

La experiencia de los actores educativos de la Universidad de La Sabana que han desarrollado procesos de Acreditación de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación

Geovenel Martínez Juárez

Estudiante

Felipe Cárdenas Támara

Director de tesis

Maestría en Educación de la Facultad de Educación Universidad de La Sabana

2022

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 5 |
| 1. Problema de investigación..... | 7 |
| 1.1. Enunciado del problema..... | 7 |
| 1.2. Pregunta de investigación..... | 10 |
| 1.3. Hipótesis..... | 10 |
| 2. Justificación y delimitación de la investigación..... | 11 |
| 2.1. Justificación..... | 11 |
| 2.2. Delimitación..... | 13 |
| 3. Objetivos de la investigación..... | 14 |
| 3.1. Objetivo general..... | 14 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 14 |
| 4. Estado del arte..... | 15 |
| 5. Antecedentes históricos de la evaluación y acreditación de la educación superior..... | 21 |
| 5.1. Génesis universal de la evaluación y la acreditación de la educación superior..... | 21 |
| 5.2. América Latina, rumbo a la internacionalización de la educación superior..... | 22 |
| 5.3. Evaluación y acreditación: puesta en marcha en la República de Colombia..... | 25 |
| 5.4. Travesía de la Universidad de La Sabana en procesos de Acreditación de Alta Calidad..... | 27 |
| 6. Marco teórico..... | 29 |
| 7. Marco conceptual..... | 34 |
| 8. Marco metodológico..... | 40 |
| 9. Análisis e interpretación de los datos..... | 44 |
| 10. Discusión de los resultados..... | 86 |
| 11. Conclusiones y recomendaciones..... | 90 |
| 12. Referencias..... | 94 |
| 13. Anexos..... | 99 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Organismos acreditadores en América Latina | 23 |
| Tabla 2 Distribución de la muestra | 42 |
| Tabla 3 Modelo analítico..... | 44 |
| Tabla 4 Definición de las componentes del modelo analítico..... | 46 |

Lista de ilustraciones

| | |
|--|----|
| Ilustración 1 Roles de participación | 51 |
| Ilustración 2 Experiencias de participación | 58 |
| Ilustración 3 Implicaciones de la acreditación | 64 |
| Ilustración 4 Resolución del CNA | 67 |
| Ilustración 5 Aprendizajes..... | 69 |
| Ilustración 6 Acompañamiento institucional..... | 73 |
| Ilustración 7 Visión crítica y visión funcionalista..... | 77 |
| Ilustración 8 Posturas sobre el paradigma..... | 82 |
| Ilustración 9 Beneficios del proceso | 85 |

Agradecimientos

Nmëku'uktëj:

Ko ëts xmo'oytë jä'ä oy'ajtën mëkajtën, ëts jä'ä xyëë jä'ä yit të tnatsja'wët.

Yëtyëjk, toxtëjkën pënety ëts të mëët nämäyë nayjëtën yakëxpëktëjkëty:

Pënety ëts të ywyinma'ny xtaputëkët, jä'ä ëwijën kapxwijën të xmo'tyë, ma joot kupajk wijy kyejy ixtëm yat ëxpejkën nyax.

Mëtip ya'at noky nyëwintsënatypy:

Ko jä'ä maxtujkën tmëëtaty ko ëts të nyëmo'oy tu'umo'oy

Jä'ä ëxpektajk apatump, jä'ä ICETEX;

Ko ëts awa'ts ajtën xmo'oy ëts jä'ä nëxpëjkën nyakkukëxët nyaktuta'akt.

Na amuk miits mäxtujkën Dioskuyëp namtowtë.¹

¹ Escrito en Mixe; lengua nativa de la sierra norte de Oaxaca (Véase traducción en anexos).

Introducción

El aseguramiento de la calidad de la educación, especialmente en la educación superior, se viene desarrollando a través de procesos de evaluación, en la que se pretende medir la calidad de los programas que ofertan las Instituciones de Educación Superior (IES) y cuyo resultado es la acreditación. Por ello, la presente tesis tiene como principal objetivo analizar las visiones analíticas y críticas de los actores educativos de la maestría en educación y enfermería de la Universidad de La Sabana, generadas desde su participación en los procesos de acreditación de alta calidad.

El interés de estudiar este tema en particular radica en las dinámicas que viven actualmente las IES en general y la Universidad de La Sabana en particular, con relación al desarrollo y fortalecimiento de la cultura de participación en los procesos de evaluación y acreditación de los programas que oferta la institución. Además, hay que destacar que este trabajo es uno de los primeros en realizarse dentro de la Universidad de La Sabana, lo cual permite hacer notar las experiencias de los actores que han tenido participación en los procesos de acreditación de alta calidad de los programas de posgrado.

Es así como, el primer apartado del documento constituye el planteamiento del problema a investigar, dentro del cual se plasma el enunciado del problema, se plantea la pregunta de investigación y la posible respuesta mediante la hipótesis. Posteriormente, se enuncia la justificación y delimitación de la investigación. Seguido de ello se enlistan los objetivos de investigación. El siguiente apartado describe el estado actual del tema de investigación.

Posteriormente se describen los antecedentes históricos de la evaluación y la acreditación de alta calidad. Seguido del marco teórico, que presenta la argumentación teórica de la investigación. El marco conceptual, que integra los referentes conceptuales sobre el tema de acreditación. El siguiente apartado describe el marco metodológico, el cual integra análisis e interpretación de resultados y

discusión de los resultados. Posteriormente se presentan las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación y, por último, se agrega la lista de referencias.

1. Problema de investigación

1.1. Enunciado del problema

Actualmente existe una fuerte discusión académica con relación al tema de la acreditación de alta calidad de programas de educación superior (Buendía, 2013; Ibarra, 2009; Rangel, 2010). Para algunos académicos, los procesos no son del todo claros (Cárdenas, 2021) si bien, la lógica se ha impuesto en las últimas dos décadas, esta hace parte del *paradigma de la calidad total*, modelo que busca centrar la estrategia de una empresa en dar al cliente lo que busca y cuando lo necesita, con un precio asequible y de la manera más eficiente posible (López, 2005). Sumado a ello, figura una dinámica marcada por el criterio del Estado evaluador, que condiciona la vida de las universidades, e incluso sus movimientos económicos, a una evaluación exhaustiva de los resultados que estas puedan demostrar y que termina siendo un ejercicio totalmente burocrático (Hoevel, 2021).

Si bien es cierto, en la discusión sobre la acreditación de alta calidad y autonomía universitaria, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) reconoce que “las Instituciones de Educación Superior (IES) se han erigido...en centros de reflexión, producción artística y generación de conocimiento en torno al más amplio espectro de experiencias humanas” (2008, p.3), incluso en un reconocimiento de la historia que viene desde la universidad medieval, ahora los procesos de globalización mundial y de internalización de la economía, vienen transformando de manera radical las funciones sociales de la universidad, que para algunos autores como Laval, (2004), D’hoest, (2016), Hoyos, (2000) y Lemaitre, (2019) se explican en función de la injerencia de la empresa y del Estado en el entorno universitario, condición que puede estar operando desde una lógica mercantil y no universitaria.

En el discurso de las políticas educativas, el estudio de los procesos de acreditación de alta calidad permite conocer la calidad del servicio educativo que brindan y ofrecen las IES a la sociedad. Tal y como afirman Nosiglia y Grinsztajn (2012) estas contradicciones —la superposición de lógicas empresariales y estatales en el mundo universitario— existirán porque se trata de una construcción

en donde intervienen varios actores, interesados en un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Por lo tanto, se vuelve interesante plantear interrogantes en torno a qué tipo de calidad se está entendiendo para los procesos educativos y a en qué tipo de instituciones educativas se está pensando al definir los parámetros de medición de la calidad de la educación.

Por otra parte, las IES están siendo condicionadas por políticas educativas que, justificadas desde el relato de la calidad educativa, pretenden internacionalizar la educación superior, alinear los objetivos y propósitos educativos y este ejercicio “se ha vuelto una exigencia para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y capaces de vivir como ciudadanos globales” (Salmi, 2014, p.18).

En el 2010, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), en su acuerdo No. 01, otorgó la facultad legal al Consejo Nacional de Acreditación (CNA), para diseñar y promulgar los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de maestría y doctorado (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2010) buscando que a partir de la acreditación de alta calidad para programas de maestría y doctorado, comenzara el proceso de internacionalización de la educación de Colombia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013). Por otro lado, atender los objetivos políticos del gobierno, donde destacaban: ampliar la cobertura y mejorar la equidad, aumentar la calidad y la pertinencia de los programas ofertados (OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial, 2012).

Con base en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia, actualmente se ofertan 26.550 Programas Educativos en Educación Superior, incluyendo programas de pregrado y posgrado. La oferta educativa en posgrado suma un total de 12.135 programas, que incluyen maestrías, especialidades, doctorados y posdoctorados. Específicamente en maestría, existe

una oferta de 2.744 programas, de los cuales 415 programas cuentan con la acreditación de alta calidad ante el CNA (SNIES,2022), que corresponde el 15.12% de la oferta total.

El caso de la Universidad de la Sabana, siendo una IES de régimen privado, ha participado en dichos procesos con el propósito de apegarse a las normas y políticas educativas, desarrollando actividades de autoevaluación, acreditación institucional y acreditación de alta calidad de sus programas de pregrado y posgrado.

Con base en la página oficial de La Universidad de La Sabana², actualmente la institución oferta 25 programas de pregrado, 18 especializaciones médico-quirúrgicas, 42 especializaciones (1 virtual, 16 en extensión) 42 maestrías y 10 doctorados. Del total de programas de Maestrías ofertados, 3 cuentan con la acreditación de alta calidad del MEN; la Maestría en Diseño y Gestión de Procesos, bajo la Resolución 017373 del 27 de diciembre del 2019; la Maestría en Enfermería, bajo la Resolución número 017372 del 27 de diciembre del 2019 (SNIES, 2022) y; la Maestría en Educación bajo la Resolución número 003970 del 23 de marzo de 2022.

Con base en lo anterior, y reconociendo que la lógica y el paradigma de la calidad total es la narrativa dominante en el escenario universitario mundial, se hace valioso conocer las experiencias de los actores educativos (directivos, docentes y administrativos) que han participado en cada una de las etapas y actividades que demanda la acreditación de alta calidad, así como conocer la metodología de gestión y administración del cuerpo directivo, con la finalidad de identificar las estrategias de trabajo institucional y la participación de la comunidad de cada programa, e identificar las incidencias que conlleva desarrollar dicho proceso.

² <https://www.unisabana.edu.co/>

1.2.Pregunta de investigación

Con base en la experiencia de los actores educativos de los programas de maestría en educación y enfermería de la Universidad de La Sabana se busca responder el siguiente interrogante ¿Cuál es la visión analítica y crítica sobre el proceso de acreditación de alta calidad de los programas que tienen los actores educativos que han participado de los procesos de acreditación?

1.3. Hipótesis

La participación en los procesos de acreditación de alta calidad de un programa genera una postura crítica y/o funcionalista respecto al proceso.

Hipótesis 1. Visión funcional: Los actores educativos se sienten satisfechos de participar en los procesos de acreditación de alta calidad ante el CNA, consideran que es una oportunidad para mejorar el programa, reconocer su calidad, excelencia, pertinencia y les deja grandes aprendizajes personales y profesionales. Es así como consideran que, obtener la acreditación genera que la universidad se posicione como una de las mejores del país y que los programas acreditados, tengan mayor demanda y puedan competir mejor en el mercado académico.

Hipótesis 2. Visión crítica: Los actores educativos reconocen que el proceso de acreditación demanda mucha inversión de capital humano y financiero. Exponen la importancia que la universidad brinde formación y acompañamiento más puntual a las unidades académicas (directivos y administrativos) para facilitar el proceso de acreditación y que las autoridades educativas deberían de replantear el objetivo de los procesos de acreditación, respetando en todo momento la autonomía universitaria.

2. Justificación y delimitación de la investigación

Se hace valioso analizar las experiencias que han adquirido los actores educativos de la Universidad de La Sabana, en procesos fundamentales pocos estudiados como son los procesos de acreditación de alta calidad ante el CNA, a través de su participación. Además, es importante reconocer los factores ligados al desarrollo de directrices del MEN, entendiendo que la lógica del proceso de acreditación es una lógica de aprendizaje y es parte del rol reflexivo y académico que debe tener la universidad.

Con esto en mente, se pretende investigar cuáles son los aportes analítico-críticos de los actores educativos de los programas de maestría de la Universidad de La Sabana, sobre el aseguramiento de la calidad educativa a partir de su participación en procesos de acreditación de alta calidad ante el CNA, es decir, se quieren analizar las experiencias y las visiones analíticas-críticas generadas desde la participación en los procesos de acreditación de alta calidad, por parte de los actores educativos de los programas de Maestría de la Universidad de La Sabana.

2.1. Justificación

Teniendo en cuenta que, en los años 70 del siglo XX, varios países latinoamericanos introducen el tema de la calidad de la educación, como parte de las reformas en materia educativa, y que a mediados de los 90, aparece el tema de la evaluación (Pires y Lemaitre, 2007) se marca un cambio en las políticas educativas en el nivel superior, debido al planteamiento de nuevos procesos educativos que buscan el aseguramiento de la excelencia, calidad y pertinencia de la oferta educativa (Rosales Reyes, 2018).

Estas políticas educativas a nivel internacional y nacional están sometiendo a las IES del sector público como del privado, a desarrollar procesos de evaluación y acreditación de los programas que ofertan. El MEN, a través del CNA, es la instancia encargada de desarrollar estos procesos, con fundamento en el Artículo 53 de la Ley 30 de 1992, basándose en un instrumento de evaluación

homogeneizado a nivel nacional y con una metodología de carácter estructural que pretende medir la calidad de los programas educativos de pregrado y posgrado de la educación superior de Colombia.

En estos procesos, existen actores educativos que tienen una participación directa, y que en su mayoría son profesionales y académicos que tienen un cargo directivo, administrativo y/o docente y que, a partir de su participación, tienen una experiencia de dicho proceso. Esta, al final genera una opinión y una visión analítico-crítica del proceso de aseguramiento de la calidad educativa de los programas que desarrollan procesos de acreditación de alta calidad.

Por lo anterior, el presente proyecto tiene la finalidad de realizar un estudio sobre las experiencias de participación de los actores educativos de programas de Maestría de la Universidad de La Sabana, específicamente de la Maestría en Educación y la Maestría en Enfermería y Rehabilitación, considerando que son programas que han desarrollado procesos de Acreditación de Alta Calidad ante el CNA. Por ello, es importante reconocer la voz de los actores que han participado en estos procesos, con la intención de compartir y dar a conocer su opinión analítica y crítica referente al tema de la acreditación de alta calidad. Sumado a lo anterior, el acta 1752 de la Universidad de La Sabana establece:

- 1.1. Iniciar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación con todos los programas acreditables.
- 1.2. Mantener la acreditación de los programas acreditados.
- 1.3. Proyectar las fechas de acreditación y empezar el trabajo temprano con los que están próximos a ser acreditables antes de septiembre del 2021 (2020, p. 1).

En ese contexto, también es importante identificar la metodología de trabajo y organización que han empleado dichos programas, porque se vuelven un referente para otros programas que se encuentren en aras de desarrollar procesos de Acreditación de Alta Calidad.

Finalmente, se hace la puntualización de que la Maestría en Enfermería y Rehabilitación desarrolló su proceso antes de la pandemia por el COVID-19, caso contrario de la Maestría en Educación que concluyó su proceso, específicamente la visita de pares académicos, en tiempos de pandemia (marzo 2021). De esta manera, la presente investigación se hace valiosa y pertinente tanto para la Universidad de La Sabana como para otras IES que se encuentran desarrollando procesos de Acreditación de Alta Calidad ante el CNA o estén próximos a iniciarlos, ya que las experiencias que se presentan son de contextos pre y en pandemia.

2.2. Delimitación

El proyecto de investigación tuvo como objeto de estudio la Maestría en Educación de la Facultad de Educación y la Maestría en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Rehabilitación de la Universidad de La Sabana. Se trabajó con profesores, personal administrativo, personal de apoyo a la educación, directivos y la dirección de currículo de la universidad.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Analizar las experiencias y las visiones analítico-críticas generadas desde la participación en los procesos de acreditación de alta calidad, por parte de los actores educativos de los programas de Maestría de la Universidad de La Sabana.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las experiencias de participación en torno al proceso de acreditación de alta calidad.
- Identificar las perspectivas de opinión de los actores que han participado en los procesos de autoevaluación y acreditación.
- Analizar la experiencia personal, institucional y las estrategias adaptativas del programa para responder a los marcos de mejoramiento de la calidad que surgen de los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad.

4. Estado del arte

Debido al dinamismo del tema de investigación, el estado del arte para la presente investigación comprende del año 2015 al 2021. Se identificarán estudios e investigaciones relacionados con las experiencias de participación de los actores educativos en procesos de acreditación de alta calidad, identificados en repositorios institucionales, bibliotecas electrónicas, entre otros medios digitales.

Dentro de los estudios relacionados con el tema de investigación, a nivel Latinoamérica se encontraron las siguientes:

González-Bravo et al. (2020) realizó un estudio cuyo objetivo fue evaluar las percepciones de 339 académicos en cuatro ciudades académicas de Chile, sobre los procesos de acreditación y gestión de la calidad de las IES. Los principales hallazgos del estudio se enfocan en el ajuste de factores que integran la metodología de evaluación y acreditación, de las cuales se mencionan:

- Relevancia institucional
- Objetividad de la evaluación de acreditación
- Unidad de calidad interna para la acreditación
- Gestión continua de la calidad
- Valor de la participación de los estudiantes

Gallardo (2019) en su tesis doctoral desarrolló un estudio y examinó el proceso de implementación de la acreditación de carreras, como un componente de la política de aseguramiento de la calidad, a partir de las interacciones de diversos actores y sus discursos en el ámbito de la educación superior pública costarricense. El instrumento de recolección de datos fue dirigido a docentes y directivos de las carreras de la Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica, para identificar la noción de calidad, motivaciones y apoyo hacia la acreditación.

Como resultado de la investigación, la autora enfatiza el condicionamiento de las ayudas económicas al mejoramiento y desarrollo de indicadores relacionados con el control y la rendición de cuentas por parte de las universidades. Por otro lado, concluye que no existe una definición única de noción de calidad por parte de los actores entrevistados, pero poseen una posición a favor de la acreditación.

Sánchez (2018) realizó un estudio que tuvo por objetivo analizar los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación a partir de la experiencia de los actores educativos, específicamente con dos directivos, dos administrativos y dos docentes. Como hallazgos principales, el autor obtuvo que ocho fueron determinantes para asegurar el éxito del proceso.

Los primeros dos factores, denominados matriciales, fueron el considerar a la acreditación como una prioridad institucional y contar con el respaldo de la alta dirección; además, tres factores, nombrados como técnicos, fueron elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales, desarrollar competencias técnicas en los equipos e implementar planes de mejora; los últimos tres factores, llamados personales, fueron ejercer un liderazgo efectivo, trabajar en equipo y designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación.

