decir y hacer social son constituidas por los sujetos del sistema, ellos mismos son quienes en medio de los procesos de interacción social los reinstituyen, redefinen o cambian.

Sólo comprendiendo el sistema social complejo como ese magma de permanente significación y resignificación, podríamos escaparnos de la funcionalidad mecánica heredada del racionalismo lineal cartesiano.

Las características mismas de la Universidad como institución social que surge del magma de significaciones histórico sociales (desde el cual se regula y crea sus propias regulaciones), estaban mostrando la gran complejidad que implicaba el estudio. Nos estaba indicando además que se podría asimilar a un sistema, no totalmente autónomo aunque con características de auto estructuración que permiten no sólo generar continuidad en los procesos sino ciertos quiebres del sistema que lo mejoran, reedifican y hasta modifican totalmente. (Candamil, Murcia & Sánchez, 2007,11-12)

1.5. Alcances y logros de la investigación

Toda investigación científica se inscribe en un plano teleológico que le da sentido y perspectiva; estas finalidades al cierre del proceso proveen un referente de contrastación que se traduce en los logros alcanzados. Este apartado se ocupa de precisar los alcances de la investigación.

En coherencia con el objeto de estudio y la naturaleza dual de esta investigación: epistémica/empírica, los objetivos también estuvieron pensados en función de estas mismas dimensiones. En este sentido en cuanto a lo epistémico en esta investigación se logró aportar en la construcción de argumentos teóricos en torno a los procesos de desarrollo de las universidades, cuando éstas son asumidas e interpeladas a través de procesos de autoevaluación y planeación institucional; concebidos y sustentados dichos procesos desde la perspectiva de la "construcción social de la realidad de las organizaciones".

En cuanto a lo empírico, esta investigación se centró en dos aspectos: por un lado en la valoración de las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional. En este caso se exploraron en tales procesos, las concepciones subyacentes de universidad; vistas desde la perspectiva de la construcción social de las organizaciones. Por el otro lado se centró en las tensiones vitales, cotidianas, entre la dimensión instituida y la instituyente en la realidad de la Universidad del Magdalena; las cuales han sido comprendidas para poder establecer las rutas y el estado de desarrollo integral de la Universidad y poder así construir socialmente, a partir de ésta comprensión, posibles escenarios de desarrollo que están sirviendo de soporte para el proceso de Acreditación Institucional.

No obstante estas pretensiones epistémicas y empíricas, se tuvo como finalidad mayor, de carácter transformativo, promover y desarrollar un proceso de reconfiguración de las prácticas de gestión del desarrollo de la Universidad del Magdalena, a partir de un ejercicio de movilización de sus diferentes estamentos y actores desde la perspectiva de la construcción social.

En este contexto la reconfiguración se asocia con un ejercicio de resignificación de la realidad educativa en contextos educativos institucionales, es decir un ejercicio comprensivo sobre la realidad educativa, en sus dimensiones complementarias instituida e instituyente. Es un proceso

23

permanente de naturaleza compleja que implica una aproximación crítica a la realidad, recuperando el sentido de prácticas y procesos que de manera explícita o implícita regulan el desarrollo de las diferentes instituciones, programas y proyectos. Es en esencia una lectura comprensiva que supone un tamizar las prácticas educativas y de gestión a través de referentes conceptuales que permiten hacer meta-lecturas y a partir de ellas posibilitar intervenciones de transformación y desarrollo. La resignificación es una propuesta conceptual y metodológica que desde una perspectiva cualitativa y hermenéutica dota de sentido al quehacer pedagógico, académico, gerencial y social tornándolos en praxis, es decir en ejercicios fundamentados, conscientes, críticos y en permanente transformación.

Con esta finalidad mayor anteriormente sustentada, esta investigación se orienta en función de los siguientes objetivos¹² que hoy se reconocen como logros: se fundamentó epistémicamente la naturaleza e implicaciones de los procesos de desarrollo de las universidades, cuando éstos son concebidos y direccionados desde la perspectiva teórica de la "construcción social de las organizaciones". Se ha logrado una comprensión de las concepciones de universidad, asumida como organización social que se construye, subvacentes en las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional y se ha comprendido el estado de desarrollo integral de la Universidad del Magdalena; a partir de la confrontación entre su realidad instituida e instituyente y configurar escenarios y rutas de desarrollo que sirvan de soporte para el proceso de Acreditación Institucional y la consecuente mejora y sostenibilidad de la calidad de la Universidad.

De manera específica y detallada en esta investigación se ha logrado argumentar y esclarecer la naturaleza teórica y los constituyentes primarios del desarrollo de las universidades; demarcando y sustentando sus propios límites desde la perspectiva teórica de la construcción social de la realidad de las organizaciones y las interpenetraciones con otros sistemas teóricos diferenciados. Se han caracterizado las concepciones teóricas subyacentes en 20 experiencias de autoevaluación con fines de acreditación institucional adelantadas en Colombia, en lo relacionado con las concepciones de universidad y la dinámica de construcción social de la realidad en dichas universidades, a partir de sus procesos de autoevaluación.

Se ha caracterizado el estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena en las dimensiones instituida e instituyente de la realidad institucional, analizadas en cada uno de los factores estratégicos de calidad definidos en el marco de la Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad. Se han contrastado las dimensiones instituida e instituyente de la realidad de la Universidad del Magdalena, y se han construido argumentaciones comprensivas, en términos de árboles de problemas y de desarrollos que sirvan de soporte para definir el nivel de cumplimiento de cada factor estratégico de calidad y de la Universidad en su conjunto. Se han construido socialmente escenarios y rutas de desarrollo de la Universidad del Magdalena que se orienten al mejoramiento de todo su quehacer y a la sostenibilidad y avance de los niveles de calidad alcanzados. Y finalmente se ha aportado a la consolidación de la comunidad académica institucional de la Universidad del Magdalena y de la región Caribe colombiana en torno a la administración y desarrollo de los sistemas educativos, como línea estratégica de investigación y como objeto de producción académica.

1.6. Trayectos metodológicos transitados en la investigación

Este apartado recupera los trayectos metodológicos recorridos, los cuales se constituyen en un resultado académico del proceso investigativo. La metodología no es solo un asunto prescriptivo, si no también reconstructivo en torno al desenvolvimiento y desarrollo social del trabajo académico.

Esta investigación se concibió y desarrolló en lo fundamental desde una perspectiva cualitativa, en el sentido planteado por Deslauriers (2004) cuando afirma que "...la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social".

Se trató de una investigación que privilegió un tipo de abordaje y de intencionalidad básica, a partir de su pretensión e intención de aportar en la fundamentación epistémica de una perspectiva teórica emergente en el campo de la administración de las organizaciones, denominada la "cons-

^{12.} Según el criterio del investigador principal de este proyecto, los objetivos de la investigación traducen los resultados esperados y hasta dónde se quiere o aspira a llegar con la misma en términos epistémicos y empíricos. Los objetivos en una investigación deben conducir luego el proceso y la ruta metodológica que se debe seguir para resolver o esclarecer el problema de investigación. También deben connotar la finalidad y el impacto esperado con la investigación. Se recomienda estructurar un objetivo central y varios específicos.

trucción social de la realidad"; asumida y conceptualizada esta última en función de la realidad organizacional de las universidades; tendiendo para ello como referente empírico fundamental para tal construcción teórica, los procesos de autoevaluación con fines de acreditación institucional. En este sentido, parte de los resultados del proceso investigativo se han contenido en un conjunto de elaboraciones discursivas, de naturaleza teórica, que dan cuenta de la naturaleza, constituyentes, límites y características que determinan el surgimiento y reconocimiento académico de la mencionada perspectiva de la "construcción social de la realidad" como un referente para interpelar e impactar los procesos de desarrollo de las universidades, asumidas como organizaciones sociales.

Pero al mismo tiempo se trató de una investigación que implicó, en conjunción con el interés anterior, un carácter aplicado, ya que a partir de los referentes teóricos disponibles y de las nuevas elaboraciones que se han propuesto desde esta investigación, está generando el uso social de dichas teorías como reguladores del ejercicio de autoevaluación de la Universidad del Magdalena, con fines de su acreditación institucional.

En lo fundamental esta también fue una investigación regulada desde un claro propósito interpretativo que permitió comprender, por un lado, las concepciones subyacentes de universidad, como organización, en los procesos de autoevaluación desarrollado en 20 universidades de Colombia que a la fecha han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional. Esta comprensión se alcanzó al estudiar dichas experiencias desde un referente específico como son los presupuestos epistémicos que caracterizan la perspectiva de la "construcción social de las organizaciones". Por otro lado, el propósito comprensivo también se evidenció en la comprensión del estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena; enfatizando que dicho interés comprensivo estuvo ligado estrechamente a un propósito transformador de tales prácticas y procesos con fines de acreditación institucional.

En síntesis fue una investigación que se movió en el binomio comprensión-transformación, lo cual determinó que también se moviera entre el binomio desarrollo teórico-desarrollo social

A partir de la pluralidad metodológica aceptada en la investigación cualitativa, se contemplaron las siguientes modalidades de triangulación según lo propuesto por Denzin (1978) y Janesick (1994) (Rodríguez, 1996, 70):

 Triangulación de datos: ya que se recogieron diferentes tipos de información cualitativa, utilizando distintas fuentes que se complementaron.

- Triangulación del investigador: ya que hicieron parte del estudio varios investigadores, quienes complementaron sus visiones y aportes.
- Triangulación teórica: ya que se utilizaron diferentes perspectivas para interpretar la información recolectada, a partir de las diferentes categorías manejadas en la investigación.
- Triangulación metodológica: ya que se privilegió un abordaje multi-metódico.

Dada la pluralidad metodológica propia de esta investigación, se hizo un abordaje múltiple de la realidad objeto de estudio retomando planteamientos propios de la investigación comparada, la etnografía, el método biográfico, el estudio de casos, el análisis de contenido, entre otros.

El trayecto de la investigación se configuró desde la perspectiva de la complementariedad dado que

...mientras en un proceso de investigación explicativo se determinan unas variables y sus dimensiones desde un marco teórico configurador que da cuenta de la estructura general del estudio; en una investigación desde la complementariedad, las estructuras se van descubriendo, o configurando progresivamente, a medida que se interactúa con el fenómeno sujeto de estudio. (Murcia&Jaramillo, 2003, 95).

Desde esta perspectiva de la complementariedad esta investigación transcurrió a manera de un gran círculo investigativo, de primer orden; el cual estuvo constituido a su vez por tres círculos investigativos de segundo orden; entendidos éstos como secuencias que configuraron unidades de trabajo investigativo claramente diferenciables entre sí, pero en una estrecha relación de complementariedad. El desarrollo de los tres círculos configuró un círculo mayor que los contiene que fue todo el trayecto de esta investigación. Todos estos círculos confluyeron y se dinamizaron a partir de los problemas y objetivos de la investigación. Los siguientes tres círculos se tuvieron en cuenta en el proceso investigativo:

- Círculo 1: construcción teórica de la categoría "La Universidad desde la perspectiva de la construcción social de la realidad".
- Círculo 2: comprensión de procesos de autoevaluación con fines de acreditación de 20 universidades reconocidas con acreditación institucional".
- Círculo 3: comprensión del estado de desarrollo de Universidad del Magdalena desde la perspectiva de la construcción social de la realidad.

- A su vez al interior de cada uno de estos círculos investigativos, se consideraron los siguientes tres momentos metodológicos de investigación:
- Momento 1. Pre-configuración de la realidad: Según lo definido por Murcia & Jaramillo (2003), "la pre-configuración de la realidad se puede lograr desde diferentes perspectivas; una de ellas, revisando las teorías formales que sobre el fenómeno se han escrito, en cuyo caso se estaría acudiendo a un proceso deductivo, siempre que la búsqueda se hace de lo general a lo particular. Otra forma para llegar a la pre-configuración de la realidad podría ser desde la búsqueda cultural y la construcción de teoría sustantiva sobre los hallazgos. Sin embargo, desde una perspectiva de complementariedad, se considera que existe una tercera forma para lograr la pre-estructura, la cual implica articular las dos formas anteriores..." (p. 96). En la investigación que nos ocupa se hizo pre-configuración de la realidad en cada uno de los tres círculos investigativos que se han reseñado.
- Momento 2. Configuración de la realidad: "Desde la propuesta de la complementariedad etnográfica, la configuración inicia con la pre-estructura social encontrada, puesto que a partir de ella, se pueden hacer reflexiones más focalizadas en torno al cómo realizar el trabajo de campo en profundidad. Por lo anterior en este momento se logra una caracterización y explicación rigurosa y detallada del fenómeno que se estudia". (p. 120)
- Momento 3. Re-configuración de la realidad: "Se asume que este momento debe ser de confrontación de lo logrado desde la realidad empírica, pre-configuración, con la realidad conceptual, configuración. (...) reconfigurar una estructura desde esta consideración es redimensionarla en un proceso de interpretación profunda, que implica un análisis crítico de la estructura en su totalidad (desde su red de relaciones: sentidos y significados) y en cada una de las partes o categorías que la configuran..." (p. 155).

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta los tres círculos investigativos transitados a continuación se precisan los alcances que tuvo cada momento:

Círculo 1: construcción teórica de la categoría "La Universidad desde la perspectiva de la construcción social de la realidad"

 Momento de pre-configuración de la realidad: en este círculo el proceso fue de naturaleza conceptual:

- por esta razón la pre-configuración se concretó en la definición de una pre-estructura teórica que fundamentó la categoría central que se estudió que fue la "concepción de la universidad desde la perspectiva de la construcción social de la realidad".
- Momento de configuración de la realidad: este momento correspondió a la exploración teórica en profundidad de la categoría objeto de estudio que permitió establecer un estado del arte sobre su nivel de conceptualización.
- Momento de re-configuración de la realidad: este momento se cumplió confrontando los hallazgos y resultados de los momentos previos; logrando una síntesis comprensiva que permitió aportar en la fundamentación de la naturaleza, constituyentes y límites de la categoría teórica que se exploró.

Círculo 2: comprensión de procesos de autoevaluación con fines de acreditación de 20 universidades reconocidas por su acreditación institucional.

- Momento de pre-configuración de la realidad: en este círculo el proceso es de naturaleza empírica; por esta razón la pre-configuración se concretó en la definición de una pre-estructura empírica sobre la fundamentación subyacente en 20 de las universidades que en Colombia han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional; vista desde la perspectiva teórica de la "construcción social de la realidad de las organizaciones, en este caso de las universidades.
- Momento de configuración de la realidad: Este momento correspondió a la exploración empírica en detalle de los informes oficiales de autoevaluación con fines de acreditación de cada una de las 20 universidades; además de la consulta a actores claves de dichas instituciones a través de cuestionarios y entrevistas a profundidad.
- Momento de re-configuración de la realidad: Este momento se cumplió confrontando los hallazgos y resultados de los momentos previos; logrando una síntesis comprensiva que permitió comprender la fundamentación subyacente en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación institucional, en cuanto a la concepción de las universidades; vista desde la perspectiva de la construcción social de la realidad en las organizaciones.

Círculo 3: comprensión del estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena desde la perspectiva de la construcción social de la realidad".

- Momento de pre-configuración de la realidad: en esta investigación este momento se concretó en una primera aproximación de la realidad institucional, tanto desde la dimensión instituida como la instituyente; a partir de historias de vida recuperadas con actores sociales claves pertenecientes a los diferentes estamentos universitarios; lo cual permitió establecer una pre-estructura de las mismas. También hizo parte de este momento la exploración de referentes teóricos previos sobre la concepción de la Universidad, en términos genéricos, como institución abordable desde la perspectiva de la construcción social de las organizaciones; lo que permitió demarcar límites iniciales para pre-configurar epistémicamente sus categorías constituyentes.
- Momento de configuración de la realidad: inició con la puesta en escena de una guía flexible que permitió orientar la búsqueda de esa estructura. El trabajo de campo al desarrollar este momento, se realizó en profundidad (intensivo y extensivo), logrando obtener una estructura más confiable". En esta investigación este momento se concretó en una lectura comprensiva del estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena, considerando los 12 factores de calidad definidos por el CNA en el modelo para la acreditación de instituciones
- Un momento de re-configuración de la realidad encontrada, donde se realizó un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la teoría formal y la perspectiva de la teoría sustantiva. En esta investigación este momento se concretó en la triangulación de la información obtenida a través de las diferentes estrategias utilizadas. De igual manera en la producción de una nueva estructura de sentido sobre el estado de desarrollo de la universidad, su autoevaluación con fines de acreditación institucional.

En coherencia con la naturaleza de esta investigación y el tipo de datos que se manejaron, se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas de recolección de información:

 Cuestionario: "El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio

- en el que plantean siempre en un mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado..." (Rodríguez et al., 1996; 186). Para el caso de esta investigación se diseñó un cuestionario dirigido a actores claves de las universidades con acreditación institucional y de la Universidad del Magdalena.
- Entrevista en profundidad: En este tipo de entrevista, también llamada no estructurada, "...el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema o fenómeno y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista... quien podrá enfatizar en determinados aspectos según los propósitos de la investigación" (Rodríguez et al., 1996; 186) y la dinámica misma de la entrevista. Para el caso de esta investigación, la entrevista fue el punto de partida para la configuración de las historia de vida que se reconstruyeron con actores claves es la Universidad del Magdalena. También se hizo entrevista en profundidad a los líderes de los procesos de acreditación institucional en cada una de las 20 universidades mencionadas
- Análisis documental: Se hizo análisis documental sobre dos fuentes básicas: La primera sobre los informes de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad en 20 universidades seleccionadas como casos focales. La segunda utilización del análisis documental se hizo sobre los documentos en los que se expresaba la dimensión instituida de la realidad de la Universidad del Magdalena.
- Talleres: se desarrollaron talleres a partir de los resultados preliminares del procesamiento de la información recolectada a través del cuestionario y las historias de vida, así como de los análisis documentales hechos. Tuvieron como finalidad tematizar e interpretar con los actores claves de la Universidad del Magdalena.

Considerando el diseño metodológico, la información recolectada a través de los cuestionarios se analizó estadísticamente. Las historias de vida y los análisis de contenido se procesaron con el soporte del programa computacional "ATI AS-ti". Una lectura comprensiva de prácticas de evaluación con fines de Acreditación Institucional en Colombia

2.1. El concepto organizacional de universidad en las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia

Este apartado se centra en la comprensión del concepto de universidad, que como organización, subyace en las prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. Las concepciones evidentes se ubican, en su mayoría, en una perspectiva sistémica clásica que asume la universidad como un conjunto de insumos, procesos, productos y entorno; visión que se ha quedado corta y limitada frente paradigmas emergentes y alternativos de entendimiento de la realidad organizacional de las universidades. Se desarrolla la noción de universidad como tejido social, como red de comunicaciones y sentidos, como fusión de componentes formales y sociales, como unidad sistémica compleja, como escenario abocado a la incertidumbre...en síntesis como organización construida y que se construye socialmente.

En el posicionamiento epistemológico de esta investigación se tuvo como punto de partida y referente para contrastar la concepción de universidad, la concepción subvacente en los lineamientos que para el efecto de la Acreditación Institucional ha expedido el CNA (2006, p. 10,11), la cual se pueden resumir así:

En la sociedad contemporánea, la preparación necesaria para intervenir eficazmente en el logro de los ideales sociales implica el acceso a conocimientos especializados y a formas de razonamiento que permitan juzgar con criterio de universalidad. Las instituciones de educación superior

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

La educación superior es responsable de la formación de profesionales capaces de crear conocimiento y de proponer nuevas formas de análisis y nuevas herramientas y relaciones de trabajo en todas las áreas. La educación superior es, en síntesis y como dice la Constitución, un servicio público que tiene una función social estratégica y que por tanto debe ser prestado con la mayor calidad posible.

En el caso de las instituciones de educación superior, existen elementos universales que corresponden a la naturaleza históricamente definida de la educación superior globalmente considerada y a las características distintivas de los distintos tipos de institución. Pero, dada la variedad de proyectos específicos dentro de cada tipo de institución y la importancia de atender a la pluralidad de necesidades y contextos, la calidad debe considerarse no solo en su relación con modelos institucionales universales sino también con los ideales particulares expresados en las misiones y en los proyectos institucionales.

La evaluación de la calidad correspondiente a la Acreditación Institucional se centra en el cumplimiento de los objetivos de la educación superior que incluyen naturalmente, como elementos universales, la formación integral, la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento y la contribución a la formación de profesionales y

consolidación de las comunidades académicas. Se centra, además, en el logro de los postulados de las misiones y proyectos institucionales y en la pertinencia social, cultural y pedagógica de esas misiones y proyectos; además, atiende a la manera como la institución afronta el cumplimiento de sus funciones básicas en los distintos campos de acción de la educación superior, al clima institucional, a los recursos con que cuenta y a su desempeño global.

Cuando se habla de instituciones resulta necesario enfatizar el vínculo entre pertinencia y calidad; a la exigencia académica sobre la calidad de los programas, que también resulta ser esencial cuando se juzga sobre la institución como un todo, se añade, en este caso, una exigencia particular relacionada con su papel social. La Ley 30 de 1992, mediante la cual se organizó la educación superior, define unos objetivos generales para las instituciones educativas de este nivel. Tales instituciones pueden ser públicas o privadas.

Las instituciones de educación superior, según esta Ley, deben profundizar en la formación integral de los colombianos, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país; deben trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos para contribuir a señalar y solucionar las necesidades del país; deben prestar a la comunidad un servicio con calidad; deben ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético en el ámbito nacional y regional; deben actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas y contribuir al desarrollo de los niveles educativos que preceden a la educación superior; deben promover la unidad nacional, el desarrollo y la integración regional y la cooperación institucional, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades; deben promover la formación y consolidación de comunidades académicas nacionales y su articulación con sus homólogos en el ámbito internacional; deben promover la preservación de un medio ambiente sano y deben conservar y fomentar el patrimonio natural y cultural del país.

Aunque la creación de conocimientos no pueda asimilarse siempre a la investigación en sentido estricto, la necesidad de formar personas creativas, capaces de asumir los retos derivados de la rápida transformación social y material contemporánea y de consolidar comunidades capaces de promover el desarrollo de los distintos campos, pone en evidencia la importancia social de la producción de conocimientos en todos los campos y en todos los niveles de la educación superior.

El vínculo entre la institución y su contexto no se expresa solo en la necesidad de que a través de la formación, la investigación y la proyección social se presten servicios de calidad a las distintas comunidades; la institución debe contribuir también al desarrollo científico, cultural, económico, político y ético de las regiones y también del país. Las posibilidades de desarrollo de una institución dependen en buena medida de los nexos que logre establecer con otras instituciones del medio nacional y del exterior con las cuales pueda emprender proyectos conjuntos en los terrenos de la formación, la investigación y la proyección social. Del mismo modo, las instituciones de educación superior deben realizar esfuerzos conjuntos para apoyar el mejoramiento cualitativo de la educación básica y media. Por ello, cuando se piensa en la acreditación institucional, es importante tener en cuenta los vínculos entre la institución y otras de su mismo nivel en el ámbito nacional e internacional y su aporte al desarrollo de los niveles educativos que le preceden.

La educación superior debe ser un espacio de búsqueda y transmisión de conocimiento en un ambiente de convivencia, de paz y de libertad, en un clima democrático, participativo y pluralista; debe ser factor esencial para el desarrollo integral de los colombianos y debe contribuir a la soberanía y al logro de la unidad nacional, a la protección de su diversidad natural y cultural y de su patrimonio simbólico, a construir una actitud consciente para la preservación del medio ambiente y a afianzar entre los ciudadanos el respeto a la dignidad humana y la vigencia plena de los derechos humanos.

A partir de la información obtenida a través del análisis de contenido de los Informes de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de 20 de las universidades que en Colombia han alcanzado este máximo reconocimiento. y de la sistematización de las discusiones desarrolladas en el Grupo Focal realizado con líderes de procesos de Acreditación Institucional, incluyendo una delegación oficial del CNA: a continuación se argumenta el concepto organizacional de universidad que en cada Institución de Educación Superior ha guiado y determinado este proceso. En esta construcción se aplicó la técnica de la saturación teórica, a partir de la cual se incluyen en este informe aquellos conceptos de mayor recurrencia en todos los casos analizados como evidencia de las regularidades discursivas que se encontraron en la fundamentación de la concepción de universidad.

Solo en 8 de las 20 universidades se encontró de manera explícita la noción de universidad que subyace y orientó dicho proceso, después de realizado el análisis de contenido de sus informes de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. Se repite así la regularidad de

asumir que el concepto de universidad se da por obvio, por entendido y finalmente se queda el proceso de autoevaluación sin su referente mayor: el concepto de universidad. Veamos cada caso focal:

Caso Focal 1: El análisis de contenido hecho sobre el texto del Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de la Universidad seleccionada como caso focal 1, (U1) permitió establecer que en dicha institución, la Universidad se asume "como un conjunto de significaciones objetivas y subjetivas, como 'un ser grupo' cargado de imaginarios instituidos e instituyentes, o mejor, matrices de sentido existencial, que nos exigen siempre ubicarnos en un contexto, con una historia que antecede al profesor, al estudiante o empleado de hoy y con unos sueños o deseos de un mañana. El ser institución objetiva nuestra existencia y nos caracteriza con una serie de aceptaciones colectivas que no son más que la expresión de lo humano inserto en una red simbólica que la hace posible", (Bonilla y Rodríguez, 2005). "La anterior concepción de Universidad se sustenta en claros y expresos referentes teóricos como se puede evidenciar en el siguiente enunciado: "La concepción teórica que orientó el proceso de autoevaluación es, la universidad como institución social, como una construcción de y para la sociedad. Las instituciones sociales, a decir de Castoriadis (1997), son generadas por la sociedad a partir de la definición de sus aspectos funcionales desde los cuales sus miembros valoraran el decir, el hacer y el representar en la mencionada institución". "La U1 debe orientar el desarrollo de la región y del país, desde su condición de institución estatal de educación superior de carácter cultural científico y académico, aprovechando la libertad y la responsabilidad que se derivan de la autonomía universitaria, la Universidad debe articularse a los procesos y proyectos económicos de la región, promoverlos e impulsarlos, pero teniendo claro que el desarrollo no solo consiste en el incremento y la activación de la economía, sino que este debe estar orientado fundamentalmente hacia el desarrollo del hombre y sus comunidades" (PEI, U1).

Caso Focal 5: La universidad se asume como "una organización que tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa en un proceso de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad". Así mismo la U5 se asume como "una organización que tiene como propósito la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad". La U5 es " pensada como un espacio de debate donde es posible la apropia-

ción y construcción de conocimiento; el compromiso con la verdad mediante el análisis y la crítica argumentada; la formación integral de los estudiantes y, el reconocimiento, el análisis y la solución de los problemas científicos, disciplinares, sociales y de la misma institución".

Caso Focal 7: "La Universidad es confesional, abierta al diálogo ecuménico e interreligioso, respetuosa también de otras opciones confesionales y como tal, los fundamentos cristianos son la base de sus actuaciones; es decir las funciones universitarias las cumple a la luz de sus principios, de ahí que la consolidación de tres funciones adicionales a las tradicionales sean el eje central de las transformaciones actuales: la función ética, como elemento esencial de la acción universitaria, en tanto hace parte de la conciencia moral de la nación, la función política, para una transformación de la sociedad desde los valores de compromiso y servicio; y, la función sistémica, para trabajar de forma articulada todos los frentes y necesidades a nivel social, con el objetivo fundamental de un trabajo fraterno para alcanzar una justicia social y lograr también la articulación con todo el sistema educativo y con el sector cultural". (Documento interactivo, Informe de Autoevaluación Institucional U7). "La universidad educa para pensar, decidir y servir. Con esta misión educadora contribuye al desarrollo de las dimensiones del ser humano, formando personas que por su saber, su vida cristiana, su capacidad de trabajo corporativo y colegiado y, su compromiso social, contribuyen al desarrollo y defensa del patrimonio cultural de la Nación, a la búsqueda de la equidad, a la defensa de la paz, de la vida, y los derechos humanos, a la construcción de la nacionalidad y, al desarrollo humano sustentable con espíritu crítico, sensibilidad social y actitud propositiva". (Documento interactivo, Informe de Autoevaluación Institucional U7)

Caso Focal 10: "La Universidad es una comunidad de personas, distintas en la experiencia y en las funciones, iguales por su dignidad humana y comprometida en el logro de sus objetivos comunes, a la luz de la Verdad revelada. Integran la Universidad las directivas, los profesores, los estudiantes y los empleados. Todos ellos participan, según sus propias funciones, en la vida universitaria. En la vida de la comunidad universitaria cobra especial importancia el diálogo como elemento fundamental para la integración, tanto de las personas como de las diferentes ciencias". (Estatutos de la Universidad, en los numerales 9, 10, y 11). "La U10 crece, se desarrolla y consolida mediante la participación de todas las personas y estamentos de la Universidad. El pluralismo ideológico y el ecumenismo religioso tienen cabida en ella. Procura que todos participen pensando y actuando, no que todos piensen y actúen de la misma manera. En este contexto de participación, el diálogo es práctica determinante

de la cultura organizacional de la Universidad". (Proyecto Educativo, U10)

Caso Focal 13: "La U13 es una institución civil de educación superior, de carácter privado, con naturaleza jurídica de fundación, sin ánimo de lucro, que tiene como visión expresada en su Proyecto Educativo Institucional buscar, descubrir, comunicar y conservar la verdad y propiciar el perfeccionamiento integral de todos sus miembros para impactar la sociedad haciéndola más justa, pacífica y solidaria". (Informe autoevaluación Institucional U13, pág. 62). La Universidad tiene una "identidad constituida por una comunidad de personas vinculadas con el fin de acrecentar el saber superior, abierta a la verdad y en diálogo permanente, constituyendo así una comunidad de saberes que irradia su acción a la sociedad. Instituye como sus rasgos característicos la universalidad, la pluralidad de posturas ideológicas o científicas, la diversidad de los saberes, el respeto a la singularidad de las personas y la autonomía para el cumplimiento de su misión". (Informe autoevaluación Institucional U13, pág. 62). "La universidad se muestra como una institución socialmente responsable, que impacta su entorno cercano, que fomenta la consolidación de su comunidad académica, que hace de sus profesores el centro mismo de la vida universitaria, que procura la formación integral de sus estudiantes y demás miembros vinculados a ella y que realiza una gestión estratégica tanto en el ámbito académico como en el administrativo. Lo anterior demostrable en resultados tangibles en sus funciones sustantivas. (Informe autoevaluación Institucional U13, pág. 75)".

Caso Focal 16: La concepción de "Universidad es la que está explicita en la misión institucional, pues es la razón de existir de la Universidad, dicho de otra manera hay dos elementos fundamentales sobre los que se realizan los procesos de autoevaluación en la U16: Misión y Visión. Se hace evidente en los procesos de autoevaluación pues la reflexión se hace evaluando la correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace". (Docente miembro del Equipo Institucional de Autoevaluación y Acreditación de la U16)

Caso Focal 17: En la U17 la universidad se asume "como institución que tiene la misión de educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión del conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura, el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social". "Atendiendo a su carácter de institución estatal, asume compromisos indelegables con la construcción de una sociedad justa y democrática", a partir de ella busca dar respuesta a las necesidades de formación y desarrollo científico y tecnológico de la región y el país.

Caso Focal 18: La Universidad es el lugar "donde se capacitan y se forman integralmente a los futuros profesionales, para que apliquen sus conocimientos competitivos". "Dicha concepción se ha hecho evidente en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional, como respuesta al reconocimiento de la calidad de la U18 ante la comunidad, sin perder su identidad como institución educativa, para así reconocer la realidad situacional y adelantar los planes de mejoramiento requeridos para cumplir con calidad el encargo social". Respuesta obtenida del cuestionario. (Docente miembro del Equipo Institucional de Autoevaluación y Acreditación de la U18).

Con base en lo anterior, a continuación se esbozan algunas líneas argumentales que están emergiendo como pistas para la reconfiguración de las prácticas de autoevaluación institucional de las universidades; en este caso reflexionadas desde la perspectiva teórica que asume las universidades como organizaciones que se construyen socialmente.

Comprender la universidad como tejido social (Universidad del Magdalena, 2010, p. 42), implica para sus procesos de gestión una lectura de la misma desde una perspectiva renovada. Supone reconocer que la realidad institucional va más allá de sus definiciones instituidas formalmente y que ella incluye el universo de lo culturalmente instituyente: los imaginarios, percepciones y sentidos que construyen, otorgan y reconstruyen todos los actores sociales que la conforman y determinan. En esta segunda dimensión surge el reconocimiento y análisis de los imaginarios sociales como factores constitutivos de la realidad social de la entidad viva llamada universidad.

El análisis de los imaginarios es necesario realizarlo desde dos perspectivas: una de ellas desde los imaginarios que subyacen en las leyes y normas, las redes de sentido que definen esas reglas, esas categorías marcadas por un status de legalidad y normatividad, bajo el cual se orientan algunas pretensiones simbólicas que buscan organizar el sistema educativo.¹³

La segunda perspectiva se debe abordar desde el marco más informal, pero no menos importante, de los imaginarios que sin ser instituyentes, o radicales, tampoco han llegado a institucionalizarse legalmente, pero son hechos institucionales, toda vez que son marcados por la constante aparición, la permanencia y el acuerdo social. Se trata de esos "mundos simbólicos" que se han constituido desde

^{13.} La referencia es a esos hechos que ya se han constituido desde la máxima función simbólica en términos de Cassirer y en términos de Castoriadis, los que han llegado a ser considerados como imaginarios totalmente instituidos, o hechos definitivamente institucionales, a decir de J. Searle.

las manifestaciones de las comunidades organizacionales

Ahora bien, al analizar los imaginarios sobre la Universidad desde los hechos no oficiales, desde aquellos que pese a ser considerados por Searle (1997) como institucionales, se puede reconocer que estos no inician con las normatividades sino que se van formando desde las realidades dinámicas de la vida cotidiana, tal y como los calificaría Shotter (2001), incluso reconociendo que varios de ellos han forzado a ser admitidos como hechos institucionales, presentes en las formas de actuar y ser de los actores, unidades y estamentos de la misma Universidad.

En contraposición al paradigma mecanicista ha surgido otra forma de ver y entender la universidad como sistema vivo, es decir, en términos de redes complejas no lineales; tal como lo plantea Capra (2003) quien señala que según la comprensión sistémica de la vida, los sistemas vivos se crean o se recrean a sí mismos sin cesar, mediante la transformación o sustitución de sus componentes. Comprender la vida significa comprender los procesos de cambio que le son inherentes a ella. Esta visión implica dejar de ver la Universidad como organización reconocida por ser un todo integrado de componentes, para considerarla como un sistema en donde se constituyen redes; es decir, en términos de Morín(1998), reconocer que por encima de organizaciones jerarquizadas hay redes autogenéticas: las redes se recrean a sí mismas permanentemente para mantener relaciones de equilibrio con el entorno, pero a pesar de sufrir cambios estructurales preservan su patrón de organización, su esencia.

Tal es la multiplicidad de conceptos asociados con la organización que Morin (1998) plantea que la organización, noción decisiva, apenas entre-vista; no es aún un concepto organizado. Sin embargo podría concluirse que esta noción puede elaborarse desde el enfoque sistémico, con aplicación de la Teoría de Sistemas, o a partir del organicismo como lo planteaba Morgan (1998); lo importante es que se asuma que una organización (Universidad) es un organismo complejo que no puede reducirse a leyes generales, al determinismo lineal del mecanicismo, que ésta debe ser comprendida con la lógica de la vida misma; como lo señala Capra (2003) cuando expresa que el sistema vivo, según la compresión sistémica de la vida, sólo puede ser perturbado; las organizaciones no pue-

den ser controladas mediante intervenciones directas, pero puede influirse en ellas dándoles impulsos, más que instrucciones.

Para Morín (1998), más allá del concepto de organización, está el de auto-organización y lo refiere a la organización (Universidad) viviente, la que según él, si bien no puede hablarse desde una teoría como tal, sí hay posiciones de partida. Una de ellas es la de la paradoja de la máquina viviente (auto-organizadora) y la máquina como tal (artefacto). Esta última está constituida por elementos completamente fiables, aunque su funcionamiento como conjunto no sea tan fiable, pues si alguna pieza se daña, el sistema no funciona; el ejemplo típico es el de un carro o el de un motor. Por el contrario, en la máquina viviente, auto-organizada, sus componentes son poco fiables, pero su funcionamiento lo es, pues estos componentes se degradan y mueren pero ellos mismos se regeneran y renuevan sin que el conjunto del sistema u organismo pierda su patrón de identidad o esencia básica. Lo anterior sugiere que la máquina viviente engendra en sí misma el caos y el desorden, a partir de los cuales garantiza su sobrevivencia; por tanto es que Morín (1998) afirma que el fundamento de la auto-organización (Universidad) y el carácter paradójico de esta proposición nos muestra que el orden de lo viviente no es simple, no depende de la lógica que aplicamos a las cosas mecánicas, sino que postula una lógica de la complejidad.

Otra característica del sistema auto-organizador y que nos ayuda a su entendimiento desde esta postura, es que a pesar de que éste es autónomo y mantiene su individualidad, no puede bastarse así mismo, mantiene relaciones de interdependencia con el entorno, del que recibe información y energía para desarrollarse y evolucionar, en una relación simbiótica de mutuo entrelazamiento en donde ambiente / organización se contienen y se interpelan; entender esta relación requiere de un modo diferente de leer dichos fenómenos; es decir, debemos verlos desde la complejidad que ello encarna.

En toda universidad, como organización que se construye socialmente, existe una constante interrelación entre sus redes informales y sus estructuras formales. Las políticas y los procedimientos formales son siempre filtrados y modificados por las redes informales, lo cual permite a sus actores sociales usar su creatividad al enfrentarse a situaciones nuevas o inesperadas. Al trabajar estrictamente según los manuales y procedimientos oficiales, causan un serio perjuicio al funcionamiento de la Universidad. La situación ideal se da cuando la Universidad formal reconoce y apoya sus redes informales de relaciones, e incorpora las innovaciones de éstas a sus propias estructuras.

31

Como ha quedado dicho, la fuerza vital de una universidad, su flexibilidad, su potencial creativo y su capacidad de aprendizaje, reside en sus comunidades de práctica informales. Las partes formales de la universidad estarán más o menos «vivas» en función de su proximidad a las redes informales. Estas consideraciones implican que el modo más eficaz de expandir el potencial de una universidad para la creatividad y el aprendizaje, así como para mantenerla no sólo viva, sino también llena de vitalidad, consiste en apoyar y reforzar sus comunidades de práctica.

Un punto de vista de mayor avanzada conceptual y de enormes repercusiones para la transformación de las prácticas de gestión en contextos organizacionales educativos lo constituyen los planteamientos que señalan que a lo largo y a lo ancho del mundo viviente la creatividad de la vida se expresa a través del proceso de "emergencia". Las estructuras creadas en ese proceso, tanto las biológicas de los organismos vivos, como las sociales de las comunidades humanas, pueden ser denominadas, con propiedad, "estructuras emergentes".

Antes de la evolución de los humanos todas las estructuras del planeta eran emergentes. Con la evolución humana entraron en juego el lenguaje, el pensamiento conceptual y las demás características de la consciencia reflexiva, lo cual nos capacitó para la representación mental de imágenes de objetos físicos y para concebir y formular objetivos y estrategias, así como, por consiguiente, para crear estructuras por medio del diseño.

Las universidades, como organizaciones que se construyen socialmente, contienen en todos los casos tanto estructuras diseñadas como emergentes. Las primeras son las estructuras formales de la universidad (organización), tal como las describen sus documentos oficiales. Las segundas son creadas por las redes informales y las comunidades de práctica de la red. Como hemos visto, ambas clases de estructuras son muy distintas y toda universidad precisa de las dos. Las estructuras diseñadas proporcionan las reglas y los hábitos indispensables para el funcionamiento eficaz de la universidad. Las estructuras diseñadas proporcionan estabilidad.

Las estructuras emergentes, en cambio, aportan novedad, creatividad y flexibilidad. Son adaptables y capaces de cambiar y de evolucionar. En el complejo entorno de la gestión educativa de nuestros días, las estructuras puramente diseñadas carecen de la necesaria capacidad de respuesta y aprendizaje. A veces permiten realizar grandes cosas, pero, habida cuenta de su inadaptabilidad, son deficientes en cuanto a aprendizaje y cambio, por lo que quedan rápidamente obsoletas. No se trata, sin embargo, de descartar las estructuras diseñadas en favor de las emergentes: ambas son necesarias. En toda organización humana existe una tensión entre sus estructuras diseñadas, que encarnan las relaciones de poder, y sus estructuras emergentes, que representan la vivacidad y la creatividad de la organización. Como señala Wheatley (1997) en las organizaciones, las dificultades son manifestaciones de la vida, que se afirman así misma frente a los poderes de control. En consecuencia, en procesos nuevos de gestión y planeación de la universidad se comprende la interdependencia entre diseño y emergencia. Se sabe que, en las aguas turbulentas del mundo actual, el reto consiste en encontrar el justo equilibrio entre la creatividad de la emergencia y la estabilidad del diseño.

Queda claro hasta aquí que las universidades son de una complejidad tal que es imposible considerarlas como suma de organismos y reglamentos, toda vez que son el extracto de lo social, conteniendo todas sus características, pero delimitadas por un mundo simbólico que las hace particulares. Queda claro además que la suma de estas instituciones no constituye lo social, ni la suma de las partes de lo institucional no constituye la institución, por tanto, la Universidad debería ser estudiada como ese todo complejo inmanente.

La sociedad es una institución constituida por la misma sociedad e influida por su propia constitución. Es decir, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido. Es la sociedad la que crea por sí y para sí, un conjunto de significaciones desde el cual organiza su propio mundo, pero a la vez es organizada por ese conjunto creado. En ese conjunto hay ebullición de representaciones individuales y colectivas desde múltiples influencias naturales, biológicas, sociales, que al fundirse constituyen las pautas y herramientas para organizar el mundo de esa sociedad determinada, pero que a la vez son constituidas por esa sociedad. En términos de Castoriadis (1991) la institución de la sociedad es en cada momento institución de un conjunto de significaciones que sólo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario - conjuntista lo que es para la sociedad.

Una sociedad se crea para sí, pero a la vez esa creación para sí está creando la misma sociedad que crea las bases desde las que se sustenta. La creación de la institución social no obedece a un proceso de superposición y organización de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental; por el contrario, es organización caótica, desenfrenada y sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mun-

do. Aquí el mundo no es escindido como social y humano, porque el mundo social es desde ese caos entre algo que aparenta ser externo a nosotros pero que vive dentro de nosotros, organizado gracias a ese conjunto de significaciones creadas por lo social que ha permitido organizarlo.

Desde esas bases creadas para y desde el representar/ decir social es que organizamos nuestras vidas cada uno de los individuos instituidos en la sociedad. Por eso, hay cosas que son válidas y se dicen de una forma y no de otra, de acuerdo a las formas de representar/decir social que hayamos construido y desde las cuales las valoramos. Pero también esas bases del representar/decir social no pueden ser sin otras bases relacionadas con el hacer social. Pues desde ese conjunto instituido, la sociedad crea y toma orientaciones para el hacer social, aspectos que a su vez, constituyen el conjunto instituido.

Castoriadis (1991) diría que esta institución es en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. Suministra el contenido, la organización y la orientación del hacer y del representar/decir sociales. Lleva inexorablemente consigo, como creación de la sociedad, la institución del individuo social y del hacer particular representado por la socialización de la psique/soma. Por ello, la sociedad da existencia a los individuos.

La universidad es entonces extracción del conjunto general de significaciones de la sociedad, en el que se funden las significaciones de lo local pero también de lo mundial, en la cual lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es en lo simbólico donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad. Así, las elaboraciones que reglamentan la vida en la Universidad, como organización que se construye socialmente, y su Proyecto Educativo Institucional, son en realidad expresiones del imaginario social ya instituido, que desde y en el representar/decir, y hacer social, definen y orientan las acciones de los actores que son instituidos por estas normatividades, funciones y visiones, pero que a la vez, desde ellas estos mismos reglamentos se definen.

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye, pero esos dispositivos simbólicos deben ser, a la vez que forma de orientación, expresión de un conjunto de significaciones sociales que no sólo determinan a las personas de esa sociedad sino que son determinadas por ellas y que determinan la sociedad misma, de lo contrario esta institución tendrá que desaparecer, porque no es extrac-

ción de un conjunto de significatividades que la soportan, definen y orientan.

Por eso la institución como lo dice Castoriadis (1991) consiste en ligar a símbolos, a significantes, unos significados, representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido básico del término, y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado. Existe una institución educativa, porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales existe su proyecto y todas las normatividades en la universidad.

De hecho, la educación como constructo complejo de lo social mediante la cual se busca introducir a los individuos a ese conjunto de significaciones, debería ser abordada como punto de discusión en el marco de las dinámicas que la misma sociedad ha constituido como criterios de calidad

2.2. El concepto de calidad en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia

Este apartado se centra en la comprensión de la concepción de calidad, subyacente en las prácticas de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. Todo proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación se declara siempre enmarcado en una intención por mejorar la calidad; sin embargo, éste ideal generalizado se restringe a enunciados abstractos; pocas veces se hacen explícitos los argumentos que sustentan la concepción de calidad que debe operar como referente máximo para evaluar la universidad. Se desarrolla la noción de calidad desde la perspectiva emergente que asume la universidad como tejido social, como red de comunicaciones y sentidos, como fusión de componentes formales y sociales, como unidad sistémica compleja, como escenario abocado a la incertidumbre...como organización construida y que se construye socialmente. Se sustenta que una universidad es de calidad, cuando experimenta cambios estructurales continuos al mismo tiempo que conserva su patrón organizativo en red: los componentes de la red se producen y transforman unos a otros continuamente. Una clase de cambios estructurales consiste en la auto-renovación: toda universidad se renueva a sí misma continuamente en la medida en que sus procesos y unidades se autotransforman en ciclos continuos. A pesar de este cambio incesante, la universidad mantiene su identidad global, su patrón de organización. abocado

33

En el posicionamiento epistemológico de esta investigación se tuvo como punto de partida y referente para contrastar la concepción de calidad, subyacente en los lineamientos que para el efecto de la Acreditación Institucional, ha expedido el CNA (2006, p. 15.16), los cuales se pueden resumir así:

Como se señaló en los Lineamientos para la Acreditación, la educación superior debe ser un espacio de búsqueda y transmisión de conocimiento en un ambiente de convivencia, de paz y de libertad, en un clima democrático, participativo y pluralista; debe ser factor esencial para el desarrollo integral de los colombianos y debe contribuir a la soberanía y al logro de la unidad nacional, a la protección de su diversidad natural y cultural y de su patrimonio simbólico, a construir una actitud consciente para la preservación del medio ambiente y a afianzar entre los ciudadanos el respeto a la dignidad humana y la vigencia plena de los derechos humanos.

La calidad está determinada por la universalidad, la integridad, la equidad, la idoneidad, la responsabilidad, la coherencia, la transparencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia con que la institución cumple con las grandes tareas de la educación superior y se expresa, como se ha dicho, en un conjunto de aspectos que permiten reconocer si se cumplen o no las condiciones para la acreditación institucional.

Según la Ley de Educación Superior, la calidad hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

En el juicio sobre la calidad resulta esencial la reflexión permanente e informada sobre los rasgos básicos del proyecto de sociedad propuesto por la Constitución Política de Colombia y sobre la coherencia entre esos rasgos y la misión de la institución. La calidad actual del sistema de educación superior en nuestro país es la resultante de un proceso histórico en que se han conjugado factores, tanto endógenos como exógenos, que han afectado el desarrollo de las funciones sustantivas en las instituciones. Basta recordar los cambios ocurridos a raíz de la promulgación de la Ley 30 del 92 para advertir la dinámica compleja del sistema global de la educación superior y su heterogeneidad interna.

Los distintos aspectos que se tienen en cuenta para la acreditación institucional se separan analíticamente, pero constituyen un todo orgánico que debe enlazar acciones y agentes, de modo que se asegure el cumplimiento de los fines de la manera más plena y eficiente. Por esa razón se ha insistido en que la calidad no es una suma de aspectos, sino una totalidad en la cual las relaciones entre aspectos y los vínculos entre la organización y su contexto resultan muy relevantes. La institución es un todo en proceso de cambio que interactúa con la sociedad y se define por su historia y por sus proyecciones.

Teniendo en cuenta las finalidades y tareas de la educación superior, es fácil reconocer la conexión esencial que existe entre calidad y pertinencia y la importancia de tener en cuenta ese nexo a propósito del reconocimiento de las condiciones requeridas para la acreditación institucional. Sin duda, la característica esencial de las instituciones de educación superior es que su campo de acción es el conocimiento. Estas instituciones se caracterizan por el ethos y thelos de la cultura académica. Son instituciones en las cuales se reconocen como valores fundamentales la solidaridad y la responsabilidad en el trabajo y el compromiso con el conocimiento; en ellas se recoge la tradición escrita del saber universal, se argumenta con fundamento en razones y conocimientos, se respetan las condiciones del diálogo y del trabajo colaborativo, se construyen proyectos de acción basados en conocimiento elaborado, se exploran sistemáticamente las distintas estrategias y sus consecuencias posibles, se evalúan sistemáticamente las realizaciones y se pone el conocimiento al servicio de la solución de problemas concretos de la sociedad.

Cuando se hace explícita la cultura académica se pone en evidencia un aspecto importante de la formación integral: El modo como se conducen los procesos de construcción de conocimiento alrededor de temas específicos puede ser fundamental para la formación de actitudes y formas de relación con el saber, con el trabajo y con las personas con quienes, en general, se interactúa. Sin apartarse de los contenidos propios de una profesión, se aprende a trabajar en equipo, a argumentar el propio punto de vista y a respetar el del otro; a emplear los saberes y estrategias más razonables para resolver distintos problemas de la vida cotidiana

A lo largo de la historia de la humanidad se han venido elaborando grandes síntesis de conocimiento y se han definido campos de trabajo en los cuales se desempeñan las comunidades académicas encargadas del desarrollo, conservación y transmisión de esos conocimientos. Las sociedades dependen para su supervivencia del trabajo de esas comunidades que se encargan de recibir, ampliar y transmitir el patrimonio cultural y de orientar, con esas herramientas, a la colectividad en sus decisiones fundamentales. Esas comunidades reformulan las necesidades sociales de modo que estas necesidades puedan ser resueltas usando las herramientas técnicas y culturales de

que se dispone colectivamente y a su vez generan nuevas herramientas que abren el espacio para el reconocimiento de nuevas necesidades y la construcción de nuevas soluciones.

Las instituciones de educación superior responden así a necesidades sociales que ellas mismas están en la obligación de estudiar y jerarquizar. La oferta de los servicios educativos de las instituciones depende de sus recursos académicos y materiales y es sensible a la dinámica del mercado que pone en evidencia preferencias profesionales y jerarquías entre las distintas tareas sociales que son el resultado de experiencias individuales, de tradiciones sociales y de eficaces mecanismos publicitarios de persuasión. Pero dicha oferta debe estar fundamentada en un análisis cuidadoso y responsable de las necesidades individuales y colectivas de mediano y largo plazo; debe responder a un estudio de las posibilidades de las comunidades a las cuales sirve, y debe ser coherente con la naturaleza de la institución y con sus realizaciones y potencialidades.

Estas observaciones son particularmente importantes a propósito de la misión, que define la identidad y el sentido de la existencia de las instituciones de educación superior.

A partir de la información obtenida a través del análisis de contenido de los Informes de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de 20 Universidades que en Colombia han alcanzado este máximo reconocimiento y de la sistematización de las discusiones desarrolladas en el Grupo Focal realizado con líderes de procesos de Acreditación Institucional, incluyendo una delegación oficial del CNA, a continuación se argumenta la concepción de calidad que en cada Universidad ha quiado y determinado este proceso. En esta construcción se aplicó la técnica de la saturación teórica, partir de la cual se incluyen en este informe aquellos conceptos de mayor recurrencia en todos los casos analizados como evidencia de las regularidades discursivas que se encontraron en la fundamentación de la concepción de calidad. Cada Institución se describe como un caso focal:

Caso Focal 1: En la Universidad 1 (U1) se establece que "calidad" no sólo debe ser parte del entramado de la vida universitaria, sino que debe objetivarse en hechos demostrables que permitan, mediante su apropiación y comprensión, dotar de sentido un actuar y generar nuevos sentidos y significación social que a su vez permitan nuevos marcos funcionales de actuación, los que tendrán validez para una comunidad que comparte, una práctica, un espacio, una misión puesto que son su propia construcción". De ahí que, como lo expresa Borrero (2004), "la calidad no es un destino fijo, es viaje una idea en ascenso

hacia su ideal". "La calidad de la educación se identifica como un importante sello de identidad institucional; se resalta el hecho de que en el enunciado actual de la misión de la Universidad no se declara de manera explícita el compromiso con la calidad de la educación, como sí lo hace el Estatuto General y el documento Proyecto Educativo Institucional. Este aspecto cualifica la calidad como una importante categoría de análisis para efectos de develar todo aquello que subyace su concepción y cualificación en la vida universitaria".

"Desde este punto de vista, la calidad se relaciona con el prestigio o reputación académica de sus docentes, son ellos la carta de presentación institucional; de ahí que la formación permanente del profesorado se identifique como condición imprescindible para mantener en vigencia el proceso de educación, el cual demanda un compromiso y apoyo institucional para la constante formación del personal docente, aspecto que es reconocido por algunos actores universitarios" (Informe acreditación, Factor 1 de la U1).

En la U1 también se considera como referente del proceso el concepto de calidad propuesto desde el CNA en los siguientes términos: "La calidad tiene dos sentidos: el primero, "entendido como aquello que determina la naturaleza de algo, como algo que hace lo que algo, es aquí la calidad se refiere a identidad". En el segundo sentido, "la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal, lo que le es propio según el género al que pertenece aquí la calidad se refiere a la pertinencia e integridad".

Para la UNESCO (1995,1), "La calidad de la Educación superior es un concepto multidimensional, en gran medida dependiente del entorno, de concretos sistemas y de cometidos institucionales, y de las condiciones y normas en una disciplina determinada; refiere la calidad a: las funciones y actividades principales (de la Universidad): calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación, lo cual significa calidad del personal y de los programas, calidad del aprendizaje, como corolario de la enseñanza y de la investigación".

Caso Focal 5: En la Universidad 5 (U5) la concepción de "calidad" que orientó la autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, es la propuesta por el CNA: "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 un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su

35

naturaleza". Dicho concepto fue transversal a todo el proceso; sin embargo, los momentos en los cuales se hizo más evidente fueron: En la construcción del modelo de evaluación, con base en los factores y las características definidas en los lineamientos para la acreditación institucional – 2001, así como, la Misión, la Visión, el Proyecto Institucional y el marco de políticas y normas de la U5. Y en la emisión de los juicios de las características y de la institución.

Caso Focal 7: En La Universidad 7 (U7) el concepto de "calidad" establece lo siguiente: "Existen diferentes tipos de miradas (v.g. desde el CNA, desde ISO) lo cual genera conceptos de calidad que coexisten al interior de la Universidad. Para el proceso de autoevaluación, nuestro referente de calidad fue: "La U7 es una comunidad educativa centrada en las personas que, a partir de un proyecto formativo inspirado en la vivencia de los valores cristianos y en la misión y su práctica pedagógica, desarrolla programas y procesos académicos apoyado en la investigación, promueve la dignidad de las personas y cultiva el compromiso de sus integrantes en el contexto del desarrollo humano sustentable." (Acuerdo 18 del 10 de noviembre de 2005, Consejo Superior)"

Caso focal 10: La Universidad 10 (U10), sobre el concepto "calidad" dice que se considera como un eje que ayuda a: "Consolidar una cultura de la calidad, entendida como un continuo que se inicia con el cumplimiento de unas condiciones mínimas y que se orienta a alcanzar niveles de excelencia, para atender al compromiso que la Universidad ha establecido con la sociedad". Como complemento a lo anterior en la U10, desde el análisis del cuestionario y desde la experiencia del proceso de Autoevaluación Institucional por calidad, ésta no se entiende como un nivel que se alcanza y se posee, sino como una propiedad que puede ser afectada positiva o negativamente por múltiples causas. Pero más allá de esa propiedad, la calidad debe ser un objetivo permanente". "El conjunto de propiedades que determinan la calidad de la Universidad se construyen desde lo que ella misma se propone, su misión y su proyecto educativo, al igual que las características que nacional e internacionalmente son consideradas como fundamentales para una institución de educación superior".

"Para orientar un proceso evaluativo, bien sea que busque o no una certificación de calidad, parte de identificar el conjunto de cualidades que deberá poseer la Universidad (lo que en el proceso de acreditación se hace explícito en la ponderación), se diseña un sistema de información, se realiza una comparación entre logros alcanzados y esas cualidades, y se ponen en marcha unos planes de acción *que permiten ascender hacia esos horizontes deseables.*. (Actor Clave U10).

Caso Focal 13: En la Universidad 13 (U13) se define "calidad" como: "el valor institucional que la impulsa a buscar la excelencia en la prestación del servicio educativo en correspondencia con su naturaleza, identidad y misión, y de conformidad con los estándares universales de alta calidad en la educación superior. Se hace realidad con la vivencia del proyecto Educativo Institucional, PEI, y con el trabajo bien hecho, de tal forma que le permita ser reconocida en su entorno por una excelente formación integral de sus estudiantes y de los demás miembros de su comunidad universitaria; una docencia de calidad; una investigación pertinente y con elevado rigor científico; un talento humano valorado como persona y comprometido con su misión; unos procesos gestionados eficazmente y encaminados a los fines de la Universidad; y una administración y gestión eficientes, todo ello para generar valor a la sociedad". (Informe autoevaluación Institucional U13, pág. 236)".

Como complemento a lo anterior "el concepto de "calidad" está orientado hacia tener ciertas cualidades que le imprimen un sello particular dentro de su quehacer en un proceso continuo y permanente de mejoramiento en sus compromisos misionales, con la convicción que continuamos la formación integral de toda la comunidad universitaria, fundamentada en los niveles de educación precedentes de ciudadanos y profesionales en la educación para toda la vida". (Actor Clave U13)

Caso Focal 16: En la Universidad 16 (U16) la concepción de "calidad" se hace en un marco amplio al cual se le denomina "efectividad institucional" muy alineado con los requerimientos de acreditación internacional que es el ciclo que comienza con la formulación de la estrategia, su implementación, evaluación y mejora. Entonces siendo así la Estrategia que se enuncia en el Programa de Desarrollo Integral que corresponde al plan será el que indica lo que se espera que suceda y se articulará con los planes de acción, los procesos, estructura que estará soportada en un proceso de evaluación constante que está compuesto por indicadores cualitativos y cuantitativos para finalmente soportar decisiones que propendan por el mejoramiento continuo". Repuesta obtenida del cuestionario. (Actor Clave U16)

Caso Focal 17: La Universidad 17 (U17) referencia el concepto de "calidad" como: "La calidad resulta del ejercicio de autorregulación crítica de sus acciones y proyectos, de su coherencia filosófica y conceptual y de la pertinencia social". Complementando lo anterior "El concepto de

ción de una manera clara y coherente". EFICACIA, "es el grado de correspondencia entre los logros y los propósitos institucionales Este criterio encuentra su fortaleza en la coherencia y la responsabilidad para el desarrollo de los procesos académicos de los programas académicos". EFICIENCIA, "es la medida de adecuación de los medios a los propósitos esperados. La eficiencia, es el resultado del desarrollo y la aplicación de los criterios de calidad propuestos anteriormente en la institución".

las condiciones internas de operación y los resultados de

ella. Es descendiente de la probidad y a su vez uno de sus

ingredientes. El proceso de autoevaluación se apoya en

este criterio para lograr así, los propósitos de la acredita-

En relación al mismo concepto de "calidad" en la U18 este es una filosofía de trabajo, por medio de la cual se satisfacen las necesidades del personal y se cumple eficaz y eficientemente con la misión institucional, mediante el mejoramiento continuo de procesos, la excelencia en los estilos de comando y la cultura institucional. Sus principios básicos son: El personal es lo más importante; el ciudadano el principal cliente; los comandantes son gerentes, lideres creativos y transformacionales; el mejoramiento continuo de todo lo que se hace y se dice; el trabajo en equipo y la cooperación desinteresada; las decisiones basadas en datos y hechos concretos; y la introducción de la cultura de la medición de la gestión".