Un resultado no previsto del estudio estuvo relacionado con el aprendizaje organizacional en el instituto, producto no solo de las capacitaciones que se realizaron, sino, principalmente, de la superación de los desafíos que implicó llevar a cabo la acreditación.

Cobas et al. (2017) desarrollaron una investigación documental sobre el estado de las variables que contemplan los procesos de acreditación de la calidad universitaria, específicamente de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba. Como producto del trabajo realizado, se identificaron fortalezas y debilidades de participación que tienen los actores educativos en dichos

procesos. Se reconoció que, a partir del proceso de evaluación y acreditación, los actores educativos esperan un plan de mejora y control de resultados del programa.

Martínez y Tobón (2017) realizaron un estudio documental para identificar las problemáticas que enfrenta la educación superior en América Latina en temas de acreditación. Los principales resultados de la investigación, basada en la opinión de los participantes, fueron los siguientes:

- Se tiene modelos de acreditación centrados en lo administrativo y no en el desempeño.
- Los procesos tienden a ser una simulación
- Se incrementa el aparato burocrático con la acreditación.
- Falta de participación real de la comunidad educativa.
- Falta de mayor credibilidad en los organismos acreditadores.
- Falta una visión compartida en torno a la acreditación como proceso de innovación y de transformación de las personas y comunidades, acorde con los retos de la sociedad del conocimiento.

Adicional a los hallazgos, los autores sugieren estudios que profundicen el análisis de estas problemáticas y que ayuden a cambiar los actuales procesos de acreditación en el contexto Latinoamericano.

Tumino et al. (2015) desarrollaron su investigación en torno al involucramiento de los estudiantes en el proceso de acreditación. La recolección de la información se llevó a cabo mediante un grupo focal del que formaron parte 38 estudiantes, pertenecientes al 6to año de una carrera de medicina.

Los principales hallazgos de la investigación radican en la experiencia de participación que tienen los estudiantes en este tipo de procesos, expresándose constantemente que existe una carencia

de las voces de los estudiantes y un espacio de comunicación en los procesos de mejora posterior a la autoevaluación y acreditación del programa. De la misma manera los autores reconocieron que los estudiantes son los actores más apropiados para emitir un juicio al respecto ya que sus opiniones y reflexiones son un fiel reflejo de sus vivencias y de ello se pueden identificar debilidades y fortalezas del proceso.

Vásquez y Murillo (2015) en su tesis doctoral realizó un estudio sobre los avances del país chileno en la implementación de políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria, desde la perspectiva de los actores educativos. Los datos se recolectaron a través de entrevistas realizados a actores relevantes de la educación superior, específicamente a rectores y vicerrectores de universidades, también se entrevistó al presidente del Consejo Nacional de Educación, al presidente de la Comisión Nacional de Acreditación, directivos de agencias acreditadoras, expertos, docentes y estudiantes universitarios.

Los principales resultados de la investigación destacaron una favorable situación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC), pero se exhibe un énfasis excesivo de la fiscalización de la calidad de la educación, ya que en el país tienen una cultura de la evaluación de la educación y de la rendición de cuentas. Existe una clara evidencia de la necesidad de un nuevo diseño del SNAC, que respete la identidad y los proyectos institucionales.

En el contexto colombiano, se identificaron los siguientes estudios:

Carlos (2019) en su tesis de grado desarrolló una investigación que surgió a partir de querer conocer cómo se realizaban los procesos de acreditación de un programa y de inquietudes en torno a cómo era la participación del cuerpo docente de la Universidad Nacional de Colombia; por ello por lo que analizó y evaluó la participación de los docentes en los procesos de acreditación del programa de Ingeniería Electrónica.

Los principales hallazgos de la investigación resaltaron que la mayor participación se presenta en los profesores que están vinculados al Comité Asesor Curricular, que desempeñan un cargo directivo o que son responsables de la acreditación. Se identificaron puntos de vistas contradictorios porque para algunos la participación es buena y los docentes están comprometidos con la acreditación, mientras que, para otros, es insuficiente. La participación docente se da mayormente en la etapa de la visita de pares académicos y es menor en el proceso de autoevaluación y en los planes de mejoramiento.

De la misma manera, se demostró que la motivación de los docentes, para participar y vincularse al proceso, es diversa y se da en distintos niveles; las razones principales es que la comunidad docente aún tiene la idea de que es una responsabilidad únicamente para los directivos, omitiendo el planeamiento normativo y los lineamientos que establece el CNA. Por ello se hace necesario que se desarrolle una apropiación de toda la comunidad universitaria para que estos procesos realmente contribuyan a mejorar la calidad de los programas.

Criollo y Brown (2017) desarrollaron una investigación cuyo propósito fue determinar la correspondencia que se puede establecer entre el proceso de acreditación y la visibilidad, el impacto y pertinencia social de las instituciones de educación superior en el caribe colombiano, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso. Dicha investigación se desarrolló desde un enfoque mixto que permitió integrar dentro de su mismo diseño técnicas, procedimientos e instrumentos que, fundamentado en principios de coherencia y consistencia interna, generaron espacios de convergencia metodológica.

Blanco (2016) investigó el impacto que tiene la acreditación de alta calidad sobre la calidad de cinco programas académicos de pregrado de IES del Caribe Colombiano. Como parte de los resultados del análisis de datos recolectados, dichos procesos generan efectos en funciones

sustantivas de factores como la docencia, investigación y proyección social. Los resultados fueron obtenidos desde la perspectiva de los actores involucrados en los procesos.

El proyecto se desarrolló desde un método mixto de investigación, combinando técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Los instrumentos diseñados se aplicaron a estudiantes y docentes, para su análisis se utilizó la técnica de tabulación cruzada de frecuencias y los hallazgos de la investigación muestran los impactos positivos, así como los cambios favorables en las funciones sustantivas y los recursos de apoyos, relacionados con la implementación de los procesos de acreditación de los programas estudiados, lo que confirmó la hipótesis planteada.

Para el caso de la Universidad de La Sabana, en el periodo de búsqueda, establecido para la investigación, no se han desarrollado investigaciones sobre el tema. Así pues, esta investigación pretende revisar y aportar al estado actual de los procesos de acreditación de alta calidad que desarrolla la Universidad de La Sabana.

5. Antecedentes históricos de la evaluación y acreditación de la educación superior

5.1. Génesis universal de la evaluación y la acreditación de la educación superior

En la antigua Grecia, la educación, —si bien la civilización Griega no contó con instituciones de educación superior como las que tienen las civilizaciones del mundo en la actualidad—, contaba con espacios para desarrollar el aprendizaje institucionalizado, con el propósito de atender la necesidad de una gestión profesional de los asuntos cívicos, económicos y militares de la polis (Brock, 2007). Los sofistas, fueron quienes comenzaron a regular la educación superior basándose en los intereses políticos, mientras que Aristóteles creía que el Estado debería tener el control total de la educación superior (Brock, 2007).

De esta manera, la educación de la ciudadanía que podía estudiar se enfocaba en una formación para la vida, derivado de las nuevas reformas políticas, sociales y económicas, las instituciones comenzaron a tener propósitos formativos para el trabajo. El Estado, como institución social y ente regulador de la misma, comenzó a evaluar y regular la vida cotidiana de las universidades y se inició una especie de rendición de cuentas, siendo el origen de lo que actualmente se conoce como proceso de evaluación y acreditación de la educación superior.

Con base en Cervera et al. (2014), el concepto de evaluación en la educación originalmente se insertó como mecanismo para medir y dar cuenta de los aprendizajes adquiridos por el estudiante durante su proceso de formación. De la misma manera, pero en otro contexto, De Alba et al. (1984) identificaron que “el concepto evaluación surge a partir de determinantes específicas del desarrollo del capitalismo en los E.U. [sic] entre la segunda mitad del siglo pasado y los primeros años del siglo XX. De esta manera, el concepto responde más a la resolución de una necesidad social que es el control del hombre, sin embargo, aparece inicialmente solo como el control en la producción”.

Por otro lado, el proceso de Bolonia o Plan de Bolonia de 1999 marcó el rumbo de la educación superior, como indica Montero (2010) :

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma que les permita adaptarse a la nueva realidad social que nos ha correspondido vivir, la denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber (p. 21).

Posteriormente, el Estado comenzó a tener control sobre la educación a través de políticas educativas para implementar procesos de evaluación, que buscaban medir la “calidad” de la educación; un proceso de medición centrado sobre los conocimientos adquiridos y los aprendizajes del estudiante. En este ejercicio de evaluación, se sometieron a juicio y valoración a las instituciones educativas para demostrar si respondían a las demandas y necesidades educativas, políticas, sociales y económicas. Una vez que se demostraba la “calidad” del servicio educativo, el Estado emprendió a otorgar un estímulo llamado acreditación, que hoy en día es una insignia que buscan obtener las Instituciones de Educación Superior.

5.2. América Latina, rumbo a la internacionalización de la educación superior

En América Latina se introduce el tema de la calidad educativa a partir de los años 70 del siglo XX, pero la evaluación entra en la agenda política a mediados de los años 90 del mismo siglo, a raíz del incremento de la demanda por la educación superior y por el desarrollo de un sector privado de corte empresarial (Fernández, 2001; Martinic, 2010; Pires & Lemaitre, 2007), la incorporación de políticas educativas, en torno a procesos de evaluación de la educación superior, comenzó con la finalidad de propiciar la mejora continua de las instituciones y asegurar la calidad educativa.

Como señalan Gorostiaga y Tello (2011) en los países latinoamericanos, se desarrolló un proceso de reforma y en muchos casos, a través de la implementación de nuevas leyes de educación. Estas

reformas se originaron en el marco de procesos de restauración neoliberal del Estado y la economía. Aunado a ello, los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos, propiciaron replantear la educación superior y establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad (Martínez et. al., 2018).

Con estas dinámicas, se han creado organismos acreditadores en los diferentes países de América Latina, “en línea con el proceso de reforma estructural neoliberal del Estado y en el marco de la conformación de un mercado global de titulaciones de grado y posgrado” (Perrotta, 2014, p. 1). A continuación, se describen algunos de estos organismos:

Tabla 1.

Organismos acreditadores en América Latina

| País | Organismo evaluador/ acreditador | Fecha de creación | Descripción |
|-------------|---|------------------------------|--|
| México | Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES). | 1991 | Asociación civil sin fines de lucro dedicado al aseguramiento de la calidad de los programas educativos y de las Instituciones de Educación Superior. Fuente: www.ciees.edu.mx |
| | Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) | 2000 | Asociación civil sin fines de lucro que actúa como la única instancia autorizada por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos del tipo superior que se imparten en México, en cualquiera de sus modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta). Fuente: www.copaes.org |
| Colombia | Consejo Nacional de Acreditación (CNA) | 1992 | Es un órgano de asesoría y coordinación sectorial creado mediante el artículo 54 de la Ley 30, de naturaleza académica, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría en acreditación de instituciones y de programas académicos de educación superior en Colombia. www.cna.gov.co |
| Argentina | Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) | 1995-1996 | Organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, creada con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. Fuente: www.coneau.gob.ar |

| | | | |
|--------|---|------|--|
| Chile | Comisión Nacional de Acreditación (CNA) | 2007 | Organismo encargado de verificar y promover la calidad de la educación superior mediante la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos. Fuente: www.cnachile.cl |
| Brasil | Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) | 2004 | Órgano colegiado, tiene las siguientes funciones: Proponer y evaluar las dinámicas, procesos y mecanismos de evaluación de instituciones, de carreras y de desempeño de los estudiantes; Establecer directrices para la organización y designación de comités de evaluación, analizar informes, elaborar proyectos de dictamen y dirigir recomendaciones a los órganos competentes. Fuente: www.edu.mercosur.int |

Nota: recuperado y adaptado de las páginas oficiales de los organismos acreditadores

descritos.

Por otro lado, países como Bolivia, Ecuador, Costa Rica, Uruguay, El Salvador, se introducen en la creación de organismos acreditadores hacia finales de la década de los 90 (Fernández, 2001) y sin duda este proceso ha tenido una gran influencia para que las IES hayan vivido una reforma en sus políticas y objetivos institucionales, así como en la modificación de sus planes y programas de estudio (Martínez et al., 2018). Es importante mencionar que, en algunos países, estos organismos acreditadores son gubernamentales y en otros no.

En el año 2003, se crea la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), cuyos objetivos son: promover el desarrollo de las agencias de aseguramiento de la calidad, así como del proceso de evaluación y acreditación en países miembros. Además, analiza los desarrollos de la educación superior, con el fin de hacer que el aseguramiento de la calidad sea un instrumento eficaz para el mejoramiento continuo de las IES (Lemaitre, 2017).

De este modo, la calidad de la educación superior ha sido referente para los gobiernos de los países que integran el contexto Latinoamericano, y han recurrido al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad, a través de organismos acreditadores, con el afán de permitir que las comunidades educativas, del nivel superior, tengan una garantía de su quehacer en la sociedad (Lemaitre et al., 2018).

El resultado de la instauración de políticas educativas en torno a procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina, por un lado, ha permitido que los países y las propias IES, hayan entendido que el conocimiento e información producida a través de dichos procesos, permite dar cuenta de los logros, identificar los problemas y realizar los cambios necesarios para mejorar los resultados educativos (Martinic, 2010).

5.3. Evaluación y acreditación: puesta en marcha en la República de Colombia

El proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que se viene dando en Colombia durante los últimos años, a raíz de la llamada internacionalización de la educación superior tiene como consecuencia la promulgación de leyes, decretos y acuerdos desde la política pública nacional colombiana³ y con ello, el surgimiento de organismos gubernamentales que se encargan de desarrollar y supervisar las políticas educativas, enfocados en el aseguramiento de la calidad de la educación superior; por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), entre otros (Murillo, 2020).

Es así, que en el año 2010, el CESU le otorga la facultad al CNA para diseñar y desarrollar los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de maestrías y doctorados que ofrecen las distintas IES (Consejo Nacional de Educación Superior, 2010) y su origen se remonta a la expedición de la Ley 30 de 1992, la cual pretendía organizar el servicio público de la Educación Superior en Colombia. En 1994, la Presidencia de la República, por decreto, reglamenta los artículos pertinentes de la Ley 30 y establece la conformación del SNA. Posteriormente, en 1995, el CESU

³ Constitución política de 1991, Decreto 1860 de 1994, Ley 115 de 1994, Decreto 2904 de 1994, Ley 30 de 1992, Ley 715 de 2001, Acuerdo 02 de 2011, Acuerdo 03 de 2011, Acuerdo 02 de 2020.

adoptó las políticas de acreditación y se conformó el primer Consejo del CNA con cinco Consejeros (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En el año 2020, se actualizó el modelo de acreditación de alta calidad de programas de educación superior, mediante el acuerdo 02 de 2020. En el proyecto de actualización del modelo participaron, la Comisión Permanente de Calidad, la cual estuvo conformada por delegados del Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Educación Superior - CESU, Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - Conaces y, el Consejo Nacional de Acreditación – CNA. Se determinó entonces, un nuevo horizonte para la alta calidad de la oferta educativa, construyéndose como un reto para el CNA y una oportunidad para las IES (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En este contexto, el sistema de educación superior de Colombia “se enfrenta a nuevas tendencias de gran importancia en el entorno mundial” (Salmi, 2013, p. 3) que en muchas ocasiones generan afectaciones en la operabilidad y el propósito educativo de las IES. Por un lado, el Ministerio de Educación Nacional, asegura que los procesos de acreditación de alta calidad de la educación superior, han sido clave de la diversidad conceptual referida a la calidad, ya que no solo se trata de un ejercicio de tipo conceptual, sino que genera una reflexión que se orienta hacia varios puntos estratégicos para mejorar y atender áreas de oportunidad de los programas educativos (MEN, 2013).

Sin embargo, para lograr una verdadera transformación del sistema de educación superior colombiano, implicaría generar un conjunto de políticas y medidas tanto de tipo estructural, así como iniciativas y decisiones contundentes y excepcionales (Salmi, 2013).

Colombia se ha propuesto ser uno de los tres países más competitivos de América Latina para el año 2032. Esta aspiración le impone al sector educativo el gran reto de consolidar una

transformación hacia una educación con alta calidad, innovadora y más pertinente (Salmi, 2014, p. 9).

De esta manera, “las Instituciones de Educación Superior (IES) por mandatos legales, son vigiladas y supervisadas a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) máxima autoridad educativa en el país” (Cárdenas, 2021), con el argumento de asegurar la calidad de la educación superior y con el propósito planteado para el año 2032, lo que ha ocasionado un debate académico-epistemológico de expertos disciplinares, quienes exponen sus posturas y críticas referente a las políticas educativas, quienes analizan temas como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, los objetivos educativos, las políticas internacionales, entre otros, porque el sistema de evaluación de la educación superior se enfoca en sus resultados en términos de, acceso y equidad; calidad y pertinencia; producción científica; la gobernanza y; financiamiento (Salmi, 2013).

5.4. Travesía de la Universidad de La Sabana en procesos de Acreditación de Alta Calidad

La Universidad de La Sabana, es una IES de régimen privado que se caracteriza por ser una institución que está a la vanguardia de las políticas internacionales, nacionales y de las demandas sociales, ya que “busca cultivar profesionales y seres humanos excelentes que trabajen por el desarrollo del país y la sociedad” (Universidad de La Sabana, 2022). La institución ha vivido de forma constante procesos de autoevaluación y evaluación con fines de acreditación institucional y acreditación de alta calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación.

Por su carácter, la Universidad de La Sabana “se asienta en el principio de la autonomía, que significa capacidad de darse a sí misma normas y de gobernarse con base en ellas (2016), pero está inserta en las políticas educativas nacionales e internacionales, razón por la cual viene desarrollando procesos de acreditación institucional y acreditación de alta calidad de sus programas educativos

ante el CNA, siendo de esta manera como asegura que los programas educativos que ofrece a la sociedad colombiana, son de calidad (Universidad de La Sabana, 2016).

Actualmente la Universidad de La Sabana cuenta con tres programas de maestría con acreditación de alta calidad. La maestría en enfermería y rehabilitación, la maestría en diseño y gestión de procesos y la maestría en educación. Los principales impactos obtenidos son los procesos de autoevaluación que han propiciado la mejora continua de los programas; el posicionamiento y reconocimiento de los programas dentro de la oferta educativa a nivel nacional. Además, demuestra el compromiso por la excelencia académica y el avance en los programas, así como su relevancia práctica e investigativa, dándole solución a problemas reales de la sociedad (Sabana, 2020).

6. Marco teórico

Para comprender cómo deben participar la comunidad académica, el Estado y la sociedad civil en los procesos de acreditación, se tiene que considerar el papel de la educación y en particular, en la educación superior y su influencia en la relación entre la sociedad civil y el Estado (Hoyos, 2000). Por tanto, la discusión sobre la situación actual de las IES en relación con los procesos de acreditación de alta calidad puede comprenderse desde dos perspectivas.

La primera, desde una visión funcionalista que involucra la respuesta de las instituciones educativas, a través de sus actores educativos, sobre los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Desde esta óptica, podemos mencionar que las universidades aceptan como mecanismo de aseguramiento de la calidad educativa, los procesos de evaluación, sin objeción alguna. La segunda, desde una visión crítica, donde las voces puntualizan el papel fundamental del respeto a la autonomía universitaria, que engloba entre otras, la libertad de cátedra, el ejercicio individual de expresión de su comunidad, el paradigma del pluralismo educativo y el libre diseño de planes y programas de estudio.

La acreditación de la educación superior, el medio para asegurar la calidad educativa

Como señala Lemaitre (2019) uno de los hechos más relevantes que se han desarrollado en las IES en los últimos años, son los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Estos fueron diseñados para dar orden y orientación a los sistemas escasamente regulados sobre la concepción de educación de calidad. Las instituciones educativas, han integrado como principio general y forma de organización, la promoción de la cultura de participación de sus actores educativos en procesos de acreditación de alta calidad (UNESCO, 2020).

Actualmente, las directrices de las instituciones educativas se encaminan a desarrollar procesos de acreditación de programas que cumplen con los criterios para obtener dicha distinción, en donde los directivos que lideran los programas juegan un papel fundamental para la gestión y organización

de dicho proceso. Por ello, contar con la insignia de acreditación ya sea de la institución o de programa, se ha convertido en una meta de las IES, como garantía de calidad de su oferta educativa. Además de generar confianza y demostrar que cumplen con los estándares mínimos de calidad, también son una herramienta para autorregular la competencia entre las IES, mediante los rankings nacionales e internacionales (UNESCO, 2020).

Como plantea Bruner (citado en Hernández-Mondragón, 2006) los procesos de acreditación reducen o eliminan los círculos de rutinas académicas tradicionales, cuyo resultado se ve en el origen de nuevas formas de proveer educación, así como de conocer las fortalezas, pero también las deficiencias de las IES que impiden acceder a los niveles de calidad académica que dictan las políticas educativas (Minuve-Villanueva, 2007).

En suma, se puede suponer que los procesos de acreditación permiten que las IES, aunque se vean en una dinámica de homogeneización, modifiquen las prácticas educativas. Este cambio implica modificar los propósitos centrados en la enseñanza de contenidos temáticos, y en su lugar, innoven para dotar del conocimiento y talento necesario a la comunidad estudiantil para que sean capaces de enfrentar y resolver los retos presentes en la sociedad del conocimiento (Martínez et al., 2018).

La acreditación de la educación superior, mecanismo de control y rendición de cuentas

Previo a la globalización, “el sueño de una planificación completa de la universidad era no sólo imposible, sino claramente indeseable” (Hoevel, 2021, p.22); esta nueva era, ha generado que la educación superior “enfrente unas tensiones y paradojas formidables” (Chomsky, 2007, p.7) afectando directamente a las IES en su quehacer cotidiano.

Como señala Laval (2004) las instituciones educativas están insertas en una dinámica de adaptabilidad a las demandas sociales, a las políticas educativas y a la fluidez en las respuestas que se esperan de ellas y que se desembocan en una autonomía relativa. Además, “algunos de los factores asociados a este proceso tienen que ver directamente con el crecimiento y expansión de los servicios educativos” (Hernández-Mondragón, 2006, p. 53).

Escribe Cárdenas (2021) las IES en Colombia son vigiladas y supervisadas por mandatos legales, que son dictaminados por el Estado a través del MEN, siendo esta instancia, la máxima autoridad educativa en el país. La acreditación de alta calidad, como proceso normativo, es confuso, por ejemplo, el Estado colombiano mediante el Decreto 843, del 13 de junio de 2021, modificó los actores del Sistema Nacional de Acreditación, y con ello cambió el artículo 2.5.3.7.1. del Decreto 1075 de 2015, o Único Reglamentario del Sector Educación, reduciendo el número de actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, listados en el artículo 2.5.3.2.1.3. Estas modificaciones generan costos para los operadores educativos que tienen que estar constantemente reorganizando sus procesos de acreditación, dándose a notar la introducción de nuevas instituciones del Estado⁴. Desde esta óptica, la acreditación hace parte de la hiper-regulación y estatismo del Estado neoliberal.

Queda expuesta la existencia de una dinámica de rendición de cuentas entre las IES con el Estado colombiano, “particularmente en forma de evaluaciones externas y sumativas, y el monitoreo de resultados” (UNESCO, 2020, p.14). Las IES privadas y públicas, viven la imposición de los procesos de acreditación de alta calidad para demostrar su competencia y pertinencia, sacrificando

⁴ Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Consejo Nacional de Acreditación (CNA), instituciones que optan por la acreditación, pares académicos, las comunidades académicas y científicas.

de cierta manera a la autonomía universitaria, condición que se puede leer como más burocracia y costos operativos que desplazan el sentido de la vida académica y la someten a poderes administrativos.

Además, las aceleradas reformas políticas educativas y económicas, han cambiado los propósitos sustanciales de las IES, aceptando una autonomía autorregulada para no entrar en situaciones de conflicto con el Estado, opacando la libre e independiente gobernanza, así como de la realización de sus tareas institucionales (Krüger, Parellada, et.al, 2018, citado en UNESCO, 2020). El Estado exige al sector educativo eficacia y calidad, por la vía de la acción estatal o privada de mercado a la definición de los objetivos, la organización y la evaluación de la docencia y la investigación en la universidad (Hoevel, 2021), cuando este es un derrochador y despilfarrador de recursos en procesos que no tienen la suficiente calidad (Cárdenas, 2021).

Esta realidad exige identificar las posturas críticas que se han generado sobre la autonomía universitaria, la internacionalización de la educación terciaria, paradigma de la calidad total, las universidades de tercera generación, el papel del Estado y su relación con la educación y las prácticas de aseguramiento de la calidad de la educación terciaria (Lemaitre, 2019), esta última, haciendo hincapié en los procesos de acreditación de alta calidad por parte de quienes tienen la experiencia de participación.

Es seguro que, con estas prácticas “las instituciones en general y la escuela en particular, sólo tienen sentido en el servicio que deben prestar a las empresas y a la economía” (Laval, 2004, p.33) y con ello se ve reflejado el sistema economicista y capitalista que permea en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Desde esta mirada, se puntualiza que la calidad educativa se está midiendo desde enfoques economicistas y desde una perspectiva empresarial, porque la sociedad

actual experimenta cambios profundos en un contexto de una economía globalizada y está fuertemente marcada por la importancia del conocimiento (Hoevel, 2021).

Las instituciones sociales, específicamente las empresas, le reclaman a la universidad una rendición de cuentas, sustentados en el modelo actual del “Estado evaluador escrupulosamente dedicado a controlar cada movimiento de las actividades universitarias por medio de la regulación indirecta de los mecanismos de los cuasimercados [sic]” (Hoevel, 2021, p. 48). Esta estrategia de aseguramiento de la calidad, que establece el Estado, obliga a las autoridades educativas y a los académicos a participar sin un espacio de debate académico, impidiendo que los actores educativos puedan expresar su postura respecto a dicho proceso.

7. Marco conceptual

El marco conceptual permite caracterizar y sustentar aquellos elementos que intervienen en el proceso de investigación. A través de la revisión y análisis de teorías, postulados y de publicaciones sobre el tema en desarrollo, se busca encontrar aquellas definiciones para enmarcar la investigación. De esta manera, el marco conceptual presentado responde a la definición de los conceptos fundamentales que integran el proyecto de investigación y a lo largo de esta sección, se espera poder dar al lector un claro concepto sobre qué se entiende por: educación, educación superior, aseguramiento de la calidad, experiencia y visión crítica-analítica.

Educación

En la opinión de Luengo (2004) el término tiene un doble origen etimológico y como se mencionó anteriormente, su procedencia latina se atribuye a los términos *educere* y *educare*. El primero entendido como el desarrollo de las potencialidades del sujeto, basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. El segundo, hace referencia a las relaciones que se establecen con el ambiente que inciden en el desarrollo del sujeto.

Teóricos clásicos de la pedagogía y la educación como Piaget, Vygotsky, Kant, Pestalozzi, Hegel entre otros, han establecido una diversidad de concepciones y definiciones del término, que sin duda tiene la similitud que contemplan un proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se desarrolla conocimiento y este permite que el hombre sea capaz de ser y subsistir. De acuerdo con Leon (2007) la educación, es un proceso humano que en su definición considera la condición y naturaleza del hombre y de su cultura, es por ello que la educación busca la perfección y la seguridad del hombre.

En suma, se contempla la definición de la Real Academia Española (RAE) (2020) como, educación del latín *educatio*, lo cual hace referencia a la acción y efecto de *educare*, siendo esta un acto de encaminar, dirigir y doctrinar. Nos interesa saber si la educación en su sentido formativo ha sido afectada de manera positiva o negativa por los procesos de acreditación, cuya racionalidad es hoy una realidad institucional a todo el proceso educativo que se adelanta en las IES. Para efectos de la investigación, entendemos la educación desde la concepción y definición que estipula el MEN y este la define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Calidad de la educación

Si bien el concepto de calidad es un término que se integra en el ámbito educativo aproximadamente en la década de 1980, y a partir de esa fecha, viene evolucionando con base en los cambios sociales y sobre todo educativos, en un principio, el concepto fue asociado a una idea de ofrecer un producto o servicio de estándares elevados de calidad; para el caso de las instituciones educativas, ofrecían graduados para satisfacer las necesidades de recursos humanos de las organizaciones en los sectores empresarial, industrial y de servicios (Green, 1994).

Bajo el mismo tenor, Garbanzo (2007) plantea que la concepción fundamental e inicial de calidad, está orientada al aspecto cuantitativo, con un vínculo marcado hacia el sector económico y social. Buendía (2007, como se citó en Andión, 2007) expresa que el concepto de calidad en educación es de difícil aprehensión y definición, ya que esta tiene variaciones que dependen de los contextos institucionales y no se trata de un problema semántico o etimológico.

La UNESCO define la calidad de la educación superior como “un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos,

investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico” (1998, p.2). Con base en la página oficial del Consejo Nacional de Acreditación) el concepto de calidad de la Educación Superior “hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate. La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación. Reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación” (s.f., párr. 1).

La calidad supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis en una institución u otra, dando lugar a distintos estilos de institución. De manera general, se entiende la calidad de la educación, específicamente en educación terciaria, como la intención de mejora continua del servicio educativo que atiende las demandas sociales, políticas y económicas a través de estrategias de aseguramiento de la calidad y que, para el caso específico de Colombia, son las autoevaluaciones, evaluaciones externas, registros calificados de IES y la acreditación de alta calidad de planes y programas educativos.

Todo lo anterior, hace parte del discurso educativo y para hablar con propiedad sobre la calidad de la educación, debe reconocerse el carácter multidimensional del concepto integrado por la eficacia, la eficiencia, la excelencia, la pertinencia y la satisfacción.

Acreditación de alta calidad

Para la UNESCO:

“El modelo de acreditación de GC está diseñado para realizar una evaluación que aprueba o reprueba a la institución o a un programa. Una decisión positiva significa que la institución puede continuar operando o que se reconoce que ha cumplido con los criterios de calidad públicamente conocidos, con todos los privilegios que ha ganado a través del proceso. Una decisión negativa representa típicamente una crisis existencial que conduce al cierre o cambios dramáticos en el acceso de los estudiantes o la financiación, y ofrece indicaciones para superar los problemas detectados” (2020, p. 20).

En el contexto colombiano, la acreditación de alta calidad es el reconocimiento que otorga el MEN a los programas académicos y las IES que cumplen con los criterios de alta calidad. Esta práctica promueve el fortalecimiento de la cultura de la alta calidad de las IES y sus programas académicos, bajo los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. Además, tiene carácter de voluntario y temporal tal y como lo establece la Ley 30 de 1992 (Ministerio de Educación Nacional, 2020). El artículo 53 de la Ley 30 de 1992 establece que, el SNA es un conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos, cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las IES que hacen parte del sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad.

Participación

Según la definición de la Real Academia Española (RAE), el término radica en el verbo participar que hace referencia al tomar parte de algo, por lo que participación es la causa o el efecto de participar. El Instituto Foral de Bienestar Social, clasifica la participación en cuatro dimensiones:

Participación política, es un elemento esencial de los sistemas democráticos y se refiere a toda actividad de los ciudadanos y ciudadanas que está dirigida a intervenir en la designación de los gobernantes y/o a influir en los mismos con respecto a una política, autonómica, local, de barrio, etc. Sería, por lo tanto, toda actividad intencionada que desarrolla una persona para tratar de influir

en asuntos políticos. Si no hay posibilidad de participación política de las personas en la sociedad, no hay sentimiento de pertenencia, ni conciencia de identidad, y difícilmente cabe hablar de integración social de las personas o colectivos.

Participación social, se entiende por participación social aquellas iniciativas sociales en las que las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para tener presencia en la esfera pública y así reclamar situaciones o demandar cambios.

Participación comunitaria, se desarrolla como un proceso a través del cual los ciudadanos y ciudadanas se organizan para defender sus intereses, para buscar soluciones a sus necesidades, etc., siendo ellos mismos protagonistas. Es un concepto que habla de relaciones, de compartir.

La participación ciudadana, como se ha venido diciendo, se refiere a tomar parte, de manera individual o colectiva en decisiones sociales y políticas en un territorio concreto. En la participación ciudadana, se reconocen los derechos de ciudadanía. La dimensión participativa de la ciudadanía nos dice que no basta el cumplimiento formal de los derechos de los ciudadanos y ciudadanas para alimentar la democracia. (<https://www.ifbscalidad.eus/es/practicas/accion-comunitaria/practica/pr-1139/>)

Por otro lado, “en ocasiones el concepto se presenta como un fin en sí mismo cargado de valores morales, mientras que otras veces sólo se refiere al medio para alcanzar otras metas” (Santandreu, A y Gudynas, 1997, p.28).

Siguiendo con la postura de Santandreu y Gudynas, la participación testimonial es “un mecanismo por el cual diversos actores de la sociedad civil son convocados a integrar comisiones en las que el Estado mantiene la potestad de la resolución final. Con esto, el gobierno busca legitimar su accionar y la evaluación de la convocatoria es favorable si se logra este objetivo. Ejemplo de esta

participación son las comisiones ministeriales integradas por largas listas de delegados pertenecientes a los sectores más diversos de la vida pública” (1997, p. 31).

De manera general, la participación es la acción de ser parte de una actividad, un proceso, una decisión. En el caso específico de los actores educativos en procesos de acreditación de alta calidad, su participación es de carácter testimonial, social, ciudadana y comunitaria.

Visión crítico-analítica

El concepto se integra desde la definición del término de opinión, según la RAE hace referencia al juicio o valoración de una persona sobre algo o de alguien, así como del análisis, que refiere a distinguir o separar las partes de algo para conocer su composición. Otro elemento importante que hace parte del concepto es el pensamiento crítico, siendo este la capacidad para analizar la información que recibimos bajo los criterios de claridad, coherencia, profundidad y lógica, por ello requiere una actitud activa para cuestionar sistemáticamente cuando se aprende o adquiere información (Anáhuac, 2021).

De manera similar Mackay et al. (2018) definen el pensamiento crítico como la habilidad que fortalecen las personas a medida de su crecimiento profesional y de estudios. Además, es un mecanismo por el cual se pueden tomar decisiones de forma acertada, con base en el crecimiento de sus conocimientos y experiencias personales y profesionales.

Por su parte, Ennis (1991) define el pensamiento crítico como “un proceso creativo, hábil y disciplinado de conceptualización, síntesis y/o evaluación de información recogida de, o generada por, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como guía para la comprensión y la acción” (citado por Campos, 2007, p.19).

8. Marco metodológico

El diseño del proyecto de investigación se apoyó en un enfoque fenomenológico-empírico. Se trianguló la información desde una lectura de la realidad social apoyada en lecturas históricas, críticas y comparativas. El enfoque de investigación se estructuró con base en un modelo de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa, tal y como lo afirman Ugalde y Balbastre (2013) permite explicar y explorar hechos fenomenológicos y por su método flexible, son aplicados comúnmente en el área de las ciencias sociales. Este enfoque permite la descripción de atributos y la comprensión del fenómeno, por lo que asume que la realidad es válida tal y como lo manifiestan los actores sociales (Penalva et.al, 2015) con la intención de interpretar sus conductas desde una postura objetiva.

Dentro del marco de diseños que pueden ser aplicados en la investigación cualitativa, el diseño fenomenológico-empírico se enfoca en describir las experiencias de los participantes de un fenómeno en específico. De la misma manera, parte de una pregunta sobre las experiencias que experimenta una persona o un grupo de personas, sobre un fenómeno o proceso en común (Hernández-Sampieri et al., 2014) razón por la cual, la técnica de recolección de datos fue la entrevista.

Diseño del instrumento de recolección de datos

El diseño se entiende como un plan organizado, particular y específico para llevar a cabo un trabajo de investigación concreto, con un problema determinado y consiste en preparar las condiciones que permitan la recogida y análisis de datos, para dar respuesta de manera concisa a las preguntas planteadas de investigación (Penalva et. al, 2015); por lo tanto, se planeó realizar la recolección de datos a través de la técnica de la entrevista. El propósito de obtener la información mediante la

técnica mencionada, se debió a la intención de intentar entender asuntos vividos desde la propia perspectiva de los sujetos que participan en el proceso de acreditación (Kvale, 2008).

La entrevista tuvo un carácter estructurada (estandarizada abierta) la cual incluyó preguntas correspondientes a los indicadores establecidos en el modelo analítico⁵, desde planteamientos descriptivos y específicos, con la intención de obtener descripciones de situaciones y acciones específicas (Kvale, 2008) sin olvidar el objetivo de la investigación. Como menciona Hernández-Sampieri et al. “en la entrevista estructurada el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)” (2014, p. 403), posteriormente fueron analizados y comprendidos, de esa manera se respondió a la pregunta de investigación y finalmente se generaron hallazgos y conocimientos referente al tema de investigación.

Para dar validez de la objetividad del instrumento, este fue sometida a dos ensayos previos con un profesor que ha participado en procesos de acreditación, en las que se obtuvo observaciones referente al planteamiento de las preguntas, mismas que reforzaron y reorientaron las modificaciones correspondientes. Posterior al ejercicio de ensayo y en coordinación con el director de tesis, se hizo la validación para finalizar con la aplicación del instrumento.

A manera de aclaración, la entrevista se desarrolló a través de la plataforma Teams de Microsoft, debido a la situación de salud que atraviesa la sociedad ocasionada por el virus del Covid-19 y con la debida aprobación del entrevistado, la sesión fue grabada para su posterior transcripción y análisis correspondiente.

Recolección de datos

⁵ Véase Tabla 3. Modelo analítico

Mediante la clasificación de Penalva et. al (2015) el muestreo utilizado en la investigación es el intencional. Este permitió seleccionar una población representativa que tenía la capacidad de proporcionar información global sobre los objetivos del proyecto. Además, por el tipo de muestreo, intencional, fue de informantes estratégicos (expertos) de casos confirmatorios y contradictorios, ya que “se intenta seleccionar casos que puedan confirmar o contradecir las conclusiones establecidas en el estudio o para hipótesis emergentes” (p.33).