Caso Focal 19: La Universidad 19 (U19) expresa que "la preocupación por la calidad ha sido una constante permanente desde el momento mismo de su iniciación de labores; mejor, desde su concepción cuando se estableció como su razón de ser el dar una respuesta a las urgentes necesidades de formación de recursos humanos que se percibían en la administración y en la gerencia de las empresas públicas y privadas de la región. La U19 está comprometida, desde su fundación, tanto con la formación de profesionales de excelencia, mediante programas académicos de la más alta calidad, como con la eficacia y el mejoramiento continuo de sus procesos de investigación, de intervención social, y de gestión administrativa. Este compromiso configura la política de calidad de la Institución y se sustenta en los siguientes principios institucionales: La excelencia académica y el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje; el liderazgo y la claridad de los propósitos y misiones institucionales; el desarrollo y la cualificación académica de los profesores; La responsabilidad social; la orientación hacia los resultados; el mejoramiento continuo de los procesos administrativos y de apoyo académico y el proceso de autoevaluación institucional evidencia el interés permanente de la Universidad por el mejoramiento continuo de sus procesos; el compromiso institucional con su realización

"calidad" está orientado hacia tener ciertas cualidades que le imprimen un sello particular dentro de su quehacer en un proceso continuo y permanente de mejoramiento en sus compromisos misionales, con la convicción que continuamos la formación integral de toda la comunidad universitaria, fundamentada en los niveles de educación precedentes de ciudadanos y profesionales en la educación para toda la vida". Respuesta obtenida del cuestionario. (Actor U17).

Caso Focal 18: La Universidad 18 (U18) hace referencia a diferentes conceptos relevantes para este proceso; siendo estos: IDONEIDAD, asumida como "la capacidad para cumplir las tareas que se desprenden de la misión y propósitos institucionales y de la naturaleza de sus programas, todo ello articulado en el Proyecto Educativo. La U18 cuenta con personal de oficiales, suboficiales, profesores y empleados altamente formados, capacitados y suficientemente idóneos para llevar a cabo las tareas que impone el cumplimiento de la misión". PERTINENCIA, asumida como "la capacidad para responder a necesidades del medio en forma proactiva y no simplemente reactiva, entendiendo la proactividad como la preocupación por transformar el contexto en el marco de los valores que inspiran a la institución adelantándose a cualquier situación que la misma pueda llegar a enfrentar". RESPONSABILIDAD, "asumida como la capacidad para reconocer y aceptar las consecuencias que se derivan de las acciones. Este criterio está íntimamente relacionado con la autonomía aceptada como tarea y como reto. La responsabilidad es una de las principales características que distinguen a la institución". INTEGRIDAD, la cual "implica respeto por los valores y referentes universales que configuran el "ethos" académico como valores universalmente aceptados, inspiradores de la educación superior y los valores propios de la organización naval militar de la institución, lo conforman el honor, la ética, la honestidad, la lealtad, la justicia, el valor, la abnegación, el ejemplo, el liderazgo, el patriotismo, el amor a la institución y respeto por los derechos humanos". EQUIDAD, "hace referencia a la disposición de la Institución de dar a cada cual lo que merece. Expresa el sentido de justicia con que se opera hacia dentro de la institución y, en un sentido más amplio, a la atención que da ella y éste a las exigencias de principios propios de la naturaleza de servicio público que tiene la educación, entre otras a la no discriminación, al reconocimiento y respeto a las diferencias, a la pluralidad y a la tolerancia". COHERENCIA, "hace referencia al grado de correspondencia entre las partes y el todo, así como la adecuación de las políticas y medios de que se dispone, a los propósitos. Alude además, a la correspondencia entre lo que la Institución pretende y lo que efectivamente realiza". TRANSPARENCIA, "es la capacidad para explicitar



y el trabajo por el mantenimiento de la Acreditación también lo evidencian. Respuesta obtenida del cuestionario. (Actor U19).

Con base en lo anterior, a continuación se esbozan algunas líneas argumentales que están emergiendo como pistas para la reconfiguración de las prácticas de autoevaluación institucional de las universidades; en este caso reflexionadas desde la perspectiva teórica que asumen las universidades como organizaciones que se construyen socialmente.

La universidad es extracción del conjunto general de significaciones de la sociedad, en el que se funden las significaciones de lo local pero también de lo mundial, en la cual lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es en lo simbólico donde finalmente se construye la noción y referente de calidad: Es el lugar donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad. Así, las elaboraciones que reglamentan la vida en la universidad, como organización que se construye socialmente, y su Proyecto Educativo Institucional, son en realidad expresiones del imaginario social ya instituido, que desde y en el representar/decir, y hacer social, definen y orientan las acciones de los actores que son instituidos por estas normatividades, funciones y visiones, pero que a la vez, desde ellas estos mismos reglamentos se definen.

Toda institución social es validada y reconocida como de excelente o pésima calidad por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye, pero esos dispositivos simbólicos deben ser, a la vez que forma de orientación, expresión de un conjunto de significaciones sociales que no sólo determinan a las personas de esa sociedad sino que son determinadas por ellas y que determinan la sociedad misma, de lo contrario esta institución tendrá problemas de calidad y tendrá que desaparecer, porque no es extracción de un conjunto de significatividades que la soportan, definen y orientan.

Por eso la institución como lo dice Castoriadis (1991) consiste en ligar a símbolos, a significantes, unos significados, representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido básico del término, y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado. Existe una institución educativa, porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales existe su proyecto y todas las normatividades en la universidad.

De hecho, la educación como constructo complejo de lo social mediante la cual se busca introducir a los individuos a ese conjunto de significaciones, debería ser abordada como punto de discusión en el marco de las dinámicas que la misma sociedad ha constituido como criterios de calidad.

La orientación y el desarrollo de la calidad de las universidades debe reorientarse a partir de nuevas concepciones de la organización en sí misma; nuevas concepciones que exigen leer la realidad de la universidad no solo desde sus constituyentes formales, legales y documentales, sino también desde los imaginarios sociales que construyen y recrean sus actores. Concepciones que asumen la universidad como entidad autogenética, es decir con capacidad de auto-reproducirse, pero a la vez auto-mutarse, en una tensión fecunda entre la preservación y la generación de la universidad. Concepciones que asumen la universidad como una red de decisiones y como un flujo constante de información que la configuran; como una entidad social claramente delimitada de su entorno, el cual la penetra y con el cual se mueve en un incesante flujo e intercambio de comunicaciones; desde el punto de vista organizacional se configura en esta tensión entre los instituidos y los instituyentes la posibilidad de una mayor o menor calidad.

Repensar la gestión y el desarrollo de las Universidades exige, antes que nada, reconfigurar los marcos de entendimiento mismos de la Universidad/Organización y en ella de sus referentes de calidad, cuestionar sus bases y fundamentos; replantear los conceptos que determinan su entendimiento y sus prácticas; una vez renovados los conceptos será entonces posible transformar sus prácticas, para el caso desde posturas teóricas abiertas, dinámicas, recurrentes, complejas...en una palabra de calidad, con todo lo que ello significa.

2.3. El concepto de autoevaluación en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia

La transformación de las organizaciones educativas, en perspectiva de su desarrollo, tiene como imperativo su tamizaje a través de conceptos alternativos referenciales. Bajo esta premisa se fundamenta la autoevaluación como un ejercicio para reducir, léase comprender (Luhmann 1998), la complejidad de dichas organizaciones. La autoevaluación es un ejercicio reflexivo que implica una lectura de las organizaciones tanto desde sus dimensiones instituidas, como instituyentes (Searle); es

decir, una lectura desde su propia complementariedad ontológica. La autoevaluación, desde una racionalidad emergente, incluye, a manera de una urdimbre compleja (Morín), procesos de comprensión/transformación. Se enmarca epistemológicamente en una concepción de las organizaciones educativas como realidades complejas/múltiples/diversas que se construyen y reconstruyen socialmente a partir de procesos reconfiguradores de sus actores constituyentes.

En el posicionamiento epistemológico de esta investigación se tuvo en cuenta como categoría central la autoevaluación, enmarcada en primer lugar desde los lineamientos que para el efecto de la Acreditación Institucional, ha expedido el CNA.

En los lineamientos expuestos para la Acreditación Institucional, promulgados por el CNA, la evaluación de la calidad con miras a la Acreditación Institucional (...), implica la evaluación integral de la institución como un todo. Esta evaluación se centra en el cumplimiento de los objetivos de la educación superior, en el logro y en la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, en la manera como se cumplen sus funciones básicas en los distintos campos de acción de la educación superior, en las especificidades de los estudiantes y de los profesores, en el impacto social de la labor académica, en los procesos de autoevaluación y autorregulación y en el desarrollo de las áreas de administración, gestión y bienestar, y de recursos físicos y financieros. (2008,8-9).

La evaluación de la calidad correspondiente a la Acreditación Institucional se centra en el cumplimiento de los objetivos de la educación superior que incluyen naturalmente, como elementos universales, la formación integral, la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento y la contribución a la formación de profesionales y consolidación de las comunidades académicas. Se centra, además, en el logro de los postulados de las misiones y proyectos institucionales y en la pertinencia social, cultural y pedagógica de esas misiones y proyectos; además, atiende a la manera como la institución afronta el cumplimiento de sus funciones básicas en los distintos campos de acción de la educación superior, al clima institucional, a los recursos con que cuenta y a su desempeño global.

Cuando se habla de instituciones resulta necesario enfatizar el vínculo entre pertinencia y calidad: a la exigencia académica sobre la calidad de los programas, que también resulta ser esencial cuando se juzga sobre la institución como un todo, se añade, en este caso, una exigencia particular relacionada con su papel social. (2008,13-14)

La evaluación institucional supone el examen integral de la organización entera; abarca la misión y el proyecto institucional; la comunidad académica (estudiantes, profesores e investigadores); los procesos académicos (docencia, investigación, extensión o proyección social); el bienestar institucional; la pertinencia y el impacto social; los procesos de autoevaluación y autorregulación; la organización, la administración y la gestión; la planta física y los recursos de apoyo académico; los recursos financieros.

Para cada objeto de análisis, la evaluación deberá ser estructural y así tener en cuenta las relaciones con los otros objetos y con la institución como un todo. A manera de ejemplo, si el componente por evaluar es la investigación, ésta será apreciada atendiendo a su naturaleza, a los campos y áreas atendidos, a la pertinencia de las líneas o áreas en las que se realiza en relación con las necesidades del contexto; a la efectividad y naturaleza del impacto de sus productos, a su consistencia con la misión y proyecto institucional, a las competencias de los investigadores y auxiliares, a los programas de formación de investigadores, a la relación de estos con grupos externos de investigadores, al ambiente de trabajo dentro del cual se realiza, a su organización y gestión, y a los recursos internos y externos de que dispone.

Es claro, por ejemplo, que la evaluación de las relaciones con el medio y con otros grupos de investigación podría conducir al replanteamiento de los recursos institucionales y del personal de investigación, y que la evaluación de los productos y el impacto podrían hacer que se replanteen los procesos, los recursos e incluso las orientaciones. Es posible encontrar conexiones análogas a propósito de cualquier otro aspecto fundamental de la vida institucional que sea objeto de evaluación.

El otorgamiento de la acreditación institucional, cuando ésta se produjere, será el resultado de la evaluación de la institución como un todo, considerando el conjunto de los elementos que la constituyen y las relaciones entre ellos y atendiendo al modo como se comprenden las necesidades sociales y se responde a ellas. (2008,20-22).

El entendimiento de la Universidad como organización sistémica autorreferente se plantea a partir de la teoría de Luhmann (1998), quien parte de la admisión del concepto de sistema autorreferente que supone importantes diferencias respecto al concepto clásico de sistema, fundamentado, entre otros, por Bertalanffy (1994). El concepto clásico de sistema precisa que un sistema es un conjunto de elementos que mantienen determinadas relaciones entre sí y que se encuentran separados de un entorno de-

terminado. La relación entre sistema y entorno es fundamental para la caracterización del sistema y el sistema se define siempre respecto a un determinado entorno.

En la teoría de los sistemas autorreferentes, proveniente de la cibernética y con evidentes aplicaciones en las neurociencias, el sistema se define, precisamente, por su diferencia respecto a su entorno; una diferencia que se incluye en el mismo concepto de sistema. De este modo, el sistema incluye siempre en su misma constitución la diferencia respecto a su entorno y sólo puede asumirse como tal desde esa diferencia. En este sentido, la universidad es un sistema autorreferente en la medida en que es claramente diferenciable de su entorno.

Ahora bien, en un paso ulterior, el sistema, que contiene en sí mismo la diferencia con su entorno, es un sistema autorreferente y autopoiético. Es en este momento en el que Luhmann (1998) introduce las aportaciones de la denominada "teoría de la autopoiésis", elaborada por los biólogos chilenos Maturana y Valera (1979): según esta teoría, un sistema es autopoiético en tanto es un sistema que puede crear su propia estructura y los elementos de que se compone. El modelo esencial de estos sistemas son los sistemas vivos; la autopoiésis o autocreación es para Maturana (1996) el rasgo característico de todo sistema vivo.

El concepto de sistema autorreferente es enormemente dinámico y exige un gran dinamismo conceptual a quien lo emplea. Sin embargo, debe complementarse con otros conceptos esenciales que complementan su importancia: El concepto de observación, el concepto de diferencia y el concepto de autorreferencia. Ellos complementan adecuadamente el uso que hace Luhmann del concepto de sistema autorreferente en su propia teoría, al tiempo que permiten entender el alcance de la misma y desvelar el sentido de alguna de las críticas de que ella es objeto.

El concepto de observación es central en la teoría de Luhmann v se encuentra unido al de un sistema autorreferente que, como tal, siempre ejercita un determinado modo de observación. Una observación es siempre una operación que consiste en manipular un determinado esquema de diferencias. Para poder observar debe poseerse, previamente, un esquema de diferencias, de modo que no hay nunca observación neutral que no se encuentre dirigida por una diferencia o por un conjunto de diferencias. Al observar se elige uno de los lados que componen la diferencia y se describe cuanto se ve de acuerdo con ese lado elegido. La observación es una actividad fundamental de los sistemas autorreferentes mediante la cual se observan a sí mismos y observan cuanto se encuentra en su entorno, pudiendo, mediante esta operación, establecer determinados procedimientos de selección y reducir la complejidad del entorno que les rodea.

Pero al mismo tiempo, debe advertirse que la observación, que es siempre una operación y tiene un radical carácter dinámico, se encuentra íntimamente relacionada con el concepto de diferencia. Y es que la teoría de Luhmann, en su conjunto, es una teoría donde el pensamiento de la diferencia ocupa un lugar central y donde la diferencia queda privilegiada sobre todo concepto de unidad. Hasta el punto de que todo aquello que pueda ser considerado unidad lo es, para él, en tanto unidad de diferencias, en tanto es una "unidad múltiple". Sin la admisión del concepto de diferencia no puede existir, para Luhmann, relación, unidad, complejidad, sistema, observación.

Junto a la diferencia es preciso destacar la importancia que en toda la obra de Luhmann tiene el concepto de autorreferencia. Se trata de un concepto peligroso en la tradición clásica del pensamiento y, en ocasiones, es considerado como un concepto equívoco. Un concepto equívoco porque lo que es autorreferente queda encerrado en sí mismo, sin contar con nada externo a él, llegando a parecer por ello un concepto vacío y una simple tautología. Luhmann, sin embargo, recupera cuanto de positivo tiene el concepto de autorreferencia y hace del mismo un fundamento que posibilita el que, a un tiempo, el sistema posea clausura y apertura. En tanto un sistema es autorreferente y autopoiético se encuentra, efectivamente, clausurado en sí mismo. Y sólo en tanto se encuentra así clausurado podrá constituirse como un sistema digno de atención y sujeto de un conjunto de operaciones específicas. Pero esta autorreferencia es, al mismo tiempo, condición de la apertura del sistema. A un mayor nivel de clausura autopoiética y autorreferencia se da también un mayor nivel de apertura del sistema.

Analizando la universidad desde la opción adoptada por Luhmann, se asume la organización como un sistema cuyos elementos componentes son decisiones. Para esto, se debe distinguir entre decisión y acción. Esta última consiste en un suceso que puede ser imputado a un sistema, en tanto la decisión encuentra su identidad en la elección entre alternativas y, por consiguiente, tematiza su propia contingencia. De esto se desprende que las decisiones sean mucho más sensibles al contexto que las acciones y, por tanto, mucho menos estables. Al variar la constelación de alternativas visibles, cambia también la decisión. Las Universidades unen decisiones a decisiones y se encuentran en un entorno de mayor complejidad, el que pueden reducir debido al carácter selectivo propio del decidir.

Al interior del sistema de una Universidad, la complejidad se constituye como relación entre decisiones: se decide porque se decidió o porque se decidirá. Como en todos los casos de construcción sistémica, la complejidad no es un obstáculo para que el sistema llegue a formarse, sino precisamente condición de su posibilidad. Debido a la complejidad pueden adoptarse decisiones que implican la selección entre alternativas y el crecimiento de una organización, o su mejoramiento, se entiende como aumento de la complejidad y de la capacidad selectiva en la conexión de los elementos.

Las decisiones pueden ser vistas como elementos combinatorios del sistema social organizacional, que se constituyen como elementos en el mismo sistema organizacional. Esto quiere decir que es el propio sistema el que crea las condiciones para que surjan sus elementos constituyentes. Si se usa el concepto de autopoiésis, podría decirse que las Universidades son sistemas autopoiéticos de decisiones.

Pero, si las universidades se componen de decisiones, requieren definir sus relaciones con su entorno interno, sus propios miembros, y con su entorno externo en términos de decisiones, es decir, en forma comprensible para ellas. Lo anterior implica que las Universidades buscan relacionarse con otras organizaciones. Las universidades (organizaciones) crean organizaciones, o suponen que su entorno ya se encuentra organizado.

En consecuencia la autoevaluación y en general toda la gestión de la Universidad debe regular y legitimar las suposiciones, de tal manera que va creando constantemente sus propias bases de sustentación. De este modo, la autoevaluación y la gestión hacen posible reconocer con suficiente rapidez las posibilidades y las necesidades de decisión y, con ello, crea situaciones de decisión y las decisiones resultantes. La autoevaluación en particular ha de generar, en la medida de lo posible, las condiciones para que un sistema organizacional pueda ser lo que intenta ser: un sistema que se compone de sentidos y decisiones.

En esta línea argumental se plantea entonces que la orientación y el desarrollo de las universidades debe reorientarse a partir de nuevas concepciones de la organización en sí misma: nuevas concepciones que exigen autoevaluar su realidad no solo desde sus constituyentes formales, legales y documentales, sino también desde los imaginarios sociales que construyen y recrean sus actores. Concepciones que asumen la universidad como entidad autogenética, es decir con capacidad de auto-reproducirse, pero a la vez auto-mutarse, en una tensión fecunda entre la preservación y la generación de la universidad. Concepciones que asumen la universidad como una red de decisiones y como un flujo constante de información que la configuran; como una entidad social claramente delimitada de su entorno, el cual la penetra y con el cual se mueve en un incesante flujo e intercambio de comunicaciones.

Repensar la autoevaluación, la gestión y el desarrollo de las universidades exige, antes que nada, reconfigurar los marcos de entendimiento mismos de la universidad/organización, cuestionar sus bases y fundamentos; replantear los conceptos que determinan su entendimiento y sus prácticas, incluyendo las de autoevaluación; una vez renovados los conceptos será entonces posible transformar sus prácticas, para el caso desde posturas teóricas abiertas, dinámicas, recurrentes, complejas...en una palabra más humanas, con todo lo que ello significa.

A partir de la información obtenida a través del análisis de contenido de los Informes de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de 20 de la universidades que en Colombia han alcanzado este máximo reconocimiento y de la sistematización de las discusiones desarrolladas en el Grupo Focal realizado con líderes de procesos de Acreditación Institucional, incluyendo una delegación oficial del CNA; a continuación se argumenta la concepción de autoevaluación que en cada Universidad ha guiado y determinado este proceso.

En esta construcción se aplicó la técnica de la saturación teórica, partir de la cual se incluyen en este informe aquellos conceptos de mayor recurrencia en todos los casos analizados como evidencia de las regularidades discursivas que se encontraron en la fundamentación de la concepción de autoevaluación. Cada Institución se describe como un caso focal:

Caso Focal 1: En la Universidad 1 (U1), "El proceso de autoevaluación se asumió como un camino que se construye en el trasegar de la acción evaluativa misma. Se adoptó un enfoque flexible de autoevaluación que permitió la aplicación de diversos métodos de análisis y la utilización de técnicas e instrumentos de recolección de información cualitativa y cuantitativa que permitieron obtener una visión más amplia y comprensiva de la realidad y la identificación de redes de sentido y significado. Este diseño implicó una relación permanente entre las miradas inductivas y deductivas de las realidades universitarias. Todo el modelo tuvo como referente los factores y características esbozadas por el CNA; en tanto se asumen como pauta instituida desde miradas externas e intereses de todas las universidades del país". (Actor Clave U1)

Las etapas de desarrollo de la autoevaluación con fines de Acreditación de la U1 fueron las siguientes: Preconfiguración de la realidad: "Se construyó una primera aproximación a la estructura socio cultural, a partir de la recuperación de historias de vida con estudiantes, docentes y empleados. A partir de esta estructura se definieron los elementos que permitieron abordar la autoevaluación, contrastándola con los factores y características propues-

41

tas por el CNA; lo cual permitió diseñar una matriz de evaluación institucional constituida por factores, categorías o características propias a valorar, huellas o indicadores, preguntas a resolver por cada categoría." Configuración de la realidad: Aproximación a la realidad estudiada a partir de la búsqueda de información mediante las apreciaciones de quienes la viven a diario. El desarrollo del proceso de comprensión y sentido de la vida universitaria, como ejercicio hermenéutico, requirió del uso de estrategias eminentemente participativas de animación sociocultural. El ejercicio de recolección de información documental se realizó mediante la revisión de documentos que dieron cuenta de aquellas ideas instituidas sobre las cuales se fundamenta la dinámica de la Universidad; el acopio de esta información se hizo con el compromiso de las dependencias encargadas de manejar la información por factores e indicadores. En coherencia con la perspectiva metodológica de complementariedad, se hizo uso de recursos cuantitativos y cualitativos, mediados por la aplicación de técnicas e instrumentos mediados como talleres con grupos focales, entrevistas y encuestas, para hacer un análisis de la realidad subjetiva y objetiva de la universidad, mediante su comprensión y cuantificación. (U1).

Caso Focal 5: En la Universidad 5 (U5) se asume que calidad, evaluación, autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación y mejoramiento continuo se constituyen en elementos permanentes del quehacer institucional universitario. Se procura concebir la calidad como una cualidad permanente en todos los procesos de la formación. Se asume diferente la calidad en los sectores de la economía e industria (agronomía, comercio, etc.) que la de las instituciones prestadoras de servicios como la educación; en la cual se trabaja con personas que se reconocen como sujetos de mejoramiento y no con objetos que pueden destruirse en cualquier momento". "Se concibe la autoevaluación desde la perspectiva teórica y metodológica como una actividad permanente con la participación y formación continua de toda la comunidad universitaria, donde cada cual debe hacer lo que le corresponde con alto sentido de pertenencia y buenas prácticas académicas, investigativas, de proyección social y administrativas". En esta institución se asume la perspectiva que plantea el CNA en sus Lineamientos para el proceso de Acreditación institucional. (U5).

Caso Focal 13. En la Universidad 13 (U13) el proceso de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional partió de su Plan de Desarrollo Institucional 2006-2015, el cual encaminó su horizonte institucional en cuatro frentes estratégicos formulados en objetivos y metas los cuales se monitorearon a través de procesos de aseguramiento de la calidad que muestran la evolución de la institución

durante estos últimos cuatro años. En cuanto al modelo de autoevaluación empleado, los responsables de cada Factor, bajo la coordinación de la Dirección de Planeación, llevaron a cabo la revisión de los indicadores y de los ideales realistas tomando como punto de partida el Modelo de Autoevaluación Institucional aplicado en el año 2005. Se revisaron también las recomendaciones realizadas por los pares académicos en el informe de evaluación externa y aquellas consignadas en la resolución de acreditación de alta calidad. Este ejercicio dio lugar al planteamiento de ajustes tanto de los indicadores como de los ideales realistas los cuales fueron estudiados y aprobados por la Comisión de Asuntos Generales del Consejo Superior dando lugar al modelo que se utilizó para desarrollar este nuevo proceso de autoevaluación con miras a la renovación de la acreditación de alta calidad".(U13)

Caso Focal 16: En la Universidad 16 (U16) se declara de manera expresa en el texto de su Informe de Autoevaluación que desde el punto de vista teórico y metodológico, el proceso seguido para cumplir con el ejercicio de Autoevaluación, se basó en el concepto de "efectividad institucional"; sin embargo no se aportan argumentos explícitos que denoten el sentido y alcances dados a esta ubicación epistemológica. No obstante por la descripción detallada del procedimiento y la presentación de resultados se colige que se orientó hacia la visibilización de indicadores de desarrollo que hicieran evidentes los desarrollos institucionales, su efectividad en cuanto a resultados y su eficiencia en cuanto a uso de recursos.

Caso Focal 18. En la Universidad 18 (U18) se evidenció un desarrollo relevante, ya que para la fundamentación y desarrollo del proceso de autoevaluación se tomó como referente, a manera de analogía, las concepciones y secuencias metodológicas propias de la actividad marina: por ser esta una institución centrada en este ámbito. En el informe de autoevaluación de la U18 se describe la metodología y su enfoque así: Alistamiento: La Universidad es una unidad que debe prepararse para hacerse a la mar; para este efecto se cumplió una fase de sensibilización al proceso de Autoevaluación, conducente a establecer un diagnóstico y a la conformación de las primeras conclusiones acerca de la importancia y necesidad de un sistema de autoevaluación como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución". Prezarpe: Es la etapa en la cual el Comandante reúne a sus jefes de estación, verifica el alistamiento y da las instrucciones finales para efectuar el zarpe. Para el proceso fue una etapa preparatoria que alentó la expectativa de poder efectuar el proceso de autoevaluación dentro de un clima de confianza y participación institucional, asignándole una alta y continua prioridad que garantizara el acceso a la información y a todos los recursos para su realización. Zarpe: Es una etapa de sumo cuidado, donde todas las estaciones se sincronizan con el fin de hacerse a la mar, e iniciar el cumplimiento de la misión y para el proceso fue una etapa de organización, planeación y programación del proceso que reunió todos los elementos que se hacían necesarios para el diseño del estudio, y en el que se produjo una agenda general para desarrollarse basados en los resultados de los programas acreditados. Navegación: En esta etapa se llevan a cabo las maniobras y operaciones entrenadas anteriormente para el cumplimiento de la misión. Para el proceso de autoevaluación esta etapa correspondió a la ejecución de la autoevaluación, habla de la esencia del proceso, los pasos y actividades en que tuvieron lugar el aprendizaje y descubrimiento de las condiciones reales de la U18 ante los estándares de calidad que se espera de ellos. Recalada: Es aquella en la cual se emplea al personal de servicios especiales, es decir, aquellos más entrenados en sus puestos de trabajo, para transitar por aguas restringidas, como por ejemplo, la entrada a puerto. Para este proyecto, fue la etapa de sistematización de la información en la que se concretó la elaboración y presentación del informe de autoevaluación para ser enviado al Consejo Nacional de Acreditación y luego se ambienta a la comunidad académica hacia la preparación de la evaluación externa que realicen los pares académicos. Fondeo: Es la maniobra marinera en la cual el buque se asegura mediante su ancla, al fondo del mar, para tener un tiempo de preparación para entrar a puerto. Para el proceso fue la etapa que corresponde a la visita de evaluación por pares externos designados por el Consejo Nacional de Acreditación con el fin de cumplir con la etapa de evaluación externa de acuerdo con el proceso general de acreditación. Finalizada ésta, se estará en permanente comunicación con el CNA para conocer el estado del proceso de la evaluación final, prestos a suministrar las aclaraciones y complementos que éste estime conveniente. Atraque. Es la fase que corresponde a la llegada al puerto final: La "ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL".

Caso Focal 19: En la Universidad 19 (U19) el proceso de autoevaluación se desarrolló como un proyecto constituido por cinco etapas, la de preparación y formulación del proyecto, la de planeación y estructuración de las actividades, la de ejecución de la autoevaluación, la de análisis y evaluación y la de elaboración y presentación del informe final. Para el desarrollo de las etapas mencionadas, se realizó un trabajo colaborativo de toda la comunidad universitaria, para el cual se conformó una estructura de comités. La estructura estuvo compuesta por el comité directivo de la U19, un comité operativo encargado de la coordinación general del proyecto, un comité técnico con

representantes de todas las áreas de la Universidad y un subcomité por cada uno de los factores que se debían evaluar. Todos los colaboradores que conformaron los comités continuaron desempeñando sus cargos administrativos o académicos.

De esta caracterización general se destaca que con excepción del Caso Focal 1, en el cual se fundamenta de manera expresa con argumentos teóricos la concepción del proceso de autoevaluación, en los demás casos la fundamentación se diluye y lo que se incluye son argumentos de naturaleza metodológica sobre el procedimiento seguido y la secuencia operativa del proceso. Esto confirma una vez más la necesidad de renovar las prácticas de autoevaluación, partiendo de la renovación de sus fundamentos teóricos orientadores; de lo contrario se continuará haciendo cambios superficiales de forma, más que modificaciones esenciales y de sentido.

2.4. Principales obstáculos en los procesos de Autoevaluación en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia

Este apartado se centra en la revisión de los principales obstáculos subyacentes en las prácticas de Acreditación Institucional en el país, leídos desde la óptica de las universidades que han alcanzado este reconocimiento. Se exploran obstáculos de carácter técnico, metodológico y teórico; pasando por los de naturaleza política, asociados con los procesos de participación de los diversos actores y estamentos llamados a intervenir en lo autoevaluación de las universidades. Se destaca que las mayores restricciones radican justamente en la concepción misma del proceso de autoevaluación como una práctica de simple verificación de resultados finales; asignados por el instrumentalismo, por la lectura plana y objetivista de la realidad. Finalmente se propone la autoevaluación como un proceso comprensivo, reflexivo, transformador, en una palabra como un ejercicio resignificador de la realidad, formal y social, de la universidad; institución que, desde una perspectiva emergente, se asume y en consecuencia se debe autoevaluar como tejido social, como red de comunicaciones y sentidos, como fusión de componentes instituidos e instituyentes, como unidad sistémica compleja, como escenario abocado a la incertidumbre...como organización construida y que se construye socialmente.

A partir de la información obtenida a través del análisis de contenido de los Informes de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de 20 de las 28 Universidades que en Colombia han alcanzado este máximo reconocimiento y de la sistematización de las discusiones desarrolladas en el Grupo Focal realizado con líderes de procesos de Acreditación Institucional, incluyendo una delegación oficial del CNA, a continuación se argumentan los principales obstáculos que en cada Universidad se han presentado en los procesos de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. En esta construcción se aplicó la técnica de la saturación teórica, partir de la cual se incluyen en este informe aquellos conceptos de mayor recurrencia en todos los casos analizados como evidencia de las regularidades discursivas que se encontraron en la fundamentación de la concepción de calidad. Cada Institución se describe como un caso focal:

Principales obstáculos de tipo teórico y metodológico en el proceso de autoevaluación con fines de Acreditación institucional.

Caso Focal 1: La Universidad 1 (U1) manifiesta que los mayores obstáculos han sido los siguientes: "la tensión entre los cuantitativistas y los cualitativistas al momento de recolectar, procesar y analizar la información del proceso de Autoevaluación. Se evidenció un fuerte cuestionamiento de la metodología que se utilizó para recolectar la información, porque quienes han pertenecido siempre al enfoque cuantitativo desdicen y ponen en entredicho la opinión de los que se identifican con el paradigma cualitativo.". Otra "barrera podría ser que todavía hay un sector de la comunidad que considera que cierto tipo de mediciones no debe ser hecho por una universidad pública del orden nacional: "no me digan que esto es una universidad autónoma, nosotros veremos que sacamos y transfieran el recurso", siempre hay una percepción de la rendición de cuentas cuando uno mide, se asocia la medición a la rendición, pero me parece que es una barrera.". (Actor Clave U1)

Caso Focal 5: La Universidad 5 (U5) describe los siguientes obstáculos: "Dificultades en la comprensión de los lineamientos del CNA por parte de la comunidad académica. Para ello se realizaron encuentros con profesores, talleres y acciones de divulgación. Resistencia de un grupo de estudiantes hacia el proceso de Acreditación Institucional, sobre todo con el para qué de este proceso. Se atendió de manera oportuna y contundente las inquietudes, críticas e interpretaciones inadecuadas de información por parte de los estudiantes. Problemas en el proceso de recolección y sistematización de la información, por su elevado volumen y complejidad. Identificación,

recolección y organización de la información documental. Dada la importancia y lo minucioso de esta labor, un grupo de profesionales en la Vicerrectoría Académica se encargó de esta labor. En complemento de lo anterior, se elaboraron formularios para recolectar información actualizada de las dependencias académicas y/o administrativas de la institución". "Apatía para el diligenciamiento de las encuestas por la comunidad universitaria. Para ello, se distribuyó la responsabilidad del diligenciamiento de las encuestas entre los diferentes jefes o directores de las dependencias académicas y/o administrativas de la institución, previa capacitación para tal fin por parte de la Vicerrectoría Académica". "Problemas en la consolidación de los resultados de la autoevaluación en un Informe que se caracterizara por ser claro, completo, conciso y coherente y que permitiera a los pares académicos formarse una visión concreta e integral de la Institución. Por tanto, la elaboración del informe (5 versiones) se distinguió por una alta dedicación y participación gracias a las siguientes estrategias": "Las múltiples lecturas en el taller de análisis e interpretación de resultados con la participación activa y comprometida de directivos, administrativos, estudiantes y destacados profesores. En dicho taller se hizo un acercamiento a los juicios de características y factores, así como, a la identificación de las fortalezas y debilidades". "Elaboración del informe, con base en los juicios emitidos en el taller de análisis e interpretación de resultados, por parte de la Vicerrectoría Académica".

Caso Focal 7: La Universidad 7 (U7) considera que "desde el punto de vista teórico se evidencia una discrepancia entre lo establecido por el CNA y lo previsto por la Ley 30 de 1992, en lo referente a la autonomía universitaria y su correlación con el modelo único. Desde el punto de vista metodológico el principal inconveniente se encuentra en la ponderación que realiza la Universidad, versus la ponderación de los pares; esto no debería ser así".

Caso Focal 10: La Universidad 10 (U10) "El principal obstáculo fue el no contar con un sistema de información (entendido como organización de la información, no sólo ausencia de tecnología) que permitiera atender con oportunidad, consistencia y eficiencia las demandas del proceso". Adicionalmente, se tuvieron los siguientes obstáculos organizativos: "Entendimiento de lo que significa una cultura de la calidad. Ausencia de mecanismos de inducción al proceso. Compromiso continuo con el proceso. Pertinencia de los criterios de selección de los programas que iban a participar en el proceso. Participación sostenida de los diferentes actores universitarios. Conciliación de las demandas del trabajo cotidiano con los requerimientos del proceso". (Actor Clave U10).

Caso Focal 13: La Universidad 13 (U13) considera que hubo inconvenientes, los cuales radicaron en: "hacer entender a la comunidad, sobre todo docentes y estudiantes de la necesidad e importancia de mostrar la calidad de la institución; que no basta ser una institución de calidad, sino que es importante demostrarlo y certificarlo. "De otra parte, vincular diversas disciplinas, trabajadores, sindicato, estudiantes, administrativos en busca de un objetivo común; igualmente aprender a trabajar en equipo y con lo mejor de cada uno de los participantes entendiendo sus diferencias". (Actor Clave U13)

Caso Focal 16: La Universidad U16 opina "no existen obstáculos teóricos pues esta no es una directriz para el desarrollo de los procesos de autoevaluación; método que no fue un gran obstáculo es contar con la participación de todos los grupos de interés vinculados a los procesos de autoevaluación como empleadores, egresados, instituciones pares. (Actor Clave 16).

Caso Focal 18: La Universidad 18 (U18) "El trabajar juntos es lo que permite hacer las cosas bien, pero si a eso se le suma una variable mas que es el amor por la institución hace que esas cosas ya no sean bien hechas, sino con Calidad. Alcanzar que toda una institución camine hacia un norte definido, con plena convicción de lo que hace y por qué lo hace, contribuye definitivamente al engrandecimientos de Colombia, al reconocimiento de su gente, y eso tiene un gran valor, digno de resaltar". "Al compartir con Pares Académicos de reconocida trayectoria profesional no solo en Colombia sino internacional, ya que se ha tenido la oportunidad de interactuar con pares académicos de Ecuador y México, permitió ver a través de su mirada la admiración, el reconocimiento de la labor que se desarrolla en esta institución de formación, y cuando estos evaluadores exaltaban lo que iban observando y en buena forma aconsejando lo que se debía mejorar, se sentía que a pesar de algunas debilidades eran más las fortalezas. Ese matiz que los evaluadores les dieron a los conceptos expresados, honran a todos y a cada uno de los miembros de esta institución y los hacen amar aún más lo que se es". "Se aprendió, entonces que hay que avanzar a pesar de los obstáculos iníciales, que las diferencias individuales no son una debilidad, sino una fortaleza, pero por encima de todo se aprendió que definitivamente, el recurso más valioso con que cuenta esta institución es el talento humano y que lo es más cuando trabajan juntos". (Actor Clave U18).

Caso Focal 19: La Universidad 19 (U19) "La metodología utilizada en la U19 fue efectiva, sin embargo el hecho de que todas las personas que participaban en el proceso mantenían sus cargos administrativos y académicos, era un reto obtener de todos la colaboración en tiempo e in-

formación que se requería para la autoevaluación. Dado que el proceso de autoevaluación involucra un alto número de integrantes de la comunidad universitaria y teniendo en cuenta el desconocimiento de los procesos de mejoramiento de una buena parte de esos participantes, se presentan dificultades en el desarrollo del proceso de autoevaluación; por esto, es necesario un acompañamiento cercano y un refuerzo frecuente sobre lo que significan todos los componentes del proceso, cómo se realizan y cuáles el aporte de quienes intervienen en él. Un alto porcentaje de los académicos, por causa de su identidad, consideran que su participación en las actividades propias de los procesos de autoevaluación es más "obligatoria" que voluntaria". Respuesta obtenida del cuestionario. (Actor ClaveU19).

Luego de la revisión comprensiva de los obstáculos anteriormente identificados, y su confrontación contra los rasgos y características ideales propuestas desde el CNA para los procesos de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, se plantea un listado de los principales obstáculos más recurrentes en las prácticas de Autoevaluación:

- Comprensión de la autoevaluación como un procedimiento de naturaleza exclusivamente técnica y operativa.
- Predominio de una concepción plana y empirista de la realidad de cada institución que se autoevalúa.
- Brecha profunda entre el discurso académico, natural del ámbito universitario, y el discurso gerencial como apoyo del desarrollo académico.
- Predominio de prácticas de autoevaluación sin fundamento en modelos de evaluación específicos para los ámbitos universitarios.
- Tecnicismo de la autoevaluación universitaria que se aleja de la visión política del desarrollo institucional universitario.
- Transferencia mecánica de lenguajes del discurso administrativo empresarial a los procesos gerenciales y de autoevaluación de las instituciones universitarias.
- Lectura de la realidad universitaria desde paradigmas determinísticos que sólo cuestionan de manera unidireccional por la relación causa-efecto.
- Descrédito académico y social de los procesos de autoevaluación universitaria, frente a la inamovilidad de sus resultados y los bajos niveles de impacto en la transformación institucional.

- Intermitencia de los procesos de autoevaluación universitaria.
- Concepción de la autoevaluación como producto objetivo formal expresado sólo en "Informes de Autoevaluación".
- Concepción que separa el sujeto evaluador del objeto de evaluación en el ámbito universitario.
- Bajo rigor en la fundamentación conceptual en las prácticas de autoevaluación del desarrollo universitario.
- Procesos de autoevaluación del desarrollo universitario que descansan sobre modelos que solo trabajan con la certidumbre y rechazan la incertidumbre.
- Tensión entre el corto plazo y las perspectivas de desarrollo de largo alcance al momento de autoevaluar las universidades.
- Bajos niveles de sistematización de los procesos de autoevaluación, dado el interés centrado exclusivamente en el producto de la evaluación.
- Predominio de los análisis de viabilidad y desarrollo centrado en el control de recursos económicos.
- Concepción rígida y lineal del tiempo al momento de enfrentar procesos de autoevaluación universitaria.
- Excesivos costos de los procesos de autoevaluación por su no incorporación en la dinámica cotidiana de gestión del desarrollo institucional universitario.
- Focalización de la autoevaluación en la lectura de problemas de naturaleza objetiva que manejan información cuantitativa.
- Bajos niveles de participación significativa de los diferentes actores y estamentos de la vida institucional universitaria en sus procesos de autoevaluación del desarrollo.
- Predominio de procesos de autoevaluación institucional que privilegian la lectura de su contexto interno, subvalorando el impacto del contexto externo en su dinámica de desarrollo.
- Desconexión entre la gestión cotidiana del desarrollo y las propuestas de autoevaluación institucional.

Estos problemas hacen explicita la necesidad establecer y valorar críticamente los actuales agotamientos de la teoría y práctica de la autoevaluación, dentro de los cuales se

destaca que la excesiva instrumentalización de la autoevaluación ha terminado por convertirla en un actuar mecánico y convencional que no está posibilitando la transformación organizacional y social que se requiere. Pero lo que es más contundente es que la obsolescencia de las actuales prácticas de autoevaluación se debe en gran parte a la insuficiencia conceptual de las bases de este proceso; porque a pesar de las amplias y profundas transformaciones epistemológicas que está viviendo el aparato crítico de la ciencia contemporánea, pareciera que las prácticas de autoevaluación se apegara a concepciones y prácticas que la condenan a ser una herramienta técnica y operativa y no una interface reflexiva y transformativa entre la comprensión, la anticipación y la acción.

La autoevaluación, en su sustrato teórico-conceptual y en su materialización social, se encuentra frente a un desafío impresionante para lograr el tránsito de procesos rutinizantes, inmovilizadores y desgastantes hacia procesos revitalizados, marcados por una profunda fundamentación filosófica y epistemológica. La tarea no es fácil pero dada la capacidad humana siempre será posible. Para salir de ese tradicionalismo y frente a lo gigantesco de la tarea se recuerda lo planteado por Morin (1986) cuando afirma que en el estudio de un problema, léase en este caso el tradicionalismo de la autoevaluación, el proceso determinante de la solución se desarrolla al margen de la consciencia, y que la gigantesca masa de información que ha almacenado la teoría de la autoevaluación puede permanecer estáticamente congelada e inútil, pero que también se le puede permitir, e incluso imprimir, un movimiento combinatorio y lúdico que formará incansablemente nuevas síntesis de matrices de pensamiento antes inconexas, nuevas estructuras y, con éstas, otras estructuras, en este caso para el desarrollo de la autoevaluación.

2.5. Fortalezas claves que han determinado la Acreditación Institucional de las Instituciones de Educación Superior en Colombia

En este apartado se presenta una sistematización de las 311 fortalezas que han determinado, a juicio del Consejo Nacional de Acreditación, la obtención de la Acreditación Institucional. Estas fortalezas se han categorizado tomando como referentes los Factores de Calidad definidos para el efecto en los Lineamientos del CNA. Este apartado es importante por cuanto permite, desde la perspectiva de las valoraciones de buenas prácticas, establecer los aspectos más recurrentes e importantes que se constituyen en criterios de alta calidad.

Revisada la información disponible en la página web del CNA, referida a 19 de las Instituciones de Educación Superior que han alcanzado su Acreditación Institucional, se pudo establecer un conjunto de 311 Fortalezas Claves que han determinado el alcance de tal reconocimiento. Estas fortalezas se han clasificado con base en los Factores de Calidad, obteniendo los siguientes resultados:

Categoría	Factor de Calidad	Número de Fortalezas	Porcentaje
1	Misión y P.E.I.	21	7%
2	Estudiantes y Profesores.	75	24%
3	Procesos Académicos.	30	10%
4	Investigación	34	11%
5	Pertinencia e Impacto Social.	43	14%
6	Autoevaluación y Autorregulación.	29	9%
7	Bienestar Institucional.	14	4%
8	Autoevaluación y Autorregulación.	29	9%
9	Bienestar Institucional.	14	4%
10	Organización, Gestión y Administración.	24	8%
11	Recursos de Apoyo Académico y Planta Física.	29	9%
12	Recursos Financieros.	12	4%
	TOTAL	311	100%

A continuación se relacionan las Fortalezas Claves para cada Factor de Calidad¹⁴:

Categoría 1: Misión y P.E.I.

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 21 corresponden a la categoría 1 Misión y P.E. I, con una representación del 7% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

- 1. "El esfuerzo permanente de toda la comunidad universitaria por lograr una consonancia y coherencia entre los postulados institucionales, el proyecto institucional, el plan de desarrollo, los planteamientos curriculares los lineamientos investigativos y las labores de proyección". (F1CU1).15
- 2. "La U2 ha consolidado su presencia regional y nacional como formadora de recursos humanos en todos los cam-

pos del saber, en las distintas áreas del conocimiento y en los más altos niveles educativos". (F2CU2).

- 3 "La Misión de la U3 ha conservado las orientaciones de sus fundadores. Su identificación con su tradición intelectual, moral y política constituye un importante desafío académico para el presente y para el futuro inmediato". (F3CU3).
- 4. La institución orienta sus realizaciones académicas y administrativas por una misión, visión y principios claramente formulados y conocidos por los miembros de su comunidad, acordes con su naturaleza y con los principios, objetivos y normas vigentes para la educación superior". (F4CU6).
- 5. "El compromiso de la comunidad universitaria por desarrollar los procesos de docencia, investigación, extensión, administración y gestión según los principios, las políticas y los lineamientos señalados en el proyecto institucional, orientados a dar una respuesta a los retos que plantea la sociedad a la universidad y al desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad". (F5CU7).

^{14.} A continuación se transcriben las Fortaleza tal como se encontraron en la página web del CNA, pero no se identifica la Universidad o Institución de Educación Superior. No interesa a efectos de esta investigación a qué Institución pertenecen las Fortaleza, solo establecer las razones de calidad que están determinando que alcance el reconocimiento de la Acreditación Institucional. 15. Este código (F1CU1) se debe leer así: F1: Fortaleza 1. CU1: Caso Universidad 1.

- 6. "La misión corresponde a una visión del mundo y se concreta en el impulso prioritario a la investigación y a la formación integral centrada en los currículos en el fortalecimiento de la interdisciplinariedad, y en su compromiso con el país, aportando a la solución de los principales problemas de la sociedad, particularmente problemas relacionados con la crisis ética; los valores de la nacionalidad; la intolerancia, la pluralidad, y diversidad; la discriminación y la concentración del poder económico y político; la ineficiencia institucional; el desarrollo científico y tecnológico; y la irracionalidad en el manejo del medio ambiente y de los recursos naturales". (F6CU10).
- 7. "Es evidente el compromiso de las directivas con la Misión y el Proyecto Educativo Institucional, así como el liderazgo, gestión, compromiso y lealtad con el cambio y la calidad, de quienes están en las instancias de la organización como decanos, asesores y asistentes". (F7CU10).
- 8. "La proyección y reconocimiento de la institución en su entorno, en coherencia con su misión y objetivos". (F8CU12).
- 9. "La concordancia entre el proyecto institucional, el modelo pedagógico y los planes de estudio. Se destaca la formación en ciencias básicas durante el ciclo común para todos los programas de ingeniería". (F9CU12).
- 10. "La comunidad académica especialmente sus directivos y profesores está plenamente identificada con una misión y con un proyecto institucional centrado en las funciones sustantivas de la universidad. La universidad goza de amplio reconocimiento regional, nacional y proyección internacional en varios países latinoamericanos". (F10CU14).
- 11. "La U15 está plenamente identificada con una Misión y con un Proyecto Institucional especialmente relevantes para el progreso de la región. La Universidad goza de gran prestigio, reconocimiento intelectual y credibilidad en el medio, y es altamente valorada por su esfuerzo permanente de innovación". (F11CU15).
- 12. "Las disposiciones institucionales contenidas en el P.E.I y en los diferentes reglamentos constituyen un adecuado marco de referencia para garantizar que los currículos sean flexibles e interdisciplinarios". (F12CU16).
- 13. "El Proyecto Educativo Institucional está bien formulado y es el que orienta la toma de decisiones en materia académica y administrativa". (F13CU16).
- 14. "La misión está claramente formulada y corresponde al propósito de convertirse en una institución educativa

- con vocación empresarial. Además, es coherente con las realizaciones y los logros obtenidos frente a la comunidad". (F14CU16).
- 15. "La misión y visión coherente y pertinente con el medio social y cultural. El proyecto educativo institucional corresponde con su naturaleza y armoniza con los intereses de la nación". (F15CU17).
- 16. "Una Misión claramente anunciada y apropiada por la comunidad universitaria, la cual se traduce en acciones concretas en beneficio de la calidad y el desarrollo de programas de pregrado (40 programas, de los cuales 8 cuentan con acreditación de alta calidad". (F16CU18).
- 17. "La Misión se materializa en los procesos académicos-administrativos y en los logros de la Institución que son plenamente pertinentes con el medio social en que opera la Institución". (F17CU19).
- 18. "El proyecto educativo de la U19 se encuentra particularmente comprometido con el desarrollo humano y la sostenibilidad en el contexto global, en una interacción creciente con otras universidades de su propia naturaleza que funcionan en los cinco continentes". (F18CU19).
- 19. "Rige su desarrollo por una visión 2014 claramente formulada alrededor de la cual se han logrado consolidar consensos institucionales que hacen explícitos los compromisos de los diferentes actores con la realización del desafío en ella contenido". (F19CU20).
- 20. "La U21 se destaca por tener una perspectiva muy clara y ampliamente consensuada de su misión, la cual es totalmente coherente con sus ideas fundacionales y con una tradición que le merece un alto reconocimiento nacional e internacional". (F20CU21)
- 21. "La definición clara de la misión, acorde con su carácter institucional tecnológico, que se expresa en sus objetivos, procesos académicos y administrativos, logros y guarda coherencia con la evolución de los campos académicos de los que se ocupa". (F21CU22)

Categoría 2: Estudiantes y Profesores

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 75 corresponden a la categoría 2 Estudiantes y Profesores, con una representación del 24% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

1. "La cantidad de profesores de tiempo completo, la calidad y pluralidad de formación de los docentes favorece la

- 2. "La U2 ha ampliado significativamente su cobertura, ha mantenido una política que favorece el acceso de estudiantes de bajos recursos y de aspirantes pertenecientes a grupos especiales, y ha procurado aliviar las necesidades que en cuanto a educación superior tienen las más remotas y desatendidas zonas del Departamento". (F2CU2).
- 3. "La U2 cuenta con un cuerpo docente de alto nivel promedio de formación. Su política de vinculación de personal altamente calificado le ha permitido mantener muy buenos niveles de calidad en las funciones académicas que desempeña particularmente en la investigación". (F3CU2).
- 4. "La U2 cuenta con buen apoyo tecnológico para propiciar el acceso a la formación científica y cultural requerida, así como para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes. Merece mencionarse el desarrollo de su sistema de bibliotecas, las conexiones a redes de información y el esfuerzo institucional a favor del manejo de la segunda lengua por parte de la comunidad universitaria". (F4CU2).
- 5. "El sentido de identidad y de participación responsable de los estudiantes en las más altas instancias del gobierno y de la administración es un distintivo de la Universidad". (F5CU3).
- 6. "La U3 ha logrado una consolidación de su cuerpo profesoral con realizaciones significativa en el campo de la investigación, en procesos de innovación curricular y en las prácticas pedagógicas". (F6CU3).
- 7. "La planta de profesores de la U4 compuesta por 2.975 profesores". (F7CU4)
- 8. "La alta formación de los docentes". (F8CU4).
- 9."El compromiso de la institución con el desarrollo profesional y pedagógico del profesorado que se evidencia en el esfuerzo por financiar la realización de estudios de posgrado y la participación en eventos académicos en los que los profesores presentan resultados de investigaciones o de proyectos de extensión". (F9CU4).
- 10. "El excelente desempeño de los estudiantes de la U4 en las pruebas ECAES". (F10CU4).

- 11. "La interacción de los profesores con sus homólogos nacionales y del exterior, mediante la pertenencia a redes, asociaciones, desarrollo de convenios de cooperación, participación en eventos académicos y programas de movilidad de profesores y estudiantes". (F11CU4).
- 12. "El notable desempeño académico del profesorado con niveles destacados de formación de postgrado y el esfuerzo de la universidad por incrementar su número, su dedicación y su preparación intelectual". (F12CU5).
- 13. "El fortalecimiento de la formación para el ejercicio de la actividad docente de calidad, mediante los programas ofrecidos en el centro para el desarrollo de la docencia". (F13CU5).
- 14. "La formación integral de los estudiantes para desarrollar sus competencias morales y profesionales en el sentido de su responsabilidad con el medio ambiente y con la sociedad en general". (F14CU5).
- 15. "La planta profesoral, suficiente y con niveles de formación adecuados para el cumplimiento de las funciones de investigación, docencia y proyección social, compuesta por 505 profesores vinculados de planta, 529 contratados bajo la modalidad de ocasionales y 400 profesores de cátedra. De ellos 67 (4.7%) tienen título de doctor, 514 (35.8%) de magíster, 577 (40.2%) son especialistas y 276 (19.2%) profesionales. Casi en su totalidad los profesores con grado de doctor se encuentran en el núcleo profesoral vinculado de planta". (F15CU6).
- 16. "La producción académica de los profesores en los últimos 6 años, representada en la publicación de 27 artículos en revistas nacionales e internacionales indexadas categoría A1, 20 en revistas A2, 25 en revistas B, 18 en revistas C y 18 artículos en revistas no indexadas; 18 de estos artículos se han publicado en revistas contenidas en ISI y pertenecen a las áreas de agronomía y veterinaria, ciencias de la salud, matemáticas, educación y ciencias naturales. 207 libros de texto, de ensayo y resultados de investigación publicados entre 2001 y 2009 y 91 ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales". (F16CU6).
- 17. "Como soporte y estímulo a la producción científica y artística de profesores y estudiantes y para el fortalecimiento de sus comunidades académicas, se destaca la publicación de unas 15 publicaciones periódicas, entre las que se encuentran revistas, cuadernos y memorias en las diferentes áreas cultivadas por la universidad. Las revistas Historia de la Educación Latinoamericana, Cuestiones de Filosofía y Apuntes del CENES se encuentran indexadas". (F17CU6).

49

- 18. "La existencia e implementación de políticas y acciones conducentes al perfeccionamiento profesional y pedagógico de los profesores; en los últimos 5 años 21 profesores han hecho uso de comisiones de estudio para cursar maestrías y 34 para cursar doctorado, en universidades del país y del exterior de reconocida calidad". (F18CU6).
- 19. "La U6 presenta una oferta creciente de cupos para estudiantes nuevos, ha pasado de 2550 cupos en el año 2000 a 3407 en el 2007, en el mismo período incrementó la población estudiantil de pregrado de 16.720 estudiantes a 22.944, la de especializaciones de 425 a 569, la de maestrías de 59 a 204 y la de doctorado se mantiene en el orden de 20 estudiantes. Mediante la oferta de programas bajo la modalidad de educación a distancia ha extendido su alcance a 38 municipios pertenecientes a los departamentos de Boyacá, Casanare, Cundinamarca, Guainía, Meta, Valle del Cauca y Santander". (F19CU6).
- 20. "Las posibilidades que ofrece la U7 como alternativa educativa para la movilidad social y el desarrollo profesional a una población estudiantil concentrada en los estratos 2 y 3, ofreciendo una formación integral de calidad de profesionales comprometidos con la realidad nacional. Actualmente tiene una oferta educativa de 22 programas de pregrado, 16 especializaciones y 5 maestrías". (F20CU7).
- 21. "La calidad y estabilidad de los profesores y personal administrativo que apoyan los procesos académicos y administrativos de la universidad. Actualmente cuenta con una planta de 245 profesores de tiempo completo, 91 de medio tiempo y 2 de tres cuartos de tiempo, de los cuales 209 tienen vinculación a término indefinido, 29 son doctores, 194 magister y 112 especialistas". (F21CU7).
- 22. "El compromiso de la U7 con la formación de los profesores que se evidencia en el otorgamiento de comisiones para realizar estudios de doctorado y maestría. Actualmente hay 28 profesores cursando programas de doctorado y 10 de maestría". (F22CU7).
- 23. "La formación integral de sus estudiantes buscando altos niveles de calidad académica y de educación en valores". (F23CU8).
- 24. "Los cursos y programas de nivelación ofrecidos por la universidad, lo cual ha contribuido a la disminución de la deserción estudiantil". (F24CU9).
- 25. "El fortalecimiento de la planta profesoral, en la cual el 20% es de tiempo completo. De estos últimos, el 26% (70) tienen Doctorado y el 51% (139) tienen Maestría". (F25CU9).

- 26. "Los incentivos a la producción académica de sus profesores, lo cual se refleja en el incremento que se logró en el número de publicaciones científicas en revistas internacionales indexadas (pasando de 19 en el 2003 a 28 en el 2009) y en revistas nacionales indexadas (pasando de 27 en el 2003 a 51 en el 2009)". (F26CU9).
- 27. "Los esfuerzos de internacionalización de la U9, mediante la participación de profesores en redes de conocimiento y comunidades académicas internacionales y el fortalecimiento de la enseñanza de una segunda y tercera lengua". (F27CU9).
- 28. "El compromiso institucional con la ampliación de cobertura mediante la cual la U1 ha ampliado las posibilidades de acceso a la educación superior de grupos con menos posibilidades económicas y buenas condiciones académicas". (F28CU1).
- 29. "La U10 facilita el acceso a estudiantes de diversas etnias y grupos sociales". (F29CU10).
- 30. "Se vienen aplicando esfuerzos institucionales para generar salarios más competitivos y equitativos para que los profesores hagan de su ejercicio docente un proyecto de vida". (F30CU10).
- 31. "Como política institucional se desarrollan currículos flexibles y abiertos que permiten a los estudiantes opciones formativas de acuerdo con sus intereses y aptitudes y que facilitan la actualización de los contenidos de acuerdo con la dinámica y avance de las ciencias y las tecnologías". (F31CU10).
- 32. "La planta de profesores, compuesta por 192 (27%) profesores de tiempo completo, 7 (1%) de medio tiempo y 516 (72%) de cátedra, para un total de 715 profesores, para aproximadamente 325 profesores de tiempo completo equivalente que atienden a 9.261 estudiantes de pregrado y 312 de postgrado, para un promedio de 30 estudiantes por profesor de tiempo completo equivalente. Se destaca la decisión de la universidad de aumentar el número de profesores de tiempo completo a 250". (F32CU11).
- 33. "La formación de los docentes, pues de los profesores de tiempo completo y medio tiempo, 11 (6%) son doctores, 97(50%) son magíster y 52 (27%) son especialistas". (F33CU11).
- 34. "El compromiso de la institución con el desarrollo profesoral que se evidencia en el esfuerzo por financiar la realización de estudios de postgrado y la participación en

eventos en los que los profesores hacen presentación de resultados de investigaciones o de proyectos de proyección social". (F34CU11).