La recolección de datos se desarrolló durante el mes de marzo y abril del 2021 y se entrevistó a directivos, docentes y personal administrativo, pertenecientes a los Programas de Maestría en Educación y Enfermería de la Universidad de La Sabana que fueron considerados en la investigación. Para mantener la confidencialidad de los datos de quienes participaron como entrevistados, se les asignó una clave, con base en el programa educativo al que pertenecen, así como el número y orden de entrevista desarrollada. Por lo anterior, se presenta la distribución de la muestra:

Tabla 2

Distribución de la muestra

| Maestría en Enfermería | Maestría en Educación | Dirección de Currículo |
|------------------------|-----------------------|------------------------|
| MEF-001 | ME-001 | DC-001 |
| MEF-002 | ME-002 | |
| MEF-003 | ME-003 | |
| | ME-004 | |

Directivos: se entrevistó a tres directivos (también son docentes) que participaron directamente en el proceso de acreditación de los programas de maestría de la universidad. Se hizo énfasis en la experiencia que han tenido con el CNA y con las políticas educativas institucionales.

Docentes: Se entrevistó a cinco docentes de los dos programas participantes. Tres de la Facultad de Educación y dos de la Facultad de Enfermería. Las preguntas desarrolladas se orientaron en su participación en el proceso de visita de pares académicos para la acreditación de alta calidad.

Administrativos: Se entrevistó a un administrativo de cada uno de los programas y uno de la administración central de la institución educativa. La entrevista se orientó a conocer la inversión en recursos humanos y financieros en procesos de acreditación de alta calidad.

Análisis de datos

El análisis de los datos recolectados se desarrolló a través del programa de Atlas.Ti. Software que permite crear unidades hermenéuticas y hacer análisis de grandes volúmenes de datos textuales, gráficos, de audio y video. Además, se puede explorar los datos en profundidad, a través de la codificación de fragmentos, búsqueda de texto, tablas de frecuencia, relacionales de sentido, entre otras funcionalidades (<https://atlasti.com/es/>).

9. Análisis e interpretación de los datos

El análisis se orientó bajo un modelo analítico integrado y fundamentado por categorías formuladas con base en la delimitación del problema y pregunta de investigación: las experiencias de participación de los actores educativos en procesos de acreditación de alta calidad. Por categorías se derivaron unos componentes específicos que responden a los indicadores aportados por los informantes y vinculados con los temas principales que se seleccionaron, como se detalla en la tabla 2. Modelo analítico, permitiendo un mejor análisis de la información recogida durante la etapa de entrevistas y presentar los resultados con base en los objetivos establecidos en la investigación.

Tabla 3

Modelo analítico

| Categorías | Componentes | Indicadores | Preguntas |
|---------------------------|--------------|--|--|
| Vinculación en el proceso | Experiencia | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos favorables • Aspectos negativos • Conflictos institucionales/personales | 1. ¿Qué conflictos institucionales o personales se presentaron en el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad? 2. ¿Qué beneficios directos trajo la autoevaluación y acreditación de alta calidad sobre el proceso académico curricular del programa? |
| | Aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos adquiridos • Acompañamiento y formación | 3. ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes que obtuvo como miembro del proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad? |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|
| | | | <p>4. ¿De qué manera capacitó la universidad a los participantes para desarrollar el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad?</p> |
| | <p>Rol</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Directivo ● Docente ● Administrativo ● Orientador/guía | <p>5. ¿Cuál ha sido su rol en el proceso de la acreditación del programa de la Maestría en Educación/Maestría en Enfermería?</p> <p>6. Desde su experiencia ¿Qué opinión le merece el rol que usted ha tenido?</p> |
| <p>Acreditación institucional</p> | <p>Visión crítica Visión funcionalista</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Paradigma del proceso ● Beneficios del proceso ● Autonomía universitaria ● Políticas educativas e institucionales | <p>7. Según su opinión, ¿cuál es el paradigma que orienta los procesos de acreditación de alta calidad?</p> <p>8. ¿Qué beneficios directos trajo la autoevaluación y acreditación de alta calidad sobre el proceso académico curricular del programa?</p> <p>9. ¿Para qué sirve desarrollar los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad de un programa educativo?</p> <p>10. ¿Cómo incidió el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad impulsado por el MEN en la</p> |

| | | | |
|--|---------------|---|--|
| | | | autonomía de los programas? 11. ¿Cómo analizaría el proceso de acreditación de alta calidad? |
| | Implicaciones | <ul style="list-style-type: none"> ● Etapas del proceso ● Obtener la acreditación ● No obtener la acreditación | 12. ¿Cuáles son los momentos más significativos del proceso? 13. ¿Qué implicó obtener o no obtener la acreditación de alta calidad? |

Para dar mayor claridad, a continuación, se presenta la definición de cada componente del modelo anterior:

Tabla 4

Definición de las componentes del modelo analítico

| Dimensión | Definición |
|----------------------|--|
| Experiencia | Lo que viven los actores educativos que participan en el proceso de acreditación de alta calidad, en la que se contemplan aspectos favorables, desfavorables y los conflictos personales y profesionales a los que se enfrentan. |
| Aprendizaje | Cúmulo de conocimientos adquiridos durante la participación en procesos de acreditación a partir del acompañamiento y formación institucional. |
| Rol | Forma de participación de los actores educativos. Puede ser desde una función directiva, administrativa, docente o guía. |
| Visión funcionalista | Postura en la cual los actores educativos aceptan los procesos de acreditación de alta calidad como un mecanismo para asegurar la calidad del programa educativo. |
| Visión crítica | Postura en la cual los actores educativos rechazan los procesos de acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad del programa educativo. |
| Implicaciones | Hace referencia a las etapas del proceso de acreditación de alta calidad, así como al resultado que se obtiene al culminar dicho proceso. |

De primer momento, con base en los documentos revisados, las entrevistas realizadas y el análisis de datos, se identificaron problemáticas que se propician a partir de la participación de los actores en procesos de acreditación, lo cuales se consideraron como elementos claves para el análisis de datos:

- Problemas relacionados con la metodología y modelo en general del proceso, en donde destaca el tiempo invertido, capital humano e inversión financiera.
- Problemas con el grado de participación de los actores educativos del programa educativo.
- Problemas enfocados con el acompañamiento de la universidad para el desarrollo del proceso de acreditación.
- Problemas personales y profesionales de los participantes relacionados con la visión que les genera su experiencia de participación en los procesos de acreditación.

9.1. Aporte de las entrevistas

Dimensión: rol de participación

Se observa que la postura de los actores educativos parte desde el rol que tienen durante el proceso de acreditación de alta calidad. En este caso, se identifican cuatro tipos de roles: el directivo, el de profesor, el de administrativo y el de guía o consultor. En el primero, hay una cuestión sobre la participación que tienen los actores directivos en cuanto a que la IES tiene criterios específicos de contratación:

9:1 ¶ 4 in ME-001 -*vengo participando en los procesos de acreditación de la maestría en educación desde el año de 2016, cuando asumí la dirección de la maestría en educación-*

13:1 ¶ 4 in MER-001 *-En ese programa particularmente, sí yo fui la directora del programa de la maestría, entonces pues me tocó como coordinar todo ese proceso-*

8:18 ¶ 12 in DC-001 *-la responsabilidad debe de caer más en quien lidera el programa y quien es responsable de la calidad de este-*

De cierta manera, estos actores están obligados a desarrollar procesos de acreditación de alta calidad del programa que lideran, como parte de las tareas que adquieren al tomar el puesto, sin importar si están o no, de acuerdo con el proceso de acreditación. Por su parte, el rol de profesor consiste en participar de manera activa y colaborativa:

9:62 ¶ 18 in ME-001 *-en los procesos de acreditación y evaluación participan los profesores-*

9:65 ¶ 18 in ME-001 *-los profesores que hacen parte de la subcomisión de un programa participan de manera activa-*

14:1 ¶ 8 in MER-002 *-Por supuesto, como profesora de la maestría, (me tocaba) analizar en conjunto con los demás profesores, los diferentes factores que se cumplían como requerimientos de la acreditación del programa-*

8:92 ¶ 32 in DC-001 *-los profesores tienen que dar cuenta de su gestión en diferentes perspectivas, tienen que dar docencia, investigación, proyección social y unas funciones administrativas-*

10:13 ¶ 6 in ME-002 *-los profesores participan directamente ya en la interacción con los pares-*

Se percibe que la participación de los profesores, en los procesos de acreditación de alta calidad, hace parte de las obligaciones que adquieren indirectamente al ser subordinados de la IES. En algunos casos, apoyan en el proceso administrativo, quiere decir que colaboran en la elaboración de los documentos que sirven como evidencias de los criterios evaluados, en otros casos, la

participación se hace de manera pasiva en la que solo acuden a la entrevista con los pares académicos. Para el caso del rol administrativo:

8:9 ¶ 10 in DC-001 *-Somos quienes subimos la información al SACE CNA, mi equipo hace trabajo operativo de subir la información, entonces estamos pendientes del avance del proceso del programa-*

9:70 ¶ 18 in ME-001 *-allí está más o menos esa dinámica que es una dinámica, llamémosla administrativo académica, cierto, porque es una dinámica administrativo-académica-*

15:4 ¶ 4 in MER-003 *Mi rol fundamental ha sido desarrollar en la parte de profesores y su carrera profesoral, con el fin de que puedan atender las demandas de los estudiantes de la maestría en enfermería y para eso se trabajó distintos aspectos, como el número de profesores, su ruta de formación, su formación en aspectos pedagógicos, didácticos y evaluativos-*

Se detecta que, en el rol administrativo, la participación es más de operabilidad, quiere decir que los actores trabajan en la elaboración de los documentos que hacen parte de la evidencia de la evaluación que realizan los pares académicos. Cabe resaltar que, en este rol, también pueden entrar actores que tienen un rol directivo y/o docente:

8:90 ¶ 32 in DC-001 *-los directores de programa de la universidad pueden tener dos perfiles, pueden tener perfil administrativo-*

9:22 ¶ 6 in ME-001 *-si es un académico prácticamente lo saca digamos de un juego académico y lo pone en un juego administrativo-*

11:1 ¶ 10 in ME-003 *-tengo un doble rol, digamos pues por ser el encargado de tener todo el proceso administrativo, digamos que me encargo como de velar porque las personas que estén acompañadas también este proceso-*

12:1 ¶ 8 in ME-004 *-a partir de mi cargo y previamente tener la coordinación de investigación, parte de mi apoyo ha sido ayudar a gestionar o incluso procesar datos relacionado con profesores-*

Por último, los actores con un rol de guía y/u orientador corresponden a quienes apoyan a los directivos, administrativos y profesores, a elaborar los documentos institucionales. Pueden estar integradas por áreas específicas de la IES o por personas externas de la universidad:

9:46 ¶ 12 in ME-001 *-el programa se tiene que apoyar de una serie de personas, que manejan esa experticia-*

11:29 ¶ 26 in ME-003 *-Por personas externas, hago referencia a las personas que no son contratadas de planta por la universidad, solo acompañan en el proceso, son personas cercanas a la universidad, que conocen a la universidad y que hacen todo este acompañamiento-*

12:52 ¶ 28 in ME-004 *-Hay otra que es de revisión, que es del personal que revisa la redacción y escritura del documento-*

La persona o el grupo de personas, en este caso la Dirección de Currículo de la universidad, suelen ser los mediadores entre los pares evaluadores:

8:4 ¶ 10 in DC-001 *-tenemos un rol, por parte de la universidad, en guiar en esa función de información cuando el programa así lo necesita-*

8:11 ¶ 10 in DC-001 *-cumplimos ese rol de guías con los pares y somos como la cara (de la universidad) durante todo el proceso-*

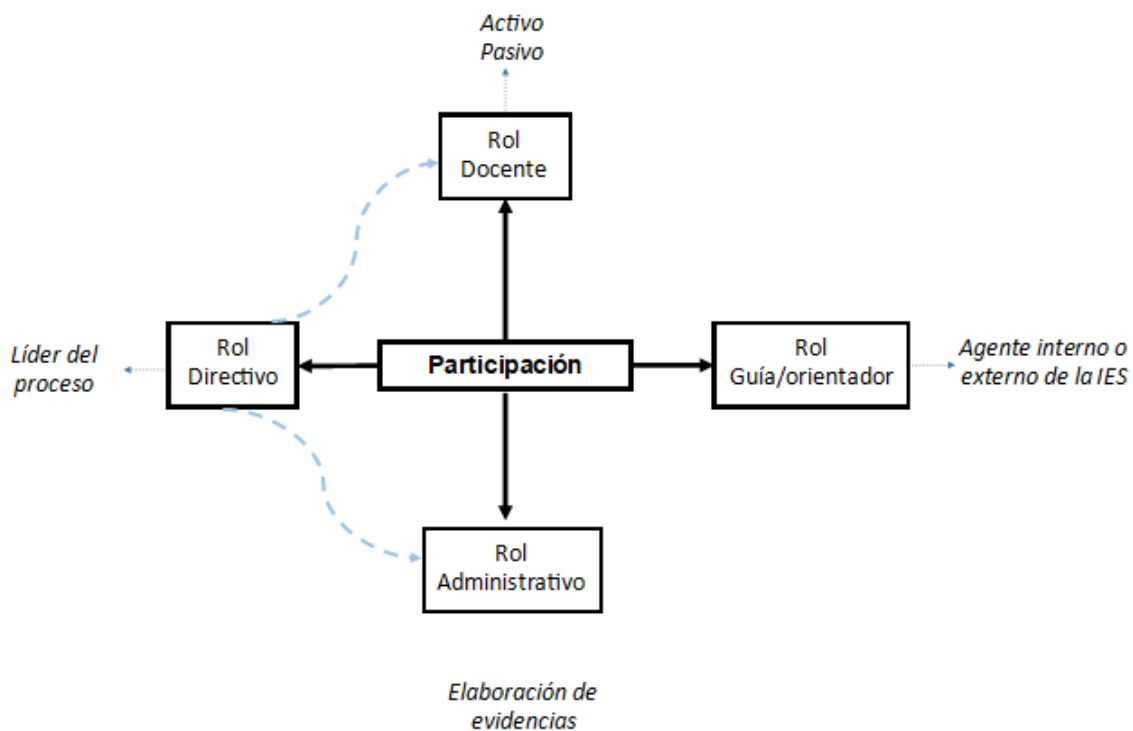
10:30 ¶ 10 in ME-002 *-L.C. quien ha acompañado a la maestría en este proceso, tiene un conocimiento técnico y lingüístico del tema-*

8:77 ¶ 28 in DC-001 -*las unidades centrales trabajamos algunos temas que están dentro de los factores de calidad y los lineamientos institucionales y mirar que se tiene que cambiar y alinearnos al modelo de acreditación-*

De esta manera, se refleja la participación de agentes internos y externos de la IES para lograr el objetivo, la acreditación de un programa educativo. Por lo general, estas personas están en todo el proceso, desde su inicio hasta la resolución del CNA. El engranaje, en cuanto a la participación de cada uno de los actores en cuanto al rol que desempeñan se visualiza de la siguiente manera:

Ilustración 1

Roles de participación



Dimensión: experiencia de participación

A partir del rol que tienen los diferentes actores educativos, exponen aspectos favorables en su experiencia de participación:

8:34 ¶ 16 in DC-001 *-tuve la oportunidad de conocer de temas de fisioterapia, de medicina, de psicología son áreas de la salud, pero también áreas de educación, pero también de administración o ingeniería-*

10:16 ¶ 8 in ME-002 *-en lo personal fue tan significativo para mí, que creo que influyó poderosamente en la manera en que yo misma he dirigido el proceso de la maestría en dirección, porque tuve muchos aprendizajes-*

11:30 ¶ 26 in ME-003 *-en temas de cifras, insisto, hay una fortaleza y es el musculo financiero que soporta al programa desde la universidad-*

12:30 ¶ 19 in ME-004 *-para una facultad como la nuestra, ha tenido un cambio estructural, nos ayuda a identificar las potencialidades, pero también las debilidades, alertas del programa, nos ayuda a identificar con más claridad los procesos de formación-*

14:2 ¶ 10 in MER-002 *-me parece que es una oportunidad de reconocer los logros del programa y establecer los requerimientos de mejora-*

Como se puede notar en las voces de quienes han participado en los procesos de acreditación, los aspectos favorables se reflejan principalmente en temas relacionados con la organización y la gestión de quienes lideran el proceso; la colaboración de los miembros del equipo administrativo; el reconocimiento de las fortalezas y debilidades del programa educativo; el capital con el que dispone la IES para invertir en los procesos; y la intencionalidad de la mejora continua de la oferta educativa.

Por el contrario, los mismos actores manifiestan vivir o notar diferentes experiencias negativas durante el proceso. En primer lugar, podemos observar el criterio de tiempo e inversión de capital financiero:

8:31 ¶ 14 in DC-001- *es un proceso que se demora dos años o más y es una cosa exagerada-*

9:15 ¶ 6 in ME-001 *-es un proceso de calibramiento permanente que desgasta mucho y es costoso-*

14:33 ¶ 35 in MER-002 *-para mí es demasiado extenso, descontextualizado con la realidad del país, debe ser más realista con la situación social y económica de las oportunidades que se tienen, especialmente por las realidades económicas, las limitaciones económicas de nuestros estudiantes, y las oportunidades de desarrollo profesional-*

8:30 ¶ 14 in DC-001 *-lamentablemente es mucho el tiempo que se invierte en el proceso-*

13:11 ¶ 10 in MER-001 *-El Ministerio estaba súper demorado con esos procesos, muy retrasados-*

Se percibe que, desarrollar el proceso de acreditación de alta calidad de un programa educativo, implica dedicarle bastante tiempo a la elaboración de los documentos que demuestren la calidad de la oferta educativa. Además, genera un gasto financiero para la universidad, y es una inversión que no asegura la acreditación.