- 35. "La calidad de los 68 profesores de planta con que cuenta la entidad, de los cuales 62 son de tiempo completo y 6 de tiempo parcial o medio tiempo, de ellos 6 son doctores (el 8.8%), 34 tienen maestría (el 50%), 14 son especialistas (el 20,6%) y el resto tienen título de pregrado. La U12 cuenta complementariamente con el concurso de 73 profesores hora cátedra, con lo cual cerca del 50% de los profesores de la institución son de tiempo completo y de planta". (F35CU12).
- 36. "La institución atiende a 1.838 estudiantes, 1.600 en formación de pregrado en 7 programas de ingeniería y 238 en formación de postgrado en 5 especializaciones. Para una proporción aproximada de 28 estudiantes por profesor de planta o de 21 estudiantes por profesor de tiempo completo equivalente". (F36CU12).
- 37. "El compromiso de la institución con el desarrollo profesoral que se evidencia en el esfuerzo por financiar comisiones de estudios para realizar estudios de postgrado. Actualmente 16 profesores cursan programas de doctorado". (F37CU12).
- 38. "La calidad de los estudiantes que recibe la U12, ubicados en el 5% superior del examen de estado ICFES y los excelentes resultados de sus estudiantes en las pruebas de estado ECAES; también el 10% de los estudiantes de la institución en cada semestre, participan en programas de intercambio internacional". (F38CU12).
- 39. "La planta docente compuesta por 268 profesores vinculados y 625 de cátedra, de los cuales 14% posee título de doctor, 45% maestría y 20% especialización". (F39CU13).
- 40. "Los estudiantes de pregrado y de postgrado cuentan con los apoyos académicos e institucionales que les permiten formarse integralmente para el ejercicio de su profesión y para su autorrealización como ciudadanos y como personas" (F40CU14).
- 41 "La cantidad de profesores de tiempo completo, la calidad y pluralidad de formación y procedencia de los docentes favorece la universalidad de la enseñanza en los programas académicos de pregrado y de postgrado e impacta positivamente la investigación que realizan". (F41CU14).
- 42. "Los estudiantes de pregrado y de postgrado cuentan con los apoyos académicos e institucionales que les

- permiten formarse integralmente para el ejercicio de su profesión y para su autorrealización como ciudadanos y como personas". (F42CU15).
- 43. "Los profesores muestran un especial sentido de pertenencia a la Institución, gracias en buena medida a los planes de desarrollo profesoral y al reconocimiento de sus competencias y realizaciones por parte de las directivas académicas". (F43CU15).
- 44. "Las cifras sobre inversión anual en formación de profesores y su evolución cualitativa dan cuenta de una política institucional agresiva para cualificar el núcleo docente al servicio de la institución". (F44CU16).
- 45. "La U16 contempla diversos espacios, apropiados y bien diseñados para el desarrollo académico, son ejemplos de ello: el simposio permanente de los miércoles donde asisten los profesores para exponer sus ideas sobre investigación". (F45CU16).
- 46. "El núcleo de docentes ha sido fortalecido durante los últimos años, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo. La institución tiene el 15.5% de los profesores con doctorado y 74.5% con maestría. En total son 110 docentes con dedicación exclusiva.". (F46CU16).
- 47. "La política institucional sobre estímulos y créditos a estudiantes es generosa y favorece el ingreso de estudiantes destacados de los sectores en condiciones socioeconómicas menos favorecidas. (F47CU16).
- 48. "Los reglamentos estudiantiles son adecuados, definen de una manera clara y precisa los derechos y deberes de los alumnos, el régimen disciplinario y los criterios de permanencia". (F48CU16).
- 49. "La baja deserción estudiantil, como consecuencia de un exigente proceso de selección y de acompañamiento a los estudiantes durante su etapa de formación". (F49CU17)
- 50. "El riguroso proceso de selección de estudiantes, lo que implica equidad en la incorporación de nuevos aspirantes, además de contar con adecuados procesos de orientación, inducción y acompañamiento psicológico y académico a los estudiantes admitidos". (F50CU17).
- 51. "La internacionalización de las fuerzas militares en materia de formación y capacitación. La interacción con instituciones pares de Estado Unidos y otros países del mundo favorece el intercambio y movilidad de estudiantes y profesores para realizar prácticas". (F51CU17).



- 52. "Una planta docente en vías de consolidación, con una gradual mayor participación de contrataciones de planta, que incluye 48 doctores, 383 magísteres, y 342 especialistas, los cuales cuentan con un estatuto y una carrera docente claramente reglamentados". (F52CU18)
- 53 "El establecimiento de un sistema de ayuda financiera para estudiantes de pregrado y posgrado el cual permite su acceso a educación de calidad. Actualmente la U18 cuenta con 1262 becas de pregrado y 349 de posgrado. Adicionalmente, un total de 320". (F53CU18)
- 54. "Las políticas inclusivas que se evidencian en la población estudiantil. El incremento significativo de estudiantes extranjeros en los programas de la U19, llegando en 2010 a 104. Igualmente, es notorio el tránsito de estudiantes de otras universidades nacionales (925 en total) en el marco del convenio "Sígueme" suscrito por 10 universidades acreditadas". (F54CU19).
- 55. "El seguimiento al desarrollo integral de sus estudiantes, el cual impulsa diversos programas de intervención temprana, desde las diferentes formas en que en la Universidad se plasma este compromiso. Las labores de consejería desde lo académico y una verdadera tutoría desde el medio universitario, le dan peso y consistencia a esta política". (F55CU19).
- 56 "La carrera docente, que se desarrolla con reglas claras para el ingreso y la promoción. Se han concretado medidas de avance en la remuneración de los profesores a través de producción intelectual, reconocimiento a la docencia con calidad, consultoría y participación en actividades de educación continuada". (F56CU19).
- 57. "El programa jóvenes investigadores de la U19 es una política de gran valor porque articula instrumentos como el financiamiento a proyectos y el apoyo a grupos de investigación en programas de maestría y doctorado. Entre 2007-2010 se reportaron 1.895 estudiantes participando en proyectos de investigación y se destacaron 22 meritorios trabajos de grado". (F57CU19).
- 58. "La política de otorgamiento de becas a estudiantes calificados y el fortalecimiento al otorgamiento de créditos. Se estima que en la seccional un 42% de los estudiantes de pregrado recibieron algún tipo de beneficio". (F58CU19).
- 59. "La relación alumno de pregrado/profesor de planta (ETC) entre 2003 y 2010 se ha fortalecido, lo cual incide positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje". (F59CU19).

- 60. "Sus estrategias pedagógicas favorecen altamente la formación de sus estudiantes en competencias investigativas, los cursos de investigación, los trabajos de grado, los semilleros de investigación, orientados por los grupos, son actividades curriculares". (F60CU20).
- 61. "La producción académica de los profesores, en ella tienen un peso importante los grupos de investigación, está representada en 767 productos identificados, 7 artículos publicados en revistas ISI, 26 en revistas internacionales, 109 en revistas indexadas". (F61CU20).
- 62. "La interacción que la U20 y sus profesores mantienen con organismos, agencias e instituciones de educación superior nacionales y del exterior, mediante la realización de convenios de cooperación bilaterales y en consorcio (130 con entes externos)". (F62CU20).
- 63. "La planta profesoral, suficiente y con adecuados niveles de formación, ha experimentado una dinámica importante en los últimos años al pasar de 93 profesores, en el año 2005, a 147 en el presente año y de 77 vinculados con dedicación de tiempo completo". (F63CU20).
- 64. "En la composición de su población estudiantil se refleja el principio de equidad postulado por la institución, en ella se encuentra un buen número de alumnos provenientes de los estratos 1,2 y 3 y algunos originarios de etnias minoritarios". (F64CU20).
- 65. "La planta profesoral es de alta calidad por su preparación académica, su compromiso con la investigación y la docencia y su vocación intelectual". (F65CU21).
- 66. "Se reconoce la búsqueda permanente de la excelencia académica por parte de toda la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y directivos". (F66CU21).
- 67. "La formación integral de los estudiantes y la inserción laboral al momento de la culminación de los estudios. Los campos de práctica se corresponden con aquellos en los cuales se desempeñará el egresado". (F67CU22).
- 68. "El sistema de estímulos al desempeño destacado de los profesores, las políticas y acciones encaminadas al perfeccionamiento pedagógico de los docentes y a su formación disciplinar a nivel de posgrado". (F68CU22).
- 69. "El número de profesores hace posible una atención muy próxima al estudiante en sus tareas de trabajo independiente, en la participación en actividades de cualificación y en proyectos de desarrollo tecnológico e innovación". (F69CU22).

- 70. "La planta profesoral suficiente, con niveles de dedicación y grados de formación requeridos para atender a los compromisos académicos y administrativos. La planta está compuesta por 101 profesores entre los que se encuentran 1 doctor, 5 magister y 25 especialistas". (F70CU22).
- 71. "El compromiso de un profesorado muy calificado académicamente, el cual ha hecho posible un desarrollo significativo de las maestrías y doctorados y un avance notable en la actividad investigativa de la U23". (F71CU23)
- 72. "La actitud positiva de los estudiantes, en especial de los que adelantan estudios de postgrado, en todo lo relacionado con el apoyo a la institución y a su imagen en el contexto nacional e internacional". (F72CU23).
- 73. "La formación integral de los estudiantes y la inserción laboral al momento de la culminación de los estudios. Los campos de práctica se corresponden con aquellos en los cuales se desempeñará el egresado". (F73CU23).

Categoría 3: Procesos Académicos

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 30 corresponden a la categoría 1 Procesos Académicos, con una representación del 10% con respecto del total. Las siquientes son esas Fortalezas:

- 1. "La preocupación institucional por la calidad de los aspectos curriculares reflejada en el diseño y la implementación del proceso de revisión curricular, que ha posibilitado la concreción de propuestas integrales, la incorporación de la comunidad académica en su análisis y el desarrollo de un sistema que facilita su gestión". (F1CU1).
- 2. "El ambiente institucional presente en la U4, el cual comprende los ámbitos de modernización académica, flexibilidad curricular y reglamentación estudiantil que se orienta por los principios institucionales de unidad flexible, rentabilidad social, investigación con docencia, parámetros internacionales y el estudiante como razón y fin, ambiente bajo el cual la institución define claramente sus hipótesis de futuro". (F2CU4).
- 3. "La producción académica de los profesores, concretada en artículos publicados en revistas indexadas de circulación nacional e internacional, algunos en coautoría con académicos vinculados a instituciones nacionales y del exterior; libros producto de investigación, libros de texto, capítulos de libro, patentes, desarrollo de software, ponencias, impresos y obras artísticas". (F3CU4).

- 4. "La interdisciplinariedad, flexibilidad, calidad y pertinencia de los currículos de la institución, así como las estrategias en marcha para incentivar que los estudiantes de pregrado culminen sus estudios en los tiempos previstos para ello". (F4CU4).
- 5. "Los programas de postgrados a nivel de maestría y doctorado que contribuyen en gran manera al avance de la investigación y a la preparación de académicos de muy buena calidad". (F5CU5).
- 6. "La interacción de la institución con otras homólogas y del profesorado con sus comunidades académicas, a través de la pertenencia a redes, la participación en eventos académicos, la membrecía en organizaciones académicas y la realización de 129 convenios con instituciones nacionales y 30 con instituciones del exterior". (F6CU7).
- 7. "Los currículos de los diferentes programas, tanto de pregrado como de postgrado, son integrales, flexibles e interdisciplinarios, social y académicamente pertinentes. Incorporan estrategias pedagógicas acordes con el estado de las diversas disciplinas y profesiones y con los propósitos de formación y ha hecho de las TICs una herramienta importante en el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y proyección social". (F7CU6).
- 8. "Ha institucionalizado como componente de la cultura de la universidad el aseguramiento de la calidad en el cumplimiento de cada una de sus funciones, ha definido políticas y procesos de carácter participativo que orientan en forma permanente su renovación, objetivos, planes y proyectos de sus diferentes instancias y dependencias académicas y administrativas. Ha incorporado la certificación ISO en las actividades administrativas y el Registro Calificado y la Acreditación de Alta Calidad para la institución y los programas de pregrado, ya que cuenta con el 74% de ellos evaluados y con 15 programas acreditados". (F8CU6).
- 9. "La existencia de criterios, procedimientos y metodologías claros para la creación y reforma de los programas académicos que ofrece la universidad". (F9CU7).
- 10. "El Sistema Institucional de Información consolidado y validado interna y externamente, que sustenta la toma de decisiones en todos los niveles de la institución. Así mismo, es importante resaltar las estrategias y los medios para el manejo de la comunicación entre las unidades y los miembros de la comunidad". (F10CU7).
- 11. "El compromiso creciente de la Universidad con la calidad de sus programas académicos". (F11CU8).

- 12. "La política de adopción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, lo que ha permitido introducir nuevas prácticas de comunicación académica y administrativa basadas en el uso de su plataforma interactiva". (F12CU9).
- 13. "Las posibilidades que aporta la institución como alternativa educativa, al ofrecer formación integral en los diferentes niveles de graduación que imparte con calidad y pertinencia con las necesidades locales y regionales, a través de 3 programas de nivel tecnológico, 15 programas de pregrado, 32 especializaciones, 6 maestrías y 1 programa de doctorado que acaba de recibir registro calificado; 6 de los programas de pregrado cuentan con acreditación de alta calidad otorgada por el MEN". (F13CU11).
- 14. "Las posibilidades que aporta esta Institución Universitaria como alternativa educativa al ofrecer formación integral en los diferentes programas de graduación que imparte con calidad y pertinencia con necesidades locales y regionales, a través de 7 programas de pregrado en ingeniería y 5 especializaciones; los 5 programas de pregrado acreditables han recibido acreditación de alta calidad otorgada por el MEN". (F14CU12).
- 15. "Las prácticas industriales y la vinculación de estudiantes a semilleros de investigación, favorecen la interdisciplinariedad y flexibilidad del currículo". (F15CU12).
- 16. "La realización del rediseño curricular de sus programas de pregrado y el fortalecimiento en ellos de las prácticas evidencia un amplio sentido de proyección social y el fortalecimiento académico en la formación de sus estudiantes". (F16CU13).
- 17. "La universidad se entiende como una red de procesos, con acciones que facilitan la permanencia de los estudiantes, con currículos que incluyen ciclos básicos y de integración de saberes y modalidades pedagógicas que estimulan la innovación y el pensamiento creativo. Existe un clima organizacional favorable para el desarrollo e interacción entre los distintos actores universitarios". (F17CU14).
- 18. "Los procesos académicos son dinámicos y se encuentran en constante desarrollo y modernización de acuerdo con las exigencias de la ciencia y la cultura contemporáneas. Debe destacarse como especialmente significativo el esfuerzo de la U15 en las áreas de las ciencias sociales y humanas". (F18CU15).
- 19. "El Estatuto Docente cubre los diversos aspectos necesarios para la consolidación de la comunidad académica. Los concursos incluyen la presentación del plan

- de trabajo y además se contempla para el desarrollo del profesor el escalafón y sus categorías". (F19CU16).
- 20. "Los cinco programas tecnológicos con acreditación de alta calidad en las áreas aeronáuticas de: Mantenimiento, Electrónica, Comunicaciones, Seguridad Aeroportuaria y Abastecimientos. Además de estos cinco programas, se están creando otros tres programas". (F20CU17).
- 21. "La adopción de una política de excelencia, en el quehacer universitario, lo cual ubica a la U19 en los primeros lugares, entre las Universidades con mayor número de programas acreditados". (F21CU19).
- 22. "La amplia oferta educativa que actualmente tiene la U19, cuenta con: 8 programas de doctorado, 29 maestrías, 78 especializaciones profesionales, 39 especializaciones médico-quirúrgicas, 38 programas presenciales de pregrado, 1 programa a distancia y 1 programa virtual. A estos se suman los 721 programas de educación continuada, nacionales e internacionales a través de 127 convenios. En la seccional la Institución tiene 4 Facultades con 20 programas de pregrado, 3 programas de maestría y 16 programas de especialización". (F22CU19).
- 23. "La flexibilización e interdisciplinariedad académica que se refleja en acciones como: la disminución de pre-requisitos, el reconocimiento de saberes y experiencias previas, las homologaciones y validaciones, la continuidad hacia los posgrados y la apertura de programas interdisciplinares" (F23CU19).
- 24. "Los currículos de pregrado debidamente organizados por núcleos y créditos, incluyen la formación socio humanística y el uso de las TIC". (F24CU19).
- 25. "El modelo de formación presente en sus diferentes propuestas curriculares, centrado en la formación integral y el aprendizaje activo, el cual incorpora el uso de las TIC y del idioma inglés, en él se hacen visibles las características de pertinencia académica". (F25CU20).
- 26. "Presenta una amplia oferta educativa de reconocida calidad y pertinencia, en las facultades de Ciencias administrativas y Económicas, Derecho y Ciencias Sociales, Ingeniería, Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud, ofrece 20 programas de pregrado". (F26CU20).
- 27. "Para el desarrollo de su oferta educativa cuenta con la cooperación formal de instituciones de educación superior del exterior; con universidades nacionales y con entidades y centros de investigación local". (F27CU20).

- 28. "Es muy significativo el compromiso de la U21 con las diversas áreas del saber, destacándose tanto en las ciencias básicas como en las ciencias sociales y algunas de sus aplicaciones. Todo esto hace de ella una auténtica universidad moderna". (F28CU21).
- 29. "Son muy significativos los desarrollos en materia de formación integral, interdisciplinariedad, flexibilidad y en general en diversas metodologías y experiencias pedagógicas". (F29CU21).
- 30. "El sólido desarrollo científico, académico y pedagógico de las diversas áreas del saber, tanto de las ciencias básicas y aplicadas, como de las ciencias sociales y humanas". (F30CU23).

Categoría 4: Investigación

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 34 corresponden a la categoría 1 Investigación, con una representación del 11% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

- 1. "Los avances importantes que se han realizado a nivel institucional en el campo de la investigación, que se manifiesta en la existencia de 52 grupos de investigación, de los cuales 16 están clasificados en la categoría A de Colciencias y 13 en la categoría B. Así mismo, se nota una importante actividad alrededor de los semilleros de investigación". (F1CU1).
- 2. "La institución ha creado espacios para el fomento de las relaciones entre docencia e investigación, para la aplicación de enfoques interdisciplinarios y para el logro de una mayor flexibilización curricular". (F2CU2).
- 3. "La U2 ha logrado posicionarse como uno de los centros investigativos más importantes del país. Como culminación de esta reconocida trayectoria, la institución se propone utilizar indicadores de validez internacional para la evaluación de producción en investigación. Además de un esfuerzo propio y significativo en la consecución de recursos destinados a la investigación, la calidad y la pertinencia de su producción investigativa le han permitido ganarse el apoyo de los sectores industrial, empresarial y gubernamental, los cuales cada día se comprometen más, no solamente como empleadores de los egresados de la institución, sino como financiadores de sus programas y proyectos". (F3CU2).
- **4.** "Se evidencia un fortalecimiento de la actividad investigativa de la U3 relacionado con la definición de políticas,

- el crecimiento de los grupos de investigación y los resultados académicos de éstos". (F4CU3).
- 5. El desarrollo de la investigación en la institución, expresado en la existencia de 843 grupos de investigación, de los cuales 42 están clasificados en A1, 83 en A y 152 en B por Colciencias. (F5CU4).
- 6. "El papel de la investigación en la actividad académica, que está presente mediante grupos, centros y programas, reconocidos nacional e internacionalmente". (F6CU5).
- 7. "El compromiso con la incorporación y el desarrollo de la investigación y con el fortalecimiento del Sistema Regional de Ciencia y Tecnología se hace evidente a través de la oferta de 3 programas de doctorado, en las áreas de educación, geografía e historia con una matrícula promedio año de 20 estudiantes y de 11 programas de maestría, con 204 estudiantes matriculados. El funcionamiento de 89 grupos de investigación, según resultados de la convocatoria 482 de 2008, publicados por COLCIENCIAS. De éstos 1 es categoría A1, 6A, 4B, 21C y 57D, pertenecen a los distintos campos disciplinares y profesionales ofrecidos por la universidad. El 75% de estos grupos tiene su sede en Tunja y los restantes se ubican en las sedes seccionales. Entre docencia-investigación y extensión se da una fuerte interacción y los programas de maestría y de doctorado encuentran un sólido soporte en los desarrollos de los grupos de investigación". F7CU6.
- 8. "Para el desarrollo de la función investigativa ha estructurado un sistema claramente reglado, ha establecido el sistema de convocatorias públicas para la financiación de proyectos, un sistema de estímulos y ha desarrollado una capacidad de gestión que le ha permitido suscribir convenios estratégicos con instituciones nacionales y del exterior y arbitrar recursos de fondos externos de aproximadamente el 50% del monto de sus proyectos". (F8CU6).
- 9. "La existencia y el apoyo institucional a los semilleros de investigación que favorecen la formación de los estudiantes en el desarrollo de actividades de investigación, la consolidación de líneas y grupos de investigación, la adquisición de equipos y la mejora de laboratorios. Se resalta el esfuerzo por consolidar la investigación como función esencial de la universidad que le permite contar actualmente con 9 grupos A, 13 B, 12 C, 5 reconocidos y 44 registrados en Colciencias". (F9CU7).
- 10. "El impulso dado a las publicaciones entre las cuales se destacan tres revistas indexadas y cuatro en proceso de indexación". (F10CU7).

- 11. "El fortalecimiento constante de la actividad investigativa en todas las Facultades". (F11CU8).
- 12. "La política de la universidad de ser una Universidad de Docencia con Investigación, lo cual se refleja en los 44 grupos de investigación registrados en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (ScientiCol), de los cuales 3 están en categoría A, 14 en B y 12 en C". (F12CU9).
- 13. "Los departamentos resultan ser unidades académicas ágiles que impulsan la definición de proyectos y de grupos de investigación". (F13CU10).
- 14. "La universidad cuenta con grupos de investigación reconocidos por Colciencias, en las categorías A, B, C". (F14CU10).
- 15. "Los programas de Maestría y Doctorados están fundamentados en proyectos de investigación y persiguen la consolidación de líneas y programas de investigación". (F15CU10).
- 16. "La existencia y el apoyo institucional a los semilleros de investigación que favorecen la formación en investigación de los estudiantes, y el desarrollo de líneas y grupos de investigación. Se resalta el esfuerzo de la institución por impulsar la investigación de tal manera que cuenta con 4 Centros de Investigación que coordinan un total de 21 grupos de investigación, de los cuales 5 están clasificados en A por Colciencias, 8 en B, 3 en C y otros 5 están registrados". (F16CU11).
- 17. "La existencia y el apoyo institucional a los semilleros de investigación que favorecen la formación en investigación de los estudiantes, y el desarrollo de líneas y grupos de investigación. Se resalta el esfuerzo de la institución por impulsar la investigación de tal manera que cuenta con 15 grupos de investigación, de los cuales 11 están clasificados por Colciencias así: 1 grupo clasificado en B, 2 en C y 8 en D". (F17CU12).
- 18. "La producción académica generada por los grupos de investigación que en el periodo 2004-2008 se expresa en 126 artículos o productos de nuevo conocimiento, 213 de divulgación y 79 materiales educativos". (F18CU12).
- 19 "La U12 es socia fundadora de la Corporación Tecnova, del Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia-CTA-, del Centro de Investigaciones e Innovación de excelencia en biotecnología y biodiversidad, y desarrolla acciones de cooperación con diversas entidades públicas y privadas, por ejemplo con: la Empresa Generadora de Energía de Antioquia, el Hospital General de Medellín, el Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico del

- Sector Eléctrico-CIDET-, el IDEAM, con Argos, Integral, etc". (F19CU12).
- 20. "Complementariamente la U12 desarrolla proyectos de investigación con entidades de educación superior nacionales y de otros países, como con el Grupo G8 de Entidades de Educación Superior, entre otras". (F20CU12).
- 21. "La institución cuenta con 19 grupos de investigación reconocidos por Colciencias; 1a, 4b, 4c; posee 6 revistas y una de ellas ha sido indexada por Colciencias". (F21CU13).
- 22. "El impulso a los contenidos y estrategias de investigación presentes en los programas de pregrado, a través de cursos, seminarios y semilleros". (F22CU13).
- 23. "Hay un notable número de grupos de investigación reconocidos y clasificados por Colciencias; el centro integrado para el desarrollo de la investigación es una fortaleza institucional que planea, coordina y gestiona los procesos de investigación y de transferencia del conocimiento generados por la academia al sector externo, público y privado, a nivel nacional e internacional; se ha fortalecido la participación de estudiantes en actividades de investigación y en los semilleros de investigación". (F23CU14).
- 24. "El fortalecimiento gradual de la investigación es una de las principales características de la Universidad. Gracias especialmente al compromiso y alta productividad del profesorado, hay un notable número de grupos de investigación reconocidos por COLCIENCIAS y por la comunidad académica nacional e internacional. Se publica con buena calidad en revistas importantes y se promueve la investigación entre los jóvenes tanto en los programas de maestría como en semilleros de investigación". (F24CU15).
- 25. "La Institución tiene políticas de investigación científica y aplicada. Producto de estas políticas han consolidado sus grupos de investigación y pasó en la convocatoria 2010 de tener 4 grupos en categorías bajas a lograr: 1 grupo A1, 3 grupos A, 3 grupos". (F25CU16).
- 26. "El compromiso institucional con la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación militar, el cual se evidencia en numerosos proyectos que se desarrollan en la Base de Mantenimiento Aeronáutico, CAMAN, en Madrid-Cundinamarca". (F26CU17).
- 27. "La existencia de políticas de apoyo a la investigación, las cuales se traducen en una mejor infraestructura, incremento de la colección bibliográfica, convocatorias inter-

nas con la participación de evaluadores externos, que han empezado a mostrar mejores". (F27CU18).

- 28. "La determinación de alcanzar la excelencia en la investigación, lo cual se evidencia en la participación en 3 centros de investigación de excelencia (CIEBREG, CEIBA Y GEBIX). La sede central en Bogotá tiene 138 grupos de investigación con reconocimiento en Colciencias: 12 grupos categoría A1, 16 grupos en categoría A, 19 grupos en categoría B y 40 grupos en categoría C. La seccional Cali tiene 32 grupos de investigación: 3 grupos en la Categoría A, 4 en la categoría B y 10 en la categoría C. En el caso de los posgrados, la investigación es el eje de la formación, en permanente articulación con la actividad investigativa que realizan los departamentos académicos y los institutos". (F28CU19).
- 29. "La producción intelectual de la comunidad académica, que en los últimos 10 años reporta más de 600 artículos publicados en revistas ISI. La institución tiene 24 revistas que han sido indexadas por Publindex (2 en A1, 8 en A2, 5 en B y 9 en C) y de éstas, 3 se encuentran indexadas en ISI. Con esta producción, la Universidad se encuentra bien posicionada en el escalafón Iberoamericano SIR 2010 (Scimago Institutions Rankings)". (F29U19)
- 30. "El apoyo a la divulgación de la investigación de la U19, que se desarrolla a través del Congreso Bianual de Investigación y en las publicaciones institucionales, se destaca la actividad editorial de la Institución, que presenta un aumento significativo en las publicaciones durante los últimos 3 años". (F30CU19).
- 31. "La institución es joven en investigación, hasta el año 2000 fue sólo de docencia. Para la realización de su función investigativa dispone de una estructura, gestión financiera y sistemas de estímulos coherentes con los propósitos y objetivos estratégicos". (F31CU20).
- 32. "La publicación de cuatro (4) revistas académicas, dos (2) de ellas indexadas en Publindex". (F32CU20).
- 33. "Uno de los factores más relevantes y que le imprime un sello distintivo a la institución es el de la investigación, que se constituye en componente fundamental de la labor docente, tanto en sus aspectos formativos como en el sentido estricto de avance". (F33CU21).
- 34. "La investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación guardan coherencia con las áreas de estudio y con las perspectivas de desempeño laboral. Ellas son incorporadas como una de las principales estrategias pedagógicas a través de los trabajos de grado". (F34CU22).

- 35. "Las revistas SEXTANTE y AZIMUT, en las que publica los resultados de investigación e innovación que por su calidad merecen divulgación". (F35CU22).
- 36. "La investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación guardan coherencia con las áreas de estudio y con las perspectivas de desempeño laboral. Ellas son incorporadas como una de las principales estrategias pedagógicas a través de los trabajos de grado". (F36CU23).

Categoría 5: Pertinencia e Impacto Social

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 43 corresponden a la categoría 5 Pertinencia e Impacto Social, con una representación del 14% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

- 1. "Los procesos de participación de la comunidad educativa en la vida académica de la institución y el aprovechamiento de los mecanismos institucionales previstos para tal fin". (F1CU1)
- 2. "La proyección de la institución en el entorno regional reflejada en su capacidad de convocatoria, el desarrollo de proyectos sociales y económicos, de actividades culturales, trabajo editorial, centro de museos, las prácticas estudiantiles en entidades gubernamentales y privadas, la educación continua, la participación en redes universitarias regionales, la actividad editorial y los proyectos de creación de empresas". (F2CU1).
- 3. "En medio de una situación de conflicto como la que actualmente se vive en el país y particularmente en el Departamento, la U2 ha asumido el compromiso de contribuir al desarrollo de toda la región, a través de su estrategia de regionalización y con variados programas y proyectos de extensión, entre los que se destacan los relacionados con el fomento de la calidad de los distintos niveles educativos del Departamento y los programas de educación continuada". (F3CU2).
- 4. "La institución tiene claridad con respecto a su responsabilidad con la sociedad y a la pertinencia de sus acciones en el medio. Su compromiso se concreta en proyectos, acciones y debates públicos sobre la problemática nacional". (F4CU3).
- 5. "Las posibilidades que aporta la institución como alternativa educativa de muy prominente desarrollo y complejidad en el contexto nacional, al ofrecer formación en una amplia gama de programas de diferentes niveles de graduación que imparte con calidad y pertinencia, a través de 94 programas de pregrado, 114 especializaciones,

- 38 especialidades médicas, 131 maestrías y 46 programas de doctorado; de los programas de pregrado de la institución, 78 cuentan con acreditación de alta calidad otorgada por el MEN". (F5CU4).
- 6. "El alto impacto social que en términos de equidad y cobertura alcanza la institución mediante la escolarización de 44.539 estudiantes, 38.256 en pregrado y 6.283 en los diferentes niveles de posgrado en la actualidad". (F6CU4).
- "La contribución complementaria de la institución al país, mediante el desarrollo de actividades de extensión, con la participación de la comunidad académica organizada bien 7. "Desde las Facultades o por medio de unidades especializadas o institutos interdisciplinares en los que se articulan la docencia, la investigación y la extensión, y que establecen importantes vínculos con los sectores estatal, productivo y social de su entorno". (F7CU4).
- 8. "El profundo sentido de pertenencia de la universidad como un todo y de sus diversos estamentos a la región, lo que se expresa en su excelente aporte científico, social y cultural a la solución de los problemas regionales y nacionales". (F8CU5).
- 9 "El profundo sentido de pertenencia de la universidad como un todo y de sus diversos estamentos a la región, lo que se expresa en su excelente aporte científico, social y cultural a la solución de los problemas regionales y nacionales". (F9CU5).
- 10. "El desarrollo de la asociación de egresados de la universidad, ASEDUIS, que presta un importante apoyo de coordinación a los egresados y articula con la universidad actividades de extensión y presencia pública de la misma". (F10CU5).
- 11. "Desde su creación en el año 1953 la U6 permite observar el crecimiento continuo de su compromiso con el desarrollo social, cultural, político y económico de la región en la cual está inserta. La creación en la década de los años 70 de las sedes seccionales de Duitama, Chiquinquirá y Sogamoso ha sido un factor determinante para el fortalecimiento del sistema regional universitario de Boyacá". (F11CU6).
- 12. "Presenta una importante articulación con su entorno social y económico, la cual despliega a través de proyectos de investigación, programas de educación continua, asesorías, consultorías, transferencia de tecnología, prácticas de estudiantes, servicios culturales y trabajos de grado". (F12CU6).

- 13. "La contribución significativa de la U7 al desarrollo de la región mediante actividades de formación, investigación, prácticas y servicios, orientados a la transformación de las poblaciones con las cuales tiene vinculo". (F13CU7).
- 14. "La consolidación de las relaciones con el sector productivo y de la política de desarrollo de proyectos mediante alianzas estratégicas con otras universidades o con empresas". (F14CU7).
- 15. "La decisión de la U8 y de sus directivos para desarrollar un sentido de universidad que integre las áreas tecnológicas con las humanidades y las ciencias básicas para responder mejor a la sociedad y a los estudiantes". (F15CU8).
- 16. "El compromiso de la U8 con la región, destacándose especialmente su énfasis y su alta calidad en todo lo relacionado con el medio ambiente". (F16CU8).
- 17. "La formación integral que la U9 ofrece, la cual se refleja no solo a nivel curricular, sino también mediante la realización de múltiples actividades culturales, de interacción con el entorno y de proyección social a la comunidad". (F17CU9).
- 18. "Las relaciones de la Universidad con el sector productivo y empresarial de la región y del país y las alianzas estratégicas que ha establecido con centros tecnológicos y de fomento a la innovación". (F18CU9).
- 19. "La reputación de sus egresados en el ámbito regional y nacional". (F19CU9).
- 20. "Se evidencia un amplio número de contactos y relaciones con el sector externo y éste es sensible a los requerimientos y demandas de la propia Universidad, lo que confirma su influencia en el entorno". (F20CU10).
- 21. "La contribución de la U11 y a su región de influencia, mediante el desarrollo de actividades de proyección social, con la participación de la comunidad académica organizada en unidades y centros especializados, tales como: el Centro Integral de Asesorías y Consultorías, la División de Educación Continuada, el Centro de Producción de Televisión, la Unidad de Emprendimiento y Desarrollo Empresarial, la Operadora Profesional de Certámenes, el Centro de Comunicaciones Gráfica InVitro y el Programa de innovación y transferencia de tecnología, entre otros, que establecen vínculos con el sector productivo y social de su entorno". (F21CU11).

- 22. "El desarrollo de habilidades de emprendimiento en los estudiantes que lidera el Centro de Innovación y Emprendimiento de la U12, ha permitido que un buen número de los egresados creen y lideren negocios y proyectos empresariales". (F22CU12).
- 23. "La contribución significativa de la U12 y su región de influencia, mediante el desarrollo de servicios y actividades de proyección social a través de proyectos de ingeniería, asesoría y consultaría a entidades tales como: EPM, el Hospital Manuel Uribe Ángel, la Clínica Medellín, Andercol, la Cámara de Comercio de Medellín, SUSALUD, ECOPRADO, parque ARVI, Cooperativa Belén, Estenografía Neurológica, entre otros". (F23CU12).
- 24. "La presencia académica de dependencias como el INALDE, FORUM, VISION y la CLINICA TELETON, le imprimen una fuerte proyección nacional e internacional a la institución; además, estas soportan de manera significativa la pertenencia social de la universidad, en tanto que a través de sus programas la acercan a sectores sociales y productivos que hacen de ellos herramienta básica para su desarrollo". (F24CU13).
- 25. "La institución ha logrado un alto impacto social a través de sus actividades de formación, extensión, educación continua y de sus publicaciones". (F25CU13).
- 26. "Sus programas y servicios de bienestar a la comunidad universitaria tienen una alta valoración entre estudiantes, docentes y personal administrativo". F26CU13.
- 27. "La U16 cumple una importante y eficaz función social, y goza de amplio reconocimiento entre la comunidad. La institución nació con una clara y decidida vocación empresarial, sorprende su compromiso con sectores marginales". (F27CU16).
- 28. "El proyecto académico de la Escuela acorde con las exigencias actuales de la sociedad, las fuerzas militares y el país: formación de suboficiales tecnológicos que respondan a los ideales de una sociedad que aspira el mejoramiento de la seguridad". (F28CU17).
- 29. "Las acciones específicas de proyección social en los campos cultural, social, comunitario y científico a través de la Radio, la Unidad de Proyección Social, la Oficina de Apoyo a Egresados, los consultorios Jurídico y Psicológico y los centros de proyección". (F29CU18).
- 30. "Las relaciones proactivas entre la U19 y diversas instituciones, tales como el Hospital Universitario San

- Ignacio y JAVESALUD (fundación Javeriana de Servicios Médicos-odontológicos Interuniversitarios Carlos Márquez Villegas), que generan una dinámica interesante a los programas, especialmente de ciencias de la salud. En la seccional Cali se destaca la actividad de Consultoría que se inicia como un proceso importante de reflexión y que en el año 2010 tiene un desarrollo importante reflejado en ingresos significativos". (F30CU19).
- 31. "La Red de Responsabilidad Social, promovida por la U19 y la creación conjuntamente con la Universidad Católica, del Observatorio RSU en Colombia". (F31CU19).
- 32. "El diálogo constante entre la fe, la ciencia y la cultura, lo que se evidencia en el compromiso de la Universidad de servir a la sociedad como un deber primordial y vigorizar su presencia en el país para incidir en la formulación y evaluación de políticas públicas. Para ello la U19 ha realizado una serie de eventos extracurriculares como: "el foro Colombia, una visión prospectiva" y "la convocatoria San Francisco Javier" para el desarrollo de proyectos de investigación de carácter social". (F32CU19).
- 33. "El prestigio ganado por la institución en los ámbitos nacional y regional, el vínculo que mantiene con el sector productivo y el compromiso de éste con el desarrollo y consolidación de la institución, por considerarla estratégica para el desarrollo cultural". (F33CU20).
- 34. "Los convenios establecidos con La Fundación Valle de Lili y con el Centro internacional de Entrenamiento e Investigaciones Médicas (CIDEIM); los cuales le aportan acceso a instalaciones y equipos, interacción con especialistas e investigadores". (F34CU20).
- 35. "Las actividades de proyección social responden a demandas de su entorno y son una herramienta eficaz para el fomento continuo de la legitimidad social de las fuerzas militares del país". (F35CU22).
- 36 "El bajo índice de deserción en los programas ofrecidos por la U22 y la empleabilidad del 100% de sus egresados". (F36CU22).
- 37. "El seguimiento y la interacción permanente con los egresados". (F37CU22).
- 38. "Los convenios interinstitucionales de cooperación, entre los cuales se destacan las relaciones sustantivas con la Corporación para el Desarrollo de la Tecnología Naval y Marítima (COTECMAR); con el Centro de Investigaciones Oceanográficas e Hidrográficas". (F38CU22).

- 39"El alto sentido de pertenencia de la universidad a su región, visible en el respaldo de las autoridades departamentales y en especial en la relación expresa de la institución con el sector productivo y empresarial y con amplios círculos de la sociedad". (F39CU23).
- 40. "La alta eficiencia, el compromiso social y la responsabilidad de la universidad como un todo y de sus estamentos con la que se ha superado exitosamente la reciente crisis financiera". (F40CU23).
- 41. "El programa de regionalización, como un hecho histórico y un modelo de compromiso en la región, para posibilitar mayor acceso a la educación superior de una población que ha sido tradicionalmente excluida de ella". (F41CU23.)
- 42. "Las actividades de proyección social responden a demandas de su entorno y son una herramienta eficaz para el fomento continuo de la legitimidad social de las fuerzas militares del país". (F42CU23).
- 43. "El bajo índice de deserción en los programas ofrecidos por la Escuela y la empleabilidad del 100% de sus egresados". (F43CU23).

Categoría 6: Autoevaluación y Autorregulación

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 29 corresponden a la categoría 6 Autoevaluación, con una representación del 9% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

- 1. "El compromiso de la U1 y de toda la comunidad universitaria con una política de autorregulación y mejoramiento permanente de sus funciones, procesos y actividades". (F1CU1).
- 2. "La Universidad ha demostrado compromiso claro con la calidad de la educación que imparte, el cual se manifiesta en el sistema aplicado en la evaluación institucional y en la acreditación de alta calidad de numerosos programas con que cuenta actualmente". (F2CU2).
- 3. "Los avances en la puesta en marcha del modelo de aseguramiento de la calidad han permitido instaurar una cultura de la autoevaluación con amplia participación de la comunidad universitaria". (F3CU3).
- 4. "El compromiso institucional con la cultura de la autoevaluación, autorregulación, la existencia de mecanismos estructurales internos para el aseguramiento de la calidad

- tanto de la institución como de los programas y el compromiso de la comunidad universitaria con la búsqueda constante de altos niveles de calidad a través del mejoramiento continuo". (F4CU4).
- 5. "El compromiso institucional con la cultura de la acreditación y con el mejoramiento de la calidad, manifiesto especialmente en los procesos de autoevaluación, en la acreditación de sus programas y en los planes de desarrollo y fortalecimiento académico". (F5CU5).
- 6. "La U6, dispone de normatividad, instancias, mecanismos e instrumentos para la evaluación y el mejoramiento continuo de personal docente, de directivos y del personal de apoyo a las labores académicas y administrativas". (F6CU6).
- 7. "El compromiso institucional y de toda la comunidad universitaria con la cultura de la planificación, autorregulación, mejoramiento continuo y el ofrecimiento de un servicio educativo de calidad". (F7CU7).
- 8. "La cultura de la autoevaluación que ha permitido a la U8 un desarrollo continuo muy significativo en los últimos años". (F8CU8).
- 9. "El proceso de mejoramiento continuo y de fortalecimiento de la calidad que se puede observar entre la primera autoevaluación institucional y las recomendaciones del CNA en el 2003 y la segunda visita de pares externos realizada en el 2009, tal como se refleja en el fortalecimiento de su planta profesoral y en sus actividades de investigación, lo que le ha permitido ampliar su oferta de Maestrías en distintas áreas y la creación de dos programas de Doctorado". (F9CU9).
- 10. "Es una organización que aprende, con un dinamismo permanente de construcción de condiciones que persiguen la excelencia". (F10CU10).
- 11. "Los procesos de Autoevaluación, de planeación y de autorregulación han estado íntimamente imbricados y tienen una trayectoria histórica de 24 años, lo cual se traduce en experiencia y madurez". (F11CU10).
- 12. "El compromiso institucional y de toda la comunidad con la cultura de la autoevaluación, autorregulación y el mejoramiento continuo". (F12CU11).
- 13. "Los logros alcanzados en la renovación curricular de los programas y las estrategias pedagógicas seguidas centradas en el aprendizaje basado en problemas, los proyectos de aula y los seminarios". (F13CU11).

- 14. "El compromiso institucional y de su comunidad con la cultura de la autoevaluación, autorregulación y el mejoramiento continuo". (F14CU12).
- 15. "El reconocimiento social que tienen los egresados de la Institución, y los programas de seguimiento e interacción con ellos". (F15CU12).
- 16. "La existencia de un sistema eficiente de aseguramiento de la calidad de los programas y de la institución, el cual, además de soportar los procesos de autoevaluación, vela por el diseño y desarrollo de los correspondientes planes de mejoramiento". (F16CU13).
- 17. "La U16 cumple una importante y eficaz función social, y goza de amplio reconocimiento entre la comunidad. La institución nació con una clara y decidida vocación empresarial, sorprende su compromiso con sectores marginales". (F17CU16).
- 18. "El compromiso institucional con la cultura de la autoevaluación y autorregulación, y la existencia de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad, tanto de la 18 como de los programas académicos". (F18CU18).
- 19. "Una cultura permanente de autoevaluación de los procesos académicos y administrativos los cuales se traducen en un proceso de mejoramiento continuo". (F19CU18).
- 20. "La experiencia acumulada por la U19 en procesos y certificaciones de alta calidad. En este sentido se resalta el avance en las recomendaciones dejadas a partir del primer proceso de acreditación, de lo cual se da cuenta en el plan de desarrollo "Planeación Universitaria 2007-2016", donde se concretan 7 propósitos, 25 objetivos y 68 estrategias, en coherencia con el Proyecto Educativo". (F20CU19).
- 21. "El proceso de autoevaluación se destaca por ser impecable, riguroso y didáctico, lo mismo que los informes que de él se extraen, todo lo cual permite comprender la estructura de la Institución de forma más precisa. La objetividad del informe finaliza acertadamente con las propuestas de mejoramiento detalladas". (F21CU19).
- 22. "La cultura de la autoevaluación y de la autorregulación, articulada con las de la planeación estratégica y de la participación amplia, calificada y focalizada y apoyada en robustos sistemas de información y en prácticas de rendición de cuentas". (F22CU20).

- 23. "Ocho (8) de sus programas de pregrado han obtenido del Ministerio de Educación Nacional la acreditación de alta calidad y en las pruebas ECAES sus estudiantes presentan, de manera sistemática, resultados por encima de los puntajes promedio del nivel nacional" (F23CU20).
- 24. "La proyección social de la institución, coherente con su misión y visión, con cuya realización incrementa su índice de pertinencia tanto a nivel regional como nacional, entre las principales actividades de este campo de acción se destacan las prácticas profesionales". (F24CU20).
- 25. "Es notable el impacto social de la U21 tanto gracias a sus programas de pregrado y postgrado, como a través de sus egresados en los diversos ámbitos de la vida nacional". (F25CU21).
- 26. "La adecuada reglamentación e implementación de la evaluación del desempeño profesoral y sus resultados son utilizados como insumo para los procesos de mejoramiento de la calidad de las labores de investigación, innovación, docencia y proyección social". (F26CU22).
- 27. "Los currículos de los programas que ofrece son académica y socialmente pertinentes, incorporan estrategias pedagógicas coherentes con los perfiles diseñados y los propósitos de formación definidos". (F27CU22).
- 28. "La acreditación de los siete programas activos de pregrado". (F28CU22).
- 29. "La adecuada reglamentación e implementación de la evaluación del desempeño profesoral y sus resultados son utilizados como insumo para los procesos de mejoramiento de la calidad de las labores de investigación, innovación, docencia y proyección social". (F29CU23).

Categoría 7: Bienestar Institucional

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 14 corresponden a la categoría 7 Bienestar Institucional, con una representación del 7% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

1. "La calidad de los servicios de bienestar institucional de los cuales se beneficia la comunidad universitaria y se nota la articulación de áreas y programas, así como el apoyo para favorecer un mejor desempeño de los estudiantes. Se destacan los esfuerzos para lograr un clima institucional donde prime el respeto por la diferencia y la pluralidad y el proyecto de convivencia que ha abierto

61

espacios de participación de toda la comunidad universitaria". (F1CU1).

- 2. "Implementa acciones académicas y de bienestar- tutorías, becas, plan padrino, residencia, para el apoyo a la permanencia y logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes que por sus condiciones académicas y sociales presentan algún riesgo de deserción del programa y del sistema educativo". (F2CU6).
- 3. "Las políticas, estrategias orientadores, los programas e instrumentos de bienestar universitario, orientados al desarrollo integral de los miembros de la comunidad universitaria". (F3CU7).
- 4. "El bienestar universitario que con sus políticas, estrategias y servicios contribuye de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes, apoyando su rendimiento académico y permanencia en los programas, beneficiando también a los demás miembros de la comunidad de la institución". (F4CU4).
- 5. "El Bienestar Universitario busca el bien ser, el bien estar y el bien hacer, procurando una coherencia entre lo que se hace, en lo cual juegan un papel muy importante la Vicerrectora del medio y las Decanaturas del Medio". (F5CU10).
- 6. "El Bienestar Universitario que con sus políticas, estrategias, y servicios contribuye de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes y beneficia también a los demás miembros de la comunidad de la institución". (F6CU11).
- 7. "Los programas de Bienestar Universitario que se desarrollan desde diversas instancias: la dirección de Bienestar, la dirección de Gestión Humana y la Coordinación de Desarrollo Profesoral. Cada una de ellas atiende un público objetivo y tiene unos propósitos". (F7CU16).
- 8. "El bienestar universitario que con sus políticas, estrategias y servicios, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, beneficiando también a los demás miembros de la Escuela". (F8CU17).
- 9. "La importancia que la Institución otorga a los procesos de Bienestar Universitario, logrando la articulación efectiva entre lo que se enuncia y lo que se realiza; se destaca la coherencia organizacional y la dinámica entre las unidades". (F9CU19).
- 10. "Los programas y servicios de Bienestar Universitario, óptimos para crear un adecuado clima organizacional en la Institución a favor de la comunidad universitaria; entre

- ellos se destacan: promoción de la identidad institucional, atención física, espiritual, psicológica y pedagógica, apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y prevención de la deserción". (F10CU19).
- 11. "Las políticas, programas y diversos servicios de bienestar que la institución dispone para los estudiantes, profesores y personal de apoyo académico y administrativo, las cuales contribuyen de manera eficaz al desarrollo integral de la comunidad universitaria". (F11CU20).
- 12. "Los servicios de bienestar institucional y su contribución a los procesos de formación integral". (F12CU22).
- 13. "La preocupación constante de la universidad por ofrecer condiciones de vida académica y cultural muy favorables a los estudiantes a través de políticas de bienestar universitario". (F13CU23).
- 14. "Los servicios de bienestar institucional y su contribución a los procesos de formación integral". (F14CU23).

Categoría 8: Organización, Gestión y Administración

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 24 corresponden a la categoría 8 Organización, gestión y Administración, con una representación del 8% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

- 1. "La existencia de procedimientos institucionales claros y rigurosos para la creación, modificación y extensión de programas de pregrado y postgrado. Se nota apertura y estímulos para ofrecer nuevos programas académicos". (F1CU1).
- 2. "Los mecanismos de control, seguimiento y evaluación de la gestión representados en el control fiscal de la Contraloría General de la República, el control ejercido a través de la Oficina de Control Interno de acuerdo con lo estipulado por la ley y, el establecimiento de los estatutos general, financiero y de gestión que contribuyen a dar transparencia y calidad a las acciones institucionales". (F2CU1).
- 3. "La U2 cuenta con un liderazgo legítimo, comprometido y eficiente. Ha consolidado una organización muy adecuada y eficiente para la gestión y la administración". (F3CU2).
- 4. "La concepción estratégica institucional de unicidad nacional y capacidad de desarrollo autónomo de cada una de sus sedes, según las especificidades regionales". (F4CU4).

- 5. "La estructura organizacional, sistemas y procesos de la U4 que le permiten apoyar de manera funcional y eficiente las labores misionales de la entidad". (F5CU4).
- 6. "En su estrategia administrativa ha desarrollado una sólida cultura de la planeación, reflejada en la actualidad en el diseño y ejecución del Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007 2019, del cual se deriva El Plan de Desarrollo Institucional 2007 2010, en el cual se enmarcan el Plan de Gobierno del Rector y los Planes de Acción de las diferentes unidades académicas". (F6CU6).
- 7. "La estructura académica y administrativa y sus prácticas de gestión son un apoyo eficaz para la realización de su misión, para el desarrollo de las funciones sustantivas y para el logro de los objetivos institucionales". (F7CU6).
- 8. "Se ocupa del seguimiento del desempeño profesional de sus egresados y del vínculo académico que establece con ellos". (F8CU6).
- 9. "La función estratégica altamente significativa que se atribuye a la planificación del desarrollo de la Universidad y el cumplimiento juicioso de sus metas". (F9CU8).
- 10. "La acreditación del 100% de los programas acreditables de pregrado según los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación CNA". (F10CU9).
- 11. "Los programas institucionales de seguimiento, apoyo e interacción con los egresados, se destacan el Centro de Intermediación Laboral y apoyo al Egresado y la Casa Club del Egresado". (F11CU11).
- 12. "La estructura organizacional, sistemas y procesos de la U12, le permiten apoyar de manera funcional y eficiente las labores misionales de la entidad". (F12CU12).
- 13. "El modelo organizacional y procesos de la U12 que le permiten apoyar de manera adecuada las labores misionales de la entidad". (F13CU12).
- 14. "La institución cuenta con documentación pertinente que permite constatar la existencia de claras reglamentaciones del personal docente, estudiantil y administrativo". (F14CU13).
- 15. "La U14 tiene sólidos procesos de administración, gestión y organización; cuenta con una planta física adecuada e infraestructura de laboratorios, sistemas de información, bases de datos y bibliotecas actualizadas; sus recursos financieros están bien planificados y garantizan la solvencia necesaria para las funciones institucionales propuestas". (F15CU14).

- 16. "La U15 es sobresaliente en los procesos de administración, gestión y organización. Cuenta con una planta física moderna y en constante proceso de mejoramiento. Sus recursos financieros están bien planificados y garantizan la estabilidad necesaria para las ambiciosas tareas académicas que se ha propuesto". (F16CU15).
- 17. "La capacidad de Gestión que tiene la Dirección de la Institución y el papel de liderazgo de sus directivos dan cuenta de que la Administración se encuentra al servicio de la Academia". (F17CU16).
- 18. "Las certificaciones ISO que tiene la Institución en los procesos de gestión". (F18CU16).
- 19. "La adecuada financiación por parte del Estado para desarrollar las diferentes funciones misionales de la Institución". (F19CU17).
- 20. "La organización administrativa de la U19, en permanente aprendizaje, lleva a comprender las necesidades de responder efectivamente a los requerimientos del desarrollo institucional". (F20U19).
- 21. "La política de inclusión de los egresados a la vida universitaria; la comunidad resalta las actividades y diferentes representaciones en unidades académicas de los egresados, quienes además son un grupo comprometido y convencido de su formación profesional y ética". (F21CU19).
- 22. "Una cultura organizacional y práctica de gestión regidas por la idoneidad y el liderazgo de la dirección, la flexibilidad, la estabilidad laboral de sus docentes y administradores, la evaluación de la gestión, el apoyo, motivación y acompañamiento continúo". (F22CU20).
- 23. "La existencia de mecanismos administrativos y de control que garantizan un manejo eficiente de la institución". (F23CU22).
- 24. "La existencia de mecanismos administrativos y de control que garantizan un manejo eficiente de la institución". (F24CU23).

Categoría 9: Recursos de Apoyo Académico y Planta Física

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 29 corresponden a la categoría 9 Recursos de Apoyo Académico Y planta Física, con una representación del 7% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

63

- 1. "La disponibilidad de laboratorios, talleres, recursos bibliográficos y planta física para el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión. Se destaca la existencia del Centro de Museos, el Jardín Botánico y tres granjas que apoyan las actividades académicas en las áreas de agronómicas y de zootecnia". (F1CU1).
- 2. "La adecuada infraestructura física y de otras dependencias adscritas a las sedes (clínicas, estaciones experimentales, etc.), así como la calidad de los laboratorios de docencia y de investigación, de los recursos bibliográficos, bases de datos y de cómputo, al servicio de la comunidad académica". (F2CU4).
- 3. "El desarrollo de las Sedes de Presencia Nacional en la Amazonía, el Caribe y la Orinoquía, las cuales con el desarrollo de políticas y programas de extensión, investigación y con la oferta de programas de pregrado y posgrado apoya significativamente el desarrollo educativo de éstas regiones, genera condiciones para el desarrollo científico, tecnológico y cultural, promueve la movilidad social, produce conocimiento pertinente al hacer de problemáticas culturales, sociales y ambientales objeto de investigación, desarrollados por los grupos instalados en estas Sedes y atrae la cooperación". (F3CU4)
- 4. "Se debe resaltar el significado para la U5 la consolidación del hospital universitario del Departamento". (F4CU5).
- 5. "Posee una planta física e infraestructura de apoyo suficiente y adecuadamente dispuesta y dotada para la realización de las funciones académicas y las labores administrativas, están conformadas por 146 aulas, 26 salas de informática, 13 bibliotecas, 59 laboratorios básicos y de investigación, 3 haciendas experimentales, auditorios, áreas para actividades de bienestar, culturales, artísticas y administrativas". (F5CU6).
- 6. "La infraestructura física, los laboratorios, los equipos, las salas de cómputo, los recursos bibliográficos, las herramientas de apoyo audiovisual, los sitios de práctica y las plantas piloto, adecuados para el desarrollo de las actividades académicas, culturales, administrativas, recreativas y deportivas". (F6CU7).
- 7. "Las adecuadas instalaciones de biblioteca y de recursos informáticos al servicio de la docencia y la investigación". (F7CU9).
- 8. "Las inversiones en los recursos de apoyo académico y del plantel han obedecido a una planeación de corto, mediano y largo plazo. Hay que destacar la dotación de la Biblioteca con cerca de 490.000 títulos y 1500 suscrip-

- ciones a revistas, el 85% de ellas de carácter internacional". (F8CU10).
- 9. "La adecuada infraestructura física e instalaciones deportivas y para actividades culturales, los recursos bibliográficos, equipos audiovisuales, centro docente de cómputo, canales dedicados de comunicación, centro de laboratorios para el desarrollo de las actividades académicas". (F9CU11).
- 10. "La adecuada infraestructura física, escenarios deportivos, recursos bibliográficos, equipos audiovisuales y salas de cómputo para el desarrollo de las actividades académicas". (F10CU12).
- 11. "El fomento del uso de las TIC y la adecuada infraestructura de equipos, salas y ambientes virtuales, que les da soporte para su buen funcionamiento". (F11CU13).
- 12. "La universidad cuenta con un campus y una planta física suficiente y adecuada para el normal desarrollo de las actividades de investigación, docencia, extensión y administración". (F12CU13).
- 13. "La estructura y sistemas de gestión, así como los recursos de apoyo a las actividades lectivas (biblioteca, laboratorio, aulas, salas de cómputo), soportan con solvencia el desarrollo académico de la institución; el personal directivo en cada nivel de la estructura exhibe una gran capacidad de liderazgo, lo cual facilita el éxito en la gestión". (F13CU13).
- 14. "El positivo clima institucional, que se desarrolla en unas instalaciones adecuadas para la comunidad académica en general, la infraestructura deportiva y cultural y los programas de salud ocupacional y medicina preventiva y para el trabajo". (F14CU16).
- 15. "Los recursos e infraestructura con que cuenta la Institución son adecuados para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tiene dos bibliotecas, laboratorios, dotación de equipos de cómputo y una planta física donde se observan esfuerzos de mejoramiento". (F15CU16).
- 16. "Los adecuados sistemas de información para la gestión académica y administrativa, tales como: SIRIUS, sistema integrado de recursos de información, JANIUM, sistema de información para bibliotecas, SIFAD, sistema de información administrativa y financiera". (F16CU16).
- 17. "La movilidad académica está respaldada por la oficina de relaciones internacionales, que ha alcanzado importantes logros con sus acciones". (F17CU16).

- 19. "La planta física, que en Bogotá está construida en un campus abierto de 185.000 metros cuadrados, con un área construida de 202.988 metros cuadrados compuesta por: 45 edificios, 13 auditorios, 265 salones de clase, 130 espacios para laboratorios, talleres y centros de práctica y un hospital universitario de alto nivel de complejidad. En la seccional Cali las instalaciones y condiciones físicas son suficientes, adecuadas, cómodas; y con las unidades y recursos tecnológicos y multimediales para desarrollar de modo eficiente y oportuno las actividades académicas y administrativas". (F19CU19).
- 20. "El fondo patrimonial de capacitación que beneficia la comunidad académica para fortalecer sus estudios en el nivel de posgrado". (F20CU19).
- 21. "La dotación bibliográfica, compuesta por importantes textos académicos, investigativos y publicaciones periódicas". (F21CU19).
- 22. "Los desarrollos en materia tecnológica, suficientes para cubrir las necesidades institucionales en la perspectiva de proyectarse como una Universidad moderna y eficiente". (F22CU19).
- 23. "Los recursos de apoyo académico, cuenta con una biblioteca moderna, atendida por personal especializado, con excelente dotación, dispone de un número de títulos suficientes para atender las demandas de profesores y estudiantes". (F23CU20).
- 24. "La Universidad cuenta con una planta física propia, suficiente (27 metros cuadrados por estudiante) y adecuadamente dotada, dispone de aulas, laboratorios, talleres, auditorios, oficinas, consultorios, cafeterías, zonas deportivas". (F24CU20).
- 25. "La planta física, los recursos bibliográficos, informáticos, tecnologías audiovisuales, talleres y laboratorios de que dispone la institución son adecuados y suficientes para el desarrollo de los programas y el logro de los propósitos de formación". (F25CU22).
- 26. "La producción significativa de software educativo el cual es utilizado como apoyo para las actividades lectivas de la Escuela y de otras instituciones homólogas". (F26CU22).

- 27. "El fondo y el programa de publicaciones de la universidad del valle constituye un patrimonio académico muy valioso tanto para la institución como para la comunidad académica en general". (F27CU23).
- 28. "La planta física, los recursos bibliográficos, informáticos, tecnologías audiovisuales, talleres y laboratorios de que dispone la institución son adecuados y suficientes para el desarrollo de los programas y el logro de los propósitos de formación". (F28CU23).
- 29. "La producción significativa de software educativo el cual es utilizado como apoyo para las actividades lectivas de la Escuela y de otras instituciones homólogas". (F29CU23).

Categoría 10: Recursos Financieros

De las 311 Fortalezas Claves identificadas, 12 corresponden a la categoría 10 Recursos Financieros, con una representación del 7% con respecto del total. Las siguientes son esas Fortalezas:

- 1. "La relación con los egresados favorecidos con la organización de encuentros, apoyos laborales, servicios bibliotecarios y los programas de educación continua". (F1CU1).
- 2. "La solidez y manejo transparente de los recursos financieros, y los adecuados controles con que cuenta la U4; así como la capacidad de la institución para la gestión de recursos propios". (F2CU4).
- 3. "Sus recursos financieros, aunque limitados, son administrados con criterios de austeridad, eficacia, eficiencia y transparencia de manera que permiten soportar el funcionamiento normal de la institución y deja entrever su capacidad de sostenibilidad. El control de su manejo lo hace a través de la Oficina de Control Interno, el Departamento Administrativo de la Función Pública y la Contraloría General de la República". (F3CU6).
- 4. "La organización eficiente y las políticas adecuadas para el manejo financiero que garantizan la sostenibilidad económica de la institución. Se resalta la solidez financiera como garantía y pilar central para el desarrollo del plan de mejoramiento". (F4CU7).
- 5. "En la distribución del gasto se observa una atención preferencial a las funciones sustantivas de la U10:

65

Investigación (16.3%), docencia (60%) y proyección social (10%)". (F5CU10).

- 6. "El manejo eficiente y transparente de los recursos financieros, y los adecuados mecanismos de control con que cuenta la entidad". (F6CU11).
- 7. "El manejo adecuado de los recursos financieros y los controles con que cuenta la entidad". (F7CU12).
- 8. "La existencia del fondo patrimonial especial le garantiza disponibilidad presupuestal regular para la financiación y sostenibilidad de programas estratégicos para el desarrollo de la institución, en los campos de la investigación, la cualificación docente y el bienestar universitario, a través de las becas". (F8CU13).
- 9. Los recursos financieros son suficientes y su manejo es llevado en forma idónea por personal adecuadamente formado y entrenado para ello. La U13 dispone de un plan

- de desarrollo decenal, cuyas metas aparecen viables y financieramente factibles, lo cual da a la institución garantía de sostenibilidad actual y futura". (F9CU13).
- 10. "La solidez patrimonial y financiera de la U19, que da muestras de una administración adecuada y responsable. En la sede Bogotá los ingresos operacionales crecieron entre 2005 y 2009 en casi el 40%. En la seccional Cali los ingresos operacionales crecieron en un rango superior al 53%, en el quinquenio". (F10CU19).
- 11. "El fortalecimiento progresivo en la gestión financiera, la transparencia y la búsqueda permanente de un uso efectivo de los recursos". (F11CU19).
- 12. "La solidez patrimonial y financiera, la adecuada gestión de estos recursos, guiada por principios técnicos, como el de unidad de caja, y axiológicos, como los de responsabilidad social, transparencia y resultados con valor agregado". (F12CU20).

Diálogos sobre prácticas de Acreditación Institucional en Colombia

3.1. Impacto de los procesos de Autoevaluación en la dinámica de "construcción social" de la realidad institucional de las universidades

Además del análisis de contenido de los Informes de Autoevaluación y la revisión de las Fortalezas Claves que han determinado el alcance de la Acreditación Institucional, en esta investigación se desarrolló un Grupo Focal de Discusión con la participación de 11 Instituciones de Educación Superior que cuentan con su Acreditación Institucional. En esta sesión se cumplió con un importante diálogo sobre las prácticas de Acreditación Institucional en el país. En este apartado se sistematizan los principales aportes en cuanto a los impactos del proceso de Acreditación en la dinámica de construcción social de las Universidades.

Frente a la pregunta por los principales impactos del proceso de Acreditación Institucional en la dinámica de la construcción social de las universidades, se lograron establecer los siguientes aportes:

Caso Focal 1: "Yo podría decir varias cosas: ... me parece que el rector no escatima momento para poder posicionar la universidad ..., creo que también hay una dosis de confianza que se ha ganado a través del proceso, la dosis de confianza es: nosotros como universidad tenemos la fuerza para hacer, tenemos la forma para posicionarnos, tenemos la forma para presentarnos, nosotros podemos llegar al otro lado y creo que en eso influyen mucho los líderes de los diferentes frentes de trabajo, empezando por un Consejo Superior que ha tomado determinaciones radicales, drásticas; ...hay una relación más directa con el medio en este momento con la misma composición del grupo directivo: un asesor en innovación, un asesor en relaciones internacionales, pone a la universidad en otros contextos nacionales o internacionales en una interlocución con otro tipo de agenciamiento, eso ha generado también retos al interior. Conocer la universidad y tomar conciencia de lo que tenemos ha permitido que se exploren otros espacios, por ejemplo el tema de emprendimiento, la visión que se quiere proyectar con un plan de ordenamiento físico diferente. Es decir, la universidad yo la veo muy viva, con mucha fuerza, proyectándose a diferentes cosas". (Actor Clave U1)

Caso Focal 7: "La cultura de la autoevaluación es histórica; la cultura de la calidad ha facilitado el mejoramiento continuo de los procesos universitarios; éste ha conllevado a un enriquecimiento institucional para el trabajo holístico a la luz del Desarrollo Humano Integral y Sustentable, que se encuentra plasmado en el PEI". (Actor Clave U7).

Caso Focal 10: "... estos procesos han generado transformación cultural, que han llevado a que todos los estamentos asuman el compromiso con la calidad como un propósito del día a día; han permitido construir un significado colectivo de los procesos de autoevaluación y de aseguramiento de la calidad como: Deber ético, responsabilidad social, rendición de cuentas, actitud de honestidad y transparencia y necesidad de ser juzgados no sólo por sí mismos". (Actor Clave U10).

Caso Focal 1: "El proceso de Autoevaluación Institucional nos ha hecho más conscientes del compromiso de formar recurso humano en las diversas disciplinas, quienes cumplen una función social y van a servir a la sociedad

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

en los diversos campos con ética y compromiso social". (Actor Clave U13)

Caso Focal 17: "El proceso de Autoevaluación Institucional nos ha hecho más conscientes del compromiso de formar recurso humano en las diversas disciplinas que cumplen una función social y van a servir a la sociedad en los diversos campos con ética y compromiso social". (Actor Clave U17).

Caso Focal 18: "La U18 es la Institución de Educación Superior de carácter tecnológico, que forma a los suboficiales que aplicarán sus conocimientos en las diferentes unidades de la Armada Nacional (Terrestres, a flote, submarinas y aeronavales). Lo anterior indica que la Escuela tiene un encargo social derivado de las exigencias de la educación superior y de la Armada. Los procesos de autoevaluación, tuvieron un impacto positivo al evidenciar el encargo de la educación superior, sin dejar de tener en cuenta el encargo en lo naval". (Actor Clave U18).

Caso Focal 5:"...Voy a precisar los impactos: sentido de pertenencia en un alto porcentaje reflejado en nuestros estudiantes y comunidad con la universidad, orgullo que la comunidad siente; la comunidad se apropia y defiende ser parte del Sistema Nacional de Acreditación... El proceso de Autoevaluación nos mostró los aspectos que teníamos que fortalecer, reconocimiento de nosotros mismos como universidad, con sus fortalezas y debilidades; aprendimos a superar las debilidades y aumentar las fortalezas; el plan de desarrollo vigente coincidió con los resultados de la Acreditación Institucional y empalmamos el proceso de planeación con los resultados de Autoevaluación; esta fue una ventaja que tuvimos por los tiempos en que se dieron los dos procesos; fortalecimiento de algunas políticas o cambios en la estructura organizacional (estructuración de la Vicerrectoría de Investigación y expedición). (Actor Clave U5). (Sánchez, 2011, p.18).

Caso Focal 7:"... Ahora que estamos en el segundo proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación, se observa que el primer proceso de evaluación generó un nuevo proyecto educativo institucional- PEI; la investigación pasó a ser parte fundamental del PEI, es decir la Institución se asume como una universidad que aprende e investiga; los requerimientos de información de los procesos autoevaluativos y de acreditación fomentaron el desarrollo de sistemas de información más completos, modernos y eficientes". (Actor Clave U7).). (Sánchez, 2011, p.18).

Caso Focal 20: "Destacamos el fortalecimiento de la estructura organizacional. Hay impactos en términos de transformación institucional en las instituciones de educación superior". (Actor Clave U20).). (Sánchez, 2011, p.20)

Caso Focal 13: "Los impactos se pueden resaltar en los siguientes aspectos: este proceso fue un motor para el desarrollo y crecimiento institucional que se ven en los resultados que se pudieron evidenciar en el corto plazo de desarrollo de la Institución...El proceso nos ayudó a adquirir mayor madurez y se da un salto de calidad impresionante en la Institución en todos los ámbitos; ... especificamos unas áreas que necesitábamos fortalecer de manera especial, lo cual permitió enfocar los recursos de una manera más adecuada; la unidad interna ayudó a precisar, a focalizar y a priorizar los recursos de los cuales disponíamos; se logró la articulación de los procesos de evaluación con los procesos de planeación al interior de la universidad;...fue necesario redefinir los objetivos estratégicos. En el primer proceso de acreditación no teníamos conocimientos de cómo se desarrolló un proceso bajo este modelo de acreditación. No sabíamos cómo hacerlo. Por eso se confirmó un equipo académico y administrativo. En el segundo proceso superamos estas dificultades. (Actor Clave U13).). (Sánchez, 2011, p. 19)

Caso Focal 20: "Destacamos la organización que adelantaron para trabajar por equipos. El proceso es un pretexto para tomar conciencia y trabajar por la calidad. El proceso sirvió como un potencializador de una ruta de calidad". (Actor Clave U20).). (Sánchez, 2011, p. 20)

Caso Focal 17: "... Un factor importante, una ganancia en este proceso de acreditación institucional es la autoestima de todos los actores, no solamente de los profesores, estudiantes, administradores y hasta los trabajadores. Además se destaca lo siguiente: vinculación con la planeación institucional; plan de calidad; reconocimiento de nosotros mismos; estudio de la política curricular; reconocimiento de la historia universitaria. Consideramos que muchos de los objetivos que plantea el CNA los hemos alcanzado; fortalecimiento del concepto de Universidad; interacción con otras instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional". (Actor Clave U17).). (Sánchez, 2011, p. 20)

Caso Focal 20: "Destaco el impacto en la movilidad; ganancia en confianza, pero también en responsabilidad. El proceso de acreditación nos ha ayudado a visibilizarnos y esto trae una mayor exigencia de la sociedad". (Actor Clave U20).). (Sánchez, 2011, p.21)

Caso Focal 18:"Valdría la pena preguntarse ¿qué papel juega la preparación de los docentes en maestrías o doctorados en estos procesos de acreditación?. Todo este proceso de Acreditación Institucional nació de una especialización en docencia universitaria que hicimos en nuestra institución con otra IES. Nos dimos cuenta en 1998 que no estábamos en educación tecnológica sólo por tipología sino que había todo un desarrollo conceptual en lo que era educación tecnológica en el mundo. La reflexión adelantada nos ayudó a entender que nuestro compromiso no era sólo con los estudiantes nuestros si no que va más allá, nos llevó a reflexionar como un nuevo conocimiento de que nuestro encargo no termina ahí, nuestro encargo era con la educación superior colombiana, con la sociedad colombiana y con el mundo. Por eso decidimos abordar la situación de la acreditación institucional como un proyecto de ejecución, Proyecto Propela, en donde simulábamos las etapas del modelo del Consejo Nacional de Acreditación con las etapas que se siguen para la puesta en marcha de un buque. La etapa clave del CNA es la recolección de la información, la etapa clave de nosotros es la navegación.... Creemos que es fundamental, desde nuestro punto de vista el apoyo que el desarrollo docente pueda hacer a estos procesos y en especial, el desarrollo docente en educación, en pedagogía que algunas instituciones subvaloran ese tipo de preparación". (Actor Clave U18).). (Sánchez, 2011, p.21)

Caso Focal 20: "Se puede interpretar la anterior intervención como una reflexión sobre lo educativo en donde hablas de la pedagogía como un factor que ha contribuido en estos procesos, me parece importante cuando tú señalas que es por vía de la formación. Ustedes aterrizaron el modelo a su propia realidad y seguramente que al utilizar esas categorías propias de su identidad, pues facilitó la comunicación y la receptividad, y el modelo permite eso, el hecho de reconocernos". (Actor Clave U20).). (Sánchez, 2011, p.22)

Caso Focal 10: "Es más importante hablar de evaluación, autoevaluación y de cultura que de acreditación, porque la cosa no se puede ver solamente en términos de la acreditación porque la acreditación finalmente es un medio, lo importante es la capacidad que tengamos de hacer serios procesos de evaluación y de mirada interna". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.22)

3.2. Principales innovaciones en prácticas de Acreditación Institucional en Colombia

En el grupo focal con las Universidades también se indagó por innovaciones en el proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación institucional. En este apartado se incluyen las principales respuestas al respecto.

En cuanto a las principales innovaciones que cada universidad ha liderado en el proceso de Acreditación Institucional se recogieron aportes en los siguientes términos:

Caso Focal 1: ...hicimos nuestra propia plantilla la comparamos con la del CNA y notamos que la nuestra era más completa, tenía más preguntas y respuestas, esa fue la innovación; nuestra metodología fue totalmente diferente: utilizamos historias de vida, grupos de discusión, metodológicamente fue novedoso el concepto y creación del factor ambiental...". (Actor Clave U1).

Caso Focal 13: "En relación con el primer proceso, los lineamientos del 2003 fueron la base, y nosotros en los actores que allí estaban referenciados separamos factor estudiantes, factor Profesores y factor autoevaluación y formulación de factor bienestar Universitario que estaba incorporado, esa fue la primera; otra innovación del proceso fue enriquecer el proceso con una etapa preliminar con la compañía de pares colaborativos;. Otra de las innovaciones frente al segundo proceso de acreditación estuvo relacionada con la conformación de un equipo para estructurar el informe final, para que redactara, con base en toda la información que suministró cada responsable. La innovación que hicimos fue orientar más el informe hacia los resultados alcanzados en cada uno de los elementos considerados y haciendo una evolución frente al primer proceso realizado. Otro tema fue la socialización del avance de los resultados alcanzados para toda la comunidad universitaria...". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.29)

Caso Focal 20: "Interesante ese dato de la unificación de las fuentes y generadoras de la información, me parece muy importante por destacar; en el segundo proceso entonces fue una mirada más focalizada hacia el resultado y puedo deducir que fue un resultado visto desde una perspectiva histórica, garantizando que en el informe se

refleje la transversalidad de ese resultado, la evolución de ese resultado,, eso va a ser muy importante porque si el CNA nos dice apórtenos resultados en los tres últimos años, cuando hacemos ese esfuerzo cómo hacemos para mantener en el tiempo ese rastreo, esa búsqueda de la información. Es muy importante esa orientación de ese segundo informe de cara a los resultados. Es importante conocer esa situación particular de los pares colaborativos lo que permitió tomar decisiones estratégicas. Me parece que cuando se dijo que tomaron la decisión de esperar un año más esa es una decisión estratégica en el sentido de que es necesario aun afinar, de ajustar los procesos. En la experiencia de nuestra universidad el informe nos permite ver dónde están nuestras grandes debilidades y nuestras enormes fortalezas. Todavía este informe no se dirige hacia el CNA pero el proceso quedó legitimado socialmente. Todavía se pensaba en hacer la autoevaluación porque todavía la foto no nos sale bonita, todavía no, ino! Hagámosla ya justamente y hagámosla bien hecha y eso nos está permitiendo que en estas nuevas versiones surjan unos planes de mejoramiento y algo que se me olvidó resaltar hace un rato y es la focalización de recursos. Lo comentaba nuestro rector, se ha tomado la decisión de que los planes de mejoramiento se elevan a rango de acuerdo del Consejo Académico para que tengan un carácter vinculante, eso hace entonces que desde planeación tenga que incorporarse recursos explícitos para ese plan de mejoramiento. Me parece que esa es una experiencia importante". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.32)

Caso Focal 1: "Vamos a compartir cuál ha sido el proceso de innovación. Es bien interesante escuchar las innovaciones de las demás universidades porque encontramos que fueron fuentes comunes las que nos llevaron a generar un sistema integrado de gestión, proyecto planteado a cinco años... Este sistema ha hecho un esfuerzo significativo por unir aquello que llamamos fuentes de información; eso fue en esencia lo implícito del proceso, lo primero fue en términos de información cómo lograr pasar de datos, de información, a conocimiento, anhelábamos hacer esos procesos de innovación centrados muy particularmente en repensar la vida cotidiana institucional. Esta plataforma tecnológica permite que cualquier persona que solicite cualquier información o dato la pueda tener al alcance. Otro aspecto es cómo ese sistema de información estaba permitiendo el monitoreo o viendo u observando la percepción de los factores institucionales. Todos los estudiantes de la universidad que van a realizar su séptima matrícula deben llenar este formulario en la página web y cómo sus datos interpelan todas las instancias de la universidad, información que se lleva al equipo directivo anualmente. Cuando se requiera o se vaya a hacer un informe con fines de acreditación, ahí esté al alcance y que no existan diferentes comités que haga el proceso más lento. Que no se recoja información en forma aislada. Se ha creado el sistema institucional de acreditación en la oficina de Evaluación y Calidad Académica... El primer ejercicio que hicimos para hacer la renovación fue devolvernos históricamente y revisar ¿qué hicimos bien, qué hicimos mal?, qué retomar de esa experiencia, qué hacer diferente para marcar esa diferencia de lo que fue el primer proceso. Ese para mí fue el reto principal". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.33)

Caso Focal 1: "Complementando lo anterior, nuestros comités los constituimos con docentes no con la parte administrativa...; agregamos un factor que le sugerimos al CNA y fue el factor Ambiental porque pensamos que este es un punto importante del cual hoy en día se habla mucho. Como innovación incluimos este factor". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.34)

Caso Focal 20: "Escuchando la anterior intervención puedo decir que hay varios elementos de propuesta. Como hemos escuchado las experiencias de los dos procesos, lanzo esto como hipótesis: en el primer proceso en términos investigativos cómo las instituciones tienen que hacer un gran esfuerzo en recuperar información, esa es como la gran aventura, el gran desafío, pensaría uno que alcanzaría a llegar investigativamente a cruzar un momento exploratorio, un momento descriptivo y quizás un momento explicativo, pero empieza uno a escuchar que durante el segundo momento ya empieza a tocarse la puerta de la comprensión, de la recuperación de sentido si se tiene información previamente sistematizada, claro que cada uno llegará al nivel de comprensión que le permita la información, pero eso lo conecto con lo expuesto por las participantes de las Universidades: U10, U13 y U17 ¿cómo hacer que los informes de los actores pero también la institución llegue a ese umbral comprensivo digamos la búsqueda del sentido? porque finalmente la información descriptiva la podemos encontrar en muchas plataformas, en la web, en documentos pero lo otro que es lo conversacional, lo dialogante eso surge mediante la interacción". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.42)

Caso Focal 18: "La innovación de nosotros se basó en lo del proyecto Propela, pero surgió para darle respuesta a un problema que era cómo reconocer la calidad de nuestra institución ante la comunidad sin perder su identidad como institución educativa, para así reconocer la realidad situacional y adelantar los planes de mejoramiento requeridos para cumplir con calidad del encargo social. La respuesta a este problema es complejo porque estamos montados sobre un trípode que tiene que ver con lo

(Sánchez, 2011, p.35)

gicos articulados y bien diferenciados, me parece que esa es una condición para que los procesos de acreditación también tengan su nicho, y lo segundo, es importante que el sistema como sistema con esta cantidad de inmutación que ha logrado acumular con los informes autoevaluativos que contienen los registros calificados, etc., se pudiera producir una mejor investigación sobre los resultados de esos procesos que se pueda producir realmente en políticas de fomento para la educación superior y que atienda la diferenciación institucional porque hay algunos bagajes importantes de conocimiento que realmente no han sido utilizados. Vuelvo a recordar algo que dije esta mañana y es increíble que ninguno de los estudios que se han hecho sobre impactos, que además son muy reducidos, hayan sido coordinados por el CNA, o los han hecho personas particulares u otras universidades, etc., pero el Consejo no tiene realmente un estudio que diga bueno llevamos

ra tendríamos que emprender?". (Actor Clave U20).

Caso Focal 10: "En relación con el Sistema, creo que ha-

brían dos razones que resultan fundamentales, lo primero

es que Colombia realmente logra articular un proceso de

fortalecimiento de la calidad, donde haya, de golpe, me-

nos instrumentos, pero con mayor impacto, más estraté-

utilizados. Vuelvo a recordar algo que dije esta mañana y es increíble que ninguno de los estudios que se han hecho sobre impactos, que además son muy reducidos, hayan sido coordinados por el CNA, o los han hecho personas particulares u otras universidades, etc., pero el Consejo no tiene realmente un estudio que diga bueno llevamos tantos años fuera de las estadísticas y los resultados mirados ya en otra óptica son los siguientes, entonces hay que hacer un esfuerzo grande. Esas dos cosas como para iniciar la conversación". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p. 36) Caso Focal 5: "Centralizar la construcción y ponderación del modelo de autoevaluación en el Comité de Autoevaluación Institucional, lo cual permitió avanzar rápidamente en esta etapa y a su vez contar con representantes de los diferentes estamentos. Distribuir la responsabilidad de la aplicación de las encuestas entre los diferentes jefes o directores de las dependencias académicas y/o administrativas de la institución, previa capacitación; la participación activa y comprometida de directivos, administrativos, estudiantes y destacados profesores en los talleres para la "evaluación de los indicadores que se sustentan mediante documentos" y "análisis e interpretación de datos", lo cual permitió agilizar el desarrollo del proceso e incrementar la participación de la comunicad

Caso Focal 7: "Dos tipos de innovaciones se incorporaron por parte de la Universidad, a los lineamientos establecidos por el CNA: en primer lugar, la amplia participación

universitaria en el mismo; y la definición de un plan de

medios efectivo tanto para motivar la participación de la

comunidad en la autoevaluación como para socializar los

resultados del proceso". (Actor Clave U5).

Educativo, lo Tecnológico, con lo Militar y dentro lo Naval y con lo público (visitas de auditorías). Somos objeto de muchas visitas. El modelo tiene muchas características propias, por ejemplo, realizamos un foro de comandantes. En su momento se desarrolló un modelo matemático, tuvimos un doctor que desarrolló un modelo que fue avalado por los pares, pero las circunstancias han cambiado y nos dimos cuenta que no aplica para las condiciones que tenemos. Este proyecto ya va por su fase 10 y la idea es que no solamente a nosotros nos sirva para realizar el informe de autoevaluación para el CNA sino que nos permita afinar nuestros sistemas de información para que les sirva a los distintos propósitos. Nosotros manejamos trimestres, aquí manejan semestres. Nos diferencian algunas características institucionales. Se convive con los estudiantes las 24 horas el día, se le corrige hasta la manera de dormir". (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.34)

Caso Focal 7: "... Hoy vemos con mucha diferencia la U7 en relación con la que veíamos hace 6 años. Existe ahora el Consejo de Coordinación que está compuesto por los Vicerrectores y el Rector, es un grupo pequeño en donde se toman unas decisiones muy importantes, hubo un cambio generacional de los Vicerrectores y esto ocasionó unos cambios significativos. Hay una serie de nuevos documentos institucionales como el nuevo Proyecto Educativo, el Sistema de Investigación Universitaria, nuevos proyectos educativos, planes estratégicos por facultades nuevos, se hizo un cambio drástico de 22 facultades a 8 facultades donde se agruparon una serie de programas, se renovaron las funciones de los decanos, todo el tema de Autoevaluación y Acreditación se le da mayor énfasis en las facultades y en los programas". (Actor Clave U7). (Sánchez, 2011, p.35)

Caso Focal 20: "El proceso ha servido de mediador para las transformaciones institucionales. El proyecto de investigación en la universidad está previsto que va hasta el otro año (2012), con los tiempos que mostró el Consejero del CNA, dice uno realmente es complicado cuando el promedio es de 13 meses, 14.5 para mayor seguridad y con peligro de aumentar. Nos hemos preguntado por los impactos en el sistema de educación superior y en las IES de los procesos de autoevaluación y de acreditación institucional luego indagamos por problemas, dificultades, obstáculos y eso nos llevó a pensar también en elementos de innovación y hasta ahí llegamos. Debemos partir de cómo soñamos, cómo imaginamos, cuál es ese escenario ideal de Sistema y de Proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación, propiedad que busca uno como la distancia que hay entre las prácticas vigentes y este escenario ideal y de ahí las acciones de mejora. Entonces, ¿cómo soñamos ese sistema y qué acciones de mejo-



que conlleva a una construcción colectiva de políticas y documentos institucionales; y en segundo lugar, la agrupación de los factores en tres grandes grupos relacionados con la misión (Actor Clave U7).

Caso Focal 10: "Se pueden destacar importantes innovaciones metodológicas, tales como: análisis del comportamiento de la institución en el período (reportes estadísticos); ejercicios de referenciación; realización de estudios institucionales; reportes de gestión: seguimiento de propósitos, estrategias e indicadores; revisión de ejecuciones presupuestales" y construcción de soportes informáticos" (Actor Clave 10).

Caso Focal 13: "La cultura de autoevaluación, nos lleva a examinarnos con criterio, conformar comités y oficinas que estén velando por la autoevaluación y programas de mejoramiento continuo". (Actor Clave U13)

Caso Focal 16: "Se han tenido innovaciones después del proceso en tanto que: los lineamientos del CNA son esos, lineamientos, lo importante como aporte es que todos los factores que ellos proponen que son en general similares a los de muchas agencias del mundo, sean comprendidos en la estructuración de la información, en el sistema de toma de decisiones. La innovación más importante es el desarrollo de un sistema de seguimiento y monitoreo para el desempeño de la institución". (Actor Clave U16)

Caso Focal 17: "Crear la cultura de autoevaluación, examinarnos con criterio, conformar comités y oficinas que estén velando por la autoevaluación y programas de mejoramiento continuo". (Actor Clave U17)

Caso Focal 18: "La elaboración y tabulación de las encuestas a los actores del proceso, utilizando como medio la internet; el diseño de los informes de autoevaluación; el cambio de toma de muestras, por censos y la incorporación de algunos aspectos de carácter interno, dada la especialidad de la Institución". (Actor Clave U18).

Caso Focal 19: "Cada proceso de autoevaluación ha traído innovaciones con respecto al anterior. Las principales están relacionadas con el manejo de la información, en lo relacionado con la centralización de su manejo, con los procesos de actualización continua y los medios disponibles para su resguardo y para su consulta por parte de toda la comunidad, por medio de herramientas tecnológicas". "Adicionalmente, cada proceso ha permitido pulir las funciones y responsabilidades de los comités que conforman la estructura organizacional encargada de la autoevaluación". (Actor Clave U19).

3.3. Internacionalización de los procesos de acreditación institucional

Una dimensión de análisis que emergió en los diálogos con las universidades se concentró en lo relacionado con la internacionalización de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación institucional. En este sentido se obtuvieron aportes en los siguientes términos:

Caso Focal 10: "Yo voy a hacer relación a dos mecanismos, el primero es y creo que es muy importante en estos procesos poderse mantener al tanto de la evolución de la literatura en relación a cómo avanza la comprensión del fenómeno que hay de los planteamientos, eso es fundamental estar atentos al estado del arte y eso ayuda mucho, y el otro punto es poderse plantear independiente de que hay una evaluación internacional completa, ciertos referentes internacionales en áreas específicas que ayuden a jalonar los estándares propios de la institución y de los programas, yo llamaría esto como "internacionalización en casa" esto es una buena oportunidad de mirar otras influencias y mirarse hacia afuera". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.47)

Caso Focal 20: "De entrada nos sugieres abrir dos canales: uno que sea la presencia de agencias y mecanismos estrictamente de certificación o de validación internacional y otra es cómo lo internacional internamente, lo que tú llamas "internacionalización en casa, hablemos de lo internacional". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.48)

Caso Focal 7: "Me parece que este tema internacional es muy importante porque cuando uno empieza a investigar un poco el fenómeno europeo, justamente ve la necesidad de ese espacio europeo que nos lleva a cuestionarnos en los distintos programas de los países porque empieza una preocupación de cómo hacemos para convalidar títulos, para validar créditos, para hacer intercambios, para hacer movilidad. Creo que uno de los objetivos últimos de este tema de la acreditación es el tema de la movilidad, el tema de la globalización que está atrás y el tema de los currículos, que haya intercambio, que haya validación de créditos y ser mucho más internacionales". (Actor Clave U7). (Sánchez, 2011, p.48)

Caso Focal 20: "En ese orden de ideas, el mismo CNA está trabajando en la perspectiva de la propia certificación internacional CNA, entonces la pregunta es ¿si automáticamente al ser certificado el modelo CNA, todas nuestras instituciones quedan con ese reconocimiento internacional?; porque a veces se piensa que eso es automático; no lo

creo, me parece demasiado romántico el asunto de que si quien se certifica es el modelo CNA entonces el modelo al ser certificado internacionalmente garantiza que lo hagan en las instituciones, yo creo que eso no operaría de esa manera porque lo que tenemos que generar es interacción con comunidades académicas internacionales para que se valoren nuestros propios programas, eso no quiere decir que no sea importante la referenciación internacional del CNA". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.48)

Caso Focal 18: "Desde nuestra institución precisaremos sobre algunos puntos concretos, nosotros hemos optado por la certificación internacional de la OMI, de la OHI Organización Metereológica Internacional y la Organización Hidrográfica Internacional para que nuestros oceanógrafos e hidrógrafos puedan trabajar en cualquier lugar del mundo y eso también ha dado lugar a modificar nuestro Plan de Estudios de acuerdo con las indicaciones que ellos tienen. Como nuestra gente sale tan joven pensionada somos bastante apetecidos por el mercado y más con estas certificaciones. El otro punto en el cual hemos estado trabajando es el aprovechamiento de los convenios internacionales que hacemos con otros países a través de la Cancillería y el Ministerio de Educación para acceder a la capacitación, compra de equipos, entre otros. Algo que nos llamó la atención fue la acreditación de una firma de los Estados Unidos a una Universidad Colombiana, son algo así como consultores de educación, esto quiere decir que la universidad es reconocida como una institución donde los programas son equivalentes a una institución norteamericana. Nos pareció muy interesante este aspecto". (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.48)

Caso Focal 20: "Es interesante poder consultar las publicaciones que se desarrollan en nuestra universidad y además también se torna interesante consultar las producciones internacionales. Es una estrategia de visibilizarían internacional las publicaciones y las interacciones con otras comunidades académicas". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p49)

Caso Focal 17: "Nosotros tenemos la siguiente pregunta y es ¿qué estamos entendiendo por internacionalización? ¿Si cuando se habla de internacionalización sólo se habla de convenios?, ¿tipos de convenios?, ¿y movilidad de los estudiantes?, ¿y movilidad de profesores? Esa es la internacionalización, no se ha abordado una real o una productiva conceptualización sobre qué significa internacionalización. Cuando nosotros hablamos de internacionalización ¿a qué nos referimos?, porque el CNA hace un proceso de acompañamiento, o qué implica internacionalización de un

proceso formativo en cualquier área disciplinar, qué significa internacionalización más allá del indicador. En nuestras universidades hay políticas de internacionalización que está incluida en el plan estratégico pero las estrategias son esas, los convenios, creo que hay una gran pregunta para hablar de esos procesos de internacionalización" (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p. 49)

Caso Focal 20: "Parece que estuviéramos entrando por la salida de la internacionalización y no por la conceptualización, la pregunta que nos propones ¿cuál es el sentido de lo internacional? y de esa internacionalidad en función del desarrollo de una universidad" (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p. 49)

Caso Focal 1: "Nosotros consultamos al CNA muchas veces sobre qué teníamos que hacer para entrar en el proceso de la internacionalización porque uno se imagina cosas, no lo tenemos claro pero alcanzamos a imaginarnos cosas. De hecho, en otros países como en Europa la acreditación lo que permite es que los estudiantes que llegan de universidades acreditadas sean aceptados en otras universidades o que se les valga algunos créditos, es como una certificación de lo que trae el estudiante y aquellos lo validan y legitiman. Lo importante es que los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a otros campos para complementar y ampliar sus conocimientos, hay muchas cosas por hacer en este aspecto. Otro elemento de internacionalización es lo relacionado con las competencias porque permite que a los estudiantes se les acredite conocimientos y no títulos o certificados. Tenemos más interrogantes que respuestas". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p. 49)

Caso Focal 10: "Con respecto a la internacionalización, en este proceso de renovación, invitamos pares académicos internacionales lo cual no se había hecho la primera vez, creo que su aporte fue sustancial. Tratamos de identificar gente con muy buen conocimiento de la parte de educación superior, de los sistemas internacionales y que además tuvieran una buena práctica en la evaluación de instituciones. Nos acompañaron en ese proceso el Doctor José Bruner y Jackie Buier (canadiense con mucha práctica en el conocimiento en este tipo de proceso). Esa es una forma también de acceder a una mirada internacional que es fundamental. En segundo lugar, el asunto de la acreditación internacional de programas; en este momento sólo tenemos un programa que tiene un reconocimiento, pero hay algunos programas que están entrando sin tener una posición institucional muy clara al respecto porque veo que en esa evaluación hay que mirar la relación costo beneficio de manera muy específica. Eso implica com-

promiso de largo plazo y representa un recurso humano y recursos financieros. Hay que mirar qué tanto aportan esas evaluaciones o hacerla solamente en algunos programas para favorecer la movilidad y una cualificación. Es un tema que está sobre el tapete y no tenemos conclusiones institucionales aunque hay algunos programas que están trabajando en ese sentido. Otra estrategia es la evaluación de carácter estratégico que realiza la unión de universidades europeas porque eso permite identificar líneas de trabajo de forma clara. La primera experiencia la hizo la U3, luego la implementó con la misma metodología la U15 y muy recientemente se encuentra en su página web el informe de sus experiencias. Es muy difícil para muchas universidades acceder a una acreditación internacional porque muy pocas cumplen con los requisito. El otro punto que no podemos dejar de lado es sobre los datos internacionales". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.50)

Caso Focal 1: "Hay otros elementos internos que hay que tocar para hablar de internacionalización; las universidades estamos tratando de identificar los mejores caminos para ello; una de estas es la estrategia particular del segundo idioma (Inglés y francés; también realizamos convenios con universidades del Brasil para el caso del portugués; esto comienza a permear en los currículos con lo que tiene que ver en la formación de nuestros estudiantes en un segundo idioma. Tenemos una oficina de internacionalización para trascender más allá en la movilidad y apoyo; hicimos una convocatoria interna para apoyar a programas que quieren iniciar ese proceso de internacionalización de currículo para iniciar la sensibilización y acompañar esos procesos de retroalimentación de currículos". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.50)

Caso Focal 20: "Mi inquietud se dirige hacia la contribución a los debates académicos, ¿en qué medida se suman al debate los programas de pregrado y posgrado?, ¿si están contribuyendo a nuevos idearios, a innovaciones emanadas en los contextos donde se produce. Desde el Magdalena, la región Caribe ¿qué se aporta en los programas? Es importante que nos sumemos a esos debates, a esas nuevas propuestas que mejoran la calidad de vida de los seres humanos; se abren puertas para que concertemos con otros compañeros de otras regiones de Latinoamérica y del mundo. Es necesario que tengamos claro que los conocimientos que construyamos en los procesos de aprendizaje que propiciemos sustenten debates de fondo". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.51)

Caso Focal 7: "Estaba mirando la guía que sacó el CNA para la autoevaluación y tiene un aparte que se llamar internacionalización. Las características son: Internacionalización

del Currículo y Bilingüismo; la segunda, internacionalización de estudiantes y profesores como movilidad internacional y la tercera es internacionalización de la investigación". (Actor Clave U7). (Sánchez, 2011, p.51)

Caso Focal 17: "Nosotros no hemos pensado en una certificación internacional a nivel de acreditación institucional pero sí lo hemos hecho en un par de programas académicos2. (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.51)

Caso Focal 5: "Centrándonos en procesos de acreditación internacional el enfoque que hemos pensado, que vamos a afrontar con la renovación de la acreditación es un referente internacional en el proceso de autoevaluación, lo cual no indica que no nos vayamos a presentar a procesos de acreditación internacional sino reunir experiencias que nos permitan afrontar ese proceso de acreditación, ese es el panorama que abordaremos en los próximos dos años". (Actor Clave U5). (Sánchez, 2011, p.51)

Caso Focal 19: "En estos momentos no estamos concentrados en el proceso de acreditación internacional como institución, tenemos una Maestría con acreditación internacional y la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas está aplicando una acreditación internacional. No somos muchas las instituciones que pueden aspirar a una acreditación internacional y es interesante presentarse para que haya en Colombia más instituciones con mayor calidad. (Actor Clave U19). (Sánchez, 2011, p.52)

Caso Focal 20: "Está comprobado que esta categoría internacional nos está indicando que lo internacional lo reconocemos como importante y que quizás lo que estamos haciendo es incorporación de referentes y criterios internacionales sin suponer que tenemos que someternos a esos procesos de certificación internacionales; por ahora, estamos frente a una categoría poca explorada; es una meta de desarrollo del sistema. Los hemos invitado a hacer un diálogo sobre lo que son los procesos y las prácticas de acreditación institucional en el país. A manera de síntesis, recordemos que este diálogo lo estamos desarrollando en el contexto de un proyecto de investigación en nuestra universidad, un proyecto de investigación que tiene un carácter aplicado en el sentido que quiere intervenir y lograr esta Acreditación Institucional de nuestra universidad pero que también tiene un carácter teórico universal básico por cuanto tenemos la intencionalidad de contribuir a la construcción de conocimiento científico sobre los procesos y las prácticas de autoevaluación y de acreditación de aseguramiento. Hemos revisado cuál es la lectura que tiene el CNA respecto a su propio direccionamiento. Quedamos con la expectativa de que estas conclusiones nuestras contribuyan a avivar ese dis-

ter cualitativo y cuantitativo; no indaga de manera empírica por el cumplimiento de la misión universitaria; hay elementos que se indagan en varios factores, sin que esta redundancia aporte a la calidad de la evaluación; no hace énfasis especial en los procesos de planeación institucional y de aseguramiento de la calidad; no exige la presentación de información de referencia que permita ubicar la institución o el programa en relación con sus programas o instituciones pares. En relación al modelo, de carácter particular: En el modelo institucional la característica 28 está totalmente desligada del factor; en el modelo de programas se solicita en momentos distintos presentar la articulación de la misión, la visión y el proyecto educativo con los objetivos del programa. En relación con el planteamiento de propuestas de mejoramiento: No se establecen compromisos concretos y específicos de mejoramiento; no se definen mecanismos de seguimiento a las propuestas de mejoramiento. En relación con las exigencias de renovación: Se replica de forma idéntica el modelo inicial; no se han es-

tablecido guías que permitan verificar el cumplimiento de

las propuestas de mejoramiento; no solicitan evidencias concretas para verificar los avances del programa o de la

institución. (Actor Clave U10).

Caso Focal 10: "En relación al modelo, de carácter gene-

ral: Es un modelo que tiene un número excesivo de características de calidad y de aspectos asociados a las mis-

mas: No se identifican claramente los elementos que son

estratégicos de aquellos que resultan complementarios;

no distingue con claridad los insumos, procesos y resultados; no define claramente estándares de calidad de carác-

Caso Focal 13: "Considero que el Modelo del CNA está bien concebido, sin embargo como todo modelo puede ser perfectible. Por ejemplo, hay aspectos que por ser casi intangibles en los procesos formativos de seres humanos requieren de acompañamientos y planes de mejoramiento en las personas que se requiere de mucho tiempo y esfuerzo, entre ellos garantizar una formación integral... Estos indicadores cualitativos de resultados a largo plazo a diferencia de los indicadores cuantitativos que son más fáciles de medir deben replantearse...De igual manera se debe enfocar la atención en la formación a los pares académicos en aspectos de calidad de la educación, por ejemplo los proyectos educativos institucionales que son muy bien escritos y salen muy bien librados en la autoevaluación pero que se debe ser más exigente al momento de evidenciar su cumplimiento. Por ejemplo cómo evidenciamos que estamos comprometidos con la construcción de una sociedad democrática?". (Actor Clave U13)

Caso Focal 16: " Primero una aclaración para la U13 la calidad y la pertinencia son un único concepto, pues no se puede hablar de una institución de calidad sino es

curso, esa discusión sobre lo que son los procesos de acreditación en el país. Hemos revisado los principales impactos tanto a nivel interno de las instituciones como a nivel externo del sistema de educación superior en el país. Luego hicimos un análisis de las principales debilidades, dificultades y obstáculos que nos hemos visto abocados nosotros mismos en nuestras instituciones frente a estos procesos, y en general, en el país, eso nos llevó a una pregunta que no estaba inicialmente planeada y es preguntarnos por las innovaciones, pero cuando surgió generó una gran información que es muy importante tenerla presente. Luego nos abrimos al mundo de los sueños, a construir esos ideales lo que debería ser el sistema y las prácticas de evaluación, de acreditación, de aseguramiento de la calidad. Y fuimos a una última categoría que tiene que ver con lo internacional y creemos que sobra allí la repetición. Tenemos para ustedes una enorme gratitud por sus aportes y presencia en este trabajo, tenemos gratitud como Universidad y gratitud personales por esta interacción. (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.52)

3.4. Ajustes sugeridos a los lineamientos del CNA para la acreditación institucional

En cuanto a cambios, ajustes y mejoras que se sugieren efectuar a los lineamientos del CNA se sugirieron los siguientes:

Caso Focal 1: "Creo que ha tenido muy poca, pero muy poca movilidad desde la creación de los factores, características e indicadores y estoy de acuerdo en que se deben estructurar unos indicadores donde se implique una autoevaluación del sistema de autoevaluación". (Actor Clave U1).

Caso Focal 5: "Se debe procurar el mejoramiento de los lineamientos y las guías del CNA de tal forma que haya una separación clara entre la propuesta teórica y la metodológica con miras a facilitar y agilizar la comprensión y apropiación del proceso de acreditación, por parte de la comunidad académica; en otras palabras, se propone que en los lineamientos y las guías del CNA se expongan por separado los fundamentos que sostienen el proceso de acreditación, de las acciones a realizar. Dado el impacto que tienen los planes en el mejoramiento continuo, se recomienda que los lineamientos y guías del CNA profundicen en este tema". (Actor Clave U5).

Caso Focal 7: "El informe debe respetar y acoger la ponderación realizada por la institución... y la visita debe ser mucho más extensa; 2 días y medio no son suficientes para conocer y evaluar las dinámicas institucionales". (Actor Clave U7).



pertinente. Los procesos de autoevaluación si tienen un impacto alto pero la acreditación al ser un producto de este proceso realmente su impacto es menor, es decir la acreditación es una distinción externa y la autoevaluación es una transformación interna". (Actor Clave U16)

Caso Focal 18: "Se deben diferenciar los lineamientos para Acreditación de alta calidad de los Programas Académicos de las IES, Técnicas, Tecnológicas, Entidades Universitarias y Universidades; se deben diferenciar algunos aspectos de las universidades privadas y las públicas; se deben ampliar las características e indicadores que permitan evaluar de mejor forma los aspectos administrativos de las IES; el MEN debe crear un centro o una comisión de "monitoreo y mejoramiento", que realmente sea funcional, pues en últimas el objetivo de todos estos procesos de autoevaluación de las IES y la evaluación externa que realiza el CNA, más que el de levantar información para elaborar un ranking, debe propender por elevar el nivel de la educación superior mediante procesos de mejoramiento continuo. Un factor que se debe incluir en las autoevaluaciones son las "realizaciones" y la ocupación de sus egresados". (Actor Clave U18).

Caso Focal 19: "Durante los procesos de autoevaluación, la U19 ha acogido los Lineamientos propuestos por el CNA y ha identificado en sus informes aquellos componentes que no aplican a la Universidad o que ésta puede interpretar o analizar de una manera particular". "El modelo ha sido muy útil para evaluar características de calidad en los programas y en la institución, no obstante consideramos que cuando una universidad cuenta con Acreditación institucional, el modelo para la Acreditación de programas no debería repetir los factores y aspectos de tipo institucional". (Actor Clave U19).

Caso Focal 20: "El informe de ayer tuvo un acento cuantitativo, descriptivo, consideramos que desde el mismo CNA se haga un ejercicio también reflexivo y comprensivo sobre el proceso y es el actor de primera mano para hacer el ejercicio. A mí me llamó mucho la atención cuando nos planteó el Consejero del CNA, que aún no podemos adelantarnos nada de esos nuevos lineamientos, pienso que si algo le hace falta es adelantar todas esas discusiones para que se abra el debate. Creo que aquí hay dos ideas centrales y esto va en la línea de lo que ha planteado en varios momentos la Universidad 17 y es que si hay o no Sistema; uno tendría que reconocer entonces que hay Sistema en reconstrucción, que aunque todavía no tiene ese carácter identitario plenamente definido, no hay unos límites totalmente conectados y hay una serie de componentes que se han puesto en marcha y creo que ha sido beneficioso pero falta compactarlo realmente como

sistema, esa es una acción importante. Lo otro tiene que ver con hacer investigación sobre los procesos, sobre los resultados. Creo que tenemos ahí una base de información enorme y es reto de nosotros como universidades, como investigadores aprovechar ese tipo de información, llevamos ahí dos grandes líneas". (Sánchez, 2011, p.37)

Caso Focal 17: "Fundamentalmente me quiero referir a esas condiciones o referentes diferenciados entre por lo menos los tres paquetes de universidades, incluso el CNA los tiene claros, categorizados o clasificados como nos lo mostraron ayer. En este proceso de acreditación hay una autoevaluación, pero además de la autoevaluación el CNA tiene que pensar no solamente en verificar si lo que nosotros estamos diciendo sobre esto sino que también debe saber su uso de referencia. El modelo es flexible, pero nosotros mismos somos quienes ponemos nuestros criterios, las consideraciones y los indicadores que vamos a colocar, y finalmente qué es lo que hace el CNA, verificar si lo que estamos diciendo es correcto. Pero me preocupa que en esa Autoevaluación simplemente se limiten a verificar la Autoevaluación, yo creo que debe haber un referente y para eso estamos agrupados de alguna manera teniendo cuidado con la proporción; hay que tener cuidado al interior de los grupos de las universidades porque algunas presentan mayor cantidad de docentes que otras. Es bueno que estos grupos nos informen si sus autoevaluaciones tienen sus diferencias. Debe haber una autoevaluación con respecto a lo que se tiene. Hay universidades pequeñas que no se atreven a compararse con otras que son grandes porque consideran que no es necesaria esta comparación debido a su tamaño. A veces no se atreven a ser parte de este sistema porque ven que los otros van lejos. El modelo mismo nos permite que nos mostremos de acuerdo a lo que podemos. El otro punto al cual me quería referir es al de acciones de mejora, soñando ¿qué me gustaría que pasara en la Institución acreditada que inicia un proceso de renovación?, pues que el profesor fuera dogmático; el proceso surgiera simplemente de la cotidianidad; una vez finalizada la autoevaluación simplemente viniera la aplicación de un programa de mejoramiento; que cuando venga una renovación de la acreditación, lo único que haya que hacer es plasmar información. Eso sería para mí el sueño y ojalá que pudiéramos llegar allí. Para eso se necesita voluntad política y depende mucho de las administraciones en lo que tiene que ver con los avances en la sistematización, con los recursos financieros, de infraestructura, la biblioteca, pero hay un aspecto que depende más de lo personal y son las prácticas pedagógicas, la formación como tal, y a veces le damos mucho peso a estos programas de mejoramiento que a otros factores". (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.40)

Caso Focal 20: "Escuchándote viene a mi mente un provecto de investigación del que nos habló la Vicerrectoría y que apenas va a comenzar. Es un proyecto que estamos haciendo, lo hemos concebido para revisar, vamos a comprender las tensiones que se generan en las instituciones de Educación Básica y Media entre los discursos pedagógicos y en los discursos administrativos a propósito de la implementación de los sistemas de gestión de calidad. Estamos recogiendo las actas de los Consejos Académicos, de los Consejos Directivos y de los Comités de Áreas Académicas de la Básica y Media de las instituciones y estamos haciendo análisis del discurso, analizándolos y empiezan a salir cosas como ha sido "desterritorializado" el discurso de lo pedagógico, de lo formativo de lo académico y ha hecho evolución el discurso de lo administrativo en lenguajes como no conformidades, hallazgos, etc. Pero alguien diría que a qué horas se haría esa investigación si es obvio que está pasando, precisamente, para documentar algo que se sabe pero no lo hemos caracterizado, no existe la evidencia. Surge la pregunta: ¿el sistema, como tal, de autoevaluación y acreditación de alta calidad en Colombia es un sistema que gravita, que en lo misionaria y académica de las universidades o en lo administrativo y de soporte?, surge ahí la pregunta. Y eso nos pasa cuando tenemos la visita de pares académicos, ellos llegan y nos piden en términos de la supraestructura de los recursos y claro que esto tiene que estar, pero algunas carencias se maximizan, en cambio, unas fortalezas desde lo académico no se les da la misma preponderancia, esto me lleva a interrogarme ¿cómo debería ser esa complementariedad?. Termino mi intervención hablándoles de la investigación que apenas va a comenzar, no podríamos decir que tenemos que "desterritorializar" los discursos de la gestión, de la eficiencia, de la calidad, un no a los sistemas de calidad; eso no tiene sentido, pero ¿cómo reconciliamos esos discursos, cómo hacemos para que cuando se esté haciendo Autoevaluación con fines de Acreditación nuestros actores no sientan que están discutiendo sólo desde la racionalidad administrativa? sino que lo estamos haciendo fundamentalmente desde la racionalidad académica, esa es otra intención que identificamos para que lo tratemos de discutir nosotros. (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.40)

Caso Focal 7: "Comparto mucho de lo que están expresando mis compañeros, pero insisto en que no se está midiendo lo que se debería medir. No veo que haya un interés del Estado en involucrar las universidades en un sistema de cómo se evalúa esa calidad de un egresado. Ese es un trabajo muy interesante para la U7 realizar el documento que le ha costado trabajo para la autoevaluación para acreditarse versus otro programa que ya lleva una segunda acreditación de alta calidad, resulta que en los exámenes de los ECAES los programas que no han

sido acreditados son acreditados. La pregunta es ¿si ha mejorado la calidad de los egresados?, ¿De un programa acreditado o de otro que no ha sido acreditado?, ¿Se nota el cambio en una institución antes de ser acreditada y luego de ser acreditada?, ¿Se nota ese cambio?, ¿Hay más demanda por los cupos de una universidad o de un programa que ha sido acreditado?, ¿Cambió la percepción ciudadana sobre la institución después de un proceso de acreditación? En últimas, lo que hace un sistema es rendirle cuentas a la sociedad y ésta pedirle cuentas al Ministerio de Educación Nacional y al CNA sobre el impacto que tiene todo este proceso en las instituciones universitarias, no estoy seguro que haya cambios sustanciales en la calidad por el hecho de existir o no el CNA. Muchas universidades desde hace tiempo han reunido esfuerzo por mejorar la calidad y tienen otro tipo de referentes pero entonces yo no estoy seguro si ha habido un gran valor agregado. Diría que hace que las universidades traten de organizarse mejor en aras de mejorar sus procesos pero no estoy muy seguro del impacto real al final del proceso en términos de calidad". (Actor Clave U7). (Sánchez, 2011, p.41)

Caso Focal 20: "Escuchando la anterior intervención, nos pone en evidencia nuevamente el problema de desarticulación cuando nos referimos a las evaluaciones de calidad y la manera en que estas son incorporadas a todo el proceso de autoevaluación, en este caso con fines de acreditación. ¿Qué pasa con los programas que han sido acreditados con alta calidad?, pero cuando uno va a los resultados, por ejemplo, de las pruebas PRO, encuentra que no hay una coherencia, la pregunta es ¿cómo se debe juzgar esa correspondencia y qué peso tiene o qué significado tienen esos resultados al momento de tomar una decisión de evaluación de alta calidad? Surge nuevamente la preocupación entre la evaluación de los procesos y los resultados. Utilizaste una palabra que a mí inmediatamente me enfocó hacia una perspectiva investigativa. cuando dices que el alma, entiendo que es enfrentar el proceso como desde una mirada experimental ¿qué tanto es el antes y el después?, ¿qué tanto hacemos nosotros mediciones pre y pos con esa alma que es el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional? Me parece que es muy importante ese análisis. Y la otra pregunta que me surge escuchándote es hoy en día la unidad de análisis de los procesos de autoevaluación son fundamentalmente los programas y las instituciones, pero entonces la pregunta es ¿qué pasa con las otras instancias? Porque nuestros niveles de calidad a nivel de las IES, por ejemplo, a nivel de las instituciones estatales no depende solo de nosotros sino que depende también de unas políticas y de unas decisiones de nivel central o de orden gubernamental y ¿qué pasa con quién evalúa, quién le pone el cascabel a esas otras instancias para que realmente haya una evaluación?. Bueno seguimos soñando. (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.42)

Caso Focal 1: "Frente a los sueños, lo que corresponde al sistema de información consideramos que es una etapa superada; ya hemos tomado conciencia que las instituciones de educación tenemos que mejorar los sistemas de información. No hemos visto un acompañamiento al plan de mejoramiento. Hay pequeños acompañamientos situacionales cuando se amerita. En el componente de evaluación, yo no veo allí que el fruto de la innovación y la investigación estén interpelando". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.42)

Caso Focal 20: "O sea que es una reconfiguración del tema, unas nuevas interacciones. Aparece ahí una categoría que tal vez no había surgido y es lo de la inspección y vigilancia, entonces la pregunta sería: ¿En qué medida estos procesos de Autoevaluación y Acreditación que son una red pública en la calidad y si las IES llegaran a nosotros de una manera tan arrasadora cómo sería que no hubiéramos tenido esa red pública?, vuelve y se evidencia la ruptura en el sistema. Recuerden, estamos en el campo de las propuestas, de los sueños. (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.43)

Caso Focal 18: "Se cambia un sistema rígido por uno estático; hubo un modelo pedagógico diferenciador en donde le damos cabida a todos los tipos de instituciones y tratar de trabajar la creación de un observatorio de calidad que permita monitorear el estado del arte para aprender de las experiencias exitosas que ayuden a mejorar a las entidades o programas que lo necesiten. La idea es consultar de una manera amigable, como podemos aprender de todas las experiencias exitosas que han tenido, antes de pensar en la parte de control y vigilancia, en la parte cognitiva sino para ver cómo mejoramos lo que tenemos. (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.43)

Caso Focal 17: "Para que las Universidades públicas puedan acceder a esta acreditación, habrá que cambiar los parámetros o el modelo de una universidad a otra, ¿qué preocupaciones o que correctivos han tomado?" (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.46)

Caso Focal 18:"Los esfuerzos que han hecho algunas instituciones para lograr algunas certificaciones y acreditaciones internacionales en sus programas, en sus laboratorios o en algunos casos también las certificaciones ISO en algunos de sus proceso. ¿Esto les da algún valor en la acreditación? ¿Cómo se debe obtener?". (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.1)

Caso Focal 18:"Se hizo posteriormente a través del Ministerio de Educación Nacional una reunión de entidades públicas, una reunión con las instituciones técnicas y tecnológicas para que nosotros contáramos la experiencia con el objeto de animarlos en el proceso sin embargo ha quedado allí y estas estadísticas que se muestran, son unas estadísticas que preocupan, porque tenemos que "animar" a las entidades de carácter técnico y tecnológico para que entren en esta cultura de mostrar, de autoevaluarse, de darle un carácter público, en el Atlántico nosotros conocemos muy bien además de la U18 a una institución que se llama el ITSA que es el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico, es el punto blanco de Soledad y está haciendo una gran labor y no entendemos porque esta institución apenas se está lanzando a la acreditación de programas y no hay un esfuerzo por reconocerse o hacerse reconocer con una acreditación institucional ¿No será que esto que está pasando en el Atlántico también está pasando en otros departamentos y regiones del país? ¿Faltará algo de estímulos?" (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p. 1)

Caso Focal 2: "Aprovechando el espacio pero es una pregunta muy de orden práctico ¿por qué no hay una instrucción muy clara por parte del Ministerio de Educación Nacional en lo que está ocurriendo con los registros calificados y los programas con acreditación desde el Decreto 1295?; todavía no es muy claro, hemos recibido instrucciones contradictorias por parte del Ministerio de Educación Nacional, de los registros calificados o los programas acreditados; con este decreto hay una ambigüedad... en este momento yo tengo cuatro programas de la universidad en donde unos conceptúan una cosa y otros conceptúan otra, no hay claridad frente al manejo especifico de los programas acreditados de esos registros calificados que están recibiendo, específicamente de orden práctico porque no sabemos qué hacer". (Actor Clave U2). (Sánchez, 2011, p.2)

Caso Focal 17: "...Respecto al proceso de renovación de acreditación; a mí me parece es delicado cuando uno habla de la renovación de acreditación en términos de que se van a ver solo unos detalles porque el problema es que pueden debilitar otros aspectos o simplemente perder el nivel. ...Debería haber unos lineamientos para renovación de acreditación; he escuchado de solicitudes que los lineamientos o digamos los procesos de acreditación y renovación de acreditación sean diferentes; pero hay que encontrar un punto medio, un punto digamos de equilibrio para que las cosas no se vayan para los extremos; desde este punto de vista pues yo pienso que, hay que reconocer un poco la historia de las instituciones tam-

bién, no solamente en el proceso de renovación porque ya existe; en segundo lugar porque en estos procesos de acreditación nos hemos sentado a hacer nuestra evaluación para la acreditación, pero no ha habido una historia a lo largo que me parece excelente idea, ... pero más que una autoevaluación yo diría que un seguimiento al programa de mejoramiento continuo porque si no va a ser supremamente complicado, me parece una muy buena intensión pero supremamente dispendioso porque además las autoevaluaciones no son para ser acumulación y punto, esos documentos son para analizarlos para mirarlos para reflexionarlos, discutirlos y para sacar conclusión y así adelantar todo este trabajo, me parece un poquito ambicioso pero yo lo tomo con la mejor intensión". (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.2)

Caso Focal 10: "Diré dos cosas muy específicas para el CNA: En primer lugar, teniendo en cuenta ese tiempo que ustedes se están demorando en producir, por un lado, el envío de la recomendación para la resolución del Ministerio y además no es claro el tiempo en el que ustedes están bajando del sistema a instituciones y programas que están en proceso de renovación de registro o de acreditación; se podría colocar nuevamente en el informe: Programa o institución en proceso de renovación o sea. no se está firmando pero en el momento en el que ustedes reciban el informe está en proceso de renovación, todavía no se ha dicho nada, si la obtuvo o no la obtuvo. Lo segundo es, el cambio que ustedes van a analizar, las garantías en el modelo que ustedes están proponiendo ¿Cómo lo van a hacer? Si ustedes tienen experiencia suficiente acumulada necesitaríamos una evaluación que cambió esos modelos, como se ha hecho en otras ocasiones alrededor de unas pocas personas que tienen otra experiencia ya acumulada en el proceso mismo que llevaría a hacer algo realmente significativo y que impacte en la realidad de los procesos de acreditación, son esas dos observaciones muy puntuales" (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.3)

Caso Focal 13: "Tengo también una pregunta, tiene que ver con el tema de los pares académicos; se ha mencionado en su presentación como un reto que tiene con los pares académicos; la pregunta es: ¿Qué han pensado hacer no solo para mejorar el grupo de pares que tienen actualmente, sino para ampliar la base de pares académico? y ¿si han pensado de pronto la configuración de una escuela y en donde se contemplen no solo temas no solo los aspectos de los modelos de acreditación sino el desarrollo de competencias de actitudes, de características personales que se requieren pues de los pares, no solamente su reconocimiento y su trayectoria académica sino también algunas características personales que son muy

importantes en esos procesos de evaluación?". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.3)