En segundo término, en ese periodo de trabajo intenso y demorado, los actores pueden vivir desgastes físicos, académicos y emocionales:

10:22 ¶ 10 in ME-002 *-si hay estrés emocional asociada al proceso y en un nivel que desborda, que obviamente esto produce estrés-*

9:21 ¶ 6 in ME-001 -considero que el proceso desgasta académicamente a la persona que entra a liderar el proceso-

12:18 ¶ 14 in ME-004 -mi primer proceso de acreditación fue muy sufrido, fue desgastante, emocionalmente fue muy negativo, porque había datos que no estaban y tenía que levantarlo, la facultad no tenía ciertos cargos, no había sistemas de información, no estábamos como claros-

10:115 ¶ 28 in ME-002 -hay unos costos emocionales en el proceso, también hay que considerarlos para establecer contingencias, por ejemplo, cuando un líder esté haciendo este proceso, que podría descargarse un poco de la asignación académica habitual porque es difícil y a la vez dar respuesta a un proceso de autoevaluación y acreditación-

10:71 ¶ 16 in ME-002 -yo he visto gente a punto de desmayarse en estos procesos, es tan desgastante que se estresan, se angustian, que no comen, que no les baja la comida, realmente eso es muy duro-

Así como se expone anteriormente, durante el proceso se genera un desgaste emocional que no solo expone el exceso de actividad laboral, sino que también, considera los conflictos, las responsabilidades y los estímulos adversos que se presentan en dicho proceso. Ese desgaste emocional, físico y académico puede tener relación con la metodología que utiliza el CNA para evaluar los programas educativos y, sin importar el rol que desempeñan los actores educativos, se percibe un descontento sobre el mecanismo de evaluación:

8:41 ¶ 18 in DC-001 -nos están midiendo a todos con la misma regla y que eso puede ser un poco injusto-

10:86 ¶ 22 in ME-002 -pienso que, si bien hay un modelo de aseguramiento, ese modelo es el que en algún momento podría llegar a sentirse como restrictivo-

9:16 ¶ 6 in ME-001 -no tiene mayores márgenes de creatividad porque el lenguaje es un lenguaje estandarizado, basado en un modelo que nos brinda el consejo nacional de acreditación-

9:96 ¶ 26 in ME-001 -el gran problema de la acreditación, es que por un lado está homogeneizando conceptos de calidad educativa a unos ítems, a unas variables, a unos factores, por relevantes que sean-

La lectura sobre la opinión de la metodología de evaluación de los programas es que el CNA pretende homogeneizar la oferta educativa y, por ende, reduce la creatividad, la innovación y la libertad curricular de las IES, sobre todo, omite la diversidad de las disciplinas en cuanto a la medición cuantitativa de la calidad de los programas del área de las ciencias sociales y la evaluación de personas:

8:36 ¶ 16 in DC-001 -tengo que confesar que existe una brecha muy grande en la forma que se gestiona la calidad en el sector de la educación y en el sector productivo-

8:75 ¶ 26 in DC-001 -es difícil evidenciar esto en personas, yo te puedo demostrar en máquinas, si sale con defectos, pero evaluar un aprendizaje de corte cualitativo es difícil-

Con todo lo anterior, quedan expuestas las vivencias favorables y desfavorables que atraviesan los actores educativos durante el proceso de acreditación de un programa. Por otra parte, esta tarea administrativa genera una serie de conflictos institucionales que pueden estar relacionadas con temas de orden burocrático de la IES:

8:88 ¶ 30 in DC-001 -creo que hay cosas que puede pasar en todos lados, por ejemplo, que la información que me brinden las direcciones de unidades centrales no sea lo que necesito, entonces se genera un malentendido, pero entonces entramos para apoyar y encontrar la solución y lograr el trabajo en conjunto-

10:29 ¶ 10 in ME-002 *-sé que hay puntos de vista distintos, algunos dicen -no, eso lo podría hacer el director del programa. Yo te digo desde mi experiencia no, espérate. El director no puede tener todo eso también en la cabeza, se necesita un interlocutor directo que tenga conocimiento en proceso de calidad de educación superior, en autoevaluación, en cómo se redactan los juicios de valor, en como presentar todo de manera estratégica un indicador y eso no siempre lo sabe hacer la persona-*

12:27 ¶ 17 in ME-004 *-me parece que hay algunos programas en particular, que tienen unas dinámicas distintas, que digamos que con estos modelos que son tan rígidos, no pueden ser creativos con lo que quieren ser si no responder el modelo. Si un programa quisiera ser distinto, ser más flexible se arriesga que su proceso de acreditación no sea fácil.*

12:41 ¶ 23 in ME-004 *-es un proceso largo, a diferencia de otros programas, el proceso de esta maestría ha sido extensamente largo.*

Los conflictos de corte económico se pueden leer de la siguiente manera:

9:9 ¶ 6 in ME-001 *-el dinero que hay que invertir para acreditar un programa de estos, puede estar superando los 50, 60, 80 millones de pesos-*

11:25 ¶ 22 in ME-003 *-si yo cuento ese tiempo durante dos años, entonces uno puede decir que 150 millones nos quedó corto. Es mucho más que eso, porque es el tiempo de estos actores. Si uno se pone a trabajar juiciosamente, podría duplicarse o triplicarse fácilmente esa cifra. Por eso es importante ver y tener en cuenta el músculo financiero de la universidad-*

A pesar de que la IES tiene la fortaleza del músculo financiero, la suma total de inversión para acreditar los programas que oferta es un monto exageradamente elevado. A este conflicto hay que sumarle los de corte organizacional:

10:107 ¶ 26 in ME-002 *-siento que falta institucionalizar esa forma en que se va a comunicar exactamente qué es lo que tienes que hacer, cómo lo tienes que hacer-*

12:59 ¶ 32 in ME-004 *-a título personal, la dificultad es que te pasen los datos que quieres, por un lado, cuando tú no los tienes. Mientras se ha ido ganando una cultura del dato, a veces pasa que la información no te la pasan rápido, te lo pasan por pedazos, pero más molestia es cuando no hay información y toca generarla-*

12:18 ¶ 14 in ME-004 *-mi primer proceso de acreditación fue muy sufrido, fue desgastante. Creo que fue emocionalmente fue muy negativo, porque había datos que no estaban y tenía que levantarlo, la facultad no tenía ciertos cargos, no había sistemas de información, no estábamos como claros-*

Si bien, los que lideran o participan en el proceso tratan de sacar adelante el proyecto, siempre hay una necesidad de entender puntualmente lo que quiere el CNA, porque si no es así, hay barreras de comunicación:

10:28 ¶ 10 in ME-002 *-uno no siempre maneja toda la información, tampoco tienes que saber de todo en esta vida, ya eres el líder, ya te toca tener el currículo, ni que fueras un súper hombre o súper mujer para saber también cómo hacer la dimensión técnica de la autoevaluación.*

Además, la IES no siempre te brinda las herramientas que requieres para desarrollar el proceso, en algunas ocasiones, como lo expresan los actores, es un ejercicio de ensayo y error:

13:41 ¶ 24 in MER-001 *-entonces preparación como preparación (por parte de la universidad) pues no-*

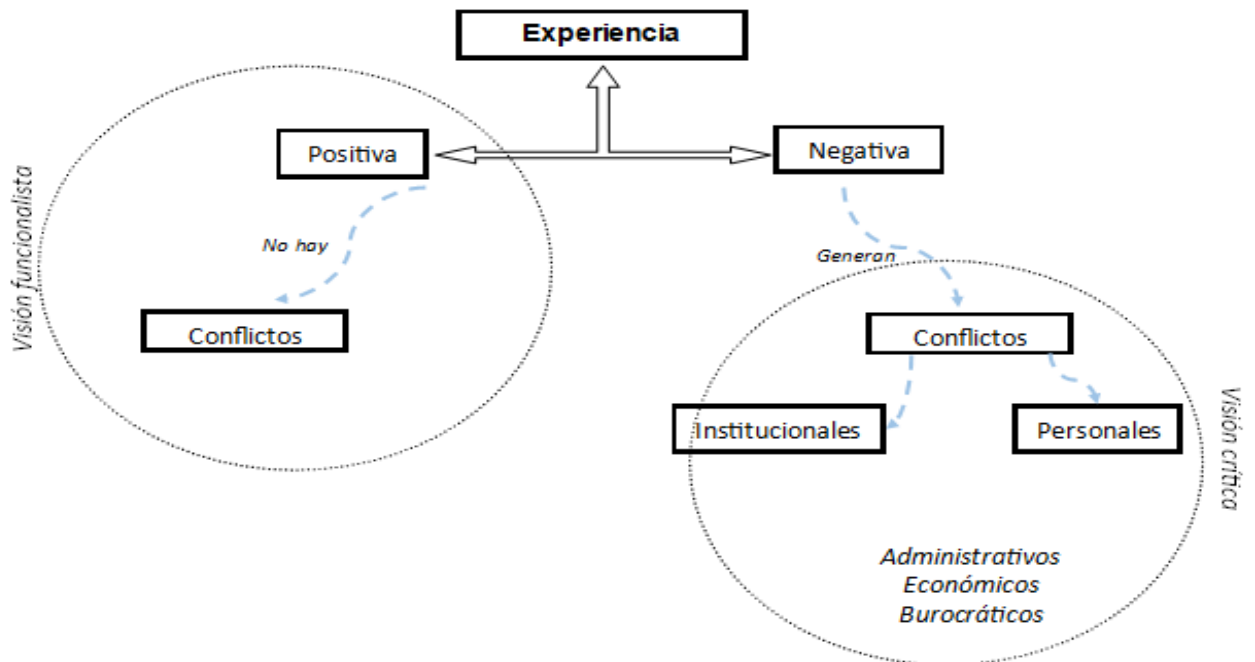
14:28 ¶ 29 in MER-002 *-yo no creo que hubiéramos tenido alguna capacitación sino por la experiencia que uno tiene y el conocimiento de nosotras-*

14:29 ¶ 29 in MER-002 -de pronto en algún momento nos dieron alguna capacitación, pero no especifica sobre como ordenar y describir los documentos, de cómo presentar los documentos-

De manera general, las experiencias de participación de los actores se pueden dar desde una postura favorable y desfavorable; el segundo, genera unos conflictos institucionales y personales de corte administrativo, organizacional, financiero y sobre todo burocrático, que, si el objetivo es acreditar un programa educativo, puede entorpecer o evitar el logro del propósito.

Ilustración 2

Experiencias de participación



Dimensión: implicaciones

Para conocer la realidad de un programa educativo al concluir el proceso de acreditación, fue necesario identificar las etapas que conlleva esta actividad, por lo cual, los actores mencionan que la acreditación de alta calidad inicia en un proceso interno de evaluación del programa, comúnmente llamada como autoevaluación. Quiere decir, que en este punto inicial no hay presencia del CNA, más bien, la IES es quien estipula los mecanismos y procesos de dicha actividad:

10:3 ¶ 4 in ME-002 *-es un proceso de largo aliento, implica tener mínimo dos ventanas de observación y autoevaluación para poder presentarse como unas condiciones iniciales a la acreditación-*

12:9 ¶ 12 in ME-004 *-Primero hay una fase en la que podríamos llamar como la preparación para la autoevaluación, que tiene que ver con, identificar las condiciones para presentarlo y eso queda a decisión del programa. En esa preparación que se mira, además de las condiciones que dice la ley, que ya tienes el número de años esperados, la planeación implica armar un equipo con el líder, que es el que se va a encargar de todo lo que esto conlleva-*

13:6 ¶ 8 in MER-001 *-el primer momento que es absolutamente clave es, tomar la decisión o sea es decir, estamos listos para someternos a un proceso de evaluación externa, a una evaluación por pares, porque cuando se toma esa decisión, pues se ha hecho una evaluación preliminar de los logros, se ha hecho una evaluación preliminar de las oportunidades de mejora y definitivamente cuando se toma esa decisión uno dice -estoy listo para para someterme el proceso- entonces por esa razón considero que es un momento importantísimo porque implica haber tenido como una evaluación previa de lo que de lo que se va a encontrar-*

15:9 ¶ 8 in MER-003 *-los momentos más significativos son cuando decidimos que estábamos listo para acreditarnos, cuando cumplimos los criterios ya teníamos el número de cohortes, de graduados, el programa ya tenía un tiempo de existencia-*

Una vez que se tienen los resultados de la autoevaluación, se inicia con la gestión del proceso de acreditación:

15:44 ¶ 24 in MER-003 *-primero se hace la puesta en común de los requisitos de acreditación, de los documentos y para eso tenemos el acompañamiento de esas direcciones (Dirección de Currículo)-*

11:6 ¶ 14 in ME-003 *-hay un primer momento donde se sabe realmente cuál va a ser la estructura de contenido que se va a presentar, es muy importante tener claro qué es lo que se pretende mostrar o presenta, para que los pares del CNA, algún momento tomen la decisión de una acreditación-*

14:3 ¶ 12 in MER-002 *-en primer momento la revisión, nuevamente de todos los factores que se tienen que cumplir para el proceso de acreditación*

En este primer momento, se nota que los actores educativos, principalmente los líderes de programas han tomado la decisión de entrar en la dinámica de acreditación. La puesta en común implica desarrollar reuniones con el equipo de trabajo y conocer el instrumento de evaluación del CNA con el acompañamiento de la dirección de currículo de la universidad.

12:10 ¶ 12 in ME-004 *-cuando ya está el equipo, lo que hace primero es tener claro lo que están pidiendo y después de eso, empezar a identificar factor por factor que información ya se tiene, que información se puede gestionar y qué información hay que levantar-*

Por ello, la toma de decisión:

9:5 ¶ 4 in ME-001 -implicó muchas reuniones con el equipo de la maestría, con profesores, con miembros de la dirección de currículo de la Universidad de la Sabana-

10:25 ¶ 10 in ME-002 -implica la recopilación de la información y eso es un proceso que debe de hacerse de manera sistemática-

11:8 ¶ 14 in ME-003 – (implica) *pedir información financiera de los últimos 5 años, como se operación, como sería la operación en los próximos 5 años, se da una luz de cómo funciona la operación, ese sería otro gran momento-*

12:11 ¶ 12 in ME-004 -*captura de la información y a medida que lo vas teniendo, empiezas a hacer los documentos cómo y dónde los tienes que hacer-*

Se puede leer que, en esta etapa del proceso, las actividades son más de carácter operativo. La tarea de quienes hacen parte del equipo de trabajo es recabar y/o crear las evidencias de cada uno de los criterios que integra el instrumento de evaluación, y no es una tarea fácil:

12:12 ¶ 12 in ME-004 -*la redacción no es cualquier redacción, porque hay que construirla con argumentos, con las indicaciones del CNA, pero adicional a eso tiene que pasar por unos filtros de la universidad, sobre todo a la de (la dirección de) currículo-*

15:10 ¶ 8 in MER-003 -*la recopilación de evidencias, creo que fue un aspecto muy importante. Tratar de recopilar y hacer visible toda la información del programa en las tablas que maneja el CNA-*

9:72 ¶ 18 in ME-001- *el decano participa porque lee el documento, hace lecturas del documento, puede participar también, eh, otros miembros de la facultad y la universidad tiene una dirección de currículo que ayuda también dando unos lineamientos, unas orientaciones y es la que evalúa los documentos y somete a evaluación los documentos que el programa genera-*

Como expresa *ME-002 in 10:118 ¶ 30*, es un proceso riguroso, reflexivo, disciplinado, juicioso, pausado y de largo aliento- ya que implica estar modificando las evidencias con base en la actualización de formatos que estipula el CNA. En esta dinámica, cuando ya se ha trabajado en la construcción del documento maestro y se cuenta con la aprobación de la dirección de currículo, se pasa a la siguiente etapa:

12:14 ¶ 12 in ME-004 -después de esas revisiones y que se tenga la aprobación de la dirección de currículo, se solicita la visita de pares- y por ende la próxima etapa es la visita, actividad que implica -estar en modo acreditación- MER-001 in 13:52 ¶ 30.

9:78 ¶ 20 in ME-001 -vienen los pares académicos, cuando ya se anuncia la visita por parte de los pares académicos, entonces la visita de los pares académicos hace que la unidad, digamos como equipo, se responda y toda la unidad y toda la facultad, responde como un equipo-

9:71 ¶ 18 in ME-001 -en algún momento pueden participar los graduados del programa, se invita a unos graduados, algunos responden, algunos asisten a los grupos focales entonces dan sus opiniones-

11:10 ¶ 14 in ME-003 -un gran momento es cuando realmente se puede exponer esto a los pares, entonces realmente podemos expresar de lo que se escribió a lo que se presenta personalmente a la visita, eso realmente es lo más importante-

15:11 ¶ 8 in MER-003 -el siguiente punto que es fundamental es el momento de la visita, cuando se intenta mostrar todo eso que quedó registrado en un documento hecho vida, en un contexto universitario-

En expresiones de quienes comparten sus experiencias de participación, en este punto del proceso de acreditación se viven momentos decisivos, ya que la resolución final depende de la visita que realizan los pares académicos:

13:53 ¶ 30 in MER-001 -realmente seguimos una agenda estricta, como estaba previsto, entonces une al programa para que las personas que están al frente del proceso, básicamente la decana, la directora del programa, la reunión de los profesores, los investigadores, estén allí en alerta naranja listos para salir a apoyar, con todo el equipo de secretarias-

9:71 ¶ 18 in ME-001 -en algún momento pueden participar los graduados del programa, se invita a unos graduados, algunos responden, algunos asisten a los grupos focales entonces dan sus opiniones-

Una vez que se ha desarrollado la visita de pares académicos, el programa educativo queda en espera del dictamen del CNA en cuanto al proceso:

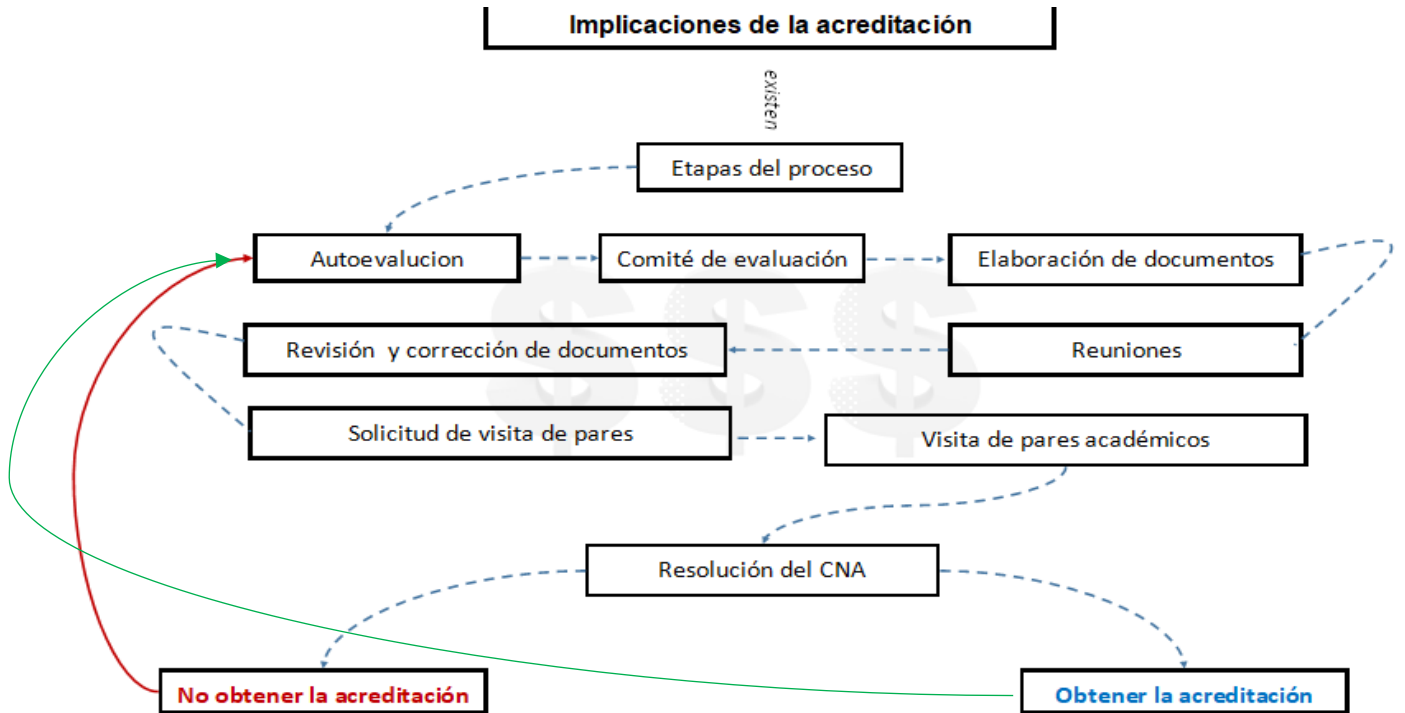
8:26 ¶ 14 in DC-001 -el último momento crítico es cuando llega la resolución-

12:16 ¶ 12 in ME-004 -después de eso el CNA da una resolución, en la que se dice cómo está el programa y a raíz de eso se da a conocer por cuánto tiempo se obtiene la acreditación-

13:8 ¶ 8 in MER-001 -durante la visita ya pues ya uno alcanza a percibir cuál va a ser el resultado, si será un resultado positivo o no claro cuando llega el primer informe pues es muy satisfactorio-

Ilustración 3

Implicaciones de la acreditación



Al preguntar sobre la situación que vive un programa educativo después de obtener la resolución del CNA, se identifican dos realidades. La primera relacionada con una resolución no favorable para el programa:

10:63 ¶ 16 in ME-002 -en algunas universidades que no lo logran, si he visto rodar cabezas. Ruedan cabezas hasta de vicerrectores, o sea esto tiene unas implicaciones muy fuertes.