Caso Focal 17: "Una acción de mejoramiento que se puede aplicar al modelo estaría en el momento del proceso de autoevaluación. El análisis involucra al Ministerio como actor de los procesos formativos de educación superior y en el informe se reporte un análisis para el Ministerio y la sociedad de la participación del Ministerio en este proceso de calidad evaluado. Haría falta un reporte al Ministerio para hacerlo copartícipe de estos planes de mejoramiento o de esta calidad que se está evaluando, en algún momento hay que involucrar al Ministerio no solo como receptor de un informe sino decirle que esto que se está haciendo lo debe dirigir usted, o corregir o mejorar, entonces creo que hace falta en algún momento del proceso involucrar más al Ministerio como actor. (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.3)

Caso Focal 20: "Cuando utilizas la categoría de "coparticipación" yo inmediatamente escribí a un lado "corresponsabilidad. Tal vez no lo dije hace un rato pero surgía una reflexión´, no sé qué tan desubicada sea pero si la lógica debe ser lineal, como hoy en día está, en que primero haya "autoevaluación" y luego haya heteroevaluación, ¿de qué manera hacemos una construcción complementaria?, porque la lectura externa aparece cuando ya la institución ha hecho todo un gran momento, pero ahí ya sabemos restringidas las posibilidades de diálogo. de discusión y de interacción.¿ Podríamos pensar de qué manera esas lecturas externas también empiezan a jugar en simultáneo?; mirar que la única vía posible es linealmente es primero hacer auto y luego heteroevaluación, no sé, o ¿será que también es posible desde una perspectiva de complementariedad?, hacer una conjugación. Es una hipótesis para la cual no tengo la respuesta pero es como imaginar unos puntos de salida del sistema". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.43)

Caso Focal 1:"Me parece importante cómo aprovechar el conocimiento acumulado desde el ejercicio de los pares académicos, pienso que hay que trascender y he escuchado experiencias muy significativas de la calidad, pero ¿cómo permitir mucho más allá de los soportes de este tipo de edificación?, ¿cómo remodelar un poco ese proceso para ser más agregado de valor a esa heteroevaluación?. La referenciación puede ser un asunto de la heteroevaluación". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.44)

Caso Focal 20: La docente de la U1 dice algo importante y es "remodelar ese rol del par", que no sea solamente un par verificador sino que le ponga valor a su función. Es

como la búsqueda de la neutralidad y esa asepsia que en investigación finalmente no es posible; pero sobre todo, debe generar comunidad académica en esos pares". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p. 44)

Caso Focal 13 (U13): "Los Pares se inhiben mucho en ocasiones al plantear recomendaciones de cosas que han visto fuera de la institución y no se atreven en algunas ocasiones y sería muy valioso que se pudiera dar ese paso de atreverse y recomendar abiertamente cosas, la institución en su autonomía verá qué acoge o no y cómo lo aplica; pero finalmente sería muy afortunado si se pudiera dar ese paso adicional. Por otro lado, el modelo se llama "Modelo de Acreditación" , pero ¿por qué pensar que el único fin de ese proceso o el fin esperado, es la obtención de la acreditación?. Creo que es uno de los problemas también que está cohibiendo a muchas instituciones de asumir y de presentar sus procesos, el temor de no alcanzar ese reconocimiento de alta calidad y por lo tanto, entender que si no lo alcanzó es como si quedara desacreditado. Tal vez pensar en un camino alterno y es que exista esa evaluación pero no con el fin de acreditación muy mediata sino con el fin de su mejoramiento, de plantearse un plan de desarrollo del mejoramiento que al final le permita, luego del otro proceso, llegar a obtener ese reconocimiento, y esto estimularía a otras instituciones que no se atreven aún a no entrar". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.44)

Caso Focal 20: "Siguiendo tus palabras, eso quiere decir que todas las instituciones tendrían que ser parte del sistema, no solo aquellas que tomen la decisión formal de someter un programa o institución a la Autoevaluación con fines de Acreditación sino que todas estaríamos en una dinámica permanente bajo unas periodicidades haciendo ese ejercicio de autoevaluación y que sea el mismo proceso el que me diga cuándo doy el otro paso porque finalmente terminamos inmovilizados, entonces hay muchas instituciones que quizás no se atreven a lanzarse al agua como popularmente se dice, como decían algunas compañeros "es que todavía no estamos preparados", "no vayan a cometer esa locura", nosotros dijimos lancémonos porque si no cuándo. Creo que esa es una idea muy importante". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.45)

Caso Focal 10: "Creo que tengo la suficiente evidencia para poder afirmar lo siguiente: Cuando tratamos de construir estas conclusiones del proceso investigativo del que ya les hablé, sigo teniendo la impresión de que este proceso ha tendido a burocratizarse dentro de las instituciones, hay instancias demasiado especializadas en la parte de autoevaluación, de acreditación y eso no ha llegado al resto de las unidades, entonces termina siendo

un proceso muy técnico pero no es un saber realmente que sea compartido; por ejemplo, con otros directores que tienen una responsabilidad de tipo evaluativo. Y como a eso se le suma las exigencias que el Ministerio hace, algunas sin sentido, obviamente estas unidades dentro de las universidades terminan respondiendo a Ciencia y Tecnología, a observatorio, etc. y uno no sabe realmente cuándo esa información resulta estratégica y es importante poderla compartir con el resto de las instancias. Entonces hay un cierto sabor burocrático en estos ejercicios, yo creo que hay que evitarlo". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.45)

Caso Focal 20: "Entonces es como una hipótesis de trabajo, más que una conclusión, digamos que hay que llenarla de hallazgos, de información al respecto. Pero lo que es claro es que la necesidad de asignar responsabilidades de liderazgo ha podido llevarnos en algunas ocasiones a la súper-especialización en detrimento de que estos procesos permeen todas las instancias, entonces a veces se piensa que a nuestras oficinas es a las que les toca hacer todo el proceso, pero nosotros somos animadores, facilitadores de estos procesos. Cuando hablamos de una visita de pares para una acreditación institucional, el peso no lo vamos a llevar nosotros, quizás en la preparación en logística o en muchas cosas de la visita, pero al par con el que menos le interesa hablar es con nosotros". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.45)

Caso Focal 13:"Con las últimas intervenciones me surge una idea y es que más que un Proceso de Acreditación Institucional debería haber como una política de autoevaluación que promulgue el CNA, que invite a todo el mundo a autoevaluarse no para fines de acreditación, que algunos logren la acreditación, eso estaría bien, pero si estimula a acompañar los procesos para mejorar vía a la acreditación sería fantástico, o sea que el CNA no debe encargarse sólo de acreditar a las instituciones que ya tienen un cierto nivel o un cierto estatus, un cierto nivel de crédito sino que estimule todas las instituciones a una autoevaluación real con un estímulo y en la medida que haya estos factores que pueda acompañar para lograr la acreditación institucional lo puedan hacer. Los que van en vía de acreditación deberían recibir un estímulo para alcanzarla, un acompañamiento, es como estructurar unas estrategias para que todo el mundo avance y así evitar esa brecha que cada vez se abre más. Se le insinúa al CNA que debe estimular más la autoevaluación para declarar en vía de acreditación y acreditación y no desacreditación y acreditación, algo así". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.46)

Caso Focal 20: "Me parece que hay riesgo para las instituciones y programas que no toman la decisión, entonces se desacreditan." (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.26)

Caso Focal 10: "Una cosa que quiero anotar es que una autoevaluación institucional que le da cuatro años, en los cuales no se alcanza a lograr un ciclo de mejoramiento". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.46)

Caso Focal 20: "Qué interesante que lo hayas dicho porque ese tema no lo habíamos tocado y surge la pregunta ¿que si mi Acreditación sale por cuatro o por cinco años entonces yo soy de más formalidad que tú? y ahí se da la reflexión pero sigue siendo percepciones y es que esa temporalidad vaya ligada a la capacidad de sostenibilidad del nivel de calidad y podríamos colocar de ejemplo entonces yo puedo evaluar dos programas, no son idénticos naturalmente, supongamos que a los dos los evalúen en el momento pero al final del día a uno de ellos le sale concedida esta acreditación por cuatro años y al otro por siete, pero cuando uno va a mirar y es que al de cuatro no cuenta con una política de relevo generacional que garantice que en el tiempo permanezca, entonces uno tiene que ver con el nivel de calidad, es posible que el programa que le conceden cuatro tenga mayor productividad sus docentes, tenga mayor incursión con comunidades académicas internacionales porque es una comunidad de docentes de mayor años de experiencia académica, pero donde está la contraparte es que no hay una política de relevo generacional. (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.46)

Caso Focal 17: "El día de ayer en la presentación del CNA veíamos la precariedad misma de la conceptualización que le hace falta al sistema y al modelo porque de hecho nos presentan una cantidad de gráficas pero no hay una lectura profunda ¿qué hay de esas graficaciones e indicadores que ellos muestran'?; y hace falta más cómo involucrar a las facultades de Arte y a los programas de Arte en el proceso de autoevaluación para acreditarse o que simplemente sea para evaluarse. ¿Por qué las facultades de Arte y los programas de Arte no entran en estos procesos? Esto es simplemente para dejar allí la pregunta". (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.47)

Caso Focal 20: "Bueno, eso lo habíamos dicho ayer en un momento pero se retorna y es la necesidad de una reconceptualización teórica del mismo modelo. El representante de la Universidad de la U7 nos narraba una serie de referentes internacionales y cuando uno los coteja contra los soportes nacionales ve unas distancias abismales, eso es importante. Y lo otro entonces estoy pensando que hemos hecho consenso en cuanto a la necesidad de un Sistema que sea diferenciador, pero esa diferenciación no tiene que ver solamente con la complejidad de las universidades sino también con la ocasionalidad de ellas. Entonces hay universidades que tienen un marcado énfasis en un campo del saber o del conocimiento, por eso ¿qué pasa allí?. Cuando le estamos pidiendo que se reconozca en to-

dos los campos y dimensiones del saber cuándo su vocacionalidad está más centrada, no sé si estoy siendo claro pero lo que quiero reconocer es la atención que hay en la diferenciación entre complejidad y vocacionalidad..."(Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.47)

Caso Focal 20: "Sobre las posibles fracturas planteadas por el CNA en cuanto al tema de los Registros Calificados y a los procesos de Acreditación de Alta Calidad". "Cuando uno escucha las experiencias de las universidades reconoce siempre esfuerzos porque sus sistemas Institucionales conjuguen todos esos procesos, pero en la práctica y visto desde el nivel nacional pareciera que aquí se hace evidente es una ruptura, es lo que quiero proponer una discusión, es que una tensión nos está llevando a una intención de consolidación institucional dentro de las universidades, pero una tensión que va desde fractura desde lo reasignado". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.47)

Caso Focal 13: "Tengo la preocupación de la limitación de escribir unos lineamientos diferentes para cuando se trata de una renovación, más que de una acreditación, es decir cuando se va a renovar un Programa no tanto, si no cuando se va a renovar una Acreditación Institucional, porque la Acreditación Institucional es la que nos preocupa que se reivindiquen una de las Fortalezas o simplemente ya no se trabaje en ella, porque ya no se van a tener en cuenta en el proceso, pero respecto de esa publicación que se ha planteado aquí del CNA, quisiera decirle al Consejero del CNA, qué a mí no me parece mal, si una Institución está acreditada ¿para que reinventar otra vez todos esos factores de la implementación de un programa académico que son misionales que son simplemente de la Institución?. es este punto donde si la institución está acreditada es precisamente una de las ventajas de tener una institución acreditada, esto hace más fácil los procesos para los programas, otra cosa es que los Lineamientos para renovar la Acreditación Institucional se verifiquen". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.47)

Caso Focal 17: "En cuanto al tema de clasificación, ¿el Modelo del CNA ha fortalecido el tema de aseguramiento de la calidad? Todavía lo dudo". (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.47)

Caso Focal 18 (18): "En cuanto al modelo ¿será este el que está generando esa situación? o son las condiciones que están imponiendo para defender a determinado grupo? Si el modelo dice que hay unos estándares por alcanzar, debo preocuparme como estado, porque el estado de procurar que avance en la consecución de ello y no propiamente en el modelo". (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.8)

Caso Focal 17: "¿Es el modelo o es el sistema? Obviamente es el modelo, este es parte del debate de las otras preguntas y está muy enfocado a indicadores, si nunca se puede cumplir indicadores de factores cruciales del modelo ¿cómo se atreve superar esas fallas para entrar en el tema? Yo diría que el modelo es un tema para seguir debatiendo". (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.8)

Caso Focal 18: "Un compañero proponía un observatorio, para aquellos que no tenían una buena biblioteca en una universidad, tomar como modelo un referente nacional o un referente regional y de qué manera se podían propiciar mecanismos de cooperación, él decía que era como dotarle las funciones que el ICFES nunca cumplió que era para el fomento de la Educación no era para llegar con un carácter fugitivo o simplemente para mirar si los indicadores se establecen. El modelo él lo criticaba mucho por el aspecto cuantitativo, pero pensaba que la función del CNA era de mirar cómo se pueden ayudar a estas instituciones que no han logrado ciertos niveles que son necesarios para la calidad de la educación". (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.8)

Caso Focal 7: "Planteo una inquietud que tengo relacionada con la lista de estudio que se observaron en el CNA, sobre impactos y sistemas, y yo no sé ¿por qué razón al Consejero del CNA, le faltan los dos últimos?, y el último es el que hizo el Ministerio de Educación Nacional. La universidad hizo un estudio en el 2008, lo hizo para el Ministerio de Educación Nacional". (Actor Clave U7). (Sánchez, 2011, p.9)

Consejero del CNA: "No creo que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia haya que mirarlo como eso, como un sistema que se inició, vo diría que bastante joven, porque el proceso arranca básicamente en el 95, es decir estaríamos llegando a 16 años, si miramos las estadísticas que les mostré comenzamos a operar en el 98, y Acreditación Institucional es realmente del 2003, estamos hablando de 7 años con estadísticas y resultados lo cual, en una dimensión de procesos de esta naturaleza que se plantean, realmente el mejoramiento continuo que se plantea es para siempre, esto no está planteado para un año dos años, ni un gobierno, esto es para el resto de la vida nuestra y de las relaciones futuras a nivel institucional y a nivel de los programas, entonces reflexiones como esta apoyan y retroalimentan y dan indudablemente categorías algunas nuevas, otras no tanto para que el mismo Sistema se esté pensando, se esté reestructurando y se esté mejorando permanentemente y eso es lo que he planteado acá. En segundo lugar, cuando un Sistema mejora todas las partes del Sistema están mejorando y esos son los principios básicos del equilibrio dinámico que sustentan teórica y conceptualmente la idea

del mejoramiento continuo, y unos van a demorar más y otros de pronto menos y allí es donde nos tocará mirar más procesos de intervención -pienso que no debemos asustarnos-, componentes del sistema que no funcionen, que no se adapten, de pronto salgan o sean eliminados, incluso en el proyecto de reforma a la Ley 30; algunos de esos hechos por ahí entre línea se perciben, el texto lo menciono porque digamos no debemos perder de vista esas condiciones de lo que es un Sistema, yo no creo que sea tan fragmentado, de hecho lo que está forzando y obligando es precisamente que las instituciones, y ahí quiero señalar lo más importante en el Sistema, es lo que la propia institución hace a partir de su proceso de autoevaluación de reflexión y demás realiza y obviamente las condiciones institucionales, las condiciones generales de política pública, las condiciones incluso de orden económico, pero jamás pensar que absolutamente todas las instituciones van a llegar a los mismos niveles, ustedes saben también por la teoría general de los sistemas sociales que los sistemas son jerárquicos que hay jerarquía es decir hay un componente de unos sistemas que van adelante que van al tope, que ponen condiciones y ahí hay que mirar tanto en las instituciones públicas como en las privadas cuáles son mejor esas instituciones, vo por ejemplo observo cuando ya uno se estabilice y consolide como miembro del CNA, algunas de las instituciones tanto públicas como privadas que ya van para la segunda Acreditación los parámetros que están colocando ya son de orden internacional, le coloco un ejemplo en la U 16, a usted le dicen publique, escriba haga todo lo que quiera, pero al año dos artículos, después venga vaya a Santa Marta, a Bogotá, a la playa escriba pero la universidad va a empezar a mirar la productividad académica de los profesores,, la demás cuenta, pero a ellos les interesa esta para medir la producción. A mí me tocó hacer una discusión muy parecida a esta con universidades "subcolombianas", que es una de las universidades pequeñas estatales no acreditadas a pesar de que tienen programas acreditados académicos, pero con unas deficiencias institucionales fuertísimas, el promedio de un rector en una universidad "subcolombiana" en los últimos 10 años es como de 9 meses, una inestabilidad institucional de esa naturaleza ¿para dónde?, pero bueno podría seguir con el listado, por ejemplo uno de los programas de ellos que se les recomendó la Acreditación". (Actor Clave CNA). (Sánchez, 2011, p.9)

Caso Focal 20: "Y estos impactos queremos leerlos en dos dimensiones: impactos en el Sistema de Educación Superior en general, en el país, y en particular, en las IES (Instituciones de Educación Superior), a partir de la promulgación y diligencia del modelo de acreditación institucional con sus lineamientos planteados por nuestra universidad. Esta es como la pregunta central, inicial. Luego

vamos a discutir sobre los principales problemas, obstáculos y limitaciones que se han presentado en el país en torno a estos procesos, más adelante analizaremos las acciones de mejora y los ajustes que se desprenden a partir de las lecciones aprendidas en el país de cara al fortalecimiento del proceso de acreditación. Posteriormente discutiremos sobre las experiencias, avances e iniciativas que tiene el CNA hoy, particularmente, desde las IES en cuanto a la incorporación de marcos, referentes, criterios o Sistemas de Certificación Internacional como estrategia de fortificación de acreditación institucional en Colombia. Será inevitable que cuando uno empiece a discurrir por cada pregunta termine una en las otras; pero igual vamos a mantener esa dinámica. Y bueno, sin más preámbulos, la pregunta que les planteo es esa ¿Cuáles son esos impactos, que a nuestro juicio son los principales a nivel del sistema de educación superior del país y de las instituciones de educación, a partir de la incursión de estos procesos de acreditación institucional, de un proceso que, como veíamos ayer, en la práctica, tiene 6 ó7 años, a nivel de los institucional". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.10)

Caso Focal 10: "En cuanto al modelo: No hay una articulación realmente clara entre los procesos de aseguramiento de la calidad del país. Se han elevado las exigencias del registro calificado lo que hace que no se diferencie claramente en algunos casos, de qué valor agregado de una acreditación. Poca articulación, por ejemplo, no solamente entre el registro calificado y la acreditación sino entre los llamados exámenes Saber Pro, los antiguos ECAES. Eso se convierte en una prueba para mirar la calidad de los programas. Pero no hay una clara articulación con lo que significa realmente el proceso de acreditación y otro tanto sucede con el Sistema de Ciencia y Tecnología e Innovación. Tenemos una serie de organismos un poco desarticulados y no hay realmente en el país un sistema de aseguramiento de la calidad. Falta un mayor diálogo del CNA, para poder hacer una crítica más constructiva del CNA acerca de la experiencia de la acreditación. Es clarísimo que llevamos muchos años de estos procesos y no se observa un estudio del CNA sobre los impactos obtenidos en los procesos de acreditación. En relación al modelo específico, la experiencia nos muestra, un modelo que tiene un número excesivo de características de calidad. No existen claramente estándares de calidad de carácter cuantitativo y cualitativo, son como aproximaciones solamente. Debe haber un grupo de referencia de indicadores por tipo de institución y de programa que permita tener estándares de calidad o referenciados. La educación en Colombia es terriblemente heterogénea y solamente estamos atendiendo a un solo tipo de institución. No se hace énfasis en la parte institucional. Tenemos

que recuperar la naturaleza de nuestras instituciones". En cuanto a las propuestas de mejoramiento: Para lograr avances significativos debería haber compromisos muy específicos. El proceso de autoevaluación de la primera vez es igual porque no se ha hecho ninguna diferenciación al que se hace por segunda vez y realmente debería haber un cambio fundamental. Debe haber una significación entre un programa que se acredite por primera vez y un programa que renueva su acreditación. Debe haber una participación real de todos los actores universitarios. Un dato interesante: después del proceso de autoevaluación se adelantó una encuesta a estudiantes y egresados para conocer sus opiniones sobre cada una de sus experiencias, el 51% de los estudiantes, indistintamente de universidades públicas o privadas, y el 61% de los egresados no tenían conocimiento del proceso de autoevaluación que se había adelantado en la universidad. El 55% de una universidad pública y el 53% de estudiantes de otra universidad pública carecían de información del proceso de autoevaluación y el 29% de los estudiantes de una privada y el 41% de otra privada. Se necesita una mayor participación de los actores de las instituciones". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.10)

Caso Focal 1: "Frente al sistema como tal creo que hay una dificultad, un obstáculo, los sistemas de información han sido pensados en la lógica de ellos como tal, una lógica que provee información para ellos. Ahí hay una dificultad enorme. Más que obstáculos, se han identificado entendibles barreras de aprendizaje individual y organizacional. La primera, fruto de experiencias y vivencias personales generadas a lo largo de los trayectos en la vida de los docentes. La segunda por tradiciones organizativas sentadas en sistemas jerárquicos". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.26)

Caso Focal 13: "Podríamos adicionar la promoción del análisis en la relación que surge entre los diferentes aspectos que se evalúan en el modelo, por ejemplo, no basta con mirar cada tema de manera independiente, valdría la pena hacer el análisis mirando las políticas de cada universidad para evidenciar una relación. Otro aspecto que se debería promover es el análisis frente a referentes nacionales e internacionales. No basta con mirarnos nosotros mismos como lo planteaba una compañera, hay que dar una mirada externa frente a esos referentes que pueden darnos unas medidas esperadas". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.26)

Caso focal 4: "El modelo tiene que ser diferencial, ponderado. El modelo debe permitir que se alcancen de una manera armónica todas sus exigencias". (Actor Clave U4). (Sánchez, 2011, p.26)

Caso Focal 7: "Quiero ser reiterativo en varias cosas. Me parece que hay un problema grave con el tema de la normatividad. El sistema no ha sabido diseñar una regulación coherente y eso genera demasiado desgaste y los que sufrimos el desgaste de esa incoherencia regulatoria somos las instituciones, y nos ponemos de ejemplo, el proceso paralelo entre acreditación y el registro calificado hace que dos años seguidos un programa tenga que cargar ese tema de tiempo completo. Ahí hay unos costos que nosotros asumimos por la falta de una regulación coherente del Estado. Hay un problema ahí grave de diseño. Eso genera desconfianza en el sistema. Cuando existen dudas sobre cualquier asunto, hacemos llamadas al Ministerio de Educación Nacional y si le contesta una persona le explica una cosa y si nos contesta otra nos dice otra cosa y esto genera confusión. Ese es un tema profundo y las universidades creo que deberíamos ser como los actores que llamen la atención tanto al Ministerio como al CNA quienes se tienen que poner de acuerdo y crear una regulación mucho más coherente. Otro aspecto es que logísticamente le quedó grande al CNA el sistema. Se aplazan mucho las visitas de los pares a las universidades para el proceso de acreditación. Hay poco personal para todo el trabajo que se necesita realizar. Nosotros somos los que pagamos esos costos. El CNA debe preocuparse por actualizarse porque para el segundo proceso de acreditación veíamos referencias de hace algunos años y si revisamos la bibliografía internacional, encontramos muchísimos documentos que abordan el tema de Autoevaluación y Acreditación. Se viene hablando de estos temas hace mucho tiempo. La institución que nos evalúa no se actualiza en términos de literatura, eso me parece muy grave en términos de credibilidad. Otro tema es que el sistema no mide lo que debería medir, no estamos midiendo la calidad en la enseñanza, no estamos midiendo la calidad profesional y ética de los egresados, no estamos midiendo la calidad y pertinencia de la investigación ¿quién mide eso? Estamos hablando de un sistema de seguimiento a la calidad y no sabemos la calidad cuál es o qué es lo que estamos midiendo. El tema de los pares también, la pregunta es ¿si los pares de cualquier tipo de educación están capacitados para revisar el tema financiero o para revisar el tema del sistema de información o para revisar el tema de apreciación sobre la suficiencia de la planta física para los propósitos institucionales?, hay unos temas muy específicos o muy especializados que con un cursito de inducción del CNA a los pares no creo que sea suficiente para que el análisis sea objetivo y justo con la institución que se presta para la evaluación. Eso como en términos generales del sistema. En términos específicos de la universidad insisto en el tema de la información institucional unificada y soportada en sistema robusto confiable, creo que ese es un dolor de cabeza. Nosotros, digamos que sacamos pecho porque nuestros sistemas de información

son muy buenos y apenas comenzamos a recopilar la información para esta segunda autoevaluación, nos hemos dado cuenta que hay unos huecos negros terribles, es curioso, pero no hubo un aprendizaje serio en la primera autoevaluación porque como que se olvidaron unas cosas y se crearon unos sistemas de información con otro objetivo y cuando ya vamos a recopilar información institucional como consolidado, nos ha costado un trabajo bastante grande. Uno encuentra sistemas de información independientes pero no hay una cultura de un análisis histórico de la institución basado en información confiable. Eso es un problema gravísimo. No existe eso. Los ingenieros de sistemas no tienen en la cabeza soportes de los sistema de información para uno poder hacer un análisis histórico de cómo han evolucionado los distintos indicadores y reconstruir eso es difícil. Hay excusas de todo tipo. Teníamos una metodología interna de autoevaluación institucional para el proceso anterior pero cuando uno las miras son obsoletas en referencia a otros instrumentos institucionales. Esto cambia el sentido y tocaría hacer otras metodologías, pero cuando uno va al CNA a ver qué es lo que hay que hacer, tampoco hay mucho material para retomar ese tema y que sea realmente una innovación dentro de la institución. Uno no sabe a dónde acudir si a la parte internacional o a otras instituciones para indagar cómo hicieron sus procesos. Hay un vacío cuando no hay una experiencia muy clara sobre ese tema. Eso lo podemos notar cuando uno mira las guías que sacó el CNA de autoevaluación para las maestrías y doctorados donde les pareció que sí era importante poner ejemplos, cómo se califica, cómo se pondera, y todas esas cosas que uno no encontraba en otros documentos. Y finalmente que también se tocó el tema de la apropiación de la cultura de la participación. Surgen interrogantes de cómo hago para la involucrar a la comunidad que estuvo en el primer proceso y que ya no es la misma, cómo les vendo la cosa, cómo hago otra vez ese proceso comunicativo. Ese es un problema complejo y hace que la gente ya no se involucre con las mismas energías que en las anteriores etapas". (Actor Clave U7). (Sánchez, 2011, p.26)

Caso Focal 5: "La dificultad que hemos encontrado es la organización de la universidad frente a la estructura que presenta el modelo, poseemos indicadores que para ellos son técnicas que deben aplicarse de alguna manera, que algunos aspectos los deberíamos llamar de otra manera, que esto no es un significador, que a algunas cosas les deberíamos hacer un estudio previo, que esto es información cuantitativa. Estos son los tipos de inconvenientes que se nos han presentado. Otro inconveniente son los procesos de investigación pero ellos nos dicen que esas guías no tienen esa mirada, que tienen una confusión entre marcos teórico en que se basa el tema y el componente metodológico. Eso lo evidenciamos cuando los acadé-

micos van a asumir la coordinación de los procesos, ellos tienen diferencias para comprender esas guías y esos lineamientos. Los compañeros que ya estuvieron en esos procesos se los traducen a los demás y afortunadamente no tenemos problemas tan graves en su comprensión". (Actor Clave U5). (Sánchez, 2011, p.28)

Caso Focal 20: "Escuchándote, se me ocurre una reflexión: El problema no es tanto el modelo sino de la capacidad de gestión de cada institución. Una pregunta surge ¿cuáles son los principales puntos de innovación que ustedes en sus instituciones han desarrollado en relación con el modelo? Porque me parece que eso es importante. ¿Qué hemos innovado nosotros al interior de las instituciones que sea tan importante que el modelo como tal lo deba reconocer? Más adelante abordamos este panorama una vez terminemos con los problemas". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.28)

Caso Focal 10: "Es bueno hablar de los instrumentos que están utilizando los pares para los Procesos de Acreditación, estos elementos tienen que ser revisados y cuando uno está de par sufre para hacer un informe tan extenso y poder demostrar cosas que resultan esenciales. Entonces creo que eso se tiene que revisar a fondo". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.29)

Caso Focal 20: "Esa mirada analítica le impide a ese par llegar a lo esencial y emitir juicios realmente de valor de carácter comprensivo". "Solamente miramos cómo opera el modelo o aquello que reclamamos a voces desde nuestras instituciones en que nosotros podamos ser capaces a dar respuesta a todo este proceso de autoevaluación de la institución, a nuevas necesidades de la comunidad ¿Acreditarse para qué desde los lineamientos del CNA? y cuando hablamos de las innovaciones", "¿Qué cambios en lo metodológico, en los contenidos de factores, de cualquier naturaleza? En el día a día nos encontramos con múltiples obstáculos que buscamos de cualquier manera solucionarlos y surge la pregunta ¿cómo los hemos solucionado y en qué medida esa solución se vuelve un elemento innovador para los demás y para el sistema? Entonces abrimos ese espacio de compartir experiencias". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.29)

Caso Focal 5: "En los procesos de autoevaluación diría que hemos implementado dos acciones o dos estrategias. Una es sacar un poquito los procesos de Evaluación y Acreditación a nivel de la Cultura Organizacional. Se conformó una red para hacer intercambio de experiencias, compartir los resultados de la Acreditación, estudiar metodologías, hacer el seguimiento a estos procesos. Podemos ver quiénes presentan dificultades o cómo se pueden solucionar. La otra acción tiene que ver con la

construcción del sistema de evaluación para programas académicos de la U5 que van de la mano con los lineamientos del CNA, es un planteamiento metodológico para hacer el proceso de autoevaluación con los proyectos incluidos, no es de carácter obligatorio, todo programa puede tomarlo como una acción con el cual se pretenden hacer las respectivas modificaciones". (Actor Clave U5). (Sánchez, 2011, p.29)

Caso Focal 20: "Quisiera plantear la primera de esas acciones lo que tú llamas como una red de apoyo, me surge una pregunta ¿en qué medida esa red ha desplazado la responsabilidad de organismos de gobierno y de gestión, me refiero a los Consejos de Facultad o Consejo Académico o cómo ha sido esa relación? Me preocupa y quisiera entender eso". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.29)

Caso Focal 17: "Como resultado de la primera acreditación ha habido cambios fundamentales en la universidad en su estructura organizacional que se pueden ver como innovación como la creación de la oficina de autoevaluación y calidad en su momento y esta oficina ha hecho avances. Está pendiente de que todos los programas académicos estén con sus registros calificados actualizados y estar promoviendo y acompañando la acreditación de los programas. Con las lineamientos del CNA se ha elaborado un documento guía en donde está consignado lo fundamental y está pendiente de estar actualizando la información que tiene que ver con los recursos financieros o la biblioteca, con las aulas, con las ayudas, con los audiovisuales, cualquier cambio estratégico fundamental que haya, entonces esto lo va incorporando en la guía. Esto les facilita mucho a los programas su presentación. Esto ha sido un aporte muy grande para la acreditación de los programas. Ahora hay un proyecto de los distintos entes que aportan información. Es como integrar todos los sistemas de información, las auditorías interna, los procesos de evaluación, los Planes Estratégicos, el Plan de Acción. La idea es que toda la información esté unificada y real. En estos momentos estamos trabajando en este proyecto y nos estamos apoyando en un software que permite recuperar la información desde todos los puntos y eso es muy importante y muy útil y nos evitamos que la información se encuentre fragmentada y esté distribuida en diferentes partes". "En los procesos que se viven en la universidad pensamos que la evaluación tiene que ser auténticamente democrática en todos los procesos y subprocesos". (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.30)

Caso Focal 10: "Creemos que hay innovación en los procesos que adelanta la universidad. Hay estudios que reflejan el seguimiento a nuestros egresados. En el segundo proceso tuvimos una fuente de información de referencia para tratar de no ser autoritarios. Nos hemos comparado con otras instituciones y creo que hemos sido muy honestos en este tipo de comparación teniendo indicadores muy específicos de cómo se comportan las universidades de acuerdo con nuestra situación. Las encuestas que se han hecho a profesores y estudiantes han servido para alimentar los procesos que venimos desarrollando y se conviertan en estudio de casos. Tenemos un instrumento que nos toca mejorar, en términos de mejorar la información hemos logrado tener un dispositivo informático que nos permite consolidar la información estructurada de carácter más cualitativo, hemos mejorado el acceso a la información. Falta mejorar la calidad de los objetivos". (Actor Clave U10). (Sánchez, 2011, p.30)

3.5. Escenarios ideales de los procesos de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional

En los diálogos también se emergieron voces sobre los Escenarios ideales de los procesos de Autoevaluación con fines de acreditación institucional. En este sentido se recogieron aportes en los siguientes términos:

Caso Focal 1: "Yo diría que esos procesos de Acreditación Institucional están generándose en torno a la cultura del mejoramiento en la universidad, pero también hay que buscar unos puentes para que eso se extrapole a la sociedad, es decir desde esos procesos también hav que buscar la forma de que eso también le sirva para impactar la sociedad, porque nosotros estamos ricos aquí y Manizales es la ciudad más pobre de Colombia". Y no solo es que eso es una cosa que no solo es buena, bonita y necesaria si no urgente, porque si el gobierno toma la política, el nuevo gobierno toma la política, que ya lo han dicho en los debates varios de los candidatos, vamos a darle la plata por demanda, al muchacho le van a dar los cinco millones, los siete millones a ver en donde se quiere matricular y nosotros vamos a tener que pelear por el estudiante, es decir si no le mostramos que esto aquí es muy chévere, muy bueno, que aquí va a salir bien formado, que esto es lo mejor, que tiene calidad, que tiene ventajas, apague y vámonos porque esos muchachos se van para x universidad, le dan la posibilidad y le dan la plata, subsidian a la demanda". Continuando con lo anterior "Yo pienso que tiene que haber un grupo que permanentemente esté pensando en ese orden de cosas yo diría, no lo creería muy viable desde un consejo superior porque creo que ellos tienen demasiadas cosas ahí, pero que se tenga un grupo pensado este tipo de temas en la universidad, que genere lineamientos, que genere unos criterios y yo pienso igual que Lorena entre más silencioso

mayor es el impacto, y diría que el trabajo si bien a nivel central uno podría decir que puede fluir nosotros hemos dejado de lado las facultades, y ese descuido nosotros no podemos dejar que cobre más fuerza, porque yo lo que estoy viendo y los profesores van a la oficina y cuentan cómo van viviendo su proceso y las dificultades yo pienso que si hay muchas cosas que se están quedando en el nivel central ,entonces sí me parece que toca hacer unos esfuerzos horizontales y verticales, tendrían que ir en ambos sentidos y buscar una administración, yo no sé si en estos momentos sea un asunto de administración o de concepción que baje a escuchar a las facultades, a mí me parece que esos consejos ampliados o consejos directivos ampliados, o consejos con las facultades es saludable". Lo antepuesto implica "una doble vía de trabajo, ... falta algo dentro de la cultura interna nuestra para decir participemos, hagamos... tiene que ser algo interno, algo de cultura organizacional". (Actores Claves U1).

Caso Focal 7: "Entre los años 1993 y 1998 se generaron dinámicas a partir de ASCUN que conllevaron a la conformación de grupos de trabajo entre diferentes instituciones. Para la implementación de todos los lineamientos, el CNA ha consultado a las diferentes Universidades y ha conformado grupos focales de expertos. Durante el año 2009 el CNA adelantó reuniones regionales con la participación de gran parte de las Universidades". "El escenario ideal de trabajo en Colombia para avanzar en el mejoramiento y desarrollo de los fundamentos teóricos y las prácticas en los procesos de Autoevaluación y Acreditación Institucional de las Universidades es el de la construcción colectiva con amplía participación de la comunidad académica y el desarrollo de trabajo colaborativo entre las Universidades". (Actor Clave U7).

Caso Focal 10: "Fortaleciendo la dimensión de fomento que en otra época caracterizaron al ICFES, al CNA y al MEN. Promover la conformación y el intercambio entre grupos académicos que hagan del Aseguramiento de la Calidad un tema de reflexión y de construcción de escuela". (Actor Clave U10).

Caso Focal 13: "El escenario ideal debe ser trabajar en coordinación con el estado y las instituciones de formación en educación superior, donde sepamos cuanto y en qué áreas necesitamos recurso humano que se le garantice su trabajo. El mundo Latinoamericano tiene una proliferación de muchos programas en una misma ciudad, como contadores, administradores, médicos, enfermeras y demás disciplinas que tienen saturado el mercado y egresan para engrosar las filas de los desempleados. ¿Por qué autorizar programas con profesiones que no tienen empleo? Actualmente existen cinco o seis programas

de una misma profesión en una misma ciudad. Es un deber ético y de responsabilidad social formar con calidad y pertinencia". "La calidad en la educación no debe tener niveles, todas las instituciones y los programas deben acreditarse, para ello se requiere una política de estado, un plan a largo plazo de formación de recurso humano". (Actor Clave U13)

Caso Focal 18: "Debe ser primero integral, para no llevar a cabo varias evaluaciones en forma simultánea ante distintas entidades y con procesos diferentes, lo que crea un desgaste administrativo que no tiene ninguna justificación y en segundo lugar, "prospectivo", con el objeto de que la Universidad se comprometa con determinados desarrollos de acuerdo a los escenarios que proyecte". (Actor Clave U18).

3.6. Obstáculos y limitaciones que se deben superar para fortalecer los procesos de autoevaluación institucional

De igual manera hubo diálogo sobre los obstáculos y limitaciones que se deben enfrentar para fortalecer los procesos de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional. Se obtuvieron los siguientes aportes:

Caso Focal 17: "En cuanto a esta pregunta, ha producido una fragmentación nacional y una marginación de otras universidades que hemos denominado Periféricas o universidades Regionales no Capitalinas de regiones que han estado un poco ancladas dentro del proyecto de desarrollo del país, si ese modelo del CNA ha generado el marginamiento de estas universidades ¿por qué el modelo no puede ser nunca admitido por esas universidades, no pueden cumplir con el total o con un porcentaje de las características y de los indicadores de los factores que tiene el CNA, entonces nunca pueden acceder a más recursos, nunca pueden mover indicadores siempre van a estar marginados y cada día lo estarán, (yo por ejemplo voy al Grupo) hay universidades que han pedido estar en esos convenios, y nunca se les tiene en cuenta porque no son acreditadas, entonces el criterio para involucrarse en el Convenio exigen que son indicadores de Movilidad Estudiantil, Examen de Currículo de Tercera, esas universidades jamás van a poder cumplirle porque no está acreditada, uno de los criterios es que la universidad esté Acreditada. Se ha producido un marginamiento muy grande en muchas de las universidades" (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.7)

Caso Focal 20: "Se podría decir entonces que además de la categoría fragmentación se evidencia la categoría polarización". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.8)

Caso Focal 20: "Durante el proceso descubrimos una limitación interna: El trabajo de autoevaluación es un trabajo colaborativo en el cual se involucra toda la comunidad. El hecho de que el trabajo se divida entre todos los participantes de la comunidad genera un poco de restricción o de limitación de las áreas netamente académicas porque percibimos que intenta decir que se les distrae de su labor académica al integrarse en este tipo de actividades. Sentimos este tipo de limitación pero los invitamos a todos a participar. En cuanto a lo externo, el obstáculo que encontramos fue que para el desarrollo de la visita la lectura de los informes no se había hecho. Es mucho lo que una universidad tiene que hacer para cumplir con todo lo que se encuentra en el informe. Aunque los pares pusieron de su parte todo su tiempo y su dedicación durante esa visita, encontramos que el CNA no les había entregado oportunamente el informe o no había habido el tiempo para leer, y esto fue un obstáculo durante este momento de visita, y los dejó con temor de que pronto por no conocer a fondo lo que está en el informe y con el poco tiempo que tuvieron en la universidad de pronto pensábamos que no íbamos a obtener la Acreditación, pero afortunadamente no fue así". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.23)

Caso Focal 17: "Hemos visto una limitación muy grande: El modelo se limita a constatar el proceso de autoevaluación que hay en la institución. Constata indicadores, constata características, pero no efectúa un proceso de esa calidad. Solamente hace una constatación del proceso y un informe que se hace sobre el mismo. Y eso es una limitante del modelo. No mira el proceso formativo que se está haciendo en la institución con el sistema, es decir, no mira la integralidad del sistema. Los recursos financieros también se presentan como una limitación y el Banco de Pares que tiene el sistema es muy limitado. Hay una gran falencia de pares y parece ser que los profesores en las universidades sobre todo públicas, por sus múltiples ocupaciones académicas, no quieren ser pares académicos. Es una gran limitación del sistema por la ausencia de pares académicos que puedan asegurar la calidad. El sistema ha generado un modelo que margina a otras universidades. No hemos mirado otras instituciones menores, pequeñas, de bajos recursos. El sistema de educación superior en Colombia limita el crecimiento de otras instituciones y de los proyectos formativos de otras instituciones pequeñas y no menores, para no ofenderlas. ¿Cuándo estas universidades van a poder ingresar al sistema, cuándo van a cumplir con los requisitos y solicitar la visita para la acreditación? Y las universidades grandes no hemos generado un proceso de acompañamiento a estas universidades pequeñas. ¿Qué está haciendo el CNA frente a esta situación?" (Actor Clave U17). (Sánchez, 2011, p.23)

Caso Focal 18: "Queremos que se nos permita ahondar mucho más en el informe sobre pertinencia y calidad, sobre los valores específicos de cada institución. Las visitas quieren una información lo más detallada posible, incluirlas sobre todo en cuadros. Nosotros siendo tecnológicos, nos piden más doctores. No deben encausarnos en un modelo que no nos puede caracterizar y así lo hacen en otras instituciones". (Actor Clave U18) (Sánchez, 2011, p.24)

Caso Focal 17: "Diría que uno de los principales retos, sería un ajuste que hay que hacerle a ese Sistema, sería crear un mecanismo colaborativo de articulación entre las dependencias y los comités que conforman el sistema. Que existan unos mecanismos de colaboración entre ellos y unos mecanismos de alimentación y articulación entre los sistemas que manejan, de tal manera que pueda hablarse de un sistema integrado de Gestión y Aseguramiento de la Calidad". (Actor Clave U18). (Sánchez, 2011, p.29)

Caso Focal 20: "Entendamos la categoría de Sistema para ver lo que hay, así tengan sus inconvenientes. El Sistema está siendo gestionado desde diferentes instancias lo que arroja un problema de articulación, de coordinación. Otra cosa que se ha puesto de manifiesto es que en la medida que se han hecho replanteamientos en lo que son los registros calificados, surge un interrogante de que si hay un acento de la parte Curricular y Académica y Acreditación de Alta Calidad pues finalmente eso es lo que se está acreditando. Esto es para retomar la idea eso que estás proponiendo mecanismos y estrategias colaborativas, garantizar la cohesión del sistema y eso pasa por el direccionamiento del mismo sistema. Una cuarta idea que empieza a surgir en este listado tiene que ver con la unificación de los sistemas de información, creo que todos lo padecemos". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.37)

Caso Focal 13: "Fortalecer el sistema de estímulos para las instituciones que cuentan con acreditación pero también para aquellas que quieran entrar en esa dinámica porque gran parte del problema que se tiene para masificar ese tema es precisamente el costo de la calidad, entonces en la medida que tengan más estímulos es posibles que más instituciones de Educación Superior puedan entrar en esta dinámica. Lo otro sería un acompañamiento del CNA en aquellos periodos en el que se encuentra vigente la acreditación, que en algunos casos son periodos muy largos, hace falta algún proceso de acompañamiento institucional, es interesante encontrar una forma para realizar esa orientación, ese acompañamiento en esos momentos". (Actor Clave U13). (Sánchez, 2011, p.38)

Caso Focal 20: "Me parece importante resaltar algo sobre los criterios de incentivos para quienes ingresando al sistema logran el propósito pero también que haya fomento para que otros que aún no lo han hecho puedan acceder. Lo otro es la periodicidad de ese acompañamiento, creemos que los planes de mejoramiento son el elemento encadenador del primer y segundo ciclo pero dentro de unos años estaremos tocando de otro, entonces cómo volver eso un momento permanente en el tiempo en las instituciones". (Actor Clave U20). (Sánchez, 2011, p.38)

Caso Focal 1:"Complementar que se articule lo básico, es decir, los estándares mínimos con los de alta calidad. es decir, hasta cuándo son básicos y que se complementen, agregaría esa articulación de los sistemas. Vale la pena preguntarnos sobre los usos, ¿qué se está haciendo con lo que se hace?, se está haciendo mucha investigación, pero ¿qué se utiliza y para qué sirve?. La formación profesoral, ¿qué están haciendo los doctores, cuáles son los impactos en los programas, en los procesos de investigación, qué ha pasado con lo que la universidad ha hecho un esfuerzo?. Lo otro yo lo plantearía desde los planes de mejoramiento, se le hace un control más estricto, pero el CNA no. Nos preguntamos ¿cómo el CNA puede acompañar o fortalecer la elaboración y desarrollo de esos planes de mejoramiento, cómo garantizar realmente que las instituciones lo hagan?". (Actor Clave U1). (Sánchez, 2011, p.38)

Caso Focal 2: "Quiero precisar dos cosas con respecto a lo que tú dices. Hemos escuchado muchas veces esta discusión si los lineamientos del CNA contienen estándares de calidad o si simplemente define factores y criterios para medir esa calidad, porque una cosa es que nos digan qué vamos a evaluar y otra cosa es que nos defina unos umbrales de calidad, creo que el modelo CNA no define niveles de umbrales de calidad, ¿por qué? Porque no los tiene y esa es como la otra crítica porque es un modelo que privilegia la auto-referenciación y eso es importante pero se quedó corto porque aquí ya lo hemos dicho en varias ocasiones, nosotros necesitamos en primer lugar referenciarnos en relación con nuestras propias declaraciones misionales, nuestros horizontes de desarrollo, es una búsqueda que yo llamaría coherencia interna, pero resulta que eso se queda corto si no me comparo y aquí en la comparación entonces me lleva a otro problema y es una comparación que sea diferencial, miremos la tipología que se tiene en el SUE (Sistema Universitario Estatal), entonces seguramente cuando la U1, por ejemplo, y la U20 están ubicadas en el ámbito de las universidades del nivel medio, complejidad media pues seguramente que habría que explorar ¿cuáles son los umbrales de calidad exigibles para universidades que están ahí?, y seguramente que la U4, la U5, la U2, la U17 que están en otro estado de desarrollo, creo que no tendríamos que hablar ni de rangos ni clasificaciones porque son condiciones distintas, pues tendrían otros umbrales para hacer esa evaluación y lo mismo pasaría con las instituciones que están en un tercer nivel. Esto nos podría llevar a que el logro de la Acreditación también vaya ligado con esos niveles. Yo puedo ser una universidad o digamos una institución con Acreditación de Alta Calidad para los umbrales de calidad de las instituciones de tercer nivel, si me logro explicar, o vo puedo ser una institución con acreditación de alta calidad para las de complejidad media. Me parece que ese es un elemento fundamental que tiene que ver con la diferenciación de las instituciones y lo que comenta la representante de la U1, quien nos estaba hablando sobre los umbrales de calidad. Y la otra idea tiene que ver con que nos preguntemos ¿qué estamos haciendo con lo que hacemos?. A mí entonces me surge esta inquietud, va se ha dicho, y es que el modelo está centrado en la evaluación, ¿evalúa el proceso? o ¿evalúa el resultado? o ¿evalúa el impacto?, una cosa es medir resultados y otra cosa es medir impactos y otra cosa es evaluar la eficiencia del Sistema. Nosotros podemos tener Sistemas que sean eficientes pero que no logran en el tiempo los resultados y un impacto realmente. Entonces ahí aparecen como otras tres dimensiones y esto nos va complejizando el modelo. Creo que el modelo ha tenido una gran bondad, y lo decía alguno de ustedes, "es que veníamos de nada", pero hemos avanzado muchísimo, entonces ahora lo que tenemos que hacer es dar otro salto cualitativo en ese sentido, esas son las ideas que surgen a partir de tu intervención. (Sánchez, 2011, p.39)

Caso Focal 1:"Lo primero que tengo que decir es que todo proceso de evaluación siempre crea temores, siempre genera angustia y digamos que a veces no creemos mucho que en nuestras instituciones sus programas cumplan con las condiciones, que para este caso el CNA todos los requisitos que debería cumplir, y esto se evidencia mucho más, se torna digamos como mucho más físico en las universidades públicas. La universidad pública porque digamos que aquí crea un sentimiento que le va a generar la autonomía universitaria, podríamos sentir qué cómo nos van a venir a evaluar a nosotros aguí, estamos haciendo las cosas como creemos que son. Y uno comienza a abrir pues esos caminos, cuáles son esos beneficios y reflexionar. El aprendizaje fue muy interesante. En ese camino tuvimos muchas personas en contra. Pero finalmente todos terminamos metidos en el cuento y hemos obtenido muchos beneficios. Entonces, digamos que ese primer obstáculo se ha ido superando con el tiempo, es decir, ya las personas en la universidad han mostrado menos resistencia frente a estos procesos, los programas que hicieron las primeras acreditaciones sufrieron toda clase de resistencia, obviamente la institución, ahorita que la universidad se prepara para el proceso de acreditación, digamos que la gente lo ve más cotidiano, más como un proceso que es conveniente, que es importante, digamos

que en el momento fue el primer obstáculo y pensaría que en ese sentido el impacto sería meternos un poquito como en esa cultura de la evaluación, en el sentido que hay que mirarnos, hay que permitir que otros nos vengan a mirar digamos que la parte más dinámica es abrir la puerta y permitir que otros entren a mirarnos y conceptuar sobre lo que estamos haciendo. Cuando los pares han ido a visitar la Institución, esta visita se desarrolla dentro del concepto de lo que es un par, es un diálogo académico, es una retroalimentación y no es una evaluación o un juicio o una calificación o descalificación, es todo un proceso hermenéutico. Es un proceso de crecimiento, hay validación de cosas, hay posibilidades de mejorar. Es la posibilidad de sentarnos, de mirarnos, a reflexionar sobre lo que estamos haciendo y pensar si realmente lo que estamos haciendo es lo que nos corresponde a nosotros como universidad. Cuando terminamos el proceso comenzamos a escribir algunas cosas como para ir ambientando el proceso que nos permitieran reflexionar sobre lo que hicimos, no se trataba de hacer la tarea y ya. Este ejercicio nos permitió rencontrarnos con la universidad. Le damos oportunidad a lo urgente por encima de lo importante, a olvidar pequeñas cosas que si uno se descuida, terminan acabando todo lo construido. ¿Cuántos de nosotros conocemos el PEI, como una guía, se conoce, está de acuerdo con él? ¿Usted lo ha leído? ¿Han utilizado el PEI para la elaboración de los programas curriculares? Sabemos que es el máximo orientador que mueve los lineamientos de desarrollo en las universidades. ¿Cuántos de nosotros evaluamos la contribución que hacemos con nuestra labor para el cumplimiento de los objetivos institucionales? Pues uno piensa que sí pero, ¿Cuántos de nosotros lo estamos haciendo? ¿Cuántos de nosotros conocemos las notas esenciales de la universidad? Para nosotros fue una fortuna, un aprendizaje extraordinario porque tuvimos la oportunidad de estar en la realización de seminarios académicos y de investigación. Esto lo llamamos como la plataforma del proceso de acreditación. Surge un tipo de pregunta ante toda esta reflexión ¿Ante el proceso de autoevaluación, estamos nosotros trabajando para construir el tipo de país que queremos y estamos educando a nuestros estudiantes de cara de llegar a tener ese país que necesitamos construir? Y frente a esto hay unas declaraciones. Hay muchos documentos que hablan del papel de la universidad en esta sociedad. De estos, hay muchos cuestionamientos frente al papel que deben cumplir las universidades. Señalábamos que un primer impacto fue esa posibilidad de volvernos a reencontrar con la universidad. Y esto nos llevó a la conclusión de que estamos cumpliendo. Y necesitamos perfeccionar en algunos aspectos y se cuenta con la participación de la mayoría de sus participantes. Se necesita que muchos comiencen a trabajar con el modelo. Cuando nosotros hablamos que la Universidad es una construcción como

lo está planteando el proceso que se está llevando en algunas Universidades, es decir, cuando se habla de la universidad como una construcción social. También nosotros hablamos en este contexto y a través de todas las reflexiones que hicimos en los diferentes seminarios en la universidad. La universidad es un concepto, una utopía que se hace real y posible cuando validamos sus propios actores. Cuando fuimos objeto de la acreditación institucional, recogimos e hicimos visible todo el desarrollo y las acciones de los procesos que ha tenido la universidad. Cada uno aportó su trabajo y los anteriores realizados por otras personas que los habían antecedido. Un aspecto muy importante es reconocer que la universidad es una unión de profesores, alumnos, que juntos de manera dinámica pueden aportar para sacar adelante los intereses institucionales. Un impacto muy importante que hay que resaltar es la reactivación de los canales de comunicación en la universidad. (Sánchez, 2011, p.10)

Caso Focal 17: "Hemos organizado nuestra respuesta en cuanto a la pregunta partiendo del foro en donde participó el Rector de nuestra universidad en el 2008, en el marco de evaluar el sistema Nacional de educación y él decía que para efectos de la evaluación institucional existen cuatro impactos: Mejora la autoestima; Relación de confianza; Acciones de mejoramiento e Imagen institucional. "Nosotros para este evento pensábamos en estos cuatro impactos de los que él había hablado y le agregábamos uno más. Pero diríamos que se mantienen. Podríamos decir que uno de los impactos más importantes hacia el interior de la institución de la U17 es lo que el Rector decía: mejora la autoestima y que nosotros llamamos "reidentificación institucional", que significaba la formación como tal en la U17. Con la Acreditación se potencializó el sentido de pertenencia hacia la universidad. Inclusive, otros elementos de los sectores sociales como los padres de familia, sectores productivos, los locales aledaños a la universidad, gremios, expresan su gratitud y orgullosos hacia la U17 eso nos ha dado mucho más valor frente a lo que hacemos y eso nos obliga a pensar cómo vamos a hacer otra vez el proceso. De esta manera resaltamos la importancia de la autoevaluación como una práctica permanente y fundamental de la cual todos estamos conscientes de qué estamos y cómo lo estamos haciendo. Dentro de nuestra universidad realizamos dos tipos de autoevaluación: Una autoevaluación interna: la que se realiza en el interior de la Universidad que nos permite observar y opinar una dependencia frente a otra dependencia, un estamento frente a otro estamento, un programa frente a otro programa. Hemos impulsado esta clase de evaluación para consolidar nuestro trabajo. Y una autoevaluación externa: como la que nos hace el CNA, los pares académicos frente a los programas. Estamos utilizando la autoevaluación en todo tipo de proceso que

se desarrolló en la universidad. El otro gran impacto es el seguimiento a los egresados, de hecho, creo que esto es un impacto para todas las universidades. Sólo hacíamos el ejercicio de determinar cuántos egresados poseía la universidad y en qué estaban ubicados. Una de las estrategias que utilizamos es crear una gran plataforma de egresados con una oficina dependiente de Vicerrectoría Académica para endulzar al egresado, aterrizar más al egresado a la universidad y para continuar con el proceso de formación de los mismos. Para nosotros es uno de los impactos más importantes que nos acerca mucho más a la comunidad. Otro impacto que deseamos resaltar es la historia institucional, nosotros no habíamos valorado este aspecto. Es necesario revisar y valorar cómo todo el tiempo transcurrido sirvió para lograr todas las metas alcanzadas por cada institución. Se debe resaltar cómo cada una pensó en su avance tecnológico, en la formación de su comunidad, la formación de los programas. Entonces, en esa medida, vemos la valoración de la historia institucional y cómo la institución piensa en los problemas del entorno social, los resuelve o colabora con la resolución de los conflictos sociales a través de su historia y los proyectos de investigación. (Sánchez, 2011, p.12)

Caso Focal 20: "Entiendo que la U17 se centró en el ambiente institucional y agregamos un elemento importante que fue este último la recuperación de su historia, el trabajo con los egresados, la autoevaluación (fuera de interno), y habías comenzado con lo que tú llamas un impacto interno que llamabas reidentificación institucional". (Sánchez, 2011, p.13)

Caso Focal 10: "Voy a proporcionar algunos resultados preliminares de un trabajo de orden investigativo que se está culminando con la red, red latinoamericana e iberoamericana y se está haciendo en todo los países iberoamericanos tratando de precisar de manera concreta algunos de los impactos de estos procesos de acomodamiento de la calidad. En el caso colombiano, quiero poner un poco el contexto de investigación porque es importante, tampoco estamos hablando de una investigación que sea suficientemente representativa para hacer afirmaciones generalizadoras. Es un tipo de investigación que se ha centrado en algunos casos para Colombia, la investigación la está coordinando la U16 con apoyo de la U10, es distinta a la que se presentó el día de ayer, y se han hecho en profundidad otro estudio de caso, cuatro en la parte piloto y cuatro posteriormente, nos han prestado la colaboración cuatro universidades públicas y cuatro universidades privadas que cuentan con acreditación institucional. Se han hecho encuestas a estudiantes, egresados y grupos focales con profesores, estudiantes. También nos hemos proyectado y manejando el sistema al nivel del Consejo Nacional de Acreditación y del Ministerio

de la autoevaluación que hace que siempre estemos en este proceso, el segundo, es que hemos visto con este modelo con una mayor facilidad y claridad con respecto a las fortalezas y debilidades que tenemos y la necesidad de implantación de proyectos que permitan consolidar las fortalezas, superar las debilidades y mejorar los contextos. En la medida en que apliquemos más el modelo, más tenemos claro qué es lo que tenemos que hacer. El otro impacto tiene que ver con el proyecto de desarrollo institucional con la relación estratégica porque también trabajamos en la articulación de lo que es el modelo de aseguramiento de la calidad CAFAM en la acreditación y lo acogemos para el desarrollo de la universidad, y lo otro está relacionado con la estandarización de procesos con la argumentación interna, con la definición de políticas.

Caso Focal 20: "Bueno resumiendo tu intervención, resaltas el impacto en la estandarización de procesos y en la definición de políticas. Ayer lo discutíamos, si son los sistemas de gestión de calidad factores generadores de condiciones favorables para la autoevaluación y acreditación o si es la autoevaluación y el proceso de acreditación el que se vuelve un factor generador. Yo creo que ahí hay una relación interestructural entre esos dos tipos de procesos". (Sánchez, 2011, p.15)

Todo esto lo encontramos como impactos a partir del uso y la aplicación del modelo". (Sánchez, 2011, p.15)

Caso Focal 1: "Se debe revisar todo el sistema de Asesoramiento de la Calidad de la Educación Superior, pues este plantea claramente como un conjunto de acciones orientadas a promover, a gestionar y a mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y los programas. Digamos que hasta ahí podemos decir que la manera en que esto va; ha sido posible operativamente en la dinámica de las universidades, digamos, ha sido mucho más consciente, pero seguidamente dice que este sistema se crea o se organiza, se conforma y se mira, y su impacto en la formación de los estudiantes. Es un sistema, que en su lógica de construcción desde el Ministerio lo que pretende es, obviamente poner al estudiante como un actor de su impacto y cómo ese impacto en la conformación del estudiante creo vo para ellos uno de los indicadores que estamos viendo. Este sistema entonces

de Educación Nacional y de otro lado también a los encargados de la acumulación de la calidad de cada una de estas ocho universidades. Pero, además, también se ha trabajado con los rectores y vicerrectores académicos. Repito, es más el estudio de casos que está utilizando diferentes fuentes, cuando la investigación esté terminada, podemos hacerles llegar los resultados. En términos de Sistema de Educación Superior se identifica que hay una ruptura del mejoramiento y de la evaluación y que los procesos de acumulamiento estimulan a las instituciones a implementar procesos de aseguramiento interno. En términos de la autoevaluación- institucional es claro que estos procesos se han convertido en políticas institucionales de mejoramiento continuo, voy a señalar solamente los principales. Hay cambios que reflejan de manera positiva los procesos de planeación institucional en una mayor proporción de las propuestas de mejoramiento con la planeación institucional, uno de los principales impactos está en los diseños curriculares, hay mayor calidad y flexibilidad en los programas, se ha tratado de que los estudiantes puedan tener una mayor autonomía y responsabilidad frente al proceso formativo. Se observa también una evolución que se podría caracterizar como positiva de los recursos destinados a la docencia en tres niveles: recarga en la carga administrativa de los docentes, recarga en la dotación de la planta física y en la planta de profesores. Mejoras también en los programas de formación docente y en los recursos designados a los procesos formativos en términos tecnológicos y bibliográficos. Se considera en la fortaleza que el impacto del sistema de la educación superior, estimula de alguna manera la calidad de las instituciones de educación superior. Ha habido una mejora notable en la recolección de la información y a nivel institucional, el fortalecimiento de las relaciones con otras instituciones como es nuestra experiencia, un mayor conocimiento de las deficiencias del mercado laboral. Este tipo de trabajo también ha tenido sus aspectos negativos que daremos a conocer en otra oportunidad, por ahora lo que nos interesa es presentarles los impactos positivos". (Sánchez, 2011, p.14)

Caso Focal 20: "Vemos muy importante esa investigación que estás compartiendo. Resaltar la gestión institucional, y me parece muy importante en términos de una tercera categoría lo que es el mejoramiento de la calidad, expresado en lo curricular, en la flexibilidad, en la autonomía. Es como un deber ser de proceso de autoevaluación y de acreditación en este caso, o sea, que no sea solamente para hacer una revisión pública de cuentas al exterior sino fundamentalmente como una intermediación para mejorar la calidad interna. También es importante resaltar que aquí se habla de un impacto en los sistemas de información que siguen siendo un elemento crítico. No podríamos dejar de reconocer que este Sistema Nacional de

un impacto en lo que es el desarrollo del sistema nacional de información. También vuelve a surgir un elemento muy importante como es el de las relaciones interinstitucionales". (Sánchez, 2011, p.14)

Caso Focal 19: "Dentro de los impactos que nosotros hemos encontrado y pensamos que es un impacto concreto

ya los han dicho otras personas y que afortunadamente coincidimos. El primero es la incautación de la cultura

Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento, ha tenido

91

plantea tres grandes bloques: el sistema de información, el subsistema de momento y obviamente habla de evaluación y pone CONACES y pone al CNA como los órganos que, aunque discutíamos un poco ayer, de cuál es esa lógica de interacción y qué es lo que se está discutiendo conjuntamente como órganos evaluadores frente al tema mismo de la calidad. El impacto en lo que tiene que ver con los sistemas de información consiste en mirar las capacidades de las instituciones de educación superior y mirar sus recursos. Hicieron un esfuerzo muy grande hace dos años para que estas instituciones estuvieran revisando claramente el asunto de capacidades y se proponen tres actores fundamentales que son: los docentes, la infraestructura y el elemento financiero. Los parámetros que le permiten mirar los impactos en estos procesos tienen que tener un referente de contexto, una cosa es lo que la U4 puede con los recursos que posee y otra cosa es, caso concreto, la U1, pero como no se puede utilizar el mismo objeto para entender los impactos que esos sistemas pueden crear en la formación particular de los estudiantes. Por eso es muy importante mirar desde el nivel nacional qué es lo que pretende el Ministerio de Educación Nacional, cómo está pretendiendo hacer sus mediciones de impactos para estos sistemas específicos de calidad. Para nuestra universidad, un impacto que nos parece muy importante que soporta dos elementos que son la cultura de la evaluación y la cultura de la mejora continua, pero nosotros le adicionamos un elemento muy importante, si comprendemos los procesos como construcción social, los esquemas de mejoramiento creemos debe pasar cuatro grandes fases, la primera es cómo estamos generando procesos de reflexión pública, cómo aprendemos a hacerle lectura a la cotidianidad de la vida institucional, es decir, un ejercicio de autoevaluación, pero cómo entender que la cotidianidad institucional también son asuntos de autoevaluación constante, son momentos históricos que se toman como referentes para determinaciones para las instituciones, y cómo la reflexión pública implica la generación de un sentido compartido, existe una participación activa de cada uno de los miembros de los actores sociales. Reflexión pública, sentido compartido, pero como estos dos elementos solos no generan procesos de mejoramiento, hay que sacar un tercero que se llama Planificación Conjunta, cómo se interpreta la vida política de la institución, cómo se generan mecanismos de procesos para tomar decisiones que creen impactos en la vida de la formación del estudiante. A estos tres elementos tuvimos que adicionarle un cuarto que se llama la acción coordinada, hay que tener en consideración quiénes somos, cómo somos capaces de interactuar en el trabajo cotidiano con el otro, cómo somos capaces de entendernos como cadenas de valor, cómo somos capaces de dejar de ver las universidades fragmentadas entre lo Académico y lo Administrativo, cómo obviamente enten-

dernos en procesos de apoyo, en procesos estratégicos. en procesos de evaluación y cómo vernos en esa lógica de existencia, y todo esos elementos reflexión pública, sentido compartido, planificación conjunta y acción coordinada, deben estar transversalizados con los procesos de educación, investigación y obviamente de acción y resultados. En el último elemento hemos buscado pero aún no hay estudios que nos digan claramente una relación de causalidad fuerte entre la acreditación versus o los procesos de acreditación versus los resultados en términos de pruebas saber pro, indicadores particulares de investigación, indicadores particulares de proyección sabemos que ahí hay efectos, obvio que sí, pero que definitivamente nos puedan establecer una relación fuerte de causalidad hasta ahora no lo hemos encontrado". (Sánchez, 2011, p.15)

Caso Focal 20: "El sistema nos propone evaluar la operación y la organización, en este caso, la universidad con sus procesos y resultados, estás planteándonos ¿cómo este Sistema Nacional y este Proceso de Autoevaluación ha tenido impactos en la formación de estudiantes? y lo conecto con lo que tú terminas; dices que hay un impacto, pero resulta que nos falta aún más estudiar los efectos en los resultados en términos de pruebas pro, todo tipo de mediciones. Entonces, tenemos como una hipótesis de trabajo, una hipótesis de que sí ha impactado en la formación de los estudiantes. Queda como un ejercicio, casi una investigación de carácter longitudinal para mirar los impactos en términos de influencia y aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, de los saberes, el desarrollo de competencias. Lo otro queda claro: reflexión pública, sentido compartido, planificación conjunta y acción coordinada, cuatro categorías a nivel de lo institucional y nos aportas al nivel del sistema una idea que no había surgido y que tiene que ver con la evaluación de fortalecimiento de las capacidades institucionales, entendiendo que esas capacidades significan una conclusión entre los recursos. la gestión y la infraestructura, y una idea finalmente que me parece interesante es que aparece no un solo criterio sino que hay diversidad de pensamientos, creo que hay elementos muy importantes. (Sánchez, 2011, p.17)

Caso Focal 7: "Nosotros empezamos hace como 10 años con el proceso de evaluación paralelo, hacíamos un proceso de autoevaluación pero nosotros mismos para nosotros mismos, pero en el 2004-2005 que se tomó la decisión de entrar en el proceso nacional, en el 2008 se hizo el documento y en el 2009 nos presentamos para la acreditación institucional. Tenemos una acreditación de la mayoría de nuestros programas y el mayor impacto fue romper esa resistencia, fue bastante difícil, hasta el último momento, no sólo de profesores, estudiantes sino también de administrativos. Creo que ese fue el mayor

logro interno, abrirnos y participar del sistema nacional. Es una oportunidad para que nos miren con fuerza y nos critiquen. A nivel del sistema yo resumiría que al entrar al sistema nos dimos cuenta que nos faltaba mucho con relación a las diferencias que todas las instituciones tenemos. Existen universidades que tienen sedes pequeñas y surge el interrogante ¿si acreditan la universidad quedarán acreditadas las sedes pequeñas? Ese fue el interrogante que surgió con las visitas de los pares. Estas experiencias nos han dejado importantes enseñanzas como planes estratégicos a largo plazo y los docentes estamos trabajando con las recomendaciones que nos dejaron. (Sánchez, 2011, p.17)

Caso Focal 20: "Nos parece muy interesante cuando planteabas sobre la resistencia al estar en instituciones de complejidad, de naturaleza distinta, y me parece muy importante mostrar cómo el incursionar en estos procesos ha ayudado a romper esa resistencia, eso que hemos venido llamando aquí cultura de la evaluación, cómo hay una aceptación cuando yo soy el sujeto que evalúa, pero cómo me resisto cuando soy yo el evaluado. Hay otra idea que me parece importante, cuando dices que este tipo de procesos nos permite no sólo reconocernos a nosotros mismos sino reconocer a los otros y les permitió reconocer qué cosas fuera de la U4 están fallando y hay cambios válidos, y todos sabemos lo que ha significado para el sistema la inclusión de la U4 por los aportes que nos has dado a conocer. Resalto también lo que tú planteas como una gestión basada en la evidencia, este tipo de sistema

nos lleva, nos obliga, en el buen sentido de la palabra, a poner sobre la mesa lo que somos en carta blanca, una cosa es como lo que yo creo que soy, una cosa es lo que yo me imagino, lo que pienso, la imagen social que tengo; y otra cosa es poner en términos de indicadores esa imagen social. Este tipo de proceso nos ayuda a ganar confianza porque nos reconocemos, y lo más importante, es cómo se pone en evidencia las limitaciones del modelo mismo, un modelo que nace bajo un criterio casi que único de universidad, y cuando empieza su desarrollo comienza a mostrar sus debilidades. Creo que nosotros tenemos que avanzar de un sistema unificador a un sistema diferenciador, me parece que ese es un gran reto. Hay que tener cuidado porque en aras a la diferenciación podemos perder el sentido de unidad". (Sánchez, 2011, p.17)

Caso Focal 1: "Una limitante era el proceso privatizador que estaba contra la autonomía, ese fue un gran limitante que ha cedido mucho. Otro limitante fueron los sistemas de información. Al comienzo era muy difícil recoger información en la universidad. La universidad posee una estructura administrativa que nos ha costado mucha dificultad que la entiendan los Pares. Y eso nos ha generado muchas dificultades porque los Pares emiten conceptos sin haber entendido la estructura de la universidad, y por mucho que nos esforcemos por explicarles ellos no aceptan. Me parece que el modelo del CNA debe mirar más los procesos curriculares además de los otros aspectos que examina". (Sánchez, 2011, p.23)







Escenarios teóricos para la resignificación de las prácticas de Acreditación Institucional en Colombia.

4.1. La universidad como organización que se construye socialmente

La renovación y transformación de las prácticas sociales en contextos organizacionales, en perspectiva de su desarrollo, tiene como imperativo la necesidad de ser tamizada a través de conceptos alternativos referenciales. Bajo esta premisa se revisan los agotamientos teóricos y prácticos del concepto de Universidad, planteando coordenadas para comprender nuevos sentidos para su entendimiento, al ser asumida como organización que se construye socialmente. Lo anterior desde la perspectiva de la "Transmodernidad"; en el sentido propuesto por Rodríguez (2004) como categoría que empieza a reconocerse como un paradigma para pensar el relato globalizador: la "Transmodernidad" como apuesta conceptual y estética para re-entender las realidades y en especial para interpelar las maneras de actuación social en el ámbito de las organizaciones autopoiéticas y autorreferentes, en este caso las universitarias.

El punto de partida de la discusión académica fue el establecimiento del objeto de estudio o de indagación¹⁶ en esta

16. Esta precisión del objeto de estudio es clave ya que de su claridad y nivel de profundidad dependerá en buena medida que el investigador sepa cuál es el ámbito teórico y práctico en el cual se inscribe su proceso de búsqueda. En este sentido, se parte de la claridad de que en todo objeto de estudio subyace una doble dimensión, complementaria: la epistémica y la empírica. La dimensión epistémica alude al conjunto de principios, conceptos, planteamientos y elaboraciones de naturaleza teórica que constituyen y delimitan el objeto de estudio de la investigación. La dimensión empírica se refiere a la red de prácticas específicas y concretas, a situaciones casuísticas y específicas que se evidencian objetualmente en un contexto social determinado. SANDOVAL C., Carlos A. "Investigación Cualitativa". 1ed. Corcas. Santafé de Bogotá. 1997.

reflexión; en tal sentido lo fundamental es reconfigurar, bajo las coordenadas epistemológicas del discurso de la "Transmodernidad", el concepto de Universidad, asumida como organización que se construye socialmente.

Dos son las categorías que vertebran la discusión académica en este texto: Transmodernidad y Universidad. La primera de ellas se aborda como telón de fondo para la reflexión conceptual que se propone; en este sentido, más que un estudio exhaustivo de la misma, se delimitan la coordenadas básicas para su entendimiento y diferenciación de las categorías: Modernidad y Postmodernidad. Luego, bajo el marco de entendimiento de la "Transmodernidad", se proponen dos conceptos claves para repensar el futuro de la Universidad: La noción de Universidad se desarrolla como "organización que se construye socialmente" (Sánchez, 2010).

4.1.1. La Transmodernidad: una nueva racionalidad para entender y actuar en el contexto de las universidades como organizaciones que se construyen socialmente

El concepto de "Transmodernidad" fue puesto en circulación por Rosa María Rodríguez Magda¹⁷ en el libro *La sonrisa de Saturno. Hacía una teoría transmoderna*¹⁸. La autora plantea que "La transmodernidad prolonga, continúa y transciende la Modernidad. (Rodríguez, 2004,8).

^{17.} Rosa María Rodríguez Magda (Valencia, 1957), es catedrática de Filosofía y escritora, consejera de Consell Valencia de Cultura, directora del Aula de pensamiento y de la revista Debats que publica Alfonso el Magnánimo. Autora de, entre otros ensayos, Femenino fin de siglo. La seducción de la diferencia, La sonrisa de Saturno, El modelo Frankestein, Foucault y la generación de los sexos, El placer del simulacro. Es editora, asimismo, de las obras colectivas: Mujeres en la historia del pensamiento, Y después del postmodernismo ¿qué? (con María del Carmen África Vidal) y El sentido de la libertad (con Amelia Valcárcel).

La Transmodernidad como etapa abierta y designación de nuestro presente, intenta, más allá de una denominación aleatoria, recoger en su mismo concepto la herencia de los retos abiertos de la Modernidad tras la quiebra del proyecto ilustrado. (p, 11). Evidencia una consciencia de la crisis moderna, la insuficiencia de las propuestas postmodernas y la necesidad de un nuevo pensamiento superador, que, subterráneamente, marca coincidencias y divergencias. (p, 12).

La "Transmodernidad" sugiere implícitamente una serie de sentidos connotados por su prefijo. "Trans" es transformación, dinamismo, atravesamiento de un medio diferente; ese algo que va "a través de", no se estanca, sino que parece alcanzar un estadio posterior, conlleva por tanto la noción de transcendencia. La transmodernidad implica transformación, la cual a su vez

(...) nos remite a un dinamismo sustancial, más allá del estatismo de las esencias o de la combinatoria atomística, nos induce a pensar en un estado inestable, gaseoso, cuántico. En cuanto paradigma social, lo "trans" nos habla de la coexistencia de tendencias heterogéneas, la pervivencia de secuencias temporales multicrónicas, de la ruptura de la historia como proceso unitario, distorsión de los agentes sociales clásicos, circulando los individuos en múltiples y contradictorias actuaciones de identidades de incidencia diversa en el cambio social. Histórica y socialmente nos hallamos, pues, en una multicronía. El pluralismo, la complejidad y la hibridación serían sus características". (p.16, 17).

No obstante, el paradigma transmoderno describe una situación compleja, cuya centralidad no remite al fundamento, sino al vacío, la ausencia, el simulacro. La crisis de la Modernidad ha evidenciado esta fractura en los Grandes Relatos totalizantes, construir la transmodernidad es asumir ese hueco esencial en su talante más generador y libre. (p, 17). Así, la Transmodernidad como nuevo paradigma presenta un modelo global de comprensión de nuestro presente, aportando aperturas de desarrollo a todos los niveles, sin falsas clausuras gnoseológicas o vivenciales. (p, 18).

El proyecto de la Modernidad ha sido datado por Habermas en el esfuerzo ilustrado por desarrollar desde la razón las esferas de la ciencia, la moralidad y el arte, separadas de los ámbitos de la metafísica y la religión. Si ello se plantea en el terreno de la teoría, la concreción material conlleva un proceso de modernización: revolución industrial, avances científicos, crecimiento demográfico, desarrollo de la tecnología, expansión de los mercados, capitalismo... que diseña un eje imparable caracterizado por el primado del

dinamismo y la innovación. La modernidad representa una mirada puesta en el futuro; es en él, y no en la imitación del pasado, donde el individuo piensa encontrar la realización de sus expectativas más o menos utópicas; lo nuevo atrae como rechazo y superación permanente, de ahí el espíritu vanguardista que anima la modernidad estética. Estos dos aspectos, fundamentos teóricos y desarrollo material, tienen sin embargo, una desigual solidez; mientras el segundo parece constante, asumiendo las nuevas formas (sociedad postindustrial, nuevas tecnologías de la información...), el primero ha sido fuertemente criticado. (Rodríguez, 2004, 25).

La Modernidad, más allá de la heterogeneidad de sus contenidos, se percibe a la manera de un conjunto coherente de la racionalidad y progreso ético-social, cuyo debilitamiento es sentido por muchos en forma de verdadera amenaza. Un paradigma donde, por así decirlo, todo ocupa el lugar adecuado. El conocimiento responde a un modelo objetivo y científico, validado por la experiencia y el progresivo dominio de la naturaleza, consolidado en un desarrollo de la técnica. Ello confluye en una superior emancipación del individuo y en el logro de mayores cuotas de libertad y justicia social como horizonte paulatinamente alcanzable. Es esta Utopía la que cohesiona un modelo, cuya quiebra, desde su propio punto de vista, no puede sino conducir a la barbarie. (p, 26).

La Modernidad se ancla, por tanto, en la posibilidad y legitimidad de los discursos globales. La crisis postmoderna atentará precisamente contra esa posibilidad y legitimidad. La razón universal habría revelado su manipuladora faz de racionalidad instrumental (Escuela de Frankfurt), y su utopía se habría mostrado como una efectiva *jaula de hierro* (Weber, 2002). Desde lo que Bauman ha denominado *modernidad liquida*¹⁹.

El fin del paradigma unitario abre la puerta a múltiples discursos contextualizados, que ofrecen un panorama heterogéneo y disperso. Fragmento, polisemia, diferencia, exceso, hibridez... fueron conceptos preferidos para caracterizar esta situación. El descrédito de la innovación hizo abandonar el talante vanguardista, el futuro dejó de

^{19.} Las primeras obras de Bauman fueron proyectos basados en la modernidad dentro del diseño de una mejor sociedad. Hacia 1970 y comienzos de la década de 1980 su atención cambió a cuestiones más generales y teóricas en relación con el papel de las ciencias sociales y cómo éstas podrían ayudar a la sociedad. El mayor cambio en la obra de Bauman se produjo a finales de la década de 1980 con la edición de una trilogía de libros (*Legisladores e intérpretes, Modernidad y Holocausto y Modernidad y ambivalencia*), en los que criticaba la modernidad y proponía una visión postmoderna distópica de la sociedad. Desde entonces, Bauman ha editado una línea invariable de libros adicionales explorando su nueva perspectiva. Aunque a Bauman se le considera un pensador 'postmoderno, *su escepticismo sobre este concepto lo separa de los defensores más entusiastas del posmodernismo. Tampoco comparte la noción clásica de modernidad versus postmodernidad, argumentando que los dos coexisten como dos lados de la misma moneda, usando los nuevos conceptos de modernidad "sólida" y "líquida".*

ser el referente y el pasado se convirtió en un almacén de imágenes, estilos e ideas para reutilizar. Pastiche, hipertexto, cultura de la copia, en suma, y del simulacro.

Sin embargo, es hora de analizar no sólo la quiebra de la postmodernidad, en el sentido de la ruptura que supuso con respecto a la fase anterior, sino la propia quiebra de ésta, es decir su crisis. (Rodríguez, 2004, 26). ¿Podemos en los albores del siglo XXI seguir repitiendo sin pestañeo los conceptos *post* que fueron rupturistas hace más de veinte años?. Uno de los pilares del pensamiento *post* lo constituía, como ya se ha subrayado, la afirmación de la imposibilidad de los Grandes Relatos, de una nueva totalidad teórica. No obstante, desde hace una década a esta parte, un concepto estrella emerge por doquier. (p, 27).

Las Grandes metanarrativas de la Modernidad eran fruto de un esfuerzo teórico, de una voluntad de sistema, pertenecían al ámbito del conocimiento. La globalización, en cambio, es un resultado a *posteriori* de una revolución tecnológica, efecto práctico de una voluntad de interconectividad, y pertenece al ámbito de la información. A la sociedad industrial correspondía la cultura moderna, a la sociedad postindustrial la cultura postmoderna, a una sociedad globalizada responde de un tipo de cultura que, desde hace un tiempo, empieza a llamarse: "transmoderna".

Modernidad, Postmodernidad, Transmodernidad sería la tríada dialéctica que, más o menos hegelianamente, completaría un proceso de tesis, antítesis y síntesis. (Rodríguez, 2004, 28).

De cara a una buena caracterización, parece pertinente la diferenciación que Ulrich Beck realiza entre globalismo, globalidad y globalización. Por globalismo entiende "la concepción según la cual del mercado mundial desaloja o sustituye al que hacer política; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo".

La noción de *globalidad* apuntaría a la constatación de estar viviendo en una "sociedad mundial" donde no existen espacios cerrados. Dicha globalidad se pretende irreversible precisamente porque responde a profundos procesos, aunque no todo al mismo nivel, de globalización económica, política, social, cultural, ecológica... Así, globalización aglutina, responde y da nombre a todos aquellos "procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales, identidades y entramados varios". (Rodríguez, 2004, 29). Lo Glocal (R. Robertson, 1992), esto es, la preponderancia de los niveles globales y locales en detrimento de los espacios territoriales tradicionales, diseña una nueva geopolítica, donde el espacio en el que medró

la construcción de la Modernidad parece despojado de su protagonismo histórico y de la urdimbre afianzadora de todo un modelo político, ético, social e identitario. El fin del "dominio estatal del espacio" (Agnew y Corbridge) nos sumerge en un "espacio de flujos" (Castells), que acaba definitivamente con el paradigma moderno. (p. 30).

"Trans" es el prefijo que debe guiar la nueva razón digital en una realidad virtual y fluctuante. (Rodríguez, 2004, 30). La realidad es constante transformación. (p, 31). Estamos en la era de las transformaciones, los compartimentos estancos dejan de tener sentido, todo funciona en tanto está interconectado, trabaja en equipo o es capaz de reformularse según nuevas demandas o aplicaciones. (p, 32).

La realidad es ya otra, urge un pensamiento transmoderno, es necesario, si queremos comprender lo que está ocurriendo, pensar la Globalización con el paradigma de la Transmodernidad. La Transmodernidad se nos aparece síntesis dialéctica de la tesis moderna y la antítesis postmoderna, bien cierto que al modo *light*, híbrido y virtual propio de los tiempos. (p. 33).

En la Modernidad predominan los principios bien definidos que tienden a la cohesión, la unidad, la afirmación, a un pensamiento fuerte. La Post-modernidad se ordena generalmente como antítesis: disgregación, multiplicidad, negación, pensamiento débil. Por su parte la Transmodernidad suele mantener el ímpetu definidor de la primera pero despojado de su fundamento: al incorporar su relación resuelve el tercer momento en una especie de clausura especular. (p, 35).

En la sociedad transmoderna, el sujeto recibe información y actúa sobre ella, puede incidir en el tiempo real sobre lo que está ocurriendo, ya sea para comunicarse por *e-mail*, participar en un trabajo en grupo, realizar operaciones financieras o manifestar su opinión en directo en un programa televisivo. Está realmente en lo que ocurre a kilómetros de distancia gracias a una efectiva tele-presencia. (p. 36).

El mundo transmoderno no es un mundo en progreso, ni fuera de la historia, es un mundo instantáneo, donde el tiempo adquiere la celeridad estática de un presente eternamente actualizado. (p, 37). La globalización es el todo envolvente, cumplimiento caótico y dinámico del imperativo dialéctico, nuevo paradigma que he apostado por llamar *Transmodernidad*. Por debajo de ello, el reto de pensar, la urgencia de actuar, siguen pendientes. (Rodríguez, 2004, 46).

Las preguntas entones que surgen, son: ¿cómo entender la Universidad desde el telón comprensivo de la Transmodernidad?.

97

4.1.2. La Universidad: una organización que desde el telón de la transmodernidad, se construye socialmente

El concepto de transmodernidad, al obrar como "matriz epistémica" que regula diversas cosmovisiones individuales y colectivas, también determina paradigmas científicos; es así como permite dotar de nuevo significado a la Universidad, en este caso explorándola como organización que se construye socialmente. Desde esta perspectiva teórica se puede entonces asumir la Universidad como una organización compleja, como tejido social en permanente construcción en cuya concepción y desarrollo aportan diversos actores y sectores desde perspectivas teóricas y posiciones ideológicas, naturalmente siempre disímiles.

Comprender la Universidad como tejido social (Sánchez, 2010, p.19) implica para sus procesos de gestión una lectura de la misma desde una perspectiva renovada. Supone reconocer que la realidad institucional va más allá de sus definiciones instituidas formalmente y que ella incluye el universo de lo culturalmente instituyente: los imaginarios, percepciones y sentidos que construyen, otorgan y reconstruyen todos los actores sociales que la conforman y determinan. Esta segunda dimensión urge el reconocimiento y análisis de los imaginarios sociales como factores constitutivos de la realidad social de la entidad viva llamada Universidad.

El análisis de los imaginarios es necesario realizarlo desde dos perspectivas: una de ellas desde los imaginarios que subyacen en las leyes y normas, las redes de sentido que definen esas reglas, esas categorías marcadas por un status de legalidad y normatividad, bajo el cual se orientan algunas pretensiones simbólicas que buscan organizar el sistema educativo.²⁰

La segunda perspectiva se debe abordar desde el marco más informal, pero no menos importante, de los imaginarios que sin ser instituyentes, o radicales, tampoco han llegado a institucionalizarse legalmente, pero son hechos institucionales, toda vez que son marcados por la constante aparición, la permanencia y el acuerdo social. Se trata de esos "mundos simbólicos" que se han constituido desde las manifestaciones de las comunidades organizacionales y que sin estar previstos en los reglamentos han logrado un "status social" que ha definido las formas de ser y actuar de dichas comunidades. Aquí se ubican también los mundos simbólicos constituidos literariamente, desde los

discursos y justificaciones escritas y que constituyen sus tendencias teórico-formales. Aunque se reconoce incluso que muchas de estas producciones simbólicas llegan a ser constituidas como hechos institucionales.

Ahora bien, al analizar los imaginarios sobre la Universidad desde los hechos no oficiales, desde aquellos que pese a ser considerados por Searle (1997) como institucionales, se puede reconocer que estos no inician con las normatividades sino que se van formando desde las realidades dinámicas de la vida cotidiana, tal y como los calificaría Shotter (2001), incluso reconociendo que varios de ellos han forzado a ser admitidos como hechos institucionales, presentes en las formas de actuar y ser de los actores, unidades y estamentos de la misma Universidad.

Para entender la Universidad como organización que se construye socialmente es importante acudir a los planteamientos de Ackoff (1970) quien definió la organización como "...un sistema intencionado que contiene al menos dos elementos intencionados que tienen un propósito común" (p, 67); de esta forma se observa que una Universidad es una construcción social, en la que sus componentes están estructurados conforme a un fin. Hasta aquí pareciera que se estuviera hablando de un ente objetivo, en donde se verifica un flujo de entrada-proceso-salida, en el que sus resultados son predecibles, determinísticos; sin embargo, ello no es todo cierto, la verdad es que el concepto de Universidad, como organización, depende del enfoque desde donde se mire.

Morgan (1998), por su parte, utiliza una serie de metáforas para explicar la organización (Universidad) como máquinas controladas que deben ser eficientes, sus directivos tienden a gestionarlas y diseñarlas con elementos de relojería, donde cada parte tiene definido claramente un papel específico que cumplir; como organismos en desarrollo y adaptación y muestra que los diferentes tipos de organización, como diferentes especies, se adaptan para resolver con las exigencias de los diferentes entornos; como cerebros con posibilidades de aprendizaje y donde aporta importantes conceptos sobre la auto-organización; como culturas en donde se poseen valores, creencias, ideologías que sostienen las organizaciones como realidades sociales; como sistemas de gobierno en donde la metáfora es la política para señalar los conflictos de intereses y de poder que se gestan en su interior; como prisiones psíquicas en la que se presentan aspectos psicológicos para analizar si en la vida organizacional estamos atrapados por procesos conscientes e inconscientes de nuestra propia creación; como instrumentos de dominación, en donde se utilizan a los integrantes empleados o funcionarios, para lograr los fines de la organización.

^{20.} La referencia es a esos hechos que ya se han constituido desde la máxima función simbólica en términos de Cassirer y en términos de Castoriadis, los que han llegado a ser considerados como imaginarios totalmente instituidos, o hechos definitivamente institucionales, a decir de I. Searle.

Para los mecanicistas, la organización (Universidad) era concebida como una máquina que poseía un sistema hermético, en el que sus resultados se daban a partir de la sumatoria de las acciones de sus componentes. La Universidad, al igual que quienes la constituían eran agentes maximizadores; el único objetivo era la maximización de los beneficios y eran descritas como conjunto de partes o departamentos, unidas por líneas de autoridad y control.

En contraposición al paradigma mecanicista ha surgido otra forma de ver y entender la Universidad como sistema vivo, es decir, en términos de redes complejas no lineales; tal como lo plantea Capra quien señala que según la comprensión sistémica de la vida, los sistemas vivos se crean o se recrean a sí mismo sin cesar, mediante la transformación o sustitución de sus componentes. Comprender la vida significa comprender los procesos de cambio que le son inherentes a ella. Esta visión implica dejar de ver la Universidad como organización reconocida por ser un todo integrado de componentes, para considerarla como un sistema en donde se constituyen redes; es decir, en términos de Morín, reconocer que por encima de organizaciones jerarquizadas hay redes autogenéticas: las redes se recrean a sí mismas permanentemente para mantener relaciones de equilibrio con el entorno, pero a pesar de sufrir cambios estructurales preservan su patrón de organización, su esencia.

Tal es la multiplicidad de conceptos asociados con la organización que Morín (1998) plantea que la organización, noción decisiva, apenas entre-vista, no es aún un concepto organizado, sin embargo podría concluirse que esta noción puede elaborarse desde el enfoque sistémico, con aplicación de la teoría de sistemas, o a partir del organicismo como lo planteaba Morgan (1998); lo importante es que se asuma que una organización (Universidad) es un organismo complejo que no puede reducirse a leyes generales, al determinismo lineal del mecanicismo, que ésta debe ser comprendida con la lógica de la vida misma; como lo señala Capra (2003) cuando expresa que el sistema vivo, según la compresión sistémica de la vida, sólo puede ser perturbado: las organizaciones no pueden ser controladas mediante intervenciones directas, pero puede influirse en ellas dándoles impulsos, más que instrucciones.

Para Morín (1998), más allá del concepto de organización, está el de auto-organización y lo refiere a la organización (Universidad) viviente, la que según él, si bien no puede hablarse desde una teoría como tal, sí hay posiciones de partida. Una de ellas es la de la paradoja de la máquina viviente (auto-organizadora) y la máquina como tal (artefacto). Esta última está constituida por elementos completamente fiables, aunque su funcionamiento como conjunto

no sea tan fiable, pues si alguna pieza se daña, el sistema no funciona; el ejemplo típico es el de un carro o el de un motor. Por el contrario, en la máquina viviente, auto-organizada, sus componentes son poco fiables, pero su funcionamiento lo es, pues estos componentes se degradan y mueren pero ellos mismos se regeneran y renuevan sin que el conjunto del sistema u organismo pierda su patrón de identidad o esencia básica. Lo anterior sugiere que la máquina viviente engendra en sí misma el caos y el desorden, a partir de los cuales garantiza su sobrevivencia; por tanto es que Morín (1998) afirma que el fundamento de la auto-organización (Universidad) y el carácter paradójico de esta proposición nos muestra que el orden de lo viviente no es simple, no depende de la lógica que aplicamos a las cosas mecánicas, sino que postula una lógica de la complejidad.

Otra característica del sistema auto-organizador y que nos ayuda a su entendimiento desde esta postura, es que a pesar de que éste es autónomo y mantiene su individualidad, no puede bastarse así mismo, mantiene relaciones de interdependencia con el entorno, del que recibe información y energía para desarrollarse y evolucionar, en una relación simbiótica de mutuo entrelazamiento en donde ambiente / organización se contienen y se interpelan; entender esta relación requiere de un modo diferente de leer dichos fenómenos; es decir, debemos verlos desde la complejidad que ello encarna.

4.1.3. Las redes de comunicación auto-genética en la Universidad como organización que se construye socialmente

Entender las Universidades como "sistemas autopoiéticos" es imprimirle vida a sus procesos, es comprenderlas en términos de redes complejas no-lineales; pero no
es solamente la comprensión de sus redes, pues, siendo
estas autogenéticas, cada comunicación crea en ellas
pensamiento y significado, dando lugar a nuevas comunicaciones. De acuerdo con Capra (2003) cuando la red se
autogenera crea un contexto común de significado, conocimientos compartidos y normas de conducta, y proporciona a sus miembros una identidad colectiva y un ámbito
claramente delimitado que sienten como propio; Wenger
(1996) denomina a estas redes comunidades de práctica.

La mayoría de las veces dichas comunidades de práctica no son perceptibles en las organizaciones, pues se trata de redes informales que van surgiendo como alianzas o como grupos de interés, a través de estas redes informales la organización aprende y responde proactivamente a las perturbaciones del ambiente, de ahí que sean ellas las que permiten la flexibilidad y la adaptación, como posibilidades de crecimiento y desarrollo.

La característica de todo sistema vivo es su posibilidad de auto-crearse mediante procesos de aprendizaje, adaptación y desarrollo, los que tienen lugar cuando el sistema entra en desequilibrio y emergen nuevas estructuras como respuesta a las necesidades de cambio. Prigogine (1998) llamó a este fenómeno "estructuras disipativas" y planteó que es un sistema abierto que permanece en un estado alejado del equilibrio, pero que al mismo tiempo conserva la estabilidad: mantiene la misma estructura a pesar del incesante cambio de sus componentes. Prigogine denominó estructura disipativa para señalar la interacción entre estructura y cambio (disipación).

La Universidad como un sistema vivo comporta dentro de sí fuerzas de orden y desorden lo que las lleva a que permanentemente se mueva entre el equilibrio y el desequilibrio. Esta característica esencial de todo ser vivo sólo puede ser explicada desde la perspectiva del caos y la complejidad que considera la organización como un sistema abierto en desequilibrio; es decir, como un sistema inmerso en entornos turbulentos "ruidosos" que se presentan como exigencias y estímulos a una incesante inestabilidad. Contrario a lo que plantea la administración clásica mecanicista, la inestabilidad es una condición necesaria que le permite a la organización educativa cambiar y que la puede llevar tanto a su desarrollo como a su muerte; esta inestabilidad es la que la auto-organiza como una estructura disipativa de donde emergen nuevas formas, las cuales no serán retrocesos del sistema, sino que serán formas evolutivas de desarrollo.

Capra (2003) plantea que la dinámica de esas estructuras incluye la emergencia espontánea de nuevas formas de orden. Si el flujo de energía aumenta, el sistema puede llegar a un punto de inestabilidad, conocido como "punto de bifurcación", del que puede surgir una nueva rama que es capaz de desembocar en un estado completamente nuevo, en el que es posible que emerjan nuevas formas de orden y nuevas estructuras.

En las estructuras disipativas, que se dan en estados de desequilibrio, emerge un nuevo estado de mayor complejidad; ahí el orden hace presencia. El orden emerge del desorden, este orden es la auto-organización o la "emergencia", la que se reconoce como el origen del desarrollo, el aprendizaje y la evolución.

Esta situación lleva a hacer la reflexión sobre el modo como son administradas las Universidades, pues siempre se está pretendiendo por el orden a través de jerarquías y sistemas de control que no permiten que emerjan nuevas situaciones sino que ellas son impuestas. Se requiere que las Universidades sean asumidas desde otra visión, que se permita en ellas la turbulencia que crean el ambiente externo y el ambiente interno, que se reconozcan las redes informales de comunicación y que exista una potente acción de retroalimentación; las estructuras emergentes son creadas por las redes informales y las comunidades de práctica de la red.

En esta perspectiva, la teoría de la complejidad permite comprender que el cambio se da en la inestabilidad del sistema, en la estructuras disipativas; pues el desequilibrio permite la búsqueda de un nuevo orden o equilibrio; sin embargo, es importante reconocer que en las Universidades existen estructuras diseñadas y estructuras emergentes, las cuales son complementarias, pues se requiere de su presencia para que el sistema mantenga una dinámica de orden/desorden que lo conduce a estados de equilibrio/desequilibrio, propiedades particulares de los sistemas vivos, en los que se conciben estas paradojas.

La Universidad así entendida y asumida como construcción social que ha sido generada para lograr sus más altos propósitos formativos científicos, técnicos, humanísticos, éticos y estéticos, debe ser una entidad autopoiética que como los sistemas propuestos por Maturana (1996), se va regenerando a sí misma como organismo autónomo, a partir de cambios estructurales sin cambiar su esencia, para lograr no sólo subsistir a los cambios socio-históricos y técnico-científicos del entorno, sino imponerle a estos su perspectiva estructural para, además de hacer parte de ellos, ayudar a su constitución.

Este proceso de autorregulación se da en la medida que el sistema Universidad realice ejercicios homeostáticos soportados en procesos de autoevaluación, para sobreponerse a exigencias tanto externas como internas. Sin embargo, constituirse como sistema autopoiético, le implica primero comprenderse a sí misma: saberse encontrar con sus problemas reales para poder valorarlos e intervenirlos, y segundo, definir por qué elementos del entorno se deja perturbar para generar cambios en su estructura de funcionamiento interno y mantener así relaciones de equilibrio interno y externos.

La Universidad como un sistema vivo comporta dentro de sí fuerzas de orden y desorden lo que la lleva a que permanentemente se mueva entre el equilibrio y el desequilibrio. Esta característica esencial de todo ser vivo, sólo puede ser explicada desde la perspectiva del caos y la complejidad que considera la Universidad como un sistema abierto en desequilibrio; es decir, como un sistema inmerso en entornos turbulentos "ruidosos" que se presentan como exigencias y estímulos a una incesante inestabilidad.

La Universidad se mueve entonces entre las tensiones de lo formal instituido y lo instituyente y muestra en su dinámica de vida esas estructuras disipativas que emergen de la turbulencia cargada de los ambientes internos y externos y que proyectan el complejo sistema institucional; lo cual no está en oposición a los planteamientos de Castoriadis²¹ (1997) respecto de la "emergencia" de las instituciones desde el magma de significados sociales que son instituidos por lo social pero a la vez son sus instituyentes.

La característica definitoria de todo sistema -Universidad-, asumido como autopoiético, consiste en que experimenta cambios estructurales continuos al mismo tiempo que conserva su patrón organizativo en red. Los componentes de la red se producen y transforman unos a otros continuamente. Una clase de cambios estructurales consiste en la auto-renovación: toda Universidad se renueva a sí misma continuamente en la medida en que sus procesos y unidades se auto-transforman en ciclos continuos. A pesar de este cambio incesante, la Universidad mantiene su identidad global, su patrón de organización.

Para maximizar el potencial creativo, la capacidad de aprendizaje y la planeación de una Universidad, resulta crucial que todos sus actores comprendan la interrelación entre sus estructuras formales y diseñadas y sus redes informales autogenéticas. Las estructuras formales son conjuntos de normas y reglas que definen las relaciones entre personas y tareas y determinan asimismo la distribución del poder. Los límites son establecidos mediante acuerdos que delinean subsistemas y funciones bien definidos. Las estructuras formales se describen en los documentos oficiales de la Universidad que establecen su política, sus estrategias y sus procedimientos.

Por el contrario, las estructuras informales son redes de comunicaciones fluidas y fluctuantes. Esas comunicaciones incluyen formas no verbales de implicación mutua en una tarea común a través de la cual se intercambian habilidades y se genera el conocimiento compartido. La práctica compartida crea espacios limitados de significado flexible, a menudo no expresados verbalmente. El signo distintivo de pertenencia a una red puede ser algo tan simple como la capacidad para seguir una conversación informal y coloquial.

Las redes informales de comunicación se encarnan físicamente en las personas que se implican en la práctica común. Cuando entra en ella gente nueva, la red puede reconfigurarse; cuando alguien se va, la red cambiará de nuevo, o incluso llegará a quebrarse. En la organización formal, en cambio, las funciones y las relaciones de poder son más importantes que las personas, por lo que persisten en el tiempo aunque éstas cambien.

En toda Universidad, como organización que se construye socialmente, existe una constante interrelación entre sus redes informales y sus estructuras formales. Las políticas y los procedimientos formales son siempre filtrados y modificados por las redes informales, lo cual permite a sus actores sociales usar su creatividad al enfrentarse a situaciones nuevas o inesperadas. Al trabajar estrictamente según los manuales y procedimientos oficiales, causan un serio perjuicio al funcionamiento de la Universidad. La situación ideal se da cuando la Universidad formal reconoce y apoya sus redes informales de relaciones, e incorpora las innovaciones de éstas a sus propias estructuras.

Como ha quedado dicho, la fuerza vital de una Universidad, su flexibilidad, su potencial creativo y su capacidad de aprendizaje, reside en sus comunidades de práctica informales. Las partes formales de la Universidad estarán más o menos «vivas» en función de su proximidad a las redes informales. Estas consideraciones implican que el modo más eficaz de expandir el potencial de una Universidad para la creatividad y el aprendizaje, así como para mantenerla no sólo viva, sino también llena de vitalidad, consiste en apoyar y reforzar sus comunidades de práctica.

Un punto de vista de mayor avanzada conceptual y de enormes repercusiones para la transformación de las prácticas de gestión en contextos organizacionales educativos lo constituyen los planteamientos que señalan que a lo largo y a lo ancho del mundo viviente la creatividad de la vida se expresa a través del proceso de "emergencia". Las estructuras creadas en ese proceso, tanto las biológicas de los organismos vivos, como las sociales de las comunidades humanas, pueden ser denominadas, con propiedad, "estructuras emergentes".

Antes de la evolución de los humanos todas las estructuras del planeta eran emergentes. Con la evolución humana entraron en juego el lenguaje, el pensamiento conceptual y las demás características de la consciencia reflexiva, lo cual nos capacitó para la representación mental de imágenes de objetos físicos y para concebir y formular objetivos y estrategias, así como, por consiguiente, para crear estructuras por medio del diseño.

Las Universidades, como organizaciones que se construyen socialmente, contienen en todos los casos tanto estructuras diseñadas como emergentes. Las primeras son las estructuras formales de la Universidad (organización), tal como las describen sus documentos oficiales. Las segundas son creadas por las redes informales y las comunidades de práctica de la red. Como hemos visto, ambas clases de estructuras son muy distintas y toda

^{21.} CASTORIADIS, Cornelius. Ontología de la Creación. 1ed. Santafé de Bogotá: Ensayo y Error, 1997. 320p.

Universidad precisa de las dos. Las estructuras diseñadas proporcionan las reglas y los hábitos indispensables para el funcionamiento eficaz de la Universidad. Las estructuras diseñadas proporcionan estabilidad.

Las estructuras emergentes, en cambio, aportan novedad, creatividad y flexibilidad. Son adaptables y capaces de cambiar y de evolucionar. En el complejo entorno de la gestión educativa de nuestros días, las estructuras puramente diseñadas carecen de la necesaria capacidad de respuesta y aprendizaje. A veces permiten realizar grandes cosas, pero, habida cuenta de su inadaptabilidad, son deficientes en cuanto a aprendizaje y cambio, por lo que quedan rápidamente obsoletas.

No se trata, sin embargo, de descartar las estructuras diseñadas en favor de las emergentes: ambas son necesarias. En toda organización humana existe una tensión entre sus estructuras diseñadas, que encarnan las relaciones de poder, y sus estructuras emergentes, que representan la vivacidad y la creatividad de la organización. Como señala Wheatley (1997) en las organizaciones, las dificultades son manifestaciones de la vida, que se afirman así misma frente a los poderes de control. En consecuencia, en procesos nuevos de gestión y planeación de la Universidad se comprende la interdependencia entre diseño y emergencia. Se sabe que, en las aguas turbulentas del mundo actual, el reto consiste en encontrar el justo equilibrio entre la creatividad de la emergencia y la estabilidad del diseño.

Queda claro hasta aquí que las Universidades son de una complejidad tal que es imposible considerarlas como suma de organismos y reglamentos, toda vez que son el extracto de lo social, conteniendo todas sus características, pero delimitadas por un mundo simbólico que las hace particulares. Queda claro además que la suma de estas instituciones no constituye lo social, ni la suma de las partes de lo institucional no constituye la institución, por tanto, la Universidad debería ser estudiada como ese todo complejo inmanente.

La sociedad es una institución constituida por la misma sociedad e influida por su propia constitución. Es decir, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido. Es la sociedad la que crea por sí y para sí, un conjunto de significaciones desde el cual organiza su propio mundo, pero a la vez es organizada por ese conjunto creado. En ese conjunto hay ebullición de representaciones individuales y colectivas desde múltiples influencias: naturales, biológicas, sociales, que al fundirse constituyen las pautas y herramientas para organizar

el mundo de esa sociedad determinada, pero que a la vez son constituidas por esa sociedad.

En términos de Castoriadis (1991) la institución de la sociedad es en cada momento institución de un conjunto de significaciones que sólo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario-conjuntista lo que es para la sociedad.

Una sociedad se crea para sí, pero a la vez esa creación para sí está creando la misma sociedad que crea las bases desde las que se sustenta. La creación de la institución social no obedece a un proceso de superposición y organización de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental; por el contrario, es organización caótica, desenfrenada y sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mundo. Aquí el mundo no es escindido como social y humano, porque el mundo social es desde ese caos entre algo que aparenta ser externo a nosotros pero que vive dentro de nosotros, organizado gracias a ese conjunto de significaciones creadas por lo social que ha permitido organizarlo.

Desde esas bases creadas para y desde el representar/ decir social es que organizamos nuestras vidas cada uno de los individuos instituidos en la sociedad. Por eso, hay cosas que son válidas y se dicen de una forma y no de otra, de acuerdo a las formas de representar/decir social que hayamos construido y desde las cuales las valoramos. Pero también esas bases del representar/decir social no pueden ser sin otras bases relacionadas con el hacer social. Pues desde ese conjunto instituido, la sociedad crea y toma orientaciones para el hacer social, aspectos que a su vez, constituyen el conjunto instituido.

Castoriadis (1991) diría que esta institución es en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. Suministra el contenido, la organización y la orientación del hacer y del representar/decir sociales. Lleva inexorablemente consigo, como creación de la sociedad, la institución del individuo social y del hacer particular representado por la socialización de la psique/soma. Por ello, la sociedad da existencia a los individuos.

La Universidad es entonces extracción del conjunto general de significaciones de la sociedad, en el que se funden las significaciones de lo local pero también de lo mundial, en la cual lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es en lo simbólico donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad. Así, las elaboraciones que reglamentan la vida en la Universidad, como

101

organización que se construye socialmente, y su Proyecto Educativo Institucional, son en realidad expresiones del imaginario social ya instituido, que desde y en el representar/decir, y hacer social, definen y orientan las acciones de los actores que son instituidos por estas normatividades, funciones y visiones, pero que a la vez, desde ellas estos mismos reglamentos se definen.

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye, pero esos dispositivos simbólicos deben ser, a la vez que forma de orientación, expresión de un conjunto de significaciones sociales que no sólo determinan a las personas de esa sociedad sino que son determinadas por ellas y que determinan la sociedad misma, de lo contrario esta institución tendrá que desaparecer, porque no es extracción de un conjunto de significatividades que la soportan, definen y orientan.

Por eso la institución como lo dice Castoriadis (1991) consiste en ligar a símbolos, a significantes, unos significados, representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido básico del término, y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado. Existe una institución educativa, porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales existe su proyecto y todas las normatividades en la Universidad.

De hecho, la educación como constructo complejo de lo social mediante la cual se busca introducir a los individuos a ese conjunto de significaciones, debería ser abordada como punto de discusión en el marco de las dinámicas que la misma sociedad ha constituido como criterios de calidad. (Universidad del Magdalena, 2010, p.54)

4.1.4. La Universidad como sistema autorreferente

El entendimiento de la Universidad (Universidad del Magdalena, 2010, p.57) como organización sistémica autorreferente se plantea a partir de la teoría de Luhmann (1999), quien parte de la admisión del concepto de sistema autorreferente que supone importantes diferencias respecto al concepto clásico de sistema, diseñado, entre otros, por Bertalanffy²² (1976). El concepto clásico de sistema precisa que un sistema es un conjunto de elementos que mantienen determinadas relaciones entre sí y que se encuentran separados de un entorno determinado. La relación entre sistema y entorno es fundamental para la

caracterización del sistema y el sistema se define siempre respecto a un determinado entorno.

En la teoría de los sistemas autorreferentes, proveniente de la cibernética y con evidentes aplicaciones en las neurociencias, el sistema se define, precisamente, por su diferencia respecto a su entorno; una diferencia que se incluye en el mismo concepto de sistema. De este modo, el sistema incluye siempre en su misma constitución la diferencia respecto a su entorno y sólo puede asumirse como tal desde esa diferencia. En este sentido, la Universidad es un sistema autorreferente en la medida en que es claramente diferenciable de su entorno.

Ahora bien, en un paso ulterior, el sistema, que contiene en sí mismo la diferencia con su entorno, es un sistema autorreferente y autopoiético. Es en este momento en el que Luhmann (1997) introduce las aportaciones de la denominada "teoría de la autopoiésis²³", elaborada por los biólogos chilenos Maturana y Valera (1996): según esta teoría, un sistema es autopoiético en tanto es un sistema que puede crear su propia estructura y los elementos de que se compone. El modelo esencial de estos sistemas son los sistemas vivos; la autopoiésis o autocreación es para Maturana (1996) el rasgo característico de todo sistema vivo

El concepto de sistema autorreferente es enormemente dinámico y exige un gran dinamismo conceptual a quien lo emplea. Sin embargo, debe complementarse con otros conceptos esenciales que complementan su importancia: El concepto de observación, el concepto de diferencia y el concepto de autorreferencia. Ellos complementan adecuadamente el uso que hace Luhmann del concepto de sistema autorreferente en su propia teoría, al tiempo que permiten entender el alcance de la misma y desvelar el sentido de alguna de las críticas de que ella es objeto.

El concepto de observación es central en la teoría de Luhmann y se encuentra unido al de un sistema autorreferente que, como tal, siempre ejercita un determinado modo de observación. Una observación es siempre una operación que consiste en manipular un determinado esquema de diferencias. Para poder observar debe poseerse, previamente, un esquema de diferencias, de modo que no hay nunca observación neutral que no se encuentre dirigida por una diferencia o por un conjunto de diferencias. Al observar se elige uno de los lados que componen

^{22.} BERTALANFFY, Ludwig Von. "*Teoría General de los Sistemas*". 1ed. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá. 1994.

^{23.} Autopoiésis significa "auto-fabricación", es el proceso por el cual las criaturas se recrean constantemente y se mantiene a sí mismas y a su propia identidad. Maturana y Varela, los dos biólogos Chilenos inventores del concepto, afirman que las criaturas vivas se caracterizan por su propia "autoproducción". (Battram, 2001). En este sentido se asume la institución universitaria como autopoiética en cuanto ella misma encierra su propia posibilidad de autodeterminación, conservación e identidad.

la diferencia y se describe cuanto se ve de acuerdo con ese lado elegido. La observación es una actividad fundamental de los sistemas autorreferentes mediante la cual se observan a sí mismos y observan cuanto se encuentra en su entorno, pudiendo, mediante esta operación, establecer determinados procedimientos de selección y reducir la complejidad del entorno que les rodea.

Pero al mismo tiempo, debe advertirse que la observación, que es siempre una operación y tiene un radical carácter dinámico, se encuentra íntimamente relacionada con el concepto de diferencia. Y es que la teoría de Luhmann, en su conjunto, es una teoría donde el pensamiento de la diferencia ocupa un lugar central y donde la diferencia queda privilegiada sobre todo concepto de unidad. Hasta el punto de que todo aquello que pueda ser considerado unidad lo es, para él, en tanto unidad de diferencias, en tanto es una "unidad múltiple". Sin la admisión del concepto de diferencia no puede existir, para Luhmann, relación, unidad, complejidad, sistema, observación.

Junto a la diferencia es preciso destacar la importancia que en toda la obra de Luhmann tiene el concepto de autorreferencia. Se trata de un concepto peligroso en la tradición clásica del pensamiento y, en ocasiones, es considerado como un concepto equívoco. Un concepto equívoco porque lo que es autorreferente queda encerrado en sí mismo, sin contar con nada externo a él, llegando a parecer por ello un concepto vacío y una simple tautología. Luhmann, sin embargo, recupera cuanto de positivo tiene el concepto de autorreferencia y hace del mismo un fundamento que posibilita el que, a un tiempo, el sistema posea clausura y apertura. En tanto un sistema es autorreferente y autopoiético se encuentra, efectivamente, clausurado en sí mismo. Y sólo en tanto se encuentra así clausurado podrá constituirse como un sistema digno de atención y sujeto de un conjunto de operaciones específicas. Pero esta autorreferencia es, al mismo tiempo, condición de la apertura del sistema. A un mayor nivel de clausura autopoiética y autorreferencia se da también un mayor nivel de apertura del sistema.

Analizando la Universidad desde la opción adoptada por Luhmann, se asume la organización como un sistema cuyos elementos componentes son decisiones. Para esto, se debe distinguir entre decisión y acción. Esta última consiste en un suceso que puede ser imputado a un sistema, en tanto la decisión encuentra su identidad en la elección entre alternativas y, por consiguiente, tematiza su propia contingencia. De esto se desprende que las decisiones sean mucho más sensibles al contexto que las acciones y, por tanto, mucho menos estables. Al variar la constelación de alternativas visibles, cambia también la decisión. Las Universidades unen decisiones a decisiones y se encuen-

tran en un entorno de mayor complejidad, el que pueden reducir debido al carácter selectivo propio del decidir.

Al interior del sistema de una Universidad, la complejidad se constituye como relación entre decisiones: se decide porque se decidió o porque se decidirá. Como en todos los casos de construcción sistémica, la complejidad no es un obstáculo para que el sistema llegue a formarse, sino precisamente condición de su posibilidad. Debido a la complejidad pueden adoptarse decisiones que implican la selección entre alternativas y el crecimiento de una organización, o su mejoramiento, se entiende como aumento de la complejidad y de la capacidad selectiva en la conexión de los elementos.

Las decisiones pueden ser vistas como elementos combinatorios del sistema social organizacional, que se constituyen como elementos en el mismo sistema organizacional. Esto quiere decir que es el propio sistema el que crea las condiciones para que surjan sus elementos constituyentes. Si se usa el concepto de autopoiésis, podría decirse que las Universidades son sistemas autopoiéticos de decisiones.

Pero, si las Universidades se componen de decisiones, requieren definir sus relaciones con su entorno interno, sus propios miembros, y con su entorno externo en términos de decisiones, es decir, en forma comprensible para ellas. Lo anterior implica que las Universidades buscan relacionarse con otras organizaciones. Las Universidades (organizaciones) crean organizaciones, o suponen que su entorno ya se encuentra organizado.

En consecuencia la planeación y gestión de la Universidad debe regular y legitimar las suposiciones, de tal manera que va creando constantemente sus propias bases de sustentación. De este modo, la planeación y la gestión hacen posible reconocer con suficiente rapidez las posibilidades y las necesidades de decisión y, con ello, crea situaciones de decisión y las decisiones resultantes. La planeación en particular ha de generar, en la medida de lo posible, las condiciones para que un sistema organizacional pueda ser lo que intenta ser: un sistema que se compone de decisiones.

A manera de conclusión se plantea entonces que la orientación y el desarrollo de las Universidades debe reorientarse a partir de nuevas concepciones de la organización en sí misma: nuevas concepciones que exigen leer la realidad de la Universidad no solo desde sus constituyentes formales, legales y documentales, sino también desde los imaginarios sociales que construyen y recrean sus actores. Concepciones que asumen la Universidad como entidad autogenética, es decir con capacidad de auto-reproducir-

103

se, pero a la vez auto-mutarse, en una tensión fecunda entre la preservación y la generación de la Universidad. Concepciones que asumen la Universidad como una red de decisiones y como un flujo constante de información que la configuran; como una entidad social claramente delimitada de su entorno, el cual la penetra y con el cual se mueve en un incesante flujo e intercambio de comunicaciones.

Repensar la gestión y el desarrollo de las Universidades exige, antes que nada, reconfigurar los marcos de entendimiento mismos de la Universidad/Organización, cuestionar sus bases y fundamentos; replantear los conceptos que determinan su entendimiento y sus prácticas; una vez renovados los conceptos será entonces posible transformar sus prácticas, para el caso desde posturas teóricas abiertas, dinámicas, recurrentes, complejas...en una palabra más humanas, con todo lo que ello significa.

4.2. La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las Universidades

En este apartado se argumentan, a través de nueve tesis centrales, los principales soportes teóricos que sustentan el proceso de resignificación. Se propone aquí la resignificación como un "método"²⁴, pero no en el sentido de pasos lineales, sino como un camino, como una ruta abierta que lleva la comprensión y en consecuencia a la transformación de los procesos de desarrollo de las Universidades. La resignificación es un proceso que privilegia la comprensión de la realidad de las Universidades, como soporte para su transformación; porque la reflexión es la operación básica que se cumple cuando se hace resignificación y dicha reflexión está ligada de manera orgánica con la acción; en consecuencia, resignificar es reflexionar y reflexionar es actuar a partir de la comprensión crítica de la realidad.

La resignificación se propone como método que le permite a las Universidades superar la barrera del tradicionalismo en su proceso de gestión y ubicarse desde un "mirador" de autorreflexión constante, generador de niveles de auto-comprensión profunda; de tal forma que se operen transformaciones y retroacciones constantes sobre el ser y deber ser institucional.

La propuesta de resignificación que se recomienda a partir de la validación hecha, se construye y desarrolla a través de las siguientes tesis centrales²⁵:

Tesis 1: La resignificación es una propuesta surgida de un ejercicio investigativo en procura de superar la crisis de paradigmas vigentes de gestión de las Universidades.

Los nuevos paradigmas de la complejidad y de la hermenéutica ofrecen alternativas comprensivas y reconstructivas para enfrentar e interpelar la crisis de la educación en contextos organizacionales educativos; en particular, aportan nuevas fuentes, finalidades y formas para transformar las prácticas de gestión en praxis, es decir, en ejercicios conscientes mediados por la reflexión y sustentados en teorías críticas de la educación, que le otorgan nuevos sentidos, horizontes y posibilidades a toda actuación social regulada por una finalidad formativa.

Tesis 2: La resignificación es una propuesta transformativa.

La resignificación de las prácticas de gestión de las Universidades es una propuesta apoyada en la investigación cualitativa en cuanto ésta, según Deslauriers (2004), "...se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social". También en el sentido propuesto por Rodríguez, Gil & García (1996) cuando sostienen que la investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. La resignificación hace posible dotar de nuevos sentidos el quehacer de la gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria de las instituciones educativas, contribuyendo al mejoramiento de tales prácticas desde la interpelación comprensiva y transformativa de los principios conceptuales que subyacen en la estructura epistémica de la gestión y en su materialización empírica. La resignificación no es una propuesta que encierra valor en sí misma, sino que su valía depende de lo que ella posibilita y permite: la comprensión de sentido, la conciencia sobre el ejercicio de la gestión y en consecuencia su intervención cualificada a partir de la reflexión fundamentada.