11:27 ¶ 24 in ME-003 -al recibir esa retroalimentación del porqué no se acreditó, nosotros lo que hacemos automáticamente es corregir esa esa información, esas falencias, buscar la forma de ajustar el proceso, para que al final seamos universidad que cumpla o un programa que cumpla con los estándares de calidad-

12:36 ¶ 21 in ME-004 -si no nos acreditamos sería una fuerte llamada de atención frente a lo que estamos haciendo y nos invitaría, nos exigiría como a repensar no solamente esto sino todo el proceso. Tendríamos que hacer un plan de mejoramiento y ponerlo a andar para que nos acrediten, porque sin acreditación no podemos funcionar-

15:35 ¶ 18 in MER-003 -nos pudieron decir que no, pues es esa confrontación de que su programa aún no está lista para la acreditación

8:56 ¶ 22 in DC-001 -nosotros no tenemos ningún programa que hayas presentado y haya obtenido un resultado negativo-

Las experiencias demuestran que la universidad no cuenta con resoluciones no favorables para los programas que han participado en procesos de acreditación de alta calidad. Pero en la lógica de no acreditar un programa educativo genera un conflicto institucional de orden laboral, por lo que se puede considerar que existe una dinámica de evaluación al desempeño laboral del personal:

10:59 ¶ 16 in ME-002 -a veces la implicación incluso es para el personal que está frente al proceso, o sea, tiene una implicación para los profesores, para los directivos, como si algo no se estuviera haciendo bien-

10:60 ¶ 16 in ME-002 -a veces no se mira tanto en lo institucional sino como el desempeño de los profesionales que están liderando y llevando el programa-

En escasas ocasiones se toma este tipo de resoluciones como una oportunidad de atender las debilidades del programa, reconocer fortalezas y trabajar en la mejora continua:

11:26 ¶ 24 in ME-003 -para nosotros sería un gran aprendizaje, porque si no se llega a acreditar, vamos a recibir una evaluación y esa evaluación es cualitativa, nos va a decir porque no se acreditó-

10:62 ¶ 16 in ME-002 -se supone que es para mejorar, pero la verdad puede ser que uno no lo logre y me pregunto qué implicación tendría-

12:34 ¶ 21 in ME-004 -sería una alerta para ver qué no estamos haciendo bien, a la luz de los criterios de calidad que plantea el CNA, porque esas evaluaciones se hacen con base en un referente.

La segunda realidad, la que han vivido y experimentado los actores educativos, es la resolución favorable, quiere decir que el programa obtiene la acreditación de alta calidad:

8:50 ¶ 20 in DC-001 -desde el punto de vista marketing y de valoración que puede tener un programa ante la sociedad creo que incrementa, por supuesto que sí y cada vez más-

8:51 ¶ 20 in DC-001 -eso de tener un sello de un externo te da un valor y una apreciación diferentes del público externo y por lo tanto te genera mucho mayor visibilidad frente al público de interés y no solamente quienes están interesados en estudiar esa carrera sino quienes están interesados en hacer un trabajo de investigación, de consultoría, cuando tú tienes un sello de calidad te ponen en un nivel distinto-

10:57 ¶ 16 in ME-002 -me gustaría decirte que seguiríamos revisando y que vamos a seguir fortaleciendo el programa-

10:77 ¶ 18 in ME-002 -yo creo que va a traer un beneficio directo en términos de visibilidad, de posicionamiento. En términos de posibilidad de atracción de nuevos estudiantes. Tener la mirada externa de que estamos haciendo las cosas bien-

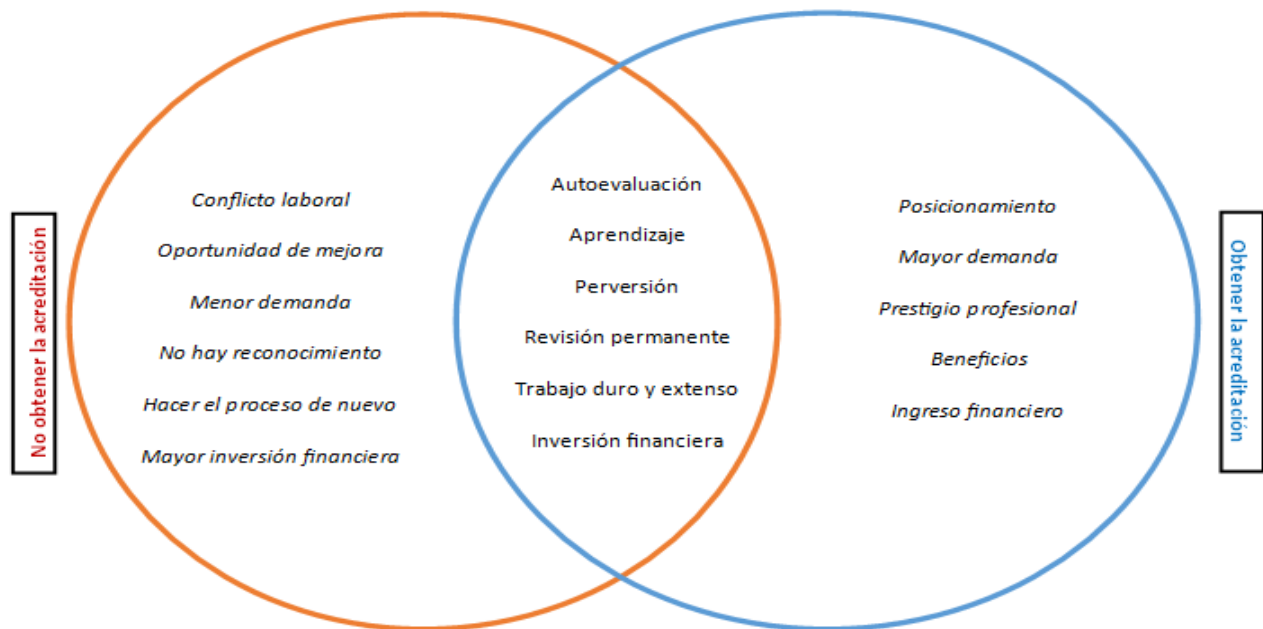
Así como en la realidad anterior, hay una relación estrecha con el desempeño laboral, para este caso, quien logra acreditar un programa obtiene un plus enorme a su hoja de vida:

10:68 ¶ 16 in ME-002 -prestigio profesional de quien está dirigiendo el programa y de los profesores están acompañando el proceso-

De manera general, las implicaciones giran en torno a la resolución del CNA hacia el programa que desarrolla el proceso de acreditación y divergen de un resultado negativo o positivo. Queda claro que los actores identifican las etapas del proceso de acreditación de alta calidad. Reconocen que hay momentos de trabajo intenso colaborativo.

Ilustración 4

Resolución del CNA



Dimensión: aprendizajes en el proceso de acreditación

Si bien la participación en el proceso de acreditación, sin importar el rol que desempeñan los actores, implica un trabajo intenso, generan aprendizajes que fortalecen el desempeño profesional y, brindan la oportunidad de conocer al programa educativo desde todas las directrices posibles:

8:32 ¶ 16 in DC-001 -mira desde el punto de vista del conocimiento de la universidad, llevo 11 años trabajando, pero nunca había conocido realmente el corazón de todos los programas-

Los participantes exponen que participar en los procesos de acreditación les permite conocer los distintos programas educativos de la universidad y en este ejercicio de colaboración, “uno se da cuenta es que todo el mundo está aprendiendo, lo cual puede ser llamémoslo loable” 9:83 ¶ 22 in ME-001, como se puede leer a continuación:

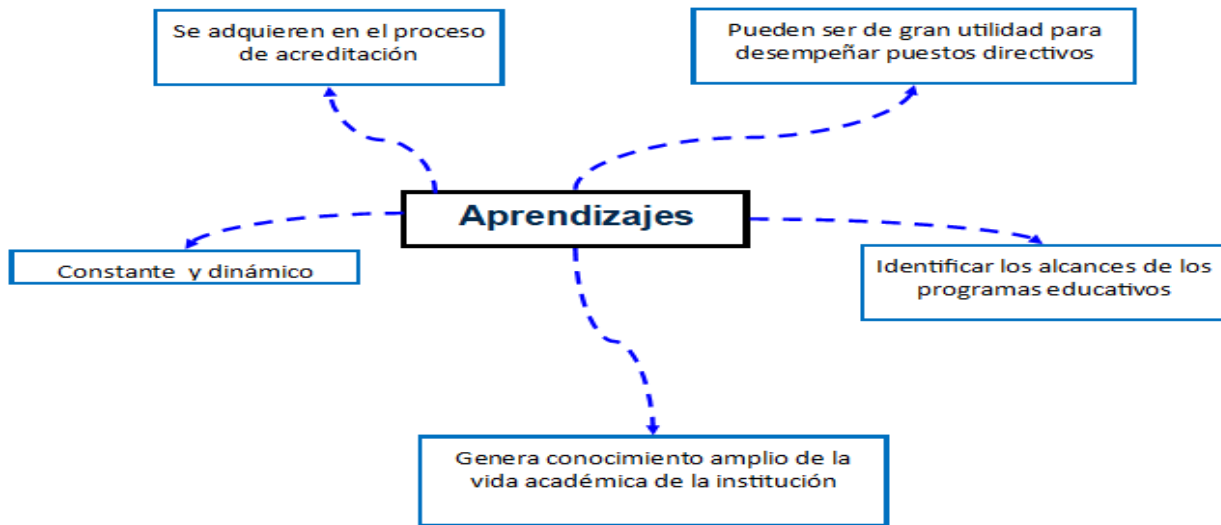
12:31 ¶ 19 in ME-004 -el tiempo que llevo en el puesto de directora de profesores en investigación, me ha ayudado a entender con más claridad que hacen los profesores, porque a veces uno sabe que los profesores están, pero no conoces realmente el trabajo que hacen-

Por otra parte, la participación promueve el desarrollo de habilidades que benefician a los miembros de la comunidad universitaria ya que “uno de los principales aprendizajes es el trabajo en equipo 11:11 ¶ 16 in ME-001 y brinda las herramientas necesarias para poder “hacer un análisis interno sobre el programa de maestría, porque se reconoce que el programa tiene muy buena coherencia” 13:3 ¶ 6 in MER-001. Además, los aprendizajes adquiridos durante el proceso pueden ser de gran utilidad para futuros puestos que puedan desempeñar los actores educativos:

10:16 ¶ 8 in ME-002-en lo personal fue tan significativo para mí, que creo que influyó poderosamente en la manera en que yo misma he dirigido el proceso de la maestría en dirección, porque tuve muchos aprendizajes-

Ilustración 5

Aprendizajes



Dimensión acompañamiento institucional

En esta dimensión, se nota que el acompañamiento que reciben los directivos, docentes y administrativos, es de forma interna, a través de la dirección de currículo y otras unidades centrales, porque esta dirección es la *“que ayuda dando unos lineamientos, unas orientaciones y es la que evalúa los documentos que el programa genera”* 9:67 ¶ 18 in ME-001, por lo que estos espacios institucionales, orientan a su comunidad participante desde diferentes formas y momentos del proceso:

8:3 ¶ 10 in DC-001- *acompañamos metodológicamente-*

8:5 ¶ 10 in DC-001 -*acompañamos el proceso de autoevaluación-*

8:12 ¶ 10 in DC-001 -*también acompañamos el proceso de respuesta de ese informe de los pares-*

8:82 ¶ 28 in DC-001 -*el otro acompañamiento es términos de formación-*

En comparación, los actores reconocen el acompañamiento que les *brinda la unidad central, que es la de currículo, que es una jefatura particularmente para estos procesos* (acreditación de alta calidad) 12:50 ¶ 28 in ME-004. El trabajo institucional entre esta dirección y los programas educativos *es de mucha pertinencia, con mucho rigor* 10:84 ¶ 22 in ME-002 y principalmente *apoyan con la información, los datos, los permisos, el respaldo jurídico* 12:49 ¶ 28 in ME-004.

Este acompañamiento es de forma permanente, *las personas que están en la dirección de currículo están al tanto de cada uno de los procesos que se deben seguir, la forma como deben hacerse* 13:39 ¶ 24 in MER-001 y en cada oportunidad los actores exponen la presencia de la dirección de currículo:

13:46 ¶ 26 in MER-001-*entonces realmente el acompañamiento es impresionante-*

14:27 ¶ 29 in MER-002 -*desde la dirección de currículo se tuvo la orientación correspondiente-*

A pesar de que la dirección de currículo de la universidad expone que existe un acompañamiento metodológico y de formación, para algunos actores el tema de formación es escasa y exponen la necesidad de recibir mayor y mejor asesoría para hacer más liviano el proceso:

14:28 ¶ 29 in MER-002 *-yo no creo que hubiéramos tenido alguna capacitación sino por la experiencia que uno tiene y el conocimiento de nosotras-*

11:32 ¶ 28 in ME-003 *-yo creo que el proceso de formación es muy rápido, uno debe tener una curva de aprendizaje muy corta y este proceso de formación normalmente se da con el primer proceso que uno haga-*

14:29 ¶ 29 in MER-002 *-de pronto en algún momento nos dieron alguna capacitación, pero no específica sobre cómo ordenar y describir los documentos, de cómo presentar los documentos-*

Queda expuesto que la forma de acompañamiento que brinda la dirección de currículo es de carácter metodológico, es decir, que solo enseña a cómo responder los formatos que estipula el CNA y existe la ausencia de una formación en cuanto a temas de la importancia de desarrollar procesos de acreditación, de cómo fomentar la cultura de participación de los diferentes actores educativos y este acompañamiento al final puede desarrollarse desde una lógica burocrática:

9:89 ¶ 24 in ME-001 *-la dirección de currículo nos brindó una herramienta interesante digamos a nivel de la coherencia curricular, donde se trataba de medir o de evaluar los resultados del aprendizaje, todo desde una visión muy conductista-*

Además, este acompañamiento metodológico se desarrolla de forma espontánea y no incluye la participación de quienes participan en el proceso, ya que “hay una persona que va a las reuniones de directores de programas y allí es donde la dirección de currículo da esa información” 10:105 ¶ 26 in ME-002, lo que al final genera un conflicto de comunicación asertiva.

Por otro lado, los actores exponen que la presencia del CNA-MEN en cuanto a acompañamiento, *“es muy poco, eso prácticamente es inexistente”* 9:88 ¶ 24 in ME-001, aun cuando se considera que esta instancia debería estar obligada a formar y capacitar constantemente a toda la comunidad participante, más bien, *“por parte del CNA, creo que eso se lo exponen a algunos representantes de la universidad y ellos a su vez intentan replicar con nosotros, pero insisto que replicar no es formar”* 10:96 ¶ 24 in ME-002. Escasamente se puede participar en reuniones de corte ejecutivo:

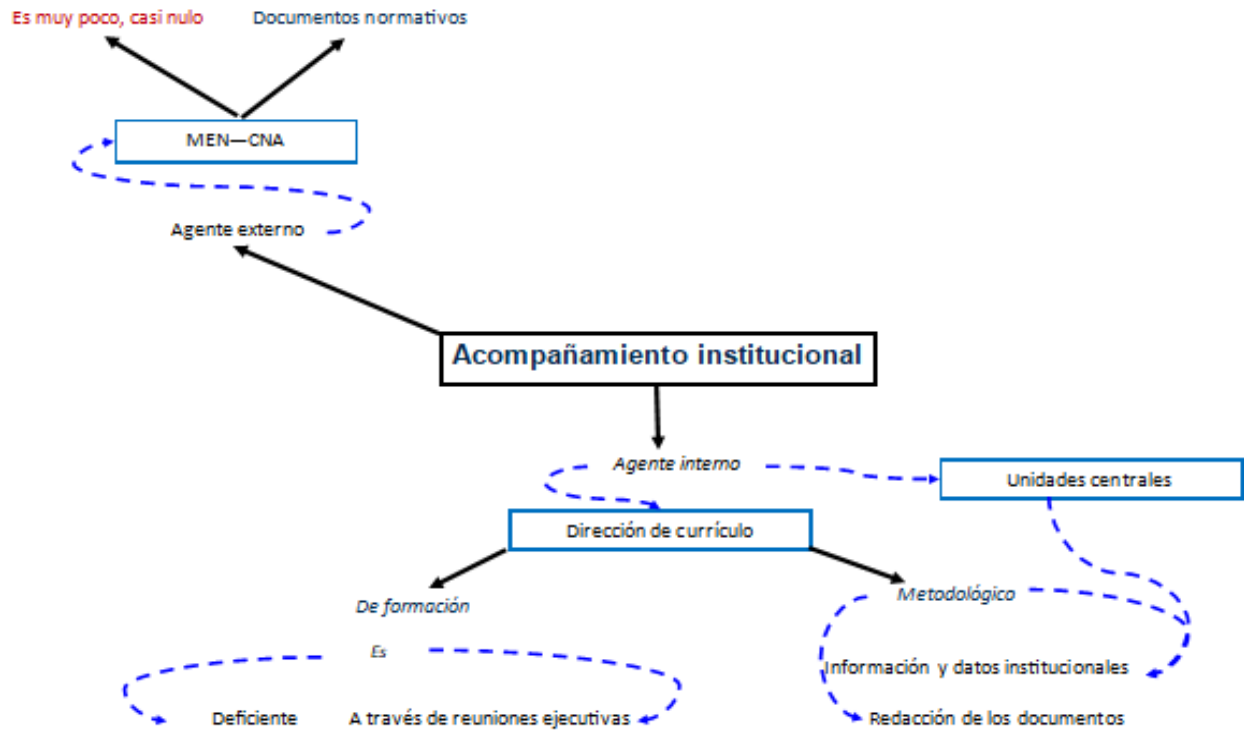
8:5 ¶ 10 in DC-001 *-en algunos casos nos invitan a algunos talleres para la ponderación de los factores o nos hacen preguntas sobre las fuentes de información-*

En resumen y como se puede ver en la siguiente gráfica, se percibe que la institución educativa tiene unos lineamientos para acompañar a los diferentes programas educativos en el desarrollo de los procesos de acreditación de alta calidad. Las unidades centrales, específicamente la dirección de currículo, hacen una labor operativa, en el sentido estricto de asegurar que la redacción de los documentos probatorios para la evaluación se atienda bajo los criterios del CNA y así asegurar un proceso favorable.

A pesar de que los participantes agradecen este acompañamiento, no es suficiente para mejorar las experiencias que se pueden llegar a tener en cuanto al desarrollo del proceso. Por último, los actores exponen que el CNA no tiene presencia en esta dimensión de acompañamiento durante el proceso de acreditación de alta calidad.

Ilustración 6

Acompañamiento institucional



Dimensión: visión funcionalista y crítica del proceso

Para esta dimensión, se analiza la visión que tienen los actores referentes al tema de la autonomía universitaria, paradigma del proceso, beneficios del proceso y las políticas educativas institucionales, mismas que se clasifican en dos posturas principales, la primera desde una visión funcionalista y la segunda desde una mirada crítica.

Autonomía universitaria

Al momento de cuestionar sobre el tema de la autonomía universitaria, la postura se ve dividida, ya que, para algunos actores, el proceso de acreditación se plantea y se desarrolla desde un marco de respeto a la autonomía universitaria, como se puede leer a continuación:

13:35 ¶ 22 in MER-001 *-yo creo que es un proceso de acreditación que no afecta la autonomía universitaria-*

13:36 ¶ 22 in MER-001 *-puede que haya otro tipo de leyes, de decretos y cosas que en un momento dado pueden influir, pero los procesos de autoevaluación, no creo que afecten la autonomía universitaria-*

15:40 ¶ 22 in MER-003 *-yo no creo y no veo que la acreditación tenga un efecto en la autonomía (universitaria). No veo incidencia de la acreditación en la autonomía (universitaria)-*

Por otro lado, algunos actores afirman su rechazo hacia estos procesos porque consideran que la autonomía se ve afectada:

9:33 ¶ 8 in ME-001 *-el ministerio de educación de nuestros países, a través de las agencias de acreditación, termina metiéndose en la autonomía universitaria-*

10:82 ¶ 22 in ME-002 *-el sentir inicial, te voy a hablar desde mi experiencia, es sentir que no tienes esa autonomía tan amplia, la autonomía se disminuye-*

12:45 ¶ 26 in ME-004 *-hay una autonomía relativa, tú no te sales del margen que plantea el CNA. Si un programa no se enfoca en ese modelo, creo que la pasaría mal, porque finalmente es un modelo amplio, cada factor tiene muchos aspectos, por eso creo que hay una autonomía relativa-*

En suma, desarrollar el proceso de acreditación *“le quita libertad a la universidad, les quita libertad a los programas académicos y, por lo tanto, también margina a los profesores que participan de estos procesos”* 9:37 ¶ 8 in ME-001. Además, las IES entran en una dinámica de rendición de cuentas, que *“termina desvirtuando completamente el sentido de la universidad”* 9:41 ¶ 9 in ME-001.

8:70 ¶ 26 in DC-001 *-desde el punto de vista de la universidad, el modelo lo pone a uno en esa disyuntiva, tengo libertad, pero tengo que cumplir estos aspectos que me están poniendo-*

9:36 ¶ 8 in ME-001 *-es una racionalidad que eh, reduce el concepto de educación a una visita de pares y somete el juego de la universidad, le quita autonomía-*

10:89 ¶ 22 in ME-002 *-claro uno a veces quisiera tener la autonomía de decir, no lo hago, pero no puedes, hay un temor y no es porque no se quiera-*

13:17 ¶ 14 in MER-001 *-El CNA tiene un modelo para hacer esos procesos de evaluación y realmente uno se ciñe a esos procesos sin hacer preguntas, porque si o si lo tienes que hacer, uno tiene que ajustarse a eso-*

8:43 ¶ 18 in DC-001 *-se respeta la autonomía universitaria pero difícil hacerlo cuando te tienes que adaptar a un modelo específico, con aspectos tan puntuales-*

La lectura sobre las manifestaciones de los actores educativos, quienes tienen bien claro lo que implican los procesos de acreditación de alta calidad, se puede entender que hay ausencia de diálogo académico. A través de decretos y políticas educativas se ejerce una *“especie de usurpación por parte del Estado, de lo que les compete a las instituciones tanto públicas como privadas, en el campo de la educación”* 9:56 ¶ 14 in ME-001

A pesar de que es notorio de la polaridad las dos posturas referentes al tema de la autonomía universitaria y su relación con los procesos de acreditación de alta calidad, los actores consideran que existe la posibilidad de mejorar y/o adecuar la metodología que utiliza el CNA para desarrollar estos procesos al margen de la autonomía:

10:87 ¶ 22 in ME-002 *-pienso que, si bien hay un modelo de aseguramiento, ese modelo es el que en algún momento podría llegar a sentirse como restrictivo, como que nos impacta la autonomía, pero pienso que es algo de dialogar para poder mantener la autonomía-*

Políticas educativas institucionales

Al momento de preguntar si esta obligatoriedad de participación, que se expresa en el apartado anterior, es únicamente por decreto del CNA, en esa sintonía algunos actores exponen:

8:63 ¶ 22 in DC-001 *-una definición del rector, ha dicho a partir de este año programa que cumpla los 8 años se acredita. Y eso se debe porque no hemos dado cuenta que la acreditación impulsa la calidad-*

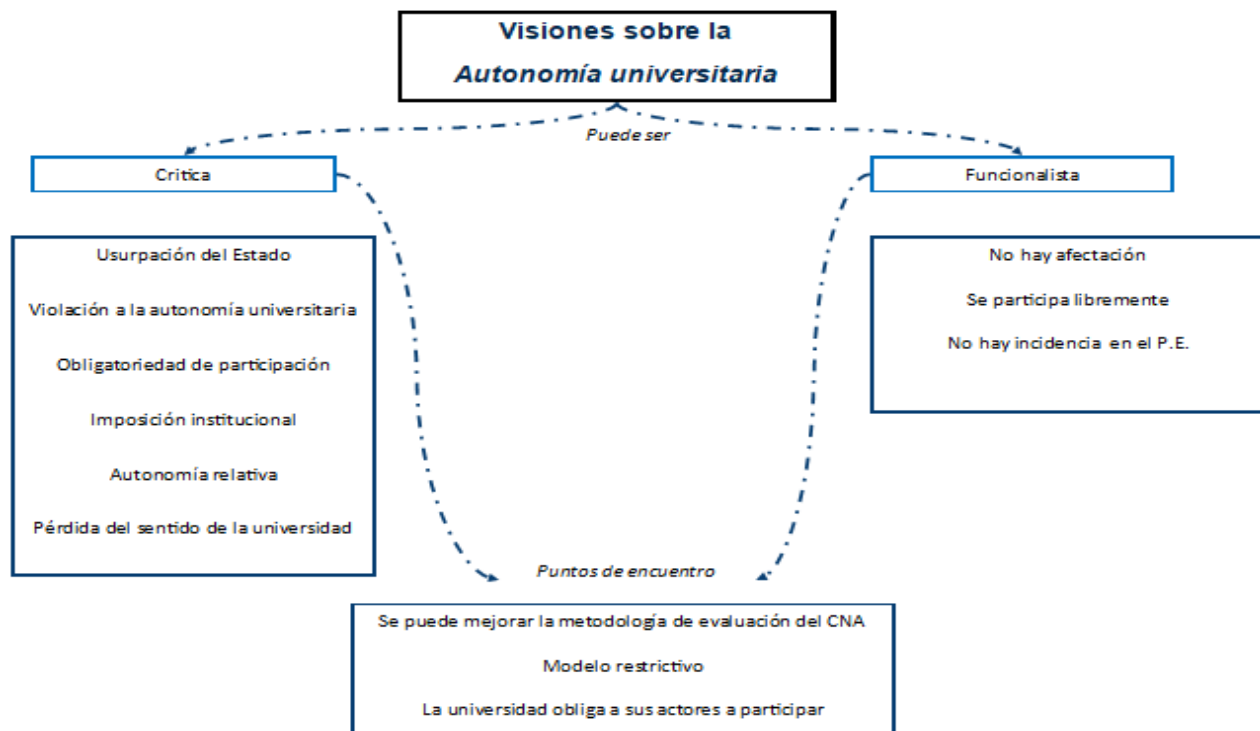
Por lo tanto *“internamente tú no tienes la autonomía para decidir que no vas a acreditar ninguno de mis programas, porque la universidad te exige que todos los programas de la Universidad de La Sabana tienen que ser acreditados sí o sí. Digamos hacia afuera, uno se somete voluntariamente a eso”* 13:38 ¶ 22 in MER-001. Además, *“la acreditación se hace necesaria dado que esas son las*

reglas del juego institucional de un programa” 9:54 ¶ 14 in ME-001. Ya que “anteriormente tú podías decidir si desarrollabas o no, el proceso. Ahora ya no, no hay universidad que no quiera tener el sello del CNA” 12:51 ¶ 28 in ME-004.

Es cierto que existe rechazo de los actores educativos hacia los mandatos del Estado, sobre la participación en procesos de acreditación de alta calidad de las IES, pero con las respuestas anteriores, queda claro que la misma institución educativa fomenta la obligatoriedad, desde sus políticas institucionales, la participación de sus programas académicos que cumplen con los requisitos mínimos del CNA y cuyo resultado final es la disminución de la autonomía universitaria, como se plasma a continuación:

Ilustración 7

Visión crítica y visión funcionalista



Paradigma del proceso

Al preguntar sobre el paradigma que orienta los procesos de acreditación de alta calidad, los actores identifican más de un paradigma. Esta visión varía con base en el rol que desempeñan, la trayectoria que tienen dentro de la vida académica de la universidad y del programa de la que son parte. Otro punto importante es que los actores mencionan el paradigma como el modelo que emplea el CNA para dicho proceso. De esta manera, los paradigmas se pueden agrupar en las siguientes modelos:

Modelo funcionalista

12:24 ¶ 17 in ME-004 *-yo creo que el modelo te ayuda a mirar si el programa es de calidad-*

13:23 ¶ 14 in MER-001 *-de pronto podría pensar que algunas cosas se podrían cambiar, pero en términos generales, me parece que evalúan los aspectos centrales que pueden, en un momento dado, determinar la calidad de los programas-*

15:19 ¶ 12 in MER-003 *-es la base de mejoramiento continuo y la calidad entendida como un proceso transversal en cualquier proceso de formación en donde a través del cumplimiento de las condiciones de calidad-*

Los actores reiteran los alcances favorables que tiene el paradigma de evaluación y acreditación, ya que permiten que las IES tomen acciones pertinentes para asegurar la calidad de la oferta educativa, un mecanismo que impulsa de forma reiterativa, que exista una preocupación indirecta por la mejora continua de los programas educativos.

Otra opinión que se genera en torno al paradigma funcional-estructuralista es que, el modelo que plantea el CNA es un modelo homogenizado en procesos y mecanismos para valorar los alcances de los programas académicos, que no debería resumirse en un proceso de entrega, recepción y calificación de un documento prescrito. Sumado a ello *“está básicamente ceñido a unos marcos y a*

unas estructuras” 9:18 ¶ 6 in ME-001. “El CNA tiene un modelo para hacer esos procesos de evaluación y realmente uno se ciñe a esos procesos sin hacer preguntas, porque si o si lo tienes que hacer, uno tiene que ajustarse a eso” 13:17 ¶ 14 in MER-001.

Modelo antropológico

10:46 ¶ 12 in ME-002 -la mirada antropológica, da cuenta que el proceso no es incluyente-

12:27 ¶ 17 in ME-004 -me parece que hay algunos programas en particular, que tienen unas dinámicas distintas, que digamos que con estos modelos que son tan rígidos, no pueden ser creativos con lo que quieren ser si no responder el modelo. Si un programa quisiera ser distinto, ser más flexible se arriesga que su proceso de acreditación no sea fácil-

8:41 ¶ 18 in DC-001 - nos están midiendo a todos con la misma regla y que eso puede ser un poco injusto-

12:26 ¶ 17 in ME-004 -en donde no me parece y que no estoy de acuerdo es que tal vez el modelo está haciendo que todos los programas sean parecidos en algún momento. Casi, casi se hacen moldes para hacer programa-

8:47 ¶ 18 in DC-001 -como existen tantas personas involucradas y no solamente de la universidad sino también del CNA, que la evaluación del programa pueda tener sesgos-

En un primer momento, se puede apreciar que los actores consideran, desde la visión antropológica, que el modelo tiene sesgos y puede ser injusto para los programas educativos que se someten a procesos de acreditación de alta calidad.

14:13 ¶ 16 in MER-002 *-yo lo percibo como un modelo de calidad empresarial y aunque uno quisiera que la educación hubiera unos criterios de calidad empresarial, nos quedamos cortos porque primero no estamos formados para eso, segundo la experiencia ha sido poca-*

8:48 ¶ 18 in DC-001 *-uno no sabe si lo están evaluando o le están haciendo un checking-*

10:52 ¶ 14 in ME-002 *-es funcionalista y por supuesto tiene unas explicaciones en términos de mercadeo y algunas implicaciones en términos de visibilidad del programa-*

15:18 ¶ 12 in MER-003 *-los procesos de acreditación generan unos ranking y unos posicionamientos-*

La opinión sobre el paradigma, gira en torno a que es un modelo de corte empresarial, porque existe nociones de un proceso orientado al paradigma de la calidad total, cuyo propósito es cuantificar el resultado o producto del programa educativo y “*obliga (a los programas educativos) a tener que dar cuenta de una cantidad de procesos académicos que quieren ser evaluados en el marco del discurso de la calidad académica*” 9:38 ¶ 8 in ME-001

15:2 ¶ 4 in MER-003 *-los procesos de acreditación no son más que, presentar un documento o coordinar una visita con unos pares académicos-*

9:17 ¶ 6 in ME-001 *-el modelo que nos brinda el consejo nacional de acreditación, no permite generar un documento creativo, es muy restrictivo-*

11:33 ¶ 28 in ME-003 *-tiene cosas similares a una renovación del registro calificado, el contenido es muy similar, varían en algunas evaluaciones, pero los factores y la esencia digamos que es muy similar-*

9:31 ¶ 8 in ME-001 *-me he dado cuenta de que el proceso de acreditación se podría simplificar a un documento ejecutivo muy corto y que la información que tuvieran los pares acreditadores se pudiera triangular con el estudio de percepción que hace la Universidad de La Sabana-*

Además, el modelo del CNA se vuelve obsoleto en cuanto a la era tecnológica, ya que se esperaba que el mecanismo de entrega de documentos fuera más automatizado:

8:104 ¶ 35 in DC-001 *-nos ha tocado a las instituciones, buscar formas para automatizar un poco esos procesos, pero el proceso sigue siendo muy manual. Porque para el caso de posgrados no hay una plataforma, sino por correo y eso porque ahora estamos en virtual, porque hace un año se tenía que imprimir la autoevaluación y mandarlo por correo certificado al CNA-*

En esta dimensión, los actores expresan *“la resistencia que puede producirse frente al paradigma que está detrás del proceso de acreditación”* 10:109 ¶ 26 in ME-002, ya que el paradigma *“coloca (al programa educativo) en un juego administrativo, donde no hay diálogo, en el sentido de un aporte en el que podamos decir, mire, el proceso de autoevaluación debe estar dado por estos documentos, por estos procesos, por grupos focales, por grupos de entrevistas”* 9:23 ¶ 6 in ME-001

Por último, el modelo del CNA *“se encuentra desfasado para la propia educación superior, descontextualizado con la realidad del país, debe ser más realistas con la situación social y económica de las oportunidades que se tienen, especialmente por las realidades económicas, las limitaciones económicas de nuestros estudiantes, y las oportunidades de desarrollo profesional”*

14:12 ¶ 16 in MER-002.

Ilustración 8

Posturas sobre el paradigma



Beneficios del proceso

Después de reconocer el proceso de acreditación, desde el punto de partida hasta el momento de la resolución, se les preguntó a los actores cuáles eran los beneficios de participar en estos procesos y a partir de este interrogante expusieron:

8:51 ¶ 20 in DC-001 *-eso de tener un sello de un externo, te da un valor y una apreciación diferente del público externo y por lo tanto te genera mucho mayor visibilidad frente al público de interés, y no solamente quienes están interesados en estudiar esa carrera, sino quienes están interesados en hacer un trabajo de investigación, de consultoría, cuando tú tienes un sello de calidad te ponen en un nivel distinto-*

10:75 ¶ 18 in ME-002 *-un beneficio directo en términos de visibilidad, de posicionamiento; en términos de posibilidad de atracción de nuevos estudiantes-*

11:19 ¶ 20 in ME-003 *-uno de los beneficios directos puede ser uno de los que acaban de mencionar, que es que más personas se interesen en la maestría-*

12:39 ¶ 21 in ME-004 *-parte de eso creo que da como prestigio, de referencia, digamos que da madurez a la maestría y que la posiciona de forma distinta a otros programas que están en el mismo camino. Incluso se podría convertir en referente-*

13:26 ¶ 16 in MER-001 *-da reconocimiento-*

14:20 ¶ 25 in MER-002 *-obtener la acreditación, es una carta de presentación-*

Uno de los beneficios que se destacan en un primer momento, al tener una resolución favorable por parte del CNA, es que genera mayor demanda de la oferta educativa y da posicionamiento a la IES, ya que se cataloga como una institución educativa que oferta programas de calidad. Sin embargo,

los actores hacen hincapié que, el verdadero beneficio es que hay un ejercicio de reconocimiento de los resultados del programa:

10:15 ¶ 8 in ME-002 -tal vez eso fue como lo más significativo, sentir que nos estábamos observando a nosotros mismos y que estábamos identificando aspectos de mejora-

9:61 ¶ 16 in ME-001 -pienso que hay una ventaja, que es la posibilidad de mirarnos-

12:44 ¶ 23 in ME-004 -entonces esto nos permite tener una reflexión permanente-

14:15 ¶ 18 in MER-002 - permite por una parte reconocer los logros que se tienen con el programa y, por otra parte, establecer unas metas de mejoramiento del programa. las recomendaciones no fueron como de cambios profundos sino de visibilizar mejor lo que el programa tiene-

9:57 ¶ 16 in ME-001 - los programas se ven obligados a mirarse permanentemente-

Además, promueve que los programas se interesen en mejorar de forma continua, en atención a las demandas educativas y sociales:

9:57 ¶ 16 in ME-001 -los programas se ven obligado a mirarse permanentemente-

8:54 ¶ 20 in DC-001 -uno a veces necesita esa presión externa para hacer ajustes y créeme, hasta en los mejores programas-

11:18 ¶ 18 in ME-003 -sirve para mejorar constantemente, para tener una mejor calidad académica y en la formación de estudiantes de la maestría-