^{24.} Método se asume aquí como método en el sentido propuesto por Morin (2003) cuando define que es el método. Para este autor el método es un discurso, un ensayo prolongado de un viaje que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.

^{25.} Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, una tesis se define como "una conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos". En este sentido las tesis propuestas en este texto se entienden como conclusiones derivadas de un ejercicio de reflexión teórica y de validación social de la estrategia de resignificación; las cuales se sustentan y mantienen sobre argumentos epistémicos y sobre hallazgos empíricos de una investigación científica. (Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Vigésima segunda edición 17/10/2008.

Así como el paradigma de la complejidad se opone al paradigma de la simplicidad, la resignificación como propuesta nacida del interior de la teoría de la complejidad se opone al abordaje de la planeación desde la teoría de la simplicidad, del objetivismo y la instrumentalización, que es el paradigma en crisis que se está tratando de superar, tanto en lo discursivo como en lo práctico.

Para Morin (1988) en principio la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. En segundo lugar, el mismo autor afirma que la simplificación es necesaria, pero debe ser relativizada, es decir, que él acepta la reducción consciente de que lo que es "reducción", y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas. La complejidad se ubica en el corazón de la relación entre lo simple y lo complejo porque una relación tal es, a la vez, antagonista y complementaria.

La complejidad, como ya se anotó anteriormente, es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico; así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar...pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo.

Este planteamiento es especialmente sugestivo a la hora de enfrentar el desafío de sentar bases innovadoras para nuevos procesos de gestión de las instituciones educativas, dado que siempre se ha adoctrinado para trabajar en el orden, entendido como estatismo, quietud, inmovilidad. Se insiste en la urgencia de incorporar en los procesos de planeación una cosmovisión universal que permita entender la parte no sólo como segmento aislado, sino como expresión viva de su universo natural.

La complejidad está 'ahí', siempre en lo cotidiano, también en la gestión; es ese entramado natural de procesos y relaciones que están urdidas, léase tejidas, en trazos no lineales, no objetivos, no cíclicos, no convencionales. Para pensar y entender la complejidad en la gestión de las instituciones educativas lo primero que se debe hacer es entender al ser humano y las organizaciones en su esencia compleja. En consecuencia, si las instituciones educativas son ante todo tejidos humanos que configuran un 'ethos' social, entonces las instituciones educativas son también naturalmente complejas y también lo son sus procesos de gestión.

El paradigma de la complejidad en la gestión educativa supera el paradigma de la simplicidad que sobrepone al orden frente al desorden, lo material sobre lo inmaterial, lo lineal frente a lo recursivo, lo insular sobre lo peninsular. La ilimitada potencialidad humana es limitada día a día por prácticas de gestión rutinarias que mutilan el espíritu creativo y expansivo de la capacidad de todo ser humano.

El paradigma de la complejidad en la gestión educativa no traduce la idea de difuso o complicado; ante todo comunica una nueva forma vital de entendernos y de entender los procesos de gestión en sus dimensiones directiva, académica, administrativa y comunitaria. Complejo significa todo aquello que está tejido de heterogéneos configurando una realidad particular, pero no sólo física o material, sino también simbólica y conceptual.

Siguiendo a Luhmann (1998) se puede entender la complejidad como la sobreabundancia de relaciones, de posibilidades, de conexiones, de modo que ya no sea posible plantear una correspondencia biunívoca y lineal de elemento con elemento. El problema esencial de nuestra sociedad es, precisamente, el aumento de su propia complejidad. En forma paralela ese aumento de complejidad exige de instrumentos que permitan reducir la complejidad. Aquí reducir se emplea en el sentido de entender. En consecuencia toda propuesta de gestión educativa debe ser siempre un instrumento calificado para entender y reducir la complejidad.

Tesis 4: La hermenéutica es una nueva filosofía de la comprensión que define la resignificación de los procesos de gestión educativa.

Para Vattimo (1994), filósofo italiano, la hermenéutica es un nuevo tipo de filosofía, basada no en la razón demostrativa, sino en el pensamiento interpretativo. La fortuna de la hermenéutica deriva de la crisis del pensamiento objetivante y demostrativo que pretende extender el conocimiento con la pura demostración y concibe la verdad como un objeto que se presta para una mirada total y que nosotros podemos conocer en un sistema acabado y definitivo.

La verdad, en cambio, nos es accesible sólo como se presenta en la experiencia, la cual es de por sí abierta e in105

conclusa. Ello significa dos cosas: ante todo que la verdad no se entrega nunca en una formulación única y definitiva sino que lo hace siempre en formulaciones determinadas, históricas y personales; y éste es precisamente el reino de la interpretación, que es de por sí múltiple, inagotable, infinito; en segundo lugar, que la verdad no se entrega sino en el interior de la interpretación individual que de ella se da, de manera que la reflexión hermenéutica encuentra la verdad como el mismo acto con el cual, al interpretarla, proporciona una formulación de ella.

A la base del pensamiento hermenéutico existe, entonces, una originaria solidaridad nuestra con la verdad. Porque como lo señala Vattimo (1994) en general no se conoce sino lo que ya se sabe, pero, o se ha olvidado o aún no se ha encontrado la manera de decirlo. Y esta es la tarea de la filosofía como hermenéutica: rememorar lo que en el fondo ya sabemos y decir cuánto querríamos pero no logramos decir. El pensamiento hermenéutico desarrolla la riqueza de este "ya": hace revivir la memoria y hace hablar una conciencia muda, trae a la vida la inercia del olvido y extrae la palabra del espesor del olvido.

El mismo autor señala que la hermenéutica supone la expresión de la disolución de los valores supremos y dogmáticos.

El pensamiento comprensivo invita a considerar siempre la historia que ha 'debilitado' los principios fuertes y dogmáticos que han marcado las prácticas tradicionales de gestión de las instituciones educativas.

El pensamiento comprensivo se caracteriza por hacer uso permanente de una racionalidad interpretativa que permite, de manera continua y progresiva, comprender el mundo, comprender las instituciones educativas, comprender la gestión, y comprenderme a mí como parte de él y de ellos. Se habla de "pensamiento comprensivo" porque la reconstrucción de conceptos y experiencias se fundamenta en la interpretación, la cual debilita los absolutos. Esta interpretación implica un proceso de discernimiento del sujeto que conoce y comprende los procesos de gestión. Esta es parte de la lógica del proceso de resignificación de la gestión educativa en contextos institucionales.

Quien comprende su historia y la de los demás es capaz de actuar sobre ella 'transformablemente'. Esta es la tarea del hermeneuta, léase del gestor educativo, quien es aquel que siempre comprende.

El comprender en un proceso de gestión debe hacerse desde las leyes intrínsecas de lo que se desea comprender, desde sus procesos fundantes y no desde las leyes externas del sujeto que intenta hacer la comprensión, porque interpretar es conocer algo desde un hilo conductor develado desde la esencia de ese algo y desde mi propia esencia como sujeto personal.

Tesis 5: La comprensión es el proceso fundamental que caracteriza la resignificación de los procesos de gestión de las Universidades.

La resignificación es por definición una expresión de la comprensión. Para entender la verdadera dimensión de este enunciado se recurre a los planteamientos que al respecto de la comprensión plantea con claridad Barnet (2001) cuando señala que la comprensión describe un estado mental. La aplicación del término requiere de una persona, de quien típicamente diríamos que «comprende la idea de que esto y aquello» o «su comprensión es escasa». Lo que se describe es la captación que tiene la persona de lo que está sucediendo. La comprensión, por lo tanto, es la descripción de un estado de conciencia²⁶.

La comprensión es un estado activo de la mente. Comprender en un proceso de gestión educativa implica adoptar una postura al respecto. En consecuencia, la postura debe tener en parte un carácter personal. Barnet, como otro criterio, menciona el aspecto crítico de la comprensión respecto del objeto en cuestión. Esta es una condición esencial de la verdadera comprensión, pero debemos distinguir entre ser críticos respecto de un objeto y adoptar una postura en relación con él: comprender algoimplica verlo como algo y, como no hay una percepción absoluta, verlo como algo es verlo de un cierto modo. Hay una comprensión profunda cuando una persona tiene una percepción particularmente clara. Aunque esto no puede ser una condición suficiente, una percepción que aporte comprensión debe ser aguda y bien centrada. Para tener este tipo de percepción hay que captar un objeto y mantener -firmemente- la visión sobre lo que se comprende. La comprensión es necesariamente un estado activo de la mente. Comprender algo es actuar libremente. Para tener

^{26.} Hay una serie de criterios necesarios para establecer que una persona tiene una comprensión bien desarrollada acerca de un tema complejo: En primer lugar, para que la comprensión sea perfecta debe ser una comprensión verdadera, correcta o válida y no un malentendido. En segundo lugar, debe ser una comprensión profunda, que llegue a los principios fundamentales y las motivaciones. En tercer término debe ser 'abarcativa' y no dejar de lado ningún aspecto significativo. En cuarto lugar debe ser sinóptica, es decir, debe permitir una visión de la totalidad de lo que se intenta comprender. Idealmente, también se debe poder relacionar esta totalidad con antecedentes más amplios. En quinto lugar, debe ser sensible a los significados ocultos, a los sutiles cambios de énfasis y los matices de expresión En sexto término, debe ser crítica. En séptimo lugar, debe ser firme y no insegura o intermitente. En octavo término, debe ser fértil o creativa. Una comprensión verdadera, abarcadora, profunda, sinóptica sensible, fértil, crítica, firme y apreciativa sería una comprensión bien desarrollada o excelente. Las características mencionadas en esta lista son virtudes más o menos independientes o excelencias en la comprensión. En ciertos casos particulares algunas de ellas pueden estar mucho más presentes que otras.

una idea clara de una cuestión compleja es necesario ponerle un sello propio a esa visión. Al ponerle ese sello a la percepción, se tiene una percepción propia y se percibe libremente.

La comprensión es una expresión de independencia y está necesariamente ligada a los puntos de vista de los demás. No se puede comprender algo que nadie comprende. No se lo puede tomar seriamente como una comprensión posible. El momento creativo de una comprensión auténtica necesariamente va acompañado por una red de visiones más amplia. La comprensión es tanto libertad como necesidad.

La propia comprensión es una comprensión de la comprensión de los demás y, al mismo tiempo, es válida como comprensión porque entra en resonancia con la comprensión de los otros. Sin embargo, estamos frente a un potencial problema: uno puede lograr la comprensión escuchando y participando en la conversación de otros, pero a esta conversación se le confirmará el carácter de tal a partir de un nuevo conjunto de otros. El primer conjunto de otros puede dejar de lado lo que uno tiene para decir, mientras que el segundo puede pensar que uno está arrojando nueva luz sobre las cosas. Esto sucede porque se trata de sus cosas. Para expresar de otra manera esta dialéctica, la libertad intelectual de uno siempre está montada sobre la de los demás y no se puede ser enteramente libre de los demás. Poseer una comprensión es afirmar un punto de vista independiente, pero también es reunirse con otros.

El segundo sentido de la libertad, que caracteriza a la comprensión es epistemológico y está relacionado con el estatus de una comprensión. Específicamente, la comprensión lleva consigo un momento esencialmente crítico. Obtener la comprensión de algo es obtener una comprensión de ello. Una comprensión nunca puede ser absoluta ni totalmente 'abarcativa'. Siempre es posible agregarle algo.

Tesis 6: La resignificación es un proceso de recuperación de sentido que permite transformar las prácticas de gestión institucional en contextos organizacionales educativos.

En la lógica propuesta se sugiere un proceso de resignificación, es decir de recuperación de sentido, de comprensión de los principios fundantes de las prácticas de gestión institucional. Esta propuesta y todo lo que ella genere se fundamenta en una racionalidad académica, es decir discursiva, crítica, constructiva, formativa, investigativa, transformativa...

La propuesta de la resignificación se concibe desde una concepción 'espiralada' del desarrollo, no lineal, en la cual toda la dinámica de la gestión educativa se potencia a partir de un proceso continuo de "construcción- deconstrucción" que gira en torno al eje de la misión institucional de cada organización educativa. Esto no significa que sólo se piense el desarrollo en términos introspectivos, es decir hacia adentro; por el contrario, esta perspectiva se conjuga con una mirada académica siempre atenta al contexto externo que determina e influencia la dinámica de gestión institucional.

La resignificación es una propuesta que se define a partir de un profundo sentido de valoración, reconocimiento y respeto de la tradición académica y de la gestión de las instituciones

En este sentido el proceso se caracteriza por una lectura de la realidad de los procesos de gestión en dos planos: el primero, el de la formulación, donde se valora la coherencia y consistencia interna de los planes, programas y proyectos, la calidad de su enunciación formal, de su escritura y su documentación: corresponde a las intencionalidades de la gestión, lo instituido. El segundo plano es el de la realización, donde se valora la ejecución de los planes, la materialización práctica de lo propuesto, las evidencias de los logros alcanzados: corresponde al desarrollo de lo planeado, a la cultura institucional. Entre estos planos se operará una contrastación permanente que permitirá establecer los niveles de coherencia en cada institución entre lo propuesto y lo realizado.

Tesis 7: La resignificación es ante todo un proceso de reflexión.

La resignificación es por esencia un proceso de reflexión, en este caso sobre las prácticas de planeación. Pero aquí la concepción de reflexión no es contemplativa sino transformativa. En este sentido sirve de marco de entendimiento el concepto de Morin (1997) cuando señala que la reflexión es la conciencia de la conciencia: el pleno desarrollo del espíritu comporta su propia reflexividad, es decir la conciencia".

Ahora revisemos el concepto anterior en clave de la resignificación de la gestión de las instituciones educativas: la resignificación es ante todo un proceso de reflexión. Aquí la reflexión sobre la gestión es la vuelta del espíritu -del gestor- sobre sí mismo y sobre el proceso de gestión por vía del lenguaje; esta vuelta permite un pensamiento del pensamiento de la planeación capaz de retro-actuar sobre el pensamiento de la gestión educativa.

107

Tesis 8: La resignificación es un ejercicio reflexivo que contiene en sí mismo un proceso de reconstrucción/construcción del proceso de gestión.

La deconstrucción puede entenderse como tomar contacto con un programa educativo y realizar un análisis comprensivo de su pertinencia con base en preguntas previamente formuladas y otras que surjan durante el proceso. Se busca tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y resistencias al cambio, la manera cómo se ejecuta la planeación en relación con lo previsto inicialmente.

El anterior principio referencial permite instalar la discusión sobre la importancia de adelantar una verdadera acción "de-constructiva", entendida como el proceso que permite desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también, des-sedimentar los estratos de sentido que ocultan la construcción genética de un proceso significante bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar su suelo, la herencia no pensada de la tradición metafísica.

Se considera importante aportar elementos teóricos que permitan advertir el ímpetu creativo que caracteriza a los procesos de de-construcción. En este sentido es oportuno retomar lo planteado por Mejía (1998). En un intento por analizar la complejidad de esta problemática, que también es relativamente nueva, dice este autor, surgen diferentes lecturas e interpretaciones desde quienes se plantean la posibilidad metodológica de la deconstrucción, hasta quienes la ven como un elemento técnico que puede ser utilizado para intervención política, pasando por quienes la ven solo como un ejercicio literario sin materialización en el mundo de la vida cotidiana.

La de-construcción puede entenderse entonces como:

- Una forma de intervención activa, que originalmente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político-práctico, de lo educativo, y de todos aquellos campos donde existen formas de institucionalización del poder.
- Una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionados desde su materialización, con miras a la reconstrucción de un nuevo sentido.
- El ejercicio de oír las márgenes de la maquinaria institucional. Es decir, la posibilidad de ver las fisuras, las

grietas que tienen las instituciones, y todo aparato de saber y de poder y de las personas que lo ejercen. Es la posibilidad de oír lo marginal con la misma fuerza del poder.

- Un descentramiento de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, producir una fractura en la objetividad institucional.
- La capacidad de ver lo que hace invisible el poder en el nivel de grupo o de una institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las prácticas de las instituciones.
- La capacidad de ir tras la huella que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está ahí en las instituciones y en las personas, y que requiere ser analizada como un proceso de resignificación de la experiencia humana vivida como actor o como institución
- La capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen el texto social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.).

Tesis 9: La resignificación es mediadora para dar el salto de la práctica a la praxis de la gestión de las instituciones educativas.

En la medida en que se desarrolle un quehacer de la gestión de manera consciente y reflexiva, se estará pasando de un reducido ejercicio de la práctica de la planeación al renovado y amplio espacio de la praxis de la gestión. Este movimiento en el pensamiento marcará un salto inmenso en nuestras ideas y en consecuencia en nuestras actuaciones.

Para entender el papel de la reflexión en el salto de la práctica a la praxis de la gestión, se plantea como punto de referencia la concepción de lo que es práctica y lo que es praxis: la práctica supone una operación fáctica de carácter objetivo y real; en la noción clásica de práctica lo real es físico. La práctica se regula por una racionalidad empírica y objetual. La práctica es la actuación en el mundo de los hechos, de los conceptos y de los paradigmas que nos gobiernan, sin que suponga que dicha puesta en escena es consciente y crítica.

La praxis, por su parte, no es cualquier práctica, cualquier actuación, es aquella regulada y superada por la conciencia, es aquel actuar crítico y reflexivo. Es un actuar

marcado por el pensamiento. En tal sentido Botero (1997) propone una definición sobre qué es pensar que bien puede ilustrar el ejercicio de la praxis: el autor plantea que pensar ya implica una perspectiva utopística. El pensar es una ventana a lo concebible, la búsqueda de nuevas formas, de posibilidades no exploradas. El pensar "otea" lo desconocido, aquello, que sin saber muy bien por qué desde el comienzo, puede ayudarnos a resolver muchos problemas. Para la mayoría de las personas pensar es sólo repetir lo que otros han pensado. Pensar, en estricto sentido, es fundar nuevas posibilidades, nuevas proyecciones, buscar soluciones previstas, paradigmas antes desconocidos, es descubrir relaciones no concebidas previamente, enfoques no cifrados. Pensar es descubrir. En palabras de Morin (1998) la acción que se regula desde el pensamiento es una acción reflexiva. Aquí reflexión se plantea como un producto consciente de la conciencia.

La creación y la innovación surgen en la franja que se genera cuando se lucha por pasar de la no conciencia a la conciencia: la creación surge en las franjas de interferencia entre el inconsciente y el consciente, quizás de un encuentro turbulento entre la seguridad y la incertidumbre. La aventura por la conciencia es la aventura del pensamiento humano y del pensamiento de la humanidad.

4.3. La autoevaluación como un proceso complejo que reduce la complejidad de las Universidades: a manera de conclusión

Con base en lo anterior, a continuación se especifican algunas líneas argumentales que están emergiendo como pistas para la reconfiguración de las prácticas de autoevaluación institucional de las universidades; en este caso reflexionadas desde la perspectiva teórica que asume las universidades como organizaciones que se construyen socialmente.

La autoevaluación es un proceso dinámico que nace con la institución y que le posibilita el camino hacia su desarrollo

La autoevaluación es un proceso de la vida misma, inherente a toda acción humana y social. El ser humano, como sujeto en construcción que es y como ser que comprende acciones de diferente orden, siente el reto interior de ponderar sus procesos, de mirarse a sí mismo, y también como parte de un entorno. También quiere juzgar su entorno para relacionarse con él, para ubicarse frente a él. Es, pues, la acción evaluativa, algo propio en el ser humano y de sus organizaciones, incluyendo las universitarias.

La autoevaluación de las universidades debe recuperar para quienes han sido considerados "objetos de la evaluación", su papel de sujetos. La autoevaluación es una oportunidad para que las universidades se comprometan con los resultados de sus acciones, orientadas por un proyecto que dé norte al propósito mismo de la autoevaluación y coherencia a sus prácticas institucionales. La autoevaluación debe asumirse como un proceso colectivo donde participan todos los actores implicados que hacen parte de la institución universitaria, a partir de una práctica de investigación que permita conocer la realidad institucional y determinar los trayectos que hagan posible la transformación de esa realidad, y la búsqueda del mejor papel que debe desempeñar la institución frente a la problemática de la sociedad donde se ubica.

Así, la autoevaluación podrá dar cuenta del proceso de desarrollo de la universidad, del grado de avance en el logro de los fines y objetivos propuestos, la calidad de los procesos para lograrlos y la calidad de los productos obtenidos, con el fin de identificar aciertos, problemas y necesidades y tomar decisiones sobre alternativas de solución en beneficio de la calidad de la institución. Debe propenderse a una evaluación participativa que involucrando a los verdaderos protagonistas, apunte a la toma de conciencia sobre el curso y resultados de sus acciones y permita la comprensión de lo que se ha hecho a la luz de lo que se desea.

La autoevaluación debe ser asumida y desarrollada con una "actitud de vida" como un proceso mental continuo de indagación, de búsqueda, de preguntas, de confrontación. Cada uno de los actores sociales involucraos en la institución, según la naturaleza de su gestión y nivel de responsabilidad, debe evaluar en forma permanente los logros y aspectos por mejorar en su actuar diario, reflexionando siempre sobre el impacto positivo o negativo de su trabajo en los procesos misionales. Si en conciencia se asume la autoevaluación como medio de transformación, la reflexión continua implicará necesariamente cambios en las formas de enfrentar y desarrollar las prácticas académicas.

La autoevaluación debe convertirse en un proceso transformador que incida en los cambios educativos que la sociedad y las universidades necesitan.

La autoevaluación debe partir de la pregunta por el sentido mismo de la evaluación, debe desarrollarse, en esencia, como un proceso donde quien evalúa entra en interacción con el sujeto de evaluación para poder conocerlo, modificándose en esta acción, tanto el evaluador como el evaluado, construyendo en cada acción evaluativa una nueva mirada sobre la realidad, tanto instituida (formal) como instituyente (social).

Debe asumirse la autoevaluación como el proceso de ponderar el valor de algo o alguien, desde una visión totalizante – comprensiva – contextualizada –a partir de criterios internos y externos definidos por la misión académica de las universidades, a través de procesos interactivos y constructivos en los cuales evaluadores y evaluados se transformen mutuamente asumiendo decisiones para el cambio, fundamentados en los aportes obtenidos.

La autoevaluación es un proceso de negociación entre varios sujetos con el fin de valorar la calidad de las acciones y resultados de los actores sociales y académicos frente a las exigencias de un proyecto académico definido, en función de su encargo misional. Como proceso de negociación exige la discusión profunda y argumentativa de posiciones frente a la realidad en busca del establecimiento explícito de convergencias y divergencias que permitan trazar prospectivamente el curso de acciones futuras para que la universidad pueda alcanzar sus propósitos y convertirse en una célula de desarrollo educativo, social y científico.

La autoevaluación es un proceso de contrastación de ejecutorias que implica juicios de valor; para ello, es necesario disponer de estándares o normas frente a las cuales comparar el estado o nivel de los procesos que están evaluando. Autoevaluar una institución es un proceso de confrontación de varios sujetos cognoscentes y afectivos que en forma reflexiva cuestionan e indagan sobre la calidad de un sujeto evaluable, a partir de valores educativos ideales, con el fin de establecer discrepancias entre estados reales y deseables y construir las rutas para alcanzar estados de desarrollo posibles.

Una concepción nueva de autoevaluación institucional debe construirse de tal manera que ésta adquiera una significación particular a partir del encargo misional (académico) que orienta el quehacer de una universidad.

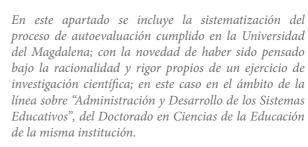
Para construir nuevas actitudes, nuevos enfoques valorativos y nuevas prácticas que vayan definiendo y aportando

elementos conceptuales para una aproximación teórica que oriente la mirada de los procesos escolares, es definitivo asumir la autoevaluación como proceso continuo de diálogo los diversos actores institucionales. Diálogo en el que ha de darse vía a transformaciones institucionales partiendo de miradas retrospectivas e introspectivas con el propósito de avanzar hacia la organización y la autonomía. Lo que se quiere es el rescate de la dimensión humano — pedagógica de la evaluación, la búsqueda de honestidad y reconocimiento frente a múltiples intereses, perspectivas y responsabilidades.

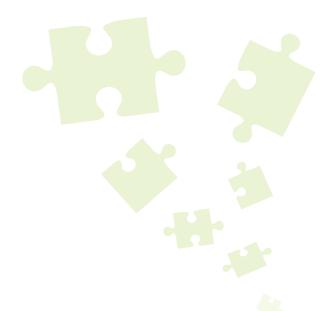
Finalidades del proceso de autoevaluación institucional

En el contexto de sentido que se ha posicionado, se enfatiza que el proceso de autoevaluación de las universidades debe orientarse a generar espacios permanentes de análisis y valoración de la calidad de las instituciones, con el fin de construir y desarrollar colectivamente un proyecto académico propio para cada organización, orientado a la formación de individuos moral e intelectualmente autónomos y a la autonomía de la propia universidad; contribuir a la transformación y desarrollo institucional integral, orientado al cumplimiento de la misión académica de toda universidad; propiciar la discusión racional interdisciplinaria de los problemas de la realidad educativa, a través de la participación real de todos los actores sociales intervinientes; fomentar la "discusión pedagógica y académica" como característica definitoria de la gestión permanente de toda universidad; generar compromisos reales de participación de todos los actores académicos y sociales, a través de la reflexión y el consenso, como estrategias de transformación que permitan alcanzar paulatinamente mejores niveles de acción colectiva y de proyección comunitaria; reconfigurar en forma continua la calidad de los procesos institucionales mediante el discernimiento de los aciertos y desaciertos con el fin de subsanar deficiencias y potenciar logros y contribuir a la consolidación de una cultura evaluativa renovada que le otorgue sentido a la valoración permanente de la calidad educativa y a la reflexión sobre las prácticas académicas y pedagógicas, como estrategia para la universidad y de todos sus actores sociales.

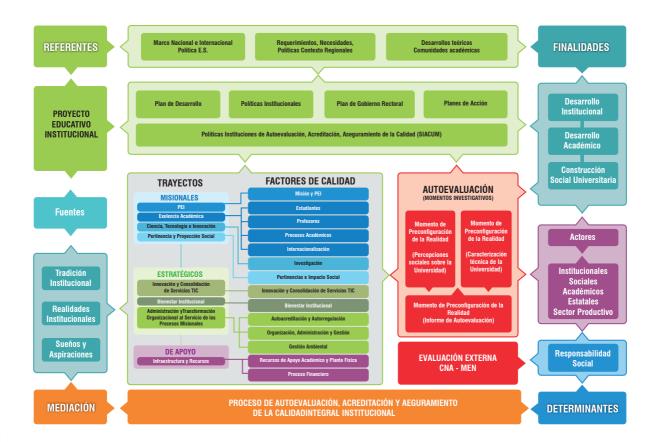




El siguiente cuadro permite visualizar en términos generales los principales referentes, fuentes, finalidades, actores, mediaciones, trayectos, factores, momentos y determinantes del Proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación de la Universidad del Magdalena:







A continuación se presenta una recuperación general de los trayectos metodológicos que orientaron el ejercicio de autoevaluación con fines de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena. El carácter investigativo que ha tenido el proceso determina la necesidad de dar cuenta de los trayectos recorridos ya que en la medida en que se tenga claridad sobre los referentes orientadores, la lógica subyacente y las secuencias operativas consideradas, será posible reconocer el sentido e identidad de dicho proceso.

A continuación se detallan los principales aspectos metodológicos del Proceso de Autoevaluación:

5.1.1. El Doctorado en Ciencias de la Educación como nicho académico del Proceso de Autoevaluación

La Universidad del Magdalena, como Institución perteneciente a RUDECOLOMBIA²⁷, obtuvo el Registro Calificado de su Programa de DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN mediante Resolución No. 1566 del 28 de

febrero de 2011, emanada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Como parte de las actividades académicas de este Programa, se ha direccionado el Proceso Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional, en la medida en que este Proceso se ha gestado y direccionado como un Proyecto de Investigación adelantado en el marco de la Línea de Investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos.

Esta Línea se enfoca en la producción, regulación, reconstrucción y comunicación de conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos en torno a los procesos de planeación, organización, dirección, control, seguimiento y evaluación aplicados en los ámbitos organizacional y sectorial de la administración y desarrollo de los sistemas educativos. Dada la amplitud y complejidad de esta Línea, sus investigaciones se focalizan en dos escenarios particulares de intervención de problemáticas sociales y educativas: un escenario de desarrollo organizacional institucional y un escenario de desarrollo organizacional sectorial. El primero de estos escenarios se concreta en la administración y el desarrollo de las organizaciones escolares, tales como centros educativos, instituciones educativas, instituciones de formación para el trabajo, instituciones técnicas, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias, y universidades; centrándose en el

^{27.} Rudecolombia es la sigla que identifica a la Red de 10 universidades públicas de Colombia que desde hace más de una década crearon un Programa de Doctorado en Educación, el cual ha sido pionero en la formación de investigadores de alto nivel en el campo de las ciencias de la educación. Ha sido reconocido por la Asociación Iberoamericana de AUIP, como experiencia significativa de programas colaborativos de posgrado.

estudio de la gestión directiva, académica, administrativa, y la comunitaria y social. En el segundo escenario, el sectorial, la línea se centra en el estudio de la administración y el desarrollo de las organizaciones educativas sectoriales en los ámbitos local, regional, departamental, nacional e internacional.

En particular, el Proceso de Autoevaluación ha sido dinamizado como actividad académica de dos de los grupos de investigación que soportan el Doctorado: GRACE (Grupo de Análisis de la Cultura Escolar), y CEMPLU (Calidad Educativa en un Mundo Plural).

5.1.2. La autoevaluación como proceso de investigación científica

La autoevaluación con fines de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena se concibió y desarrolló a través de un Proyecto estructurado en el marco de una estrategia denominada Proyectos Estratégicos de Investigación²⁸. Este soporte investigativo ha permitido tanto la construcción de conocimiento científico sobre los procesos de autoevaluación y acreditación, desde la perspectiva teórica de la construcción social de las organizaciones, como referenciar y soportar dichos procesos en el contexto organizacional específico de la Universidad del Magdalena.

El Proyecto de Investigación que soportó el Proceso de Autoevaluación fue concebido desde una perspectiva metodológica complementaria que conjugó, tanto lecturas cuantitativas y cualitativas, como lecturas desde los instituidos de la Universidad (lo formalizado) y sus instituyentes (los imaginarios y percepciones de los actores sociales), frente a las múltiples dimensiones propias de la realidad institucional.

El objeto de estudio de esta investigación se ubicó en el entrecruce de los discursos en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades, asumidas estas desde la perspectiva teórica de la "construcción social de las organizaciones", y al conjunto de prácticas sociales de gestión del desarrollo de las universidades, en perspectiva de sus procesos de autoevaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad.

Esta investigación ha permitido aportar, desde el punto de vista teórico, en la fundamentación de la naturaleza e implicaciones derivadas de la concepción de las universidades como organizaciones que son susceptibles de ser construidas socialmente; y desde el punto de vista empírico sirvió de soporte conceptual, metodológico y técnico para el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena, a partir de la caracterización y valoración de las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado su acreditación institucional

El problema central de esta investigación se resumió en los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los fundamentos epistémicos que definen la naturaleza e implicaciones de los procesos de desarrollo de las universidades, cuando estos son concebidos y direccionados desde la perspectiva teórica de la "construcción social de las organizaciones"?
- ¿Cuáles son las concepciones de universidad subyacentes en las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional?
- ¿Cuál es el estado de desarrollo integral de la Universidad del Magdalena a partir de la confrontación entre su realidad instituida e instituyente, y cuáles los escenarios y rutas de desarrollo que deben servir de soporte para el Proceso de Acreditación Institucional y la consecuente mejora y sostenibilidad de sus niveles de calidad?

El Proyecto en mención se encausó, por un lado, hacia la valoración de las experiencias de las universidades colombianas que han alcanzado el reconocimiento de la acreditación institucional, vistas desde la perspectiva de la construcción social de las organizaciones. Y, por el otro, se centró en la revisión de las tensiones vitales, cotidianas, entre la dimensión instituida y la instituyente en la realidad de la Universidad del Magdalena, las cuales han sido comprendidas para poder establecer las rutas y el estado de desarrollo integral de la Universidad y poder así construir socialmente, a partir de ésta comprensión, escenarios de desarrollo como soporte del Proceso de Acreditación Institucional.

La finalidad mayor del Proyecto Investigativo ha sido la de promover y desarrollar un proceso de reconfiguración de los procesos académicos y de las prácticas de gestión del desarrollo de la Universidad del Magdalena, a partir de un ejercicio de movilización de sus diferentes estamentos y actores desde la perspectiva de la construcción social.



^{28.} Este mecanismo de Proyectos Estratégicos de Investigación ha sido establecido desde la Rectoría y la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Magdalena como un medio para promover investigaciones cuyo objeto de estudio tenga relación con la vida universitaria, con la comprensión e intervención y mejoramiento de condiciones institucionales. Los proyectos se reciben sin que medie una convocatoria específica, pero en todo caso se someten a los procedimientos de evaluación por parte de pares académicos externos, y su articulación con los planes y programas de desarrollo institucional debe ser ampliamente sustentada, al igual que soportadas su conveniencia y utilidad institucional. Dicho procedimiento se surtió con el Proyecto de Investigación que ha soportado el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena.

En este contexto la reconfiguración se asoció con un ejercicio de resignificación de la realidad educativa en contextos educativos institucionales; es decir un ejercicio comprensivo sobre la realidad educativa en sus dimensiones complementarias instituida e instituyente. Un proceso permanente de naturaleza compleja que ha implicado una aproximación crítica a la realidad, recuperando el sentido de prácticas y procesos que de manera explícita o implícita regulan el desarrollo de la Universidad. Ha sido, en esencia, una lectura comprensiva que ha supuesto tamizar las prácticas educativas y de gestión a través de referentes conceptuales que han permitido hacer metalecturas, y a partir de ellas posibilitar intervenciones de transformación y desarrollo. La resignificación se ha asumido como una propuesta conceptual y metodológica que desde una perspectiva cualitativa y hermenéutica está dotando de nuevos sentidos el quehacer pedagógico, académico, gerencial y social de la Universidad, tornándolos en praxis; es decir, en ejercicios fundamentados, conscientes, críticos y en permanente transformación.

Con base en lo anterior, el presente Informe se presenta como un producto académico del mencionado Proyecto de Investigación, por eso su estructura, contenido y perspectiva articula siempre lo teórico y lo social de la acreditación de la Universidad del Magdalena.

5.1.3. El marco de política institucional que orientó el Proceso de Autoevaluación

En el año 2009 se potenció el proceso a partir de la expedición del Acuerdo Superior No. 015, por medio del cual se adoptó la "Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Universidad del Magdalena". En el artículo 1 de este Acuerdo se establecieron institucionalmente la Autoevaluación, la Acreditación y el Aseguramiento de la Calidad Integral como pilares estratégicos para garantizar el óptimo cumplimiento de la Misión de la Universidad.

Del marco general de esta Política se destacan los siguientes como los principales fundamentos referenciales que han guiado el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena:

- La Autoevaluación, Acreditación y el Aseguramiento son procesos permanentes y fundamentales de la Institución que orientarán la transformación de la calidad académica y administrativa, desde la perspectiva de la construcción social de la Universidad.
- El desarrollo de la Autoevaluación con fines de Registro Calificado o de Acreditación de Alta Calidad

se hará de acuerdo con la normatividad vigente, con los lineamientos que establezca el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y los criterios institucionales de la Universidad, respectivamente; permitiendo avanzar en el mejoramiento Integral de la Calidad y el reconocimiento académico y social de la Institución.

- La integración de los esfuerzos de la comunidad universitaria en materia de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento posibilitará una mayor eficacia, eficiencia, transparencia y legitimidad en la toma de decisiones, basada en el análisis estratégico de la información recolectada; en perspectiva del mejoramiento Integral de la Calidad.
- La Autoevaluación y la Acreditación serán un factor dinamizador de la excelencia académica y administrativa; derivado del examen honesto y sistemático de la realidad interna y externa, legitimada por la participación de la comunidad universitaria y la sociedad, en el marco de la autorregulación y la autonomía institucional
- Los procesos de planeación del desarrollo institucional se fundamentarán en los resultados de los ejercicios de Autoevaluación y de Evaluación Externa, y serán insumos fundamentales para la construcción y ejecución de planes y proyectos que redunden en el fortalecimiento de la Calidad Integral y el reconocimiento institucional.
- Todos los procesos que se promuevan en la Institución en perspectiva de la Autoevaluación, la Acreditación y el Aseguramiento de la Calidad se gestionarán de manera integrada, aunando esfuerzos, experiencias y recursos; en tal sentido los ejercicios de Registro Calificado, de Acreditación de Alta Calidad de los programas académicos y de Acreditación Institucional obrarán de manera sinérgica y complementaria en función del mejoramiento continuo y el Aseguramiento de la Calidad Integral.
- La Calidad institucional deberá considerarse en relación con lo definido en el Proyecto Educativo, los estándares y criterios nacionales e internacionales reconocidos por las comunidades académicas, los marcos normativos vigentes, institucionales y nacionales y las necesidades y requerimientos sociales.
- La Calidad de los programas académicos y de la Institución estará determinada por la universalidad, la integridad, la equidad, la idoneidad, la responsabilidad, la coherencia, la transparencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia con la que se desarrollan sus

procesos académicos y administrativos y se cumple con las condiciones de Calidad para la Acreditación.

- La Autoevaluación, Acreditación y el Aseguramiento se desarrollarán con fundamento en procesos investigativos y en estrategias innovadoras de gestión que incluyan soportes conceptuales, metodológicos y técnicos definidos por la institución, teniendo en cuenta siempre que la evaluación de la realidad institucional implica su abordaje desde las dimensiones instituidas e instituyente.
- La dimensión instituida de la realidad institucional se expresa en el conjunto de condiciones objetivas que dan cuenta del estado de desarrollo de la Universidad, a través de documentos oficiales, normatividades, indicadores de desarrollo y demás reguladores formales. La dimensión instituyente de la realidad institucional se expresa en la red de significaciones y sentidos que la comunidad universitaria y la sociedad en general tienen de la Universidad, en términos de imaginarios y percepciones; son todos aquellos reguladores culturales que sin estar formalmente adoptados se constituyen en factores determinantes de la vida universitaria.
- La responsabilidad fundamental de la gestión de los procesos de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la institución en general y de los programas académicos en particular corresponderá a la Rectoría y a las direcciones de programas, respectivamente; con el apoyo y acompañamiento de la Oficina de Autoevaluación y Acreditación y la participación y gestión de los demás organismos e instancias de dirección y gestión universitaria; en los términos contenidos en este marco de política y sus reglamentaciones específicas.

5.1.4. La movilización y participación social que respalda y legitima el proceso de Autoevaluación

El proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena se caracterizó por un amplio proceso de participación y movilización social; esto en coherencia con la perspectiva teórica y metodológica privilegiada de la construcción social de la realidad.

De manera específica, el proceso incluyó la participación directa de 8.850 actores sociales internos y externos, en varios momentos y por medio de diferentes estrategias:

Estrategias de Participación	Número de actores sociales participantes
Talleres de pre-configuración de la realidad institucional de la Universidad como insumos para la Autoevaluación con fines de acreditación institucional	600
Talleres de autoevaluación para la formulación del nuevo Plan de Desarrollo Unimagdalena (PDU)	635
Talleres de resignificación del Proyecto Educativo Institucional	513
Talleres de evaluación del Modelo Pedagógico Institucional	312
Encuestas institucionales en línea como soporte del Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional	6.790
Chats de retroalimentación a Informes de Autoevaluación en la página Web	2.065
Total	10.915



Entre finales del año 2010 y comienzos del 2011 se cumplió con un intenso proceso de motivación y movilización social para el diligenciamiento de las encuestas en línea como soporte del Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional. En total, 6.790 actores sociales institucionales (43 % de la población) diligenciaron las encuestas, lo cual fortalece la legitimidad social del Informe que se presenta.

Actores que participaron a través de las encuestas institucionales	Número de encuestas diligenciadas	Porcentaje dela población institucional
Estudiantes	4.950	40 %
Docentes	667	88 %
Graduados	862	5 %
Directivos	44	94 %
Personal administrativo y de apoyo	270	56 %
Total	6793	43 %

5.1.5. Articulación del Proceso de Autoevaluación con la formulación del Plan de Desarrollo Institucional

Un aspecto fundamental de la autoevaluación con fines de acreditación institucional fue su articulación con el proceso de formulación del nuevo Plan de Desarrollo Institucional (PDU 2010-2019). De hecho, los factores de autoevaluación se asumieron como categorías estructurantes del diagnóstico y formulación del nuevo PDU. Este ejercicio tuvo como elemento diferenciador el carácter participativo de los estamentos universitarios (estudiantes, docentes, egresados y administrativos) y actores externos representados por miembros de los sectores gubernamental, productivo y social. A lo largo del proceso de formulación del PDU se concretó la participación de 635 actores claves: docentes (88), estudiantes (388), graduados (30), personal administrativo (92) y miembros de la sociedad civil, de los sectores educativo, productivo y gubernamental (37).

Otro aspecto diferenciador del proceso de formulación del PDU fue la decisión estratégica de articulación de tres sistemas institucionales: el de Planeación, el de Acreditación y el de Gestión Integral de la Calidad. Un importante resultado de este ejercicio se representa en la progresiva integración de los indicadores que se manejan en la Universidad en su Sistema de Gestión de Calidad (COGUI), los del Sistema Estatal de Universidades (SUE), y los de los Lineamientos de Acreditación Institucional propuestos por el CNA. Esta articulación ha llegado hasta la priorización de indicadores para poder definir los de primer, segundo y tercer orden, según lo exigido en el Tablero de Mando del PDU.

El proceso metodológico de construcción del Plan se desarrolló en tres momentos: uno de Diagnóstico y Análisis, uno de Formulación Estratégica y el último que corresponde al de Implementación.

El primer momento del proceso del PDU, tuvo lugar en dos grandes encuentros durante el segundo periodo académico de 2010, en los cuales se partió de la documentación de una reseña histórica institucional, y de un análisis de su entorno y de las tendencias y desafíos de la educación superior. Además, se elaboró un diagnóstico sobre los procesos misionales: docencia, investigación y extensión; de los procesos de apoyo relacionados con bienestar y la gestión administrativa y financiera de la Universidad; así como un estudio comparativo con universidades referentes en el país. A partir del diagnóstico se consolidó la matriz DOFA que describió la situación actual de la Universidad en términos de Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas. Toda la información generada y procesada en este momento se incorporó, en un sentido estricto, como insumo para la autoevaluación de la Universidad con fines de acreditación institucional. Durante este momento se desarrollaron talleres y mesas de trabajo que permitieron construir la visión de futuro en el horizonte del Plan, mediante la priorización de ideas fuerza por parte de los diversos actores participantes.

En la segunda fase, a partir de las propuestas de Misión y Visión, se construyeron el Mapa Estratégico y el Tablero de Mando, los cuales constituyen la formulación estratégica. En el Mapa se definen los temas y objetivos estratégicos del Plan, en tanto que en el Tablero se establecen las iniciativas estratégicas por objetivo con sus respectivos indicadores, metas y responsables de su gestión. Nuevamente en esta fase el Proceso de Autoevaluación, y en especial la necesidad de estructurar un Plan de Mejoramiento, se conectaron con la finalidad de la acreditación institucional. Se acordó que en su conjunto el componente estratégico y propositivo del PDU se asume como el Plan de

Mejoramiento de la Universidad: todas las iniciativas estratégicas de mejoramiento están respaldadas e incluidas en el PDU.

Producto de esta fase se definieron cuatro temas estratégicos: 1) Aseguramiento de la Calidad y Acreditación; 2) Formación Avanzada y Desarrollo Humano; 3) Desarrollo Organizacional, Infraestructura Física, Tecnológica y de Servicios; y 4) Investigación, Innovación y Responsabilidad Social y Ambiental. Dichos temas contienen los ejes del Plan de Gobierno 2008-2012 y se articulan con los factores de calidad definidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Asimismo, se definieron los objetivos estratégicos correlacionados con los temas desde las cinco perspectivas de Aprendizaje y Crecimiento, Procesos Internos, Usuarios, Impacto y Sostenibilidad. Todos estos productos se incorporaron como referentes y componentes del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional y del respectivo Plan de Mejoramiento.

En este marco de formulación se destaca que el objetivo principal, que es transversal a todos los temas estratégicos, se orienta a consolidar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que soporta y garantiza la acreditación institucional y la acreditación por alta calidad de los programas académicos de la Universidad. También se proponen como iniciativas estratégicas de desarrollo y de mejoramiento el avanzar hacia la internacionalización de los procesos misionales, la presencia regional de la Universidad y la adopción de mecanismos financieros que consoliden la sostenibilidad de la Institución. De igual forma, fortalecer la cooperación Universidad-Empresa-Estado, la ampliación de cobertura con calidad y la transformación organizacional que involucre alta cualificación del personal docente y administrativo, así como el uso y apropiación de las TIC.

5.1.6. Articulación del Proceso de Autoevaluación con el ejercicio de Resignificación del Proyecto Educativo Institucional y con el Proceso de Evaluación del Modelo Pedagógico Institucional

La decisión de enfrentar el reto de la acreditación institucional desencadenó la necesidad y decisión estratégica de resignificar el Proyecto Educativo Institucional (PEI); de hecho, este proceso, aún no concluido, se ha incorporado como la primera de las iniciativas estratégicas de mejoramiento del Informe de Autoevaluación.

Este Proceso de Resignificación, marcado por su dinámica de construcción social, de elaboración participativa y de reconstrucción desde los aportes sociocríticos, está permitiendo una comprensión actualizada de las prácticas académicas de la Universidad del Magdalena.

El Proceso Colectivo Institucional de Resignificación del PEI ha estado basado en la búsqueda de nuevos sentidos y de nuevos significados de los procesos académicos de la Universidad. Así lo sustenta la realización de tres grandes talleres con la participación de 513 actores sociales claves que han incluido a estudiantes, graduados, docentes, directivos y administrativos. De allí que el carácter heterogéneo ha facilitado la actualización, recontextualización, armonización y reformulación pedagógica de la Institución, a la luz de diversas tendencias universales, los nuevos desafíos, los retos de la educación superior y las nuevas situaciones surgidas en su propio interior y en la sociedad misma.

Tanto el proceso como los resultados sociales y académicos de la resignificación del PEI se han asumido e incorporado como insumos estratégicos del Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.

Como parte y complemento de la resignificación del PEI, la Institución ha promovido un ejercicio participativo de la comunidad académica, tendiente a la Evaluación del Modelo Pedagógico de la Universidad del Magdalena, el cual ha generado en cada uno de los actores una visión prospectiva de los procesos curriculares y didácticos institucionales que propenden por la mejora de la calidad educativa. La actividad se ha desarrollado como un ejercicio organizado por momentos de complementariedad dinámica, en un espiral de ciclos de manera sistemática a partir de los cuales se ha estimulado la reflexión acerca de las condiciones y el estado del Modelo Pedagógico Institucional.

Este proceso se ha materializado a través de la realización de ocho talleres, con la participación de 312 actores sociales claves en representación de estudiantes, docentes y graduados de los 22 programas académicos profesionales a través de sus Consejos de Facultad y de Programa, dinámica por medio de la cual se identificaron tanto las necesidades académicas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas demandadas por la sociedad en general para diagnosticar los problemas subyacentes en las mismas, como la valoración de la pertinencia y eficacia del Modelo Pedagógico de la Institución.

Todo esto ha llevado a la planificación de acciones oportunas y pertinentes orientadas a la transformación de la Institución y de sus actores en la perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación. Por ejemplo, el establecimiento de la formación general de los programas de pregrado de la Universidad del Magdalena (Acuerdo Académico 031 del 10 de mayo de 2010) y la actualización de 20 planes de estudio de los programas presenciales en los años 2011 y 2012. La evaluación del Modelo

117

Pedagógico se adelanta en la actualidad en los programas de pregrado de la modalidad a distancia, cuyo informe de avance se socializará al finalizar el presente año. Lo significativo de este Proceso es que se ha gestado y encausado siempre desde y en función de la acreditación institucional.

5.1.7. Coordenadas teóricas referenciales del Proceso de Autoevaluación

En lo fundamental, el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena se ha concebido desde la perspectiva teórica que corresponde a la construcción social de la realidad de las organizaciones universitarias.

En este sentido, el investigador principal del Proyecto de Investigación que sustenta el presente Informe señala que se deben (Universidad del Magdalena, 2010,p.51):

...modificar las coordenadas básicas para comprender y reconfigurar los procesos de gestión de la organización educativa, en sus diferentes niveles y ámbitos de actuación, desde una perspectiva que supere el entendimiento e intervención de la organización educativa como entidad estática determinada de manera exclusiva por su estructura formal y legal. Se deben sentar bases para repensar la concepción de la Universidad como fundamento para transformar su desarrollo desde un punto de vista emergente, en el cual la organización educativa se asume como institución social, viva, autogenética, creadora, dinámica, compleja... (Sánchez, 2009).

Se parte de asumir que es apremiante aportar en la emergencia de una nueva mirada para entender e intervenir la organización-universidad desde los principios de la perspectiva de la "construcción social de las organizaciones". Esta reconfiguración conceptual es tan poderosa en si misma que entender la Universidad desde nuevas miradas y fundamentos, deviene en nuevas formas de aproximación y transformación de dichas organizaciones.

La perspectiva de la "construcción social de la realidad en las organizaciones" está emergiendo como una opción epistémica en proceso de fundamentación y de reconocimiento académico. En este sentido se señala que la organización educativa, para el caso de este proceso investigativo: la Universidad:

...debe ser asumida como entidad institucional y organizacional compleja, como tejido social en permanente construcción en cuya concepción y desarrollo aportan diversos actores y sectores desde perspectivas teóricas y posiciones ideológicas, naturalmente siempre disímiles.

Comprender la organización educativa como tejido social implica para sus procesos de gestión una lectura de la misma desde una perspectiva nueva. Implica reconocer que la realidad institucional va más allá de sus definiciones instituidas formalmente y que ella incluye el universo de lo culturalmente instituyente: los imaginarios, percepciones y sentidos que construyen, otorgan y reconstruyen todos los actores sociales que la conforman y determinan. Esta segunda dimensión urge el reconocimiento y análisis de los imaginarios sociales como factores constitutivos de la realidad social de la entidad viva llamada organización educativa.

El análisis de los imaginarios es necesario realizarlo desde dos perspectivas: una de ellas desde los imaginarios que subyacen en las leyes y normas, las redes de sentido que definen esas reglas, esas categorías marcadas por un status de legalidad y normatividad, bajo el cual se orientan algunas pretensiones simbólicas que buscan organizar el sistema educativo.

La segunda perspectiva se debe abordar desde el marco más informal, pero no menos importante, de los imaginarios que sin ser instituyentes, o radicales, tampoco han llegado a institucionalizarse legalmente, pero son hechos institucionales, toda vez que son marcados por la constante aparición, la permanencia y el acuerdo social. Se trata de esos "mundos simbólicos" que se han constituido desde las manifestaciones de las comunidades organizacionales y que sin estar previstos en los reglamentos han logrado un status social que ha definido las formas de ser y actuar de dichas comunidades. Aquí se ubican también los mundos simbólicos constituidos literariamente, desde los discursos y justificaciones escritas y que constituyen sus tendencias teórico-formales. Aunque se reconoce incluso que muchas de estas producciones simbólicas llegan a ser constituidas como hechos institucionales.

Ahora bien, al analizar los imaginarios sobre la organización educativa desde los hechos no oficiales, desde aquellos que pese a ser considerados por Searle (1997) como institucionales, se puede reconocer que estos no inician con las normatividades sino que se van formando desde las realidades dinámicas de la vida cotidiana, tal y como los calificaría Shotter (2001), incluso reconociendo que varios de

ellos han forzado a ser admitidos como hechos institucionales, presentes en las formas de actuar y ser de los actores, unidades y estamentos de la organización educativa.

5.1.8. La ruta metodológica que orientó el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional

El proceso de autoevaluación transcurrió a manera de un gran círculo investigativo de primer orden (general), el cual estuvo a su vez constituido por tres círculos investigativos de segundo orden (específicos), entendidos estos últimos

como secuencias de momentos. Los siguientes fueron los tres círculos que marcaron el trayecto en mención:

- Círculo 1: Fundamentación teórica de la categoría "La Universidad desde la perspectiva de la construcción social de la realidad".
- Círculo 2: Comprensión de procesos de autoevaluación de las universidades colombianas que han alcanzado su acreditación institucional.
- Círculo 3: Comprensión del estado de desarrollo de Universidad del Magdalena desde la perspectiva de la construcción social de la realidad.

CÍRCULO INVESTIGATIVO GENERAL

CÍRCULO 1

Fundamentación teórica de la categoría "La Universidad desde la perspectiva de la construcción social de la realidad".

CÍRCULO 2

Comprensión de procesos de autoevaluación de las universidades colombianas que han alcanzado su acreditación institucional.

CÍRCULO 3

Comprensión del estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena desde la perspectiva de la construcción social de la realidad.



A su vez, dentro de cada uno de estos círculos investigativos se consideraron los siguientes tres momentos metodológicos:

- Momento 1. Pre-configuración de la realidad²⁹.
- Momento 2. Configuración de la realidad³⁰.
- Momento 3. Re-configuración de la realidad³¹.

Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta que por medio de este documento se está presentando el Informe de Autoevaluación con Fines de acreditación Institucional, se detalla la manera como se sucedió el Círculo 3. Los otros dos círculos se detallan en el Informe de la Investigación que ha soportado este Proceso.

Círculo 3: Comprensión del estado de desarrollo de Universidad del Magdalena desde la perspectiva de la construcción social de la realidad.

Momento de pre-configuración de la realidad: Este momento se concretó en una primera aproximación de la realidad institucional de la Universidad del Magdalena, tanto desde la dimensión instituida como desde la instituvente: a partir de historias de vida recuperadas con actores sociales claves pertenecientes a los diferentes estamentos universitarios, lo cual permitió establecer una preestructura de las mismas. También hizo parte de este momento la exploración de referentes teóricos previos sobre la concepción de la Universidad en términos genéricos, como institución abordable desde la perspectiva de la construcción social de las organizaciones. Esto permitió demarcar límites iniciales para pre-configurar epistémicamente sus categorías constituyentes. Desde el punto de lo instituyente, los imaginarios y las percepciones, la pre-configuración de la realidad se hizo a partir de una serie de talleres y de la recopilación de historias de vida de actores sociales claves de la vida universitaria, en las cuales la indagación de información se hizo atendiendo las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Cuál es la Universidad del Magdalena que tenemos?
- ¿Cuál es la Universidad del Magdalena que desearíamos tener?
- ¿Cuál es su aporte como actor institucional para hacer posible esa Universidad del Magdalena que desearíamos tener?
- ¿Cuál es el principal problema de desarrollo que tiene la Universidad del Magdalena?
- ¿Cuál es la principal fortaleza de desarrollo que tiene la Universidad del Magdalena?
- ¿Cuál es el sentido e importancia que se le reconoce al proceso de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena?

Momento de configuración de la realidad: Este momento se concretó en una lectura comprensiva del estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena, considerando los 12 factores de calidad predefinidos, siguiendo los lineamientos del CNA.

Momento de re-configuración de la realidad encontrada: Este momento se concretó en la triangulación de la información obtenida por medio de las diferentes técnicas privilegiadas. De igual manera en la producción de una nueva estructura de sentido sobre el estado de desarrollo de la Universidad del Magdalena.

5.1.9. Factores de calidad y ponderación

La aproximación a la realidad institucional exigió de una categorización de la misma a fin de lograr su comprensión; en este sentido se asumió como estructura básica la establecida en los Lineamientos de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional del CNA (Consejo Nacional de Acreditación):

Cada uno de los 12 factores anteriores a su vez se operacionalizan en 30 características; estas en 108 aspectos a evaluar, y finalmente tales aspectos se monitorean a través de 376 indicadores. Estos indicadores son de una doble naturaleza: Unos de carácter objetivo, fundamentalmente cuantitativos, y otros de carácter subjetivo, referidos a las apreciaciones de los actores institucionales sobre los diversos aspectos que se evalúan. El primer tipo de indicadores fue la fuente para monitorear la realidad institucional desde la perspectiva instituida; por su parte el segundo

^{29.} Según lo definido por Murcia & Jaramillo (2000), "la pre-configuración de la realidad se puede lograr desde diferentes perspectivas; una de ellas, revisando las teorías formales que sobre el fenómeno se han escrito, en cuyo caso se estaría acudiendo a un proceso deductivo, siempre que la búsqueda se hace de lo general a lo particular. Otra forma para llegar a la pre-configuración de la realidad podría ser desde la búsqueda cultural y la construcción de teoría sustantiva sobre los hallazgos. Sin embargo, desde una perspectiva de complementariedad, se considera que existe una tercera forma para lograr la pre-estructura, la cual implica articular las dos formas anteriores..." (p. 96).

^{30. &}quot;Desde la propuesta de la complementariedad etnográfica, la configuración inicia con la pre-estructura social encontrada, puesto que a partir de ella, se pueden hacer reflexiones más focalizadas en torno al cómo realizar el trabajo de campo en profundidad. Por lo anterior en este momento se logra una caracterización y explicación rigurosa y detallada del fenómeno que se estudia". (p. 120). 31. "Se asume que este momento debe ser de confrontación de lo logrado desde la realidad empírica, pre-configuración, con la realidad conceptual, configuración. (...) reconfigurar una estructura desde esta consideración es redimensionarla en un proceso de interpretación profunda, que implica un análisis crítico de la estructura en su totalidad (desde su red de relaciones: sentidos y significados) y en cada una de las partes o categorías que la configuran..." (p. 155).

tipo de indicadores fue la fuente para hacer la comprensión de la realidad desde la perspectiva instituyente.

El modelo de categorización y operacionalización de la realidad institucional de la Universidad del Magdalena se puede apreciar esquemáticamente en el siguiente cuadro:

Modelo de categorización de la realidad institucional							
Ni	veles de operacionali	S	Dimensiones d	o ootogorización			
1	2	3	e categorización				
Factores	Características	Aspectos a evaluar	Indicador	Cuantitativo	Instituida		
(12)	(30)	(108)	(376)	Cualitativo	Instituyente		

En este proceso se tomó una decisión técnica relacionada con el hecho de que todos los indicadores que se incluyeron en los documentos formales que sistematizan la autoevaluación con fines de acreditación institucional debían estar previamente avalados por la Oficina Asesora de Planeación de la Universidad; lo anterior para garantizar que los datos estén debidamente soportados y que su recolección responda a criterios técnicos que armonicen el manejo de indicadores institucionales.

A continuación se resumen los factores de calidad considerados con sus respectivos pesos de ponderación, los cuales fueron definidos según Acuerdo Académico 038, aprobado por el Consejo Académico de la Universidad del Magdalena, en uso de las atribuciones que le confiere el Acuerdo Superior 012 del 2011.

Tabla. Ponderación de Factores de Calidad

Ponderación de Factores de Calidad						
		Factores	Peso de ponderación			
Procesos		institucional	institucional			
PEI	PEI	Misión y PEI	9			
	Excelencia académica	Estudiantes	7 %			
		Docentes	11 %			
Misionales		Procesos académicos	13 %			
	Ciencias, Tecnología e Innovación	Investigación	13 %			
	Pertinencia y proyección social	Pertinencia e impacto social	13 %			



Continuación Tabla Ponderación de Factores de Calidad

Ponderación de Factores de Calidad					
	B	Factores	Peso de ponderación		
	Procesos		institucional		
	Bienestar institucional	Autoevaluación y autorregulación	5 %		
	Administración y transformación organizacional al servicio de los procesos misionales	Bienestar institucional	7 %		
Estratégicos		Organización, administración y gestión	5 %		
		Internacionalización	3 %		
De apoyo	Infraestructura y recursos	Recursos de apoyo académico y planta física	7 %		
		Procesos financieros	7 %		
	TOTAL		100%		

La siguiente es la escala de valoración que sirvió de base para determinar el grado cumplimiento de cada factor de calidad, incluyendo su respectiva operacionalización:

PORCENTAJE Alcanzado	GRADO DE Cumplimiento
Mayor o igual a 91	Muy alto
Entre 76-90	Alto
Entre 60 - 75	Medio
Entre 41 - 59	Bajo
Menor o igual a 40	Muy bajo

5.1.10. Principales fuentes de información consideradas en el Proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional

Dado el carácter investigativo del proceso de Autoevaluación, se consideraron múltiples fuentes de información. A continuación se relacionan las más importantes:

 Documentos institucionales: Se consultó la normatividad institucional y toda la base de textos y documentos que recogen los direccionamientos estratégicos, académicos y administrativos de la Universidad. En la lista de anexos se precisa la relación específica, discriminada para cada factor de calidad.

- Informes de autoevaluación de programas académicos con fines de acreditación de alta calidad: Se revisaron e incorporaron resultados de la autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad de los programas de Ingeniería Pesquera, Ingeniería Agronómica y Biología. De igual manera los informes de los programas de Enfermería, Economía, Cine y Audiovisuales, y Antropología.
- Informes de pares académicos externos para renovación y obtención de la acreditación de alta calidad: Se revisaron los informes remitidos por el CNA, generados por los pares académicos que visitaron la Universidad para este propósito entre el 2008 y el 2012.
- Informes de autoevaluación para renovación de registros calificados: Se revisaron e incorporaron resultados de la autoevaluación de los 17 programas que entre 2008 y 2012 cumplieron con este proceso.
- Informes de pares académicos externos para renovación de registros calificados: Se solicitaron al MEN y se revisaron los informes que generaron los pares

académicos de las salas de CONACES que visitaron la Universidad para este propósito entre el 2008 y el 2012.

- Documentos soporte del proceso de resignificación del PEI y de evaluación del Modelo Pedagógico: Se revisaron e incorporaron resultados de los procesos de Resignificación del PEI y de Evaluación del Modelo Pedagógico, cumplidos con la participación de diversos actores institucionales.
- Documentos soporte del Proceso de Actualización de Planes de Estudio: Se revisaron e incorporaron resultados de los procesos de evaluación, ajuste y actualización de los 20 programas académicos que entre 2008 y 2012 cumplieron con este Proceso.
- Protocolos de los talleres de autoevaluación con fines de acreditación institucional: Se produjeron y consideraron los 20 protocolos de igual número de talleres cumplidos en el momento de pre-configuración de la realidad durante la autoevaluación.
- Documentos orientadores y de sistematización del Plan de Desarrollo Unimagdalena – PDU (2010-2019): se revisaron e incorporaron resultados del proceso diagnóstico y de formulación del Plan. En es-

pecial se articuló el Tablero de Mando y las Iniciativas Estratégicas, en este caso de Mejoramiento.

- Encuestas institucionales de autoevaluación: Se elaboraron, validaron, aplicaron y sistematizaron las encuestas en línea dirigidas a los diversos estamentos participantes en el Proceso de Autoevaluación.
- Entrevistas a miembros de la comunidad universitaria: Se practicaron entrevistas y sondeos de opinión a diversos actores de la vida institucional sobre el estado de desarrollo de la Universidad.
- Voces de los actores sociales a partir de la devolución de la información del Proceso de Autoevaluación: Se devolvió la información procesada, sistematizada, en el Informe de Autoevaluación, y se recogieron y consideraron los análisis y juicios valorativos emitidos al respecto.

A partir de toda la información recolectada se hizo un exhaustivo y riguroso proceso de triangulación y se procedió a la producción del texto del Informe de Autoevaluación, incluyendo cuatro momentos complementarios en esta fase crucial del proceso: categorización, estructuración, contrastación y teorización; en este caso construcción de teoría sustantiva sobre la realidad, instituida e instituyente, de la Universidad del Magdalena.

123

5.1.11. Principales actividades del trayecto recorrido en el Proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación institucional:

En la sesión del Consejo Superior de la Universidad del Magdalena del 20 de abril de 2009, se viabilizó el cronograma del Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional. A continuación se recuperan, a partir de lo propuesto, las principales actividades que se cumplieron:

Actividades cumplidas durante el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional

- Conformación del equipo interno de trabajo en la Oficina de Autoevaluación y Acreditación que respondió por el Proceso de Acreditación Institucional.
- 2. Actualización de la Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Integral de la Universidad del Magdalena.
- 3. Discusión y aprobación de la actualización de la Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Integral de la Universidad del Magdalena.
- 4. Definición de los lineamientos conceptuales, metodológicos y técnico-operativos del Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 5. Sensibilización y validación de la estrategia general para adelantar el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional (talleres con Equipo Directivo Central, Consejo Académico y Consejo Superior).
- 6. Conformación del Equipo Central de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento Institucional -ECAI- y del Comité de Apoyo en el marco de la Política y asignación de responsabilidades.
- 7. Operacionalización de los factores y características de calidad para la autoevaluación institucional.

Continuación Tabla pág. 123

Actividades cumplidas durante el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional

- 8. Identificación de fuentes de información y tipos de instrumentos para el proceso de recolección de información durante la autoevaluación con fines de acreditación institucional.
- 9. Diseño, validación y adopción del Tablero de Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional.
- 10. Diseño, validación y adopción de la estrategia de movilización social y de comunicación para el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 11. Diseño y validación de instrumentos y actividades para desarrollar el momento de pre-configuración de la realidad institucional (historias de vida, entrevistas en profundidad, análisis documental).
- 12. Sensibilización de la comunidad universitaria de la estrategia general para adelantar el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 13. Desarrollo del momento de pre-configuración de la realidad institucional (talleres, entrevistas en profundidad, análisis documental).
- 14. Diseño y validación de las encuestas para la recolección de información en el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 15. Sistematización de información del momento de pre-configuración de la realidad institucional.
- 16. Escritura del Informe del Proceso y los resultados del momento de pre-configuración de la realidad institucional.
- 17. Publicación y socialización del Informe del Proceso y los resultados del momento de pre-configuración de la realidad institucional.
- 18. Socialización del Informe del Proceso y los resultados del momento de pre-configuración de la realidad institucional.
- 19. Validación de encuestas e instrumentos para la recolección de la información para el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 20. Diseño muestral para la recolección de información.
- 21. Recolección de información para el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 22. Procesamiento de información para el Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 23. Escritura de la Versión 1 del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 24. Escritura de la Versión 2 del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 25. Socialización y validación del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 26. Escritura de la Versión 3 del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 27. Formulación participativa del Plan de Mejoramiento derivado del Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional.
- 28. Escritura de la Versión 4 del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional y del Plan de Mejoramiento.
- 29. Validación y aprobación del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional y del Plan de Mejoramiento.
- 30. Edición y publicación del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional y del Plan de Mejoramiento.
- 31. Remisión formal al CNA del Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional y del Plan de Mejoramiento.

Para los diferentes actores participantes en el Proceso de Autoevaluación, la acreditación institucional es muy importante para el desarrollo de la Universidad. Por tal razón este ha de ser un proceso de construcción colectiva; no es responsabilidad única y exclusiva de los directivos el obtener la acreditación institucional, es tarea de todos. Por esa razón se necesita del compromiso por parte de todos

los miembros de la comunidad universitaria: Directivos, docentes, estudiantes, egresados, administrativos y actores externos para apoyar el Proceso de Autoevaluación y Acreditación. En este sentido, la actual administración ha demostrado que tiene las mejores intenciones para fortalecer y ayudar en los procesos de autoevaluación y acreditación, tanto de los programas como de la misma Institución.

Además, y dado su carácter participativo, estimula el autoanálisis introspectivo de los actores institucionales, contribuye al conocimiento mutuo y de su responsabilidad en la Institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento.

Algunas de los testimonios de la comunidad universitaria sobre el documento y el Proceso de Autoevaluación Institucional con Fines de Acreditación Institucional se encuentran en el siguiente árbol de percepciones y voces:

5.1.12. Árbol de percepciones y voces de los actores sociales frente al Proceso de Autoevaluación con Fines de Acreditación Instituciona

TESTIMONIOS

En mi calidad de representante de los graduados de esta Universidad ante el Consejo Superior me permito felicitar al equipo que ha liderado el Proceso de Acreditación Institucional. Los graduados seremos los más beneficiados con que esta nuestra Universidad sea reconocida como una de las mejores del país. Gracias por ese esfuerzo y sigan contando con nuestro apoyo incondicional.

Actor social: Egresado, Lic. en Educación Básica con Énfasis en Informática. Testimonio 25.

"2012 una realidad para seguir construyendo Universidad". El significado de realidad que doy, está referido a todos los aspectos positivos que ha desarrollado la Universidad en estos últimos tiempos, los que están evidenciados en el presente documento. Nosotros como estudiantes somos los que debemos dar a respetar lo nuestro, no permitir que personas que no tienen sentido de pertenencia destruyan y critiquen la calidad de nuestra Institución, porque nosotros somos universidad, una Universidad que luchará por la acreditación para el beneficio de toda la población estudiantil y por el avance de nuestra región. En nuestras manos está el desarrollo y la acreditación, construir dando aportes e ideas que sean útiles y favorezcan al Alma Mater.

Actor social: Estudiante, Derecho. Testimonio 33.

Bueno, creo que lo que se ha venido haciendo en la Universidad en cuanto a acreditación institucional ha sido un proceso de arduo trabajo, y no ha sido en vano, ya se han visto resultados y se seguirán viendo al ritmo que vamos y como estudiante me gustaría ver mi carrera acreditada... Felicitaciones a todos los que han puesto su empeño y dedicación en estos documentos. Vamos por la acreditación institucional.

Actor social: Estudiante, Cine y audiovisuales. Testimonio 28.

Bien es conocido, que en todo proceso de re estructuración los obstáculos están siempre presentes, algo destacable en este ente académico es que ha sabido soslayar las talanqueras que se le han presentado, nuestro trabajo como estudiantes consiste en apoyar con ideas y proyectos el camino hacia la acreditación, no debemos quedarnos solo con las quejas en torno hacia los errores que la administración haga o incurra, debemos aportar metas u objetivos claros no solo para lograr que la acreditación sea un hecho, sino para que las necesidades estudiantiles también se oigan y solucionen. Es por ello que sería muy bueno que los estudiantes desde primer semestre hasta décimo nos instruyan sobre tales temas, no solo mediante la elaboración de tan buen documento, sino también con incentivos a la indagación sobre la temática o mesas de diálogo.

Actor social: Estudiante, Derecho. Testimonio 36.

"La acreditación no la tomamos como una tarea meramente técnica cumplida por unos pocos, sino como un proceso académico y social que es compromiso de todos", en mi opinión la acreditación no se debe ver como una meta, sino más bien como un medio para propiciar procesos de reflexión y crítica sobre la realidad de la Institución, promover acciones transformadoras y de mejoramiento, para que así nos formemos como profesionales íntegros capaces de demostrar que la calidad de educación que hemos recibido está orientada a un mejoramiento específico, no solo de los programas sino de la institución como un todo. Trabajando juntos alcanzaremos la acreditación institucional y a su vez lograremos que nuestra voz y voto sean escuchadas para que las necesidades que tenemos como estudiantes se solucionen de manera correcta. "La autonomía y la excelencia son lo primero", este lema sin duda alguna dejara huellas en la historia de la nuestra Alma Mater, por todo lo que se ha alcanzado durante todo este proceso.

Actor social: Estudiante, Derecho. Testimonio 39.

TESTIMONIOS

El hecho de ser una Universidad pública genera una gran responsabilidad de trabajar por la sociedad, y una de las mejores formas de hacerlo es aportando profesionales de una formación integral y una alta calidad académica; es por eso que la mejor manera de consumar este deber es emprender todo el trabajo institucional por conseguir los más altos estándares de calidad académica; y es bajo la anterior premisa que la actual administración le apostó trabajar por conseguir el más alto reconocimiento académico y hoy en día somos testigo como se ha mejorado la calidad y teniendo presente que aún falta mucho por hacer pero con el optimismo que se marcha por buen camino y que pronto la Unimagdalena tendrá la tan anhelada acreditación institucional y seguir trabajando por mantener los altos estándares académicos y así aportar desde la academia al desarrollo de la región; sin más por decir aprovecho para resaltar y felicitar por la excelente labor que están desempeñando en pro de la institución.

Actor social: Estudiante, Derecho. Testimonio 40.

Construir universidad es una de las tareas más nobles que pueda existir en la sociedad actual. Uno de los procesos más relevantes a la hora de construir región, es la generación de acciones pertinentes que redunden en el desarrollo tanto cognitivo como económico de la misma, todo con el fin de impactar de manera positiva en el imaginario colectivo, es decir, no hay cambio real si el mismo solo es físico; debe haber un cambio en las mentes de quienes habitan y sufren el entorno en el que vivimos. Por eso se debe resaltar la labor tan importante que vienen realizando todas aquellas personas que se esfuerzan por avanzar en el proceso de acreditación institucional, aquellas, que con horas de incansable trabaio procuran el bienestar no solo de los que estudian en nuestra Alma Mater, sino el de todo el Departamento y por extensión el de la región. El informe en este espacio presentado contiene toda una carga simbólica, es el producto de quienes propenden por una educación de verdadera calidad.

De acuerdo a lo revisado en el documento Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional de nuestra Universidad, pude constatar que presenta los factores que solicita el Concejo Nacional de Acreditación (CNA) para autoevaluarse, proceso que se ve desarrollado a lo largo de las páginas del documento. Es pertinente señalar, en cuanto a profesores se refiere, que si bien la Universidad cuenta con un número considerado de profesores, hay que reforzar la planta docente, como bien está comentado en las debilidades claves del informe. De todas maneras, hay que resaltar que este proceso es importante para quienes creemos que la educación tiene que ser no de cantidad sino de calidad.

Actor social: Estudiante, Antropología, Testimonio 41.

Actor social: Estudiante, Antropología, Testimonio 44.

Considero que estos procesos de acreditación son fundamentales para una mejor construcción, consolidación y democratización de la Universidad. El presente informe permite ver un riguroso y aplicado estudio que enmarca ítems divididos en tres formas: trayectos misionales, trayectos estratégicos y trayectos de apoyo. La clasificación general es alta de todos estos ítems, lo que vislumbra que la Universidad del Magdalena ha cumplido con las expectativas esperadas en materia de políticas en niveles de mayor admisión de estudiantes, fortalecimiento de la planta docente, inversión en investigación, desarrollo de doctorados, calidad en infraestructura física. Por esto, la Unimag refleja hoy día un verdadero compromiso con su realidad geográfica; así denota su importancia para el desarrollo local, regional y nacional. Ya que en pleno siglo XXI la educación es un derecho y deber como lo promulga la Unesco; por lo que la Unimag se fortalece aún más gracias a la Acreditación Institucional.

Actor social: Estudiante, Antropología. Testimonio 48.

TESTIMONIOS

La Universidad del Magdalena se ha venido consolidando no solo como una de las mejores a nivel regional sino también a nivel nacional, esto se debe al arduo proceso que se ha adelantado para el mejoramiento de nuestra Alma Mater, nota de ello ha sido la cobertura, el alto nivel investigativo, educativo; se debe al acoplamiento a las tecnologías de la información y de la comunicación –TIC- entre muchos otros aspectos. La acreditación institucional representa para todos los que queremos a la Universidad un paso importante que permite el mejoramiento institucional y que le da a la misma una alta calidad y credibilidad. Es por ello que se debe seguir trabajando para que nuestra Alma Mater tenga mayor reconocimiento y que le brinde a todos sus estudiantes una educación integral y de alta calidad. Por eso todos debemos sentirnos orgullosos de todo el progreso que se ha venido dando en los últimos años.

Actor social: Estudiante, Derecho. Testimonio 51.

Estoy sorprendido de la rigurosidad con que se precisa este proceso de acreditación; pensaba que dichos informes se desarrollaban de manera generalizada, pero me doy cuenta que es un proceso muy detallado, factor por factor, sin dejar ningún elemento por fuera e involucrando todos los estamentos universitarios. En este sentido los estudiantes son un factor determinante y sobresaliente, somos nosotros quienes con nuestro nivel y rendimiento respaldamos la acreditación, porque de nada sirve que en todos los factores se alcancen grandes avances, y nuestro rendimiento no avance; entonces más que una crítica o autocritica es una invitación a ser consecuentes con esta responsabilidad. La Universidad con este reconocimiento de calidad cobija a cada uno de nuestros sueños y proyectos de vida. Por lo tanto la mejor respuesta debe ser el mejor esfuerzo para ser cada día mejores en cada uno de nuestros programas. Creo que tenemos todos los elementos para cumplir estas metas.

Es necesario que el documento no solo haga relación solo a las ciencias, e incluya artes, más aun cuando contamos con un programa de cine y audiovisuales.

Actor social: Docente, Cine y Audiovisuales. Testimonio 98.

Buenos Días. Mi nombre es Jonatham González Florián, me permito comunicarles que al analizar el "Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación Institucional" me parece puntual que reconozca las debilidades y fortalezas del "factor 1 109", específicamente me gustó que lo reconocieran en el apartado "F13". Esto es clave porque se necesita un cuerpo profesoral calificado, además de que se ha incrementado por lo menos en el Programa de Antropología. Por otro lado, el apartado que expone una de las debilidades es "D11". Esto porque aunque se ha logrado mejoría debemos buscar la excelencia como institución universitaria.

127

5.2. Un ejemplo de Autoevaluación de un Factor de Calidad de la Universidad del Magdalena

En este apartado, a manera de ejemplo se incluye, retomado del Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena, lo concerniente a Factor 1: Misión y PEI.



FACTOR 1

Misión y Proyecto Educativo Institucional







Factor 1. Misión y PEI

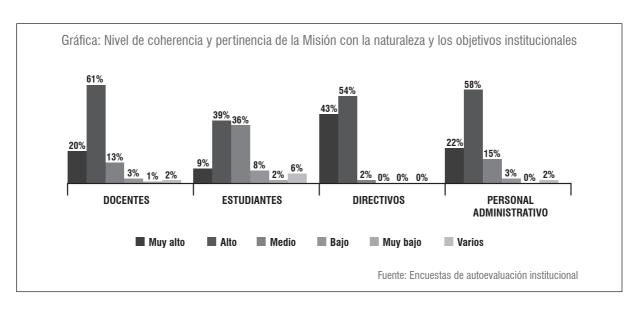
...La Universidad del Magdalena se ha redefinido como unidad de cambio y, en correspondencia la elaboración del Proyecto Educativo Institucional se ha basado en la necesidad del reconocimiento cultural de la región y en la generación de proyectos transformadores e innovadores. Esta necesidad y estos proyectos se encuentran en la base de los cambios propuestos para la organización y la gestión institucional. Este proceso autorregulado y basado en la participación colegiada y argumentada de toda la comunidad universitaria, que visibiliza un liderazgo de la alta dirección, que orienta sus esfuerzos hacia una universidad abierta al futuro, con los principios de comunidad universitaria, democrática, respetuosa, libre, digna y autónoma... (PEI, 2008).

La institución tiene una misión claramente formulada: ésta es coherente y pertinente con el medio social y cultural, corresponde a la definición institucional, a su tradición y es de dominio público. Dicha misión se expresa en los objetivos, en procesos académicos y administrativos y en los logros institucionales. En ella se hace explícito el compromiso institucional con la calidad, con los principios constitucionales y con los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior. (CNA, 2006).

El compromiso institucional con los objetivos señalados en la normatividad nacional para la educación superior se manifiestan en el texto del PEI de 2000 y en el del PEI del año 2008, en el que se manifiesta que: "La Universidad desarrolla su actividad en consonancia con la Constitución Política Nacional, con los fines, objetivos y propósitos de la Educación Superior fijados en la Ley 30 de 1992 y con las demás normas, leyes y decretos que regulan la actividad del sector educativo". (Anexo 1 y 2)

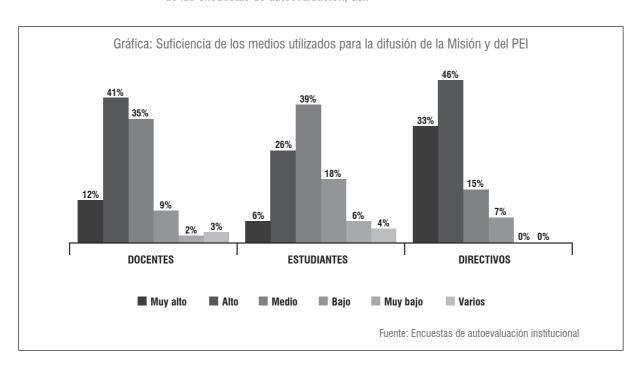
Además, la coherencia entre la naturaleza y misión de la Universidad del Magdalena, y la información y la imagen que proyecta a la sociedad se ha venido manifestando en documentos oficiales desde hace más de una década. De igual manera, en el texto del PEI se estipulan las Políticas y Lineamientos para las Comunicaciones y Publicaciones (Anexo 3). La información institucional sobre el PEI circula por medio de las carteleras institucionales, la página web, comunicaciones externas, y los periódicos institucionales Uninotas y Ágora, informativos ágiles que dan a conocer a la comunidad universitaria los logros, avances, proyectos y actividades que dan cuenta de su Misión y que se generan al interior de la Institución.

Con respecto al nivel de coherencia y pertinencia de la Misión, la comunidad universitaria manifiesta su opinión por medio de las encuestas de autoevaluación institucional que fueron diligenciadas, las cuales arrojan la siguiente información:



129

Con respecto a la suficiencia de los medios utilizados por la Universidad para la difusión de la Misión y del PEI, los diversos estamentos institucionales dan su apreciación por medio de las encuestas de autoevaluación, así:



Orientaciones y estrategias del Proyecto Institucional

El proyecto institucional orienta la planeación, la administración, la evaluación y la autorregulación de las funciones sustantivas y la manera como éstas se articulan, y sirve como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones en materia de docencia, investigación, extensión o proyección social, bienestar institucional y recursos físicos y financieros. (CNA, 2006).

Si bien el texto del PEI en su versión del 2000 orienta la correspondencia de su Misión con los procesos académicos y administrativos, la versión del 2008 la amplia, la actualiza, la complementa y reorganiza los aspectos académicos y administrativos con base en las tres funciones sustantivas, al igual que adiciona elementos vitales para que la Misión de la Universidad del Magdalena reafirme su compromiso institucional con la calidad, con los principios constitucionales y con los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.

Por consiguiente, el texto vigente del PEI direcciona desde la docencia las políticas y lineamientos para el desarrollo de la docencia, los diseños pedagógicos y curriculares, la formación integral, la educación en ambientes virtuales, la evaluación, autoevaluación y acreditación; políticas y lineamientos de la educación continuada y los postgrados, para el bienestar universitario y para la admisión y nivelación de estudiantes; entre otras.

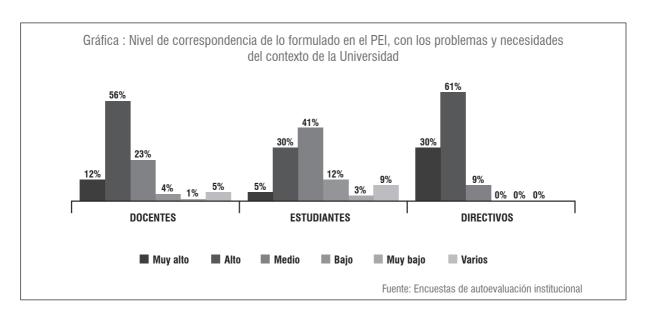
Formación integral y construcción de la comunidad académica en el Proyecto Institucional

El proyecto institucional involucra estrategias orientadas al fomento de la formación integral y expresa preocupación por construir y fortalecer permanentemente una comunidad académica en un ambiente adecuado de bienestar institucional. (CNA, 2006).

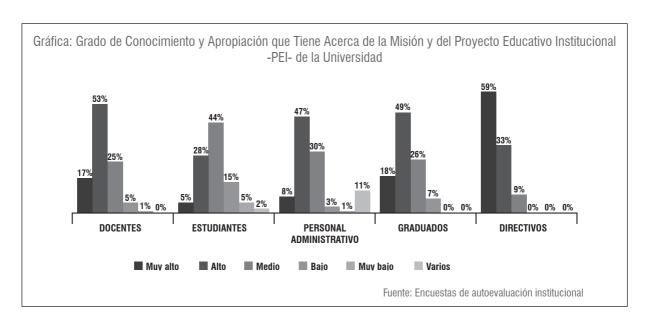
En cuanto a los procesos académicos, la Misión establece: "Formar de manera integral ciudadanos libres de alta calidad profesional, ética y humanística..." (PEI, 2008). Contempla los lineamientos pedagógicos y curriculares en la Universidad del Magdalena dentro de los cuales opta por una "Pedagogía para el Desarrollo Humano Integral", basada en los cuatro pilares del conocimiento propuesto por la UNESCO en el año 1998. Además, caracteriza el Enfoque Pedagógico para el Desarrollo Humano Integral como "facilitador de la autonomía, la madurez y la racionalidad", y al mismo tiempo concibe el currículo como un "un proceso permanente de búsqueda e investigación pública, camino a la transformación social, que origina

los procesos pedagógicos a través de los intereses y necesidades propias del entorno sociocultural...;" (PEI, 2008). Se estipula también la formación por ciclos para afianzar la vocacionalidad y dar sólidas bases en la formación de los estudiantes como profesionales idóneos en una sociedad diversa y cambiante. Dichos ciclos son: el Ciclo Básico, el Ciclo de Profesionalización, y el Ciclo de Especialización.

Así mismo, los docentes, estudiantes y directivos de la institución evalúan el nivel de correspondencia de lo formulado en el PEI, con los problemas y necesidades del contexto universitario. La siguiente gráfica ilustra este aspecto:



La Universidad del Magdalena ha procurado avanzar en el fortalecimiento de la comunidad académica, orientando sus estrategias de comunicación y divulgación hacia la creación de una cultura de pertenencia con respecto a la Misión y el Proyecto Educativo Institucional. Al respecto opinan los diversos estamentos universitarios:



UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Árbol de fortalezas v debilidades claves del Factor 1: Misión v PEI

	F5. El Proceso de Resignificación del Proyecto Educativo (PEI) que se ha venido liderando como oportunidad para fortalecer el compromisos de todos los actores y estamentos universitarios en torno a la misión institucional, y como medio para avanzar en la mejora de la calidad académica y administrativa.		
	F4. La existencia y apropiación colectiva del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como carta de navegación que procura orientar todos los procesos académicos, administrativos y de apoyo de la Universidad, en función de su encargo misional.		
FORTALEZAS CLAVES	F3. La Universidad se asume en el contexto interno y se reconoce en el contexto externo como una institución estratégica para el desarrollo en todos los sectores sociales del distrito de Santa Marta, del departamento del Magdalena, de la región Caribe y de Colombia en general.	*	DEBILIDADES CLAVES
	F2. La Universidad del Magdalena se ha gestado y construido socialmente a lo largo de una historia de 50 años, que ha incluido períodos difíciles que en su momento se han superado y la tienen hoy en una ruta de permanente progreso y desarrollo, en medio de las problemáticas propias de este tipo de entidades.		
	F1. El reconocimiento de la Universidad del Magdalena como una comunidad académica que ejerce y consolida de manera progresiva su identidad y su carácter como institución pública autónoma, científica, corporativa y social.		

D2. La percepción formal del esbozan en de grandes especiales, pero que en ocasiones no permean académica Institucional la cotidianidad académica administrativa de la Universidad. Provecto Educativo as anb como enunciado propósitos momentos organizacional y político bajo D1. La necesidad de alcanzar mayores niveles de cohesión todos los actores v institucionales en torno a un proyecto compartido y basado en la el debate y su desarrollo el norte aqlutinador de su común. pluralidad y la diversidad; administrativo, la crítica, misión institucional. que promueva universitario estamentos académico,

diferentes programas.

D4. La intermitencia en los procesos pertinencia y actualidad de la misión y del Proyecto Educativo Institucional. y momentos en los cuales se hace apropiación, vivencia, desarrollo, impacto institucional y del nivel socialización D3. La necesidad de armonizar, (PEI): el texto formal debe ampliarse oara dar cabida y sobre todo soporte académicos y sociales que enfrenta a Universidad, además de buscar en los del texto del Educativo Institucional a los nuevos retos y desafíos articular y conectar la promulgación de políticas de desarrollo con a coherencia con los PEP formal

contenido Proyecto

y evaluación

en modalidad presencial y a distancia.
En el modelo universitario es reciente la incorporación de la perspectiva de los postgrados como expresión de su mayoría de edad académica y son pocas las especificidades para la Magdalena, a pesar de que la oferta formación para el desarrollo humano y el D5. El marcado acento en la formación evidenciado en el texto del Proyecto especial en el quehacer académico y administrativo de la Universidad del académica incluye desde programas de trabajo, hasta doctorados y programas profesional en la modalidad presencial Educativo Institucional nodalidad a distancia.

Fuente: Protocolos sobre talleres de acreditación, mesas de trabajo del Plan de Desarrollo de la Universidad -PDU-; conceptos de pares del CNA; encuestas institucionales; informes de autoevaluación de programas académicos con fines de acreditación.

Árbol de percepciones y voces de los actores sociales - Factor 1: Misión y PEI

PERCEPCIÓN 1

Tenemos una Universidad que viene en un proceso de redimensionamiento de su papel dentro de la sociedad, llámese samaria, magdalenense, de la región Caribe; en este proceso ha logrado importantes avances en cuanto a su misión y el papel que le ha tocado desarrollar dentro de la sociedad, en lo organizativo y en sus funciones misionales.

Actor social: Miembro Consejo Académico. (Protocolo 6).

PERCEPCIÓN 3

Tenemos una Universidad más visible; más visible de lo que tradicional e históricamente ha sido; más visible a la sociedad y a la región.

Actor social: Representante de los docentes. (Protocolo 4).

PERCEPCIÓN 6

Actualmente contamos con una Universidad que enfatiza el desarrollo humano sostenible, el cual nos ayuda a la solución de problemas económicos, culturales, ambientales y políticos incrementados a través de la investigación ir haciendo extensiva la formación de ciudadanos libres de alta calidad profesional, ética y humanística.

Actor social: Estudiante Enfermería. (Protocolo integrado estudiantes).

PERCEPCIÓN 2

Una institución en pleno progreso y abierta al cambio, local, nacional e internacional.

Actor social: (Grupos y centros de investigación. Equipo Vicerrectoría de Investigación. (Protocolo 13).

PERCEPCIÓN 4

Una Universidad responsable en el marco de su autonomía.

Actor social: Miembro Consejo Académico. (Protocolo 6).

PERCEPCIÓN 5

La nuestra es una Universidad comprometida en construir sólidas bases hacia la excelencia académica y la transformación institucional.

Actor social: Miembro Consejo Académico. (Protocolo 6).

PERCEPCIÓN 7

Veo una Universidad un poco más democrática, en términos de que hay unas subjetividades que cada vez están interactuando mucho más fácilmente; eso se ve reflejado en profesores, estudiantes, etc.

Actor social: Representante de los egresados. (Protocolo 3).

PERCEPCIÓN 8

Tenemos una universidad incluyente, pero tiene que fortalecerse con personas que quieran trabajar en procesos de mejoramiento.

Actor social: Miembro Consejo Académico. (Protocolo 6).

Fuente: Protocolos sobre talleres de acreditación; mesas de trabajo del Plan de Desarrollo de la Universidad -DU-; conceptos de pares del CNA; encuestas institucionales; informes de autoevaluación de programas académicos con fines de acreditación.

Ponderación y calificación del Factor 1: Misión y PEI Tabla . Calificación del Factor 1: Misión y PEI

		Grado			Alto		Muy Alto		Muy Alto			
	cterística	% Alcanzado	%26					%08		100%		91%
	Cumplimiento Característica	Valor Equivalente		2,76				2,40		3,00		8,16
	ວ	% Alcanzado	100%	%08	100%	100%	%08	%08	%08	100%	100%	
	Cumplimiento Aspecto a Evaluar	Valor Equivalente	3,0	2,4	3,0	3,0	2,4	2,4	2,4	3,0	3,0	
isionales	Calificación	(1-5)	Ŋ	4	2	2	4	4	4	ß	5	
Trayectos Misionales	Achardre a Evaluar	Aspectos a Evaluar	Coherencia y pertinencia de la misión con la naturaleza y los objetivos institucionales, y los problemas y características del entorno.	Existencia de mecanismo para la difusión de la misión por parte de la comunidad universitaria.	Coherencia y pertinencia de la misión con los principios constitucionales y los objetivos de la educación superior.	Grado de compromiso institucional con la calidad de educación.	Coherencia entre la naturaleza y misión de la instituciones y la imagen que da a la sociedad.	Existencia en el proyecto institucional de directrices, estrategias y orientaciones para la planeación, administración y evaluación.	Existencia de procedimientos relacionados con la toma de decisiones a nivel institucional.	Existencia en el proyecto institucional de orientaciones generales y de planes para construir y consolidar una comunidad académica.	Existencia de un proyecto educativo para el fomento de la formulación integral de los estudiantes.	
	Dogo	000		က				က		m		6
	Paradorical			Coherecia y pertinencia de la misión				Orientación y estrategias del proyecto institucional		Formación integral y construcción de la comunidad	académica en el PEI	Subtotal
	Dood	25		0						0		
	200				1. Misión y PEI					1. Misión	y PEI	

Juicio evaluativo del Factor 1: Misión y PEI

La Universidad del Magdalena a lo largo de sus 50 años de vida institucional se ha caracterizado por ser un proyecto académico basado en la construcción social, con las tensiones propias que implican este tipo de dinámicas participativas. En el transcurso de su historia ha logrado una significativa estructuración institucional en torno a su Misión, que es coherente con su naturaleza y con las particularidades y determinantes étnicos, culturales, sociales, ambientales y productivos de su territorio de influencia: La Universidad es reconocida por ser un factor clave del desarrollo del distrito de Santa Marta, del departamento del Magdalena y del Caribe colombiano. Se cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que en su texto formal es claro y riguroso; no obstante, necesita ser complementado para incorporar nuevas dimensiones prioritarias para el desarrollo institucional, regional, nacional y universitario en el ámbito internacional; complementando la centralidad vocacional de la Universidad en la formación profesional con el desarrollo de programas académicos de formación avanzada, en especial de doctorados y maestrías. Estas complementaciones se vienen cumpliendo a partir del proceso de resignificación del PEI que se está desarrollando. En su dimensión social es un PEI con un importante nivel de apropiación por parte de la comunidad universitaria, pero que exige mayor conocimiento y apropiación por parte de los diversos actores y estamentos universitarios; se requiere acentuar el proceso de resignificación que se ha emprendido, para consolidar el PEI como un regulador y orientador de todo el quehacer académico y administrativo. Se destaca de manera positiva el fortalecimiento de la identidad de la Universidad como institución pública, autónoma, científica, corporativa y social.

Articulación de Iniciativas Estratégicas de Mejoramiento del Factor 1 con el Plan de Desarrollo Universitario (PDU).

PLAN DE DESARROLLO UNIVERSITARIO (PDU 2010-2019)							
TEMA	Iniciativas Estratégicas PDU	Iniciativas de Mejoramiento (Autoevaluación Institucional)					
1.Aseguramiento de la Calidad y Acreditación	Acreditación institucional y de programas académicos por alta calidad.	IEM 1 – Factor 1: Resignificación del Proyecto Educativo Institucional -PEI-					
	Acreditación internacional de programas de pregrado.	IEM2 – Factor 1:Programa de difusión y apropiación del proyecto Educativo Institucional.					
	Acreditación internacional de programas de posgrado.	IEM 3 Factor 1: Sistema de seguimiento y evaluación del desarrollo e impacto del Proyecto Educativo Institucional -PEI-					

135

Árbol de iniciativas estratégicas de mejoramiento – Factor 1: Misión y PEI

FACTOR 1: MISIÓN Y PEI

IEM 1

Resignificación del Proyecto Educativo Institucional -PEI-

Meta de gestión: Texto resignificado del PEI, institucionalizado por el Consejo Superior.

Tiempo logro: 2013

Unidad responsable: Vicerrectoría Académica.

IEM 2

Programa de difusión y apropiación del Proyecto Educativo Institucional -PFI-.

Meta de gestión: 100% de los actores internos de la comunidad académica institucional con participación en el Programa de Difusión y Apropiación del PEI.

Tiempo logro: 2015.

Unidad responsable: Vicerrectoría Académica.

IEM 3

Sistema de seguimiento y evaluación del desarrollo e impacto del Proyecto Educativo Institucional -PEI-.

Meta de gestión: Evaluación anual del nivel de apropiación e impacto del PEI, con participación del 50% de los actores internos de la comunidad académica universitaria.

Tiempo logro: 2015.

Unidad Responsable: Vicerrectoría Académica.

Relación de anexos Factor 1 – Misión y PEI

A continuación se presenta la lista de anexos que son relacionados en este factor, y otros que soportan normativamente la información correspondiente a este aspecto institucional. Estos documentos se encuentran en la página web de la Universidad del Magdalena accediendo al link del Sistema de Calidad Integral COGUI así:

http://cogui.unimagdalena.edu.co/index.php?option=-com_samco&view=samcofront&layout=normatividad&-task=normas&normas=1&Itemid=864

Institucional -PEI-2000 de la Universidad del Magdalena.

DESCRIPCIÓN

Acuerdo Académico 03 del 19 de junio 2000, por el cual se aprueba el Proyecto Educativo

5.3. Un ejemplo de juicio global de calidad en la Universidad del Magdalena

En este apartado se incluye, a manera de ejemplo referencial, el texto del juicio global de calidad, contenido en el Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional, de la Universidad del Magdalena.

Evaluación del Plan de Acción. Elaborado por la Oficina de Planeación Marzo del 2011.

JUICIO EXPLÍCITO SOBRE LA CALIDAD GLOBAL DE LA INSTITUCIÓN Resumen de cumplimiento por factores de Calidad

CUMPLIMIENTO INSTITUCIONAL							
		PESO	CUMPLIMIENTO CARACTERÍSTICA				
TRAYECTOS	FACTOR		VALOR Equivalente	% ALCANZADO	GRADO		
	1. Misión y PEI	9	8,2	91 %	Muy alto		
Misionales	2. Estudiantes	7	5,5	79 %	Alto		
IVIISIUIIAIES	3. Docentes	11	9,1	81 %	Alto		
	4. Procesos académicos	13	10	76 %	Alto		

NÚMERO DE ANEXO

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

Anexo 4

Anexo 5

Anexo 6

Anexo 7

Anexo 8

Anexo 9

Magdalena.

Magdalena.

de Investigación.

Continuación Tabla pág. 137

CUMPLIMIENTO INSTITUCIONAL							
			CUMPLIMI	ENTO CARACTERÍS	TICA		
TRAYECTOS	FACTOR		VALOR Equivalente	% ALCANZADO	GRADO		
Misionales	5. Investigación	13	10,4	80 %	Alto		
IVIISIUITATES	6. Pertinencia e impacto social	13	11	82 %	Alto		
	7. Autoevaluación y autorregulación	5	4,3	85 %	Alto		
	8. Bienestar institucional	7	5,9	85 %	Alto		
Estratégicos	9. Organización administración y gestión	5	4,5	88 %	Alto		
	10. Internacionalización	3	2,4	80 %	Alto		
De apoyo	11. Recursos de apoyo académico y planta física	7	6	89 %	Alto		
	12. Recursos financieros	7	6,6	95 %	Muy alto		
	Cumplimiento institucional (valor promedial del porcentaje alcanzado)			84 %	Alto		

CUMPLIMIENTO POR CARACTERÍSTICA							
				CUMPLII	VIIENTO CARACTER	ÍSTICA	
TRAYECTOS	FACTOR	PES0	CARACTERÍSTICAS	PES0	VALOR Equivalente	% Alcanzado	GRADO
			1. Coherencia y pertinencia de la misión	3	2,8	92%	Muy alto
	1. Misión y PEI	9	2. Orientación y estrategias del proyecto institucional	3	2,4	80%	Alto
			3. Formación integral y construcción de la comunidad académica en el PEI	3	3,0	100%	Muy alto
	2. Estudiantes	7	1. Deberes y derechos de los estudiantes	3	2,1	70%	Alto
Misionales			2. Admisión y permanencia de estudiantes	2	1,7	83%	Alto
			3. Sistemas de estímulos y créditos para estudiantes	2	1,7	85%	Alto
			1. Deberes y derechos del profesorado	2	1,8	90%	Alto
			2. Planta profesoral	2	1,6	80%	Alto
	3. Docentes	11	3. Carrera docente	3	2,9	97%	Muy alto
			4. Desarrollo profesoral	2	1,2	60%	Medio
			5. Interacción académica de los profesores	2	1,6	80%	Alto

Continuación Tabla pág. 138

CUMPLIMIENTO POR CARACTERÍSTICA							
	FACTOR	PES0	CUMPLIMIENTO CARACTERÍSTICA				
TRAYECTOS			CARACTERÍSTICAS	PES0	VALOR Equivalente	% Alcanzado	GRADO
Misionales	4. Procesos académicos	13	Interdisciplinariedad, flexibilidad y evaluación del currículo	6	4,56	76%	Alto
			2. Programas de pregrado, posgrado y educación continua	7	5,32	76%	Alto
	5. Investigación	13	1. Investigación formativa	6	4,8	80%	Alto
			2. Investigación en sentido estricto	7	5,6	80%	Alto
	6. Pertinencia e impacto social	13	1. Institución y entorno	7	5,8	83%	Alto
			2. Egresados e Institución	3	2,25	75%	Medio
			3. Articulación de funciones con el sistema educativo	3	2,6	87%	Alto
Estratégicos	7. Autoevaluación y autorregulación	5	1. Sistemas de evaluación y autorregulación	3	2,7	90%	Alto
			2. Sistemas de información	2	1,6	80%	Alto
	8. Bienestar institucional	7	1. Estructura del bienestar institucional	3	2,7	90%	Alto
			2. Recursos para el bienestar institucional	4	3,2	80%	Alto
	9. Organización administración y gestión	5	1. Administración, gestión y funciones institucionales	3	2,85	95%	Alto
			2. Procesos de comunicación interna	2	1,6	80%	Alto
	10. Internacionalización	3	Estructura académica y administrativa para la internacionalización	1	0,8	80%	Alto
			2. Movilidad y desarrollo académico	2	1,6	80%	Alto
De Apoyo	11. Recursos de apoyo académico y planta física	7	1. Recursos de apoyo académico	2	1,7	86%	Alto
			2. Innovación y consolidación de servicios de TIC.	2	1,6	80%	Alto
			3. Recursos físicos	3	3	100%	Muy alto
De Apoyo	12. Recursos financieros	7	1. Fuentes de financiación y patrimonio institucional	2	2	100%	Muy alto
			2. Gestión financiera y presupuestal	2	1,6	80%	Alto
		7	3. Presupuesto y funciones sustantivas	2	2	100%	Muy alto
			4. Organización para el manejo financiero	1	1	100%	Muy alto

139

La Universidad del Magdalena se asume, se reconoce y autoevalúa como una institución de educación superior que tiene un grado de cumplimiento alto (84 %) en términos de la calidad integral de todos sus procesos académicos y administrativos, lo que implica un significativo balance de sus niveles de desarrollo, es decir, que al tiempo que son evidentes fortalezas claves en sus diferentes factores de calidad, también se manifiestan debilidades, limitaciones y necesidades; teniendo claro que estas últimas corresponden de manera natural a los problemas inherentes al desarrollo de la Institución. Entre fortalezas y debilidades se opera una tensión de complementariedad, no de exclusión; es decir, frente a una misma característica y aspecto a evaluar se han llegado a comprender tanto sus aspectos positivos como los negativos: no hay entonces una fortaleza absoluta, pero tampoco debilidades totales. La Universidad del Magdalena es una institución de educación superior de alta calidad que avanza segura por la senda de su desarrollo académico, en medio de las tensiones propias de una Universidad que se identifica y esfuerza por consolidar su identidad como pública, autónoma, científica, corporativa y social.

El Proceso de Autoevaluación, más allá de ser un mecanismo para la verificación de los niveles de calidad institucional, ha permitido desplegar un intenso y participativo proceso de construcción social de la Universidad: en la medida en que se ha hecho una lectura evaluativa, también ha sido posible avanzar en la comprensión de lo que hemos sido, de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser como una universidad de alta calidad. De igual manera, ha permitido construir rutas e iniciativas estratégicas de mejoramiento, articuladas con las apuestas de desarrollo a largo plazo.

Un factor clave que ha determinado de manera significativa la posibilidad de la acreditación de la Universidad, está representado en el hecho de haber concebido y soportado todo el Proceso de Autoevaluación en un riguroso proceso de investigación, que ha implicado el juzgamiento por parte de pares académicos externos. Además ha sido definitivo el hecho de haber encuadrado este proceso investigativo dentro de coordenadas teóricas emergentes relacionadas con la perspectiva de la construcción social de las organizaciones, puestas en este caso al servicio comprensivo y transformador de la Institución.

La Universidad del Magdalena es una Institución marcada por 50 años de historia ligados de manera indisoluble con el desarrollo del distrito de Santa Marta, del departamento del Magdalena y del Caribe colombiano. Se destaca el hecho de contar con un Proyecto Educativo Institucional que direcciona académica y administrativamente el quehacer de la Universidad. El PEI es un derrotero en permanente ejercicio de "resignificación", vivencia y apropiación por parte de la comunidad universitaria. Los difíciles períodos vividos por la Institución, que inclusive la tuvieron al punto de su cierre eventual, se enfrentaron con tenacidad y compromiso, haciendo posible que hoy en día sea una Universidad pujante, emprendedora, de alta calidad, en desarrollo... El esfuerzo que ha implicado esta dinámica ha consolidado un importante sentido de pertenencia y compromiso de los diversos actores institucionales y externos, que se ha gestado en medio de las tensiones propias de la polarización de ideas y visiones sobre el desarrollo universitario. Este importante nivel de compromiso e identidad no supone que haya unanimidad en las comprensiones sobre la Universidad; justamente, uno de los grandes retos que enfrenta la comunidad universitaria es construir nuevas formas de diálogo que promuevan y fomenten la pluralidad y la diversidad de pensamiento; la que es connatural con el alma de la Universidad, pero que deben estar unidas al ejercicio de una crítica constructiva que tenga siempre como norte y eje principal el desarrollo de la Institución.

En la última década la Universidad pasó de contar con 2.000 estudiantes, a tener en el segundo período del 2012 más de 15.000, entre los diferentes niveles y modalidades educativas que se ofrecen; estando su mayor proporción en los programas presenciales, a partir de la reciente ampliación de cupos. Estos estudiantes, en lo fundamental de los estratos sociales más necesitados, son seleccionados de manera transparente, atendiendo a méritos académicos personales y a condiciones sociales especiales demostradas. En su gran mayoría los estudiantes son del Distrito, del Departamento y de la región Caribe, lo que denota el alto nivel de pertinencia de la Universidad frente a las necesidades y exigencias de su contexto. Sin lugar a dudas, este nivel de respuesta social es una de las mayores fortalezas que determinan la alta calidad institucional.

La Universidad cuenta con cerca de 1.000 docentes, entre de planta, ocasionales, catedráticos y visitantes, que acreditan una sólida formación académica y una amplia trayectoria profesional. En el caso de los profesores de planta, su selección se hace por medio de concursos públicos de méritos. En este aspecto es necesario que se mantenga la dinámica y se siga ampliando la base de docentes de planta. En los últimos años se han consolidado de manera contundente las políticas institucionales para el fomento y apoyo de la formación avanzada de los docentes, bajo criterios de rigor académico y dominio de idiomas extranjeros. Los docentes de la Universidad son su mayor activo y fortaleza, son su soporte y la mayor posibilidad que tiene este proyecto universitario.

mundo laboral.

el Centro de Museos y la Emisora Unimagdalena Radio.

Además, los graduados son reconocidos por su idoneidad y pertinencia, y por su progresiva articulación efectiva al

La concepción, desarrollo, reconocimiento y certifica-

ción de los procesos y procedimientos de gestión de la

Universidad, por medio de sus Sistema de Gestión de

la Calidad -COGUI- es una gran fortaleza institucional;

destacándose el hecho de que no solo se incluyen pro-

cesos de gestión administrativa, sino también la gestión

La Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, ha sido un factor clave en los últimos años en la transformación de la Universidad, en la evaluación y mejoramiento continuo en función de la renovación de los registros calificados de sus programas y la acreditación de alta calidad, atendiendo a la estrategia institucional diseñada para el efecto. La reciente e importante actualización de su estructura organizacional y la provisión de la planta de cargos del personal administrativo, han intervenido necesidades sentidas de la comunidad universitaria y están contribuyendo a consolidar las bases para mejorar la gestión administrativa.

El bienestar institucional en la Universidad sobresale por contar con una amplia oferta y cobertura de programas y servicios que impactan de manera positiva la convivencia de la comunidad universitaria, el desarrollo integral de sus estudiantes y, en especial, por estar interviniendo diversas problemáticas que afectan la permanencia de los universitarios y favorecen su oportuna graduación.

El reconocimiento de la internacionalización como un factor emergente de calidad en la Universidad, es la mejor evidencia de la intencionalidad política de la Institución para potenciar esta perspectiva como rasgo diferenciador de calidad de su academia. Estas decisiones se vienen traduciendo en significativos procesos de movilidad internacional de estudiantes y docentes, en significativos procesos de cooperación académica y, en especial, en el fomento de la formación en idiomas extranjeros.

La Universidad ofrece una oferta académica amplia y diversa de programas de formación para el desarrollo humano y el trabajo; de formación técnica, tecnológica, profesional y postgraduada; es evidente la universalidad de la oferta académica, sumada al compromiso y esfuerzo por el mejoramiento de su calidad, traducida en un creciente número de programas con acreditación de alta calidad. Se destaca el crecimiento y desarrollo de los programas de maestría y en especial de los doctorados de Medicina Tropical, Ciencias del Mar, Física y Ciencias de la Educación, los cuales evidencian el alto rigor científico de la Institución y su capacidad académica. La apertura en los últimos años de estos doctorados se ha dado como consecuencia de la progresiva consolidación de la capacidad académica y científica de la Institución en áreas claves. Estos doctorados se perfilan como una de las mayores potencialidades de la Universidad, por tanto es un reto fortalecerlos como ejes y escenarios del desarrollo científico, lo que permitirá también, en un futuro, la acreditación de otros programas y su acreditación institucional de ata calidad.

La Universidad ha logrado la consolidación progresiva de más de 50 grupos de investigación, reconocidos y escalafonados en Colciencias, los cuales lideran importantes proyectos de investigación, contando con aportes institucionales y la concurrencia de recursos de convocatorias y de alianzas con instituciones externas. La producción académica de estos grupos se ha constituido en importante respuesta académica a problemas sociales relevantes del territorio y en contribuciones al desarrollo científico en sus respectivos campos académicos, al tiempo que han contribuido a la categorización de la Universidad como una Institución de complejidad media en el contexto del Sistema Universitario Estatal -SUE-, lo que inclusive ha sido definitivo en la ampliación de la base de recursos por transferencias del nivel central de la Nación y en la creciente capacidad de captación de recursos propios por los niveles de productividad académica. Se experimenta un ambiente universitario favorable para el desarrollo de la actividad investigativa, que incluye la vinculación de sus estudiantes en estrategias y proyectos de jóvenes investigadores y semilleros, ligados a la actividad científica de los grupos de investigación.

La Universidad del Magdalena es un factor clave en el desarrollo intersectorial del distrito de Santa Marta, del departamento del Magdalena y del Caribe colombiano. Se destaca el desarrollo de importantes y variados proyectos de extensión y proyección que están consolidando sus programas académicos e impactando de manera significativa el desarrollo social del territorio. Destaca el alto impacto de la Universidad en las dinámicas de desarrollo cultural de la región, con proyectos estratégicos como



Una distinción especial como criterio de excelencia y calidad en la Institución corresponde a su infraestructura física: la Universidad del Magdalena cuenta con un campus moderno, eficiente, técnico y adecuado; las instalaciones de la Universidad son un referente muy importante en la red de infraestructura institucional del Distrito; inclusive han marcado un hito en los procesos de urbanismo local. Todo el campus está pensado y diseñado en función de la naturaleza de los procesos misionales que desarrolla la Universidad. Se cuenta con excelentes espacios para el desarrollo de las actividades formativas con estudiantes y las académicas que cumplen los profesores. El nuevo edificio docente y la ampliación de la plataforma tecnológica y de recursos para la docencia, son factores de gran importancia e impacto en la calidad de la Universidad. Se destaca el nivel de conservación, mantenimiento y respeto por los espacios físicos y los recursos. Si bien esta infraestructura empieza a tornarse insuficiente por el crecimiento y complejización de la Institución, son muy importantes las proyecciones para su expansión, garantizándose un alto nivel de factibilidad en su ejecución, a partir de la solidez financiera de la Universidad.

En cuanto a esto último, es notorio el reconocimiento y la alta calificación de la gestión financiera de la Universidad.

La Institución ha avanzado de manera significativa en la diversificación de sus fuentes de recursos; su gestión es transparente y eficiente en función de sus procesos misionales. Las finanzas de la Universidad se encuentran en un excelente nivel gracias a intervenciones planificadas y técnicas que le han permitido ampliar su base de recursos y le generan condiciones objetivas para proyectar nuevas fases en la dinámica de avance de la Universidad.

Que una Universidad logre la acreditación institucional no puede interpretarse como sinónimo de ausencia de problemas o dificultades; ante todo es evidencia de una comunidad que es consciente de su historia, de sus debilidades, de sus fortalezas, de sus oportunidades y en especial de sus perspectivas de desarrollo. Es muestra de ser una comunidad comprometida con su encargo misional, una Institución que posee una ruta de desarrollo construida con visión de futuro. Significa, en el caso de la Universidad del Magdalena, que somos una Institución de alta calidad que se ha construido socialmente y que lo sigue haciendo con el aporte de todos sus actores y estamentos. Significa reconocer y validar una vez más que somos uno de los grandes baluartes de la identidad de nuestro territorio y una de sus mayores posibilidades de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackoff, R. (1970). *A Concept of corporate planning.* John Willey & Sons New York.

Agnew, John y Corbridge, Stuart. (1995), Mastering Space: Hegemony, Territory and International Political Economy. London: Routledge.

Barnett, Ronald. (2001). *Los Límites de la Competencia.* 1ed. Barcelona: Gidesa. 286p. ISBN 84-7432-851-9.

Bauman, Zygmunt. (2003). *Modernidad líquida*, México DF: Fondo de Cultura Económica

Bertalanffy, Ludwing. (1994). *Teoría General de los Sistemas*. 1ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Bonilla Castro, Elssy & Rodríguez Sehk, Penélope. (2005). Más Allá del Dilema de *los Métodos; La Investigación en Ciencias Sociales*. 3ed. Bogotá: La Norma.

Borrero, Alfonso. (2004). *Simposio Permanente sobre la Universidad: Conferencia XXI Administración Universitaria.* Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá.

Botero Uribe, Darío. (1997). *El Derecho a la Utopía.* 2ed. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá.

Candamil, Murcia & Sánchez. (2007). *Autoevaluación, Acreditación y Vida Universitaria: Estudio de la Universidad, desde los imaginarios sociales.* Universidad de Caldas.

Capra, Fritjof. (2003). Las conexiones Ocultas: Implicaciones Sociales, Medioambientales, Económicas y Biológicas de una Nueva Visión del Mundo. 1ed. Barcelona: Anagrama.

Castells, Manuel. (1998). *The education of city planners in the information age.* Bekeley y Planning Journal, vol. 12.

Castoriadis, Cornelius. (1997). *Ontología de la Creación.* 1ed. Santafé de Bogotá: Ensayo y Error. 320p.

CNA. (2006). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Recuperado en http://www.cna.gov.co/publicaciones/calidad/institucional/3html

CNA, (2009). Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html.

Deslauriers, Jean Pierre. (2004). *Investigación Cualitativa: Guía Práctica.* 1ed. RUDECOLOMBIA. Pereira-Colombia: Papiro.

Denzin, N.K. y Lincol, Y.S. (1992). *Introduction: entering the Field of Qualitative Research*. En N.K. Denzin e Y.S. Lincol (eds), Handbook of Qualitative research. Londres.

Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Tauros.

Luhmann, Niklas. (1990). *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona: Paidós.

Luhmann, Niklas. (1997). *Organización y Decisión. Autopoiesis, Acción y Entendimiento Comunicativo.* Barcelona: Anthropos.

Luhmann, Niklas. (1998). *Sistemas Sociales*. 2ed. Madrid: Anthropos.

Maturana R, Humberto. (1996). *El Árbol del Conocimiento*. 13ed.: Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Mejía, Marco. (1998). Educación(es) en la(s) Globalización(es) (I) Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Planetapaz. Expedición Pedagógica Nacional

Morgan, Gareth. (1998). *Images of Organizations*. Barrett-Koehler, San Francisco.

Morín, Edgar. (1998). *La Vida de la Vida.* 4ed. Madrid: Cátedra.

Morín, Edgar. (1992). *El método. Las Ideas.* Madrid: Cátedra.

Morín, Edgar. (1997). *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. 4 ed. Madrid: Cátedra.

Morín, Edgar. (1999). El Método. El Conocimiento del Conocimiento 3ed. Madrid: Cátedra.

Murcia Peña, Napoleón & Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2003). *Investigación Cualitativa:* Una guía para Abordar Estudios Sociales. 1ed. Armenia: Kinesis.

Prigogine, Ilya. (1998). *El Nacimiento del Tiempo*. 3ed. Madrid: Tusquets

143

Robertson, Roland (1999), *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Rio de Janeiro: Vozes, [Portuguese translation of expanded version of Globalization: Social Theory and Global Culture]

Robertson, Roland. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.

Rodríguez, G., Gil, Javier., & García, Eduardo. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada (España): Aljibe.

Rodríguez, Rosa María. (2004). *Transmodernidad. Pensamiento Crítico/Pensamiento Utópico.* Barcelona: Anthropos.

Sánchez B., Jorge. (2009). Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo en Cultura y Sociedad: Orientaciones para el ser humano en las organizaciones. Editorial de la Universidad del Magdalena. Santa Marta, D.T.C.H.-Colombia.

Sanchez, B., Jorge. (2010). Proyecto de Investigación Acreditación Institucional – V2. Santa Marta: universidad del Magdalena. Recuperado de: http://acreditacion.unimagdalena.edu.co/index.php/proyecto-de-investigacion2

Sanchez, B., Jorge. (2011). Sistematización Grupo Focal de discusión sobre Acreditación Institucional. Santa Marta; Universidad del Magdalena. Recuperado de http://acreditacion.unimagdalena.edu.co/index.php/proyecto-de-investigacion2

Sandoval, C. Carlos A. (1997). *Investigación Cualitativa*. 1ed. Santafé de Bogotá: Corcas.

Searle, Jhon R. (1997). *La Construcción de la Realidad Social*. 1ed. Barcelona: Paidós.

Shotter, Jonh. (2001). *Realidades Conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*". Buenos Aires: Amorrortu.

Ulrich, Beck. (1998). ¿Qué es la globalización?, Falacias del Globalismo, Respuestas a la Globalización.
Barcelona: Paidós.

Universidad del Magdalena. (2009). *Documento Maestro del Doctorado en Educación*.

Universidad del Magdalena. (2009). *Política Institucional de Autoevaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad la Universidad del Magdalena*, Acuerdo Superior 015.

Universidad del Magdalena. (2010). Autoevaluación con fines de Acreditación Institucional (Versión 2). Santa Marta: Universidad del Magdalena. Recuperado en http://acreditacion.unimagdalena.edu.co/index.php/proyecto-de-investigacion2

Valera, Francisco. (1979). *Principles of Biological Autonamy.* North Holland. N. York.

Vatimo, Gianni. (1990). *La Sociedad Transparente.* 1ed. Barcelona: Paidós.

Vattimo, Gianni. (1994). *En Torno a la Posmodernidad.* 1ed. Barcelona: Anthopos.

Weber, M. (2002). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Madrid: Mestas Ediciones

Wenger, Etienne, (1996). *Communities of Practice*. Healthcare Forum Journal. Julio – Agosto de 1996.

Wheatley, Margaret. (1997). Seminar on Self-Organizing Systems. Sundance. (Inédito). Utah.