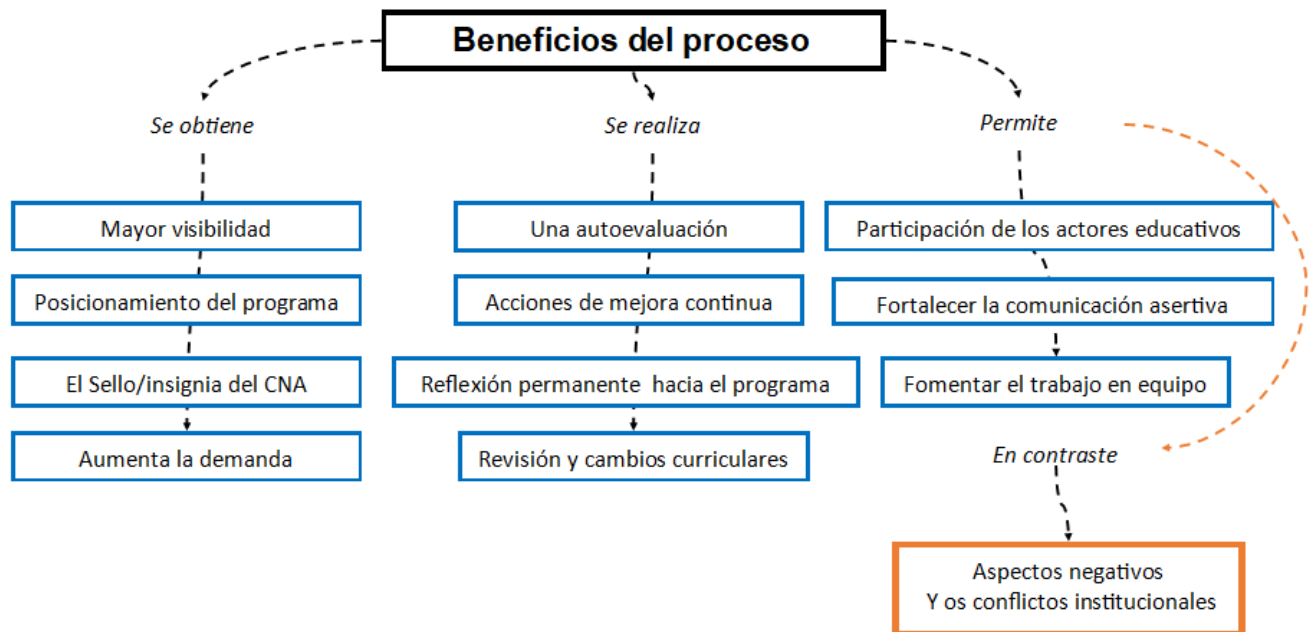
13:25 ¶ 16 in MER-001 -les sirve, como te decía, para mejorar, para eso sirven esos procesos-

15:3 ¶ 4 in MER-003 -involucra un proceso de mejoramiento continuo, que es lo que uno hace cuando se decide acudir en el proceso de acreditación-

Este ejercicio de acción de mejora continua aterriza en el plano curricular, ya que el proceso brinda “la posibilidad de reflexionar, de mejorar, de fortalecer la coherencia curricular, los aspectos administrativos y, de apoyo en los roles de los actores que están implicados en el desarrollo del programa” 10:53 ¶ 14 in ME-002, además hay unos “cambios micro y macro curriculares” 8:69 ¶ 24 in DC-001 y “un beneficio directo es la revisión de algunas asignaturas y contenidos que son necesario ajustar” 15:36 ¶ 20 in MER-003. Por último y en contraste con uno de los conflictos institucionales que mencionaron los actores en una interrogante anterior, “uno de los beneficios es la participación de profesores” 12:43 ¶ 23 in ME-004 y “poder comunicarse como equipo, trabajar coordinadamente e identificar los logros que se han tenido con la maestría” 14:17 ¶ 21 in MER-002.

Ilustración 9

Beneficios del proceso



10. Discusión de los resultados

Desde la posición de Gorostiaga y Tello (2011), es claro que las reformas educativas que se han implementado en Colombia, así como en América Latina, se han adaptado y adecuado a las tendencias globales, con el fin de responder a diversos factores e intereses de diferentes actores. Las políticas educativas se han visto obligadas a aceptar los imperativos de inserción global y dejando por un lado las verdaderas necesidades regionales y contextuales.

Es así, que se hace importante dar a conocer la opinión que tienen los actores educativos referente al tema de aseguramiento de la calidad de la educación como política educativa a nivel global. Por un lado, un apoyo total de actores educativos, quienes respaldan el proceso de acreditación como vía para el aseguramiento de la calidad de la educación y; por el otro lado un gran debate y sobre todo disgusto académico de actores educativos que aún luchan por una verdadera autonomía universitaria, donde las IES gocen de una plena libertad en su quehacer cotidiano sin intervención del Estado

El hallazgo principal de la presente investigación hace notar que existe una visión funcionalista y una visión crítica sobre los procesos de acreditación de alta calidad por parte de los actores educativos de Programas de Maestría de la Universidad de La Sabana, que han participado en procesos de Acreditación de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación. Se impone en el marco operativo de la visión o modelo funcionalista, que la tarea implica obligatoriedad manifiesta por parte de la IES en el sentido de acogerse a los mandatos del CNA y de la propia universidad.

Otros temas por resaltar del proceso investigativo se mencionan a continuación: La participación de los actores educativos se puede dar desde un rol directivo, rol administrativo, rol docente y rol de

guía. El rol de participación tiene relación directa con la visión analítico-crítica sobre el proceso de acreditación de alta calidad. Además, un actor puede tener más de un rol de participación.

Los actores enfrentan conflictos personales, porque estos procesos generan un desgaste emocional y físico, dado a las largas jornadas de trabajo al momento de recabar la información, organizar al equipo de colaboración, redactar los documentos, atender las observaciones de las unidades centrales, entre otros; además, enfrenta unos conflictos profesionales, porque no existe una formación previa para desarrollar estos procesos, en muchas ocasiones, aprenden en la marcha, se puede entender como un ejercicio de ensayo y error; por último, los conflictos institucionales se reflejan en la obligatoriedad para desarrollar estos procesos, no hay margen de negación para los actores que lideran los programas y en algunas ocasiones, las unidades centrales no gestionan las evidencias correspondientes y tampoco tienen claro el proceso de acreditación, lo que genera un retraso en la construcción del documento probatorio.

A pesar de que la IES acompaña a los actores educativos durante el proceso, a través de unidades centrales, los participantes esperan un acompañamiento formativo, que permita entender y comprender verdaderamente el significado y el sentido de los procesos de acreditación. Por ello, consideran que el apoyo institucional es limitado, de carácter administrativo, metodológico y solo pretende asegurar obtener el sello de calidad.

El CNA-MEN no brinda acompañamiento, ni de carácter administrativo ni formativo hacia las IES, lo que genera molestia por parte de los actores educativos.

Los actores educativos identifican con claridad las etapas que conlleva el proceso de acreditación de alta calidad. La cual inicia desde el ejercicio de autoevaluación, construcción, revisión y actualización del documento probatorio, visita de pares académicos y, por último, la resolución del CNA.

Las IES viven dos realidades al final del proceso; la primera, obtener una resolución favorable por parte del CNA, esto implica que el programa educativo gane posicionamiento, tenga una mayor demanda, aumente el prestigio y genere mayores ingresos económicos. La segunda tiene que ver con una resolución negativa, —condición que no se ha presentado en la Universidad de La Sabana— lo que ocasiona un conflicto laboral entre la institución y el subordinado, además, no hay demanda de la oferta educativa, es mayor la inversión financiera e implica hacer el proceso nuevamente.

Aunque ambas realidades permiten hacer un ejercicio de autoevaluación y dejan un aprendizaje en los actores educativos, estos procesos generan perversión y promueven la teoría de la calidad total y de la industria académica (Hoevel, 2021; Laval, 2004) además de implicar una alta inversión económica.

Desde la visión funcionalista, el proceso de acreditación promueve la mejora continua de los programas educativos, porque permite reconocer los logros obtenidos, detectar las necesidades y deficiencias del programa. Además, genera cambios y actualizaciones curriculares, por eso, los actores consideran que es el medio para asegurar la calidad del programa educativo. Los actores no consideran que haya afectaciones en la autonomía universitaria, ya que la participación es de manera voluntaria, el Estado no obliga a los programas educativos a participar, más bien, es la IES quién estipula unas políticas institucionales para que todos sus programas obtengan la acreditación de alta calidad.

Desde la visión crítica, los actores consideran que el Estado usurpa la vida de las IES, que los procesos de acreditación atentan contra la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y promueve la pérdida del sentido de la universidad. El modelo del CNA se encamina a un ejercicio de rendición de cuentas de las IES al Estado, además, es un modelo obsoleto a las necesidades actuales de la

educación superior, es injusto porque es homogéneo y pretende cuantificar los resultados desde un paradigma de la calidad total, por lo tanto, hay sesgos en el ejercicio mismo de la acreditación.

A pesar de que, al obtener la acreditación de alta calidad, el programa tiene mayor visibilidad y competitividad entre otras IES, los actores consideran que el mayores beneficios es tener la oportunidad de auto reconocer los resultados, reflexionar de manera permanente sobre el programa, promover la participación institucional y fomentar el trabajo en equipo. Ahora, esas dinámicas evaluativas hacen parte de una tradición universitaria que tenía ya formas de evaluar sus programas y que pareciera que se desconocen en el marco de los procesos mandatorios de acreditación.

De esta manera, queda comprobada que la participación en los procesos de acreditación de alta calidad, les permite a los actores generar una visión crítica y funcionalista. Por los aprendizajes adquiridos, existe una satisfacción de los actores educativos al participar en los procesos de Acreditación de Alta Calidad ante el CNA. Que es una oportunidad para mejorar el programa, reconocer su calidad, excelencia y pertinencia. Queda de manera explícita la importancia de la formación y acompañamiento de la IES hacia sus actores educativos, a través de sus unidades académicas, para facilitar el proceso de acreditación.

Por último, se comprueba que obtener la acreditación, genera que la universidad se posicione como una de las mejores del país, que los programas académicos acreditados tengan mayor demanda y puedan competir mejor en el mercado académico y de acuerdo con Cobas et al. (2017); Martínez y Tobón (2017); Vásquez y Murillo (2015), se tienen modelos de acreditación centrados en aspectos administrativos y no en el desempeño; existe una una cultura de la evaluación de la educación y de la rendición de cuentas; a partir del proceso de evaluación y acreditación, los actores educativos esperan un plan de mejora y control de resultados del programa.

11. Conclusiones y recomendaciones

11.1. Conclusiones

Tomando en consideración la discusión de resultados, es posible concluir que las experiencias de participación de los actores educativos de los programas de maestría de la Universidad de La Sabana generan una visión crítica. Esta opinión considera que los procesos de acreditación de alta calidad no son el medio oportuno para asegurar la calidad; que es una actividad burocrática; para el caso específico de posgrado, se desarrolla bajo un sistema arcaico; violenta la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Por su parte, la visión funcionalista sobre los procesos de acreditación de alta calidad es que promueven la mejora continua de los programas educativos; contempla las particularidades de cada programa; incrementa y mejora la demanda de la oferta educativa; otorga prestigio y estatus tanto para el programa como para la institución educativa.

También se puede concluir que la relación entre la experiencia personal como la institucional y el rol de participación, detonan las visiones anteriormente descritas. Por otro lado, las estrategias adaptativas de la IES, para asegurar procesos favorables, demuestran que buscan responder a los marcos de mejoramiento de la calidad de la educación superior que surgen de los procesos de acreditación de alta calidad.

Es así como los tiempos exigen a los profesionales de la educación, a las autoridades de las IES y al Estado, a repensar el rumbo de las Instituciones de Educación Superior. La realidad genera una oportunidad de poder proponer al Estado, nuevas metodologías y estrategias de aseguramiento de la calidad que, sin demeritar los avances logrados hasta hoy, es imprescindible la necesidad de nuevos escenarios educativos.

11.2. Limitaciones de la investigación

Si bien la investigación considera elementos de carácter teóricos y prácticos, que fortalecen el estudio en cuestión, se presentaron algunos factores que limitaron el desarrollo del proyecto, repercutiendo en los resultados obtenidos y la profundización de tema, cuya finalidad buscaba comprender el fenómeno de estudio desde puntos de vista objetivos.

Dentro de estos factores estuvo la respuesta nula de los directivos del programa de la maestría en diseño y gestión de procesos, ya que se consideraba trabajar con los tres programas de maestría que han desarrollado procesos de acreditación de alta calidad de la Universidad de La Sabana. Otro factor que limitó mayor recolección de datos fue el desarrollo de las entrevistas en modalidad virtual, debido a la contingencia sanitaria por el Covid-19, porque en algunos momentos de la entrevista hubo interferencia y error de conexión, lo que ocasiono perdida de información y dificultades de transcripción de los datos.

Nuevamente, dadas las condiciones epidemiológicas imperantes, se omitieron las experiencias de participación de la comunidad estudiantil, de los pares evaluadores y de las autoridades educativas a nivel nacional. Sin olvidar mencionar que es deseable considerar otros instrumentos de recolección de datos, que incluya la participación de una población mayor que la de la presente investigación.

11.3. Recomendaciones

Al dar voz a quienes han participado en procesos de acreditación de alta calidad ante el CNA, esta tesis ha demostrado que es necesario cuestionar el mecanismo de aseguramiento de la calidad de la educación superior vigente, así como el modelo de acreditación del CNA. Concibiendo que los procesos se pueden simplificar, manteniendo los propósitos superiores que justifican la lógica de la

acreditación. Además, el proyecto contribuye de manera importante a iniciar un registro para la Universidad de La Sabana, ya que no tiene proyectos que anteceden a este y por los resultados obtenidos, es enriquecedora para otros programas educativos que tengan la intención de iniciar o concluir sus procesos de acreditación, así como los factores que limitaron la investigación, permitirán la realización de futuras investigaciones.

Para finalizar, se sugieren algunas recomendaciones con base en los resultados y las conclusiones a las que se llegaron en el presente estudio:

- **A los actores educativos;** mantener la visión crítica-analítica sobre los procesos de acreditación de alta calidad; procurar la mejora continua de los programas educativos, aun cuando se tenga el sello de calidad. Que las instancias directivas de las universidades tomen en cuenta las opiniones y experticia de profesores, directivos, y administrativos en el afinamiento del modelo.
- **A la IES;** debe promover espacios de análisis y discusión sobre el tema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y considerar la opinión de su comunidad universitaria sobre la participación en procesos de acreditación de alta calidad. También, deben replantear el acompañamiento institucional que ofrece a los actores educativos para desarrollar dichos procesos, desde un enfoque formativo que permita comprender el sentido y significado del mecanismo de aseguramiento de la calidad implementado por las autoridades educativas del país.
- **Al CNA;** diseñar un modelo de acreditación que sea acorde a la realidad del contexto educativo, social, político y económico de Colombia; procurar que los procesos se desarrollen en el menor tiempo posible; automatizar el proceso de entrega y recepción de documentos probatorios; brindar acompañamiento más puntual a las IES y;

promover espacios de análisis y discusión sobre el tema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Una vez concluida el presente trabajo, se pone a consideración de quien lea este documento y la comunidad académica, investigar sobre otros aspectos relacionados con la participación y perspectiva de la comunidad estudiantil de la Universidad de La Sabana o de otras IES de régimen privado y público de Colombia o América Latina.

12. Referencias

- Anáhuac. (2021). Pensamiento crítico y su importancia en tu formación. *Red de Universidades Anáhuac*. <https://www.anahuac.mx/blog/pensamiento-critico-y-su-importancia-en-tu-formacion#:~:text=El pensamiento crítico es la, capacidades requiere práctica para dominarlo.>
- Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*, 50, 83–92.
- Blanco, I. (2016). *Impacto de la acreditación en los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior en el caribe colombiano*.
- Brock, C. (2007). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. *La Educación Superior En El Mundo 2007: La Financiación de Las Universidades*, 24–36. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7500/03_24-36.pdf
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, XXXV, 1–16.
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. In *Cooperativo Editorial Magisterio*.
- Cárdenas, F. (2021). *Una acreditación impuesta y una autonomía sacrificada* (pp. 1–10). El observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/una-acreditacion-impuesta-y-una-autonomia-sacrificada-felipe-cardenas-mayo-21/>
- Carlos, A. M. (2019). *Evaluación de la participación de los docentes en la acreditación del programa de Ingeniería Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia*.
- Cervera, C., Martí, M. y Ríos, D. (2014). *Evaluación y acreditación de la educación superior: Tendencias, prácticas y pendientes en torno a la calidad educativa*. 3, 1–15.
- Chomsky, N. (2007). La (des)educación. In *Crítica* (Vol. 30). <https://doi.org/10.2307/3089040>
- Cobas, M. E., Gómez, L., Zurbano, A. y Sosa, D. E. (2017). Experiencias del proceso de acreditación institucional en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. *Edumecentro*, 9(3), 107–122. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu07317.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2008). Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. *Consejo Nacional de Acreditación (CNA)*, 1–34. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lineamiento_Maestria_Doctorados.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2010). *Acuerdo No. 01 de 2010 (3 de febrero)*. 2010(01), 1–2. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo1_2010.pdf
- Criollo, I y Brown, D. P. (2017). Acreditación Institucional y visibilidad de las Instituciones de Educación Superior en el Caribe Colombiano. In *Вестник Росздравнадзора*.
- D'hoest, F. (2016). El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 229–231. <https://doi.org/10.14201/14766>
- de Alba, A., Diaz-Barriga, A. y Viesca, M. (1984). Evaluación: análisis de una noción. *Revista*

Mexicana de Sociología, 46(1), 175. <https://doi.org/10.2307/3540297>

Fernández, N. (2001). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina: La experiencia en el MERCOSUR*. 1–40.

Gallardo, E. (2019). Implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política de aseguramiento de la calidad: análisis a partir de los discursos de los actores y los mecanismos adoptados en el ámbito de la educación superior pública costarricense 1999-2. In *Cuidad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gd0tzx.4>

Garbanzo, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11–27. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1241/1304>

González-Bravo, L., Stanciu, D., Nistor, N., Castro, B., Puentes, G. y Valdivia, M. (2020). Percepciones acerca de la acreditación y la gestión de la calidad en la educación superior. Desarrollo de un cuestionario en castellano con muestra de académicos de una universidad privada. *Calidad En La Educación*, 53, 321. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.860>

Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educacao*, 16(47), 363–388. <https://1drv.ms/b/s!AnCFFVdd3-GagSZdseg9R3SMJMFx>

Green, D. (1994). What is quality in higher education? In *Society for Reserch into Hiigher Education*. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(94\)90261-5](https://doi.org/10.1016/0024-6301(94)90261-5)

Hernández-Mondragón, A. R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o Integración? *Revista Del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(26), 51–61. <https://doi.org/10.26457/recein.v7i26.240>

Hoevel, C. (2021). *La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global* (Vol. 148). Editorial Teseo.

Hoyos, G. (2000). *Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior*.

Ibarra, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates. *Revista de La Educación Superior*, XXXVIII(149), 173–181. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60416041009%5Cnhttp://www.redalyc.org/redalyc/pdf/604/60416041009.pdf>

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (Gobierno d). Ministerio de Cultura.

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. In *Paidós*.

Lemaitre, M.J. (2017). Aseguramiento de la calidad en América Latina. *UNESCO-IESALC*, 22, 11–41. www.iesalc.unesco.org

Lemaitre, M.J. (2019). *Diversidad, Autonomía, Calidad: Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. <https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/>

- OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial. (2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. La educación Superior en Colombia*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es> Serie:
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F.J. y Santacreu, Ó. A. (2015). *La investigación cualitativa: Técnica de investigación y análisis con Atlas.Ti* (PYDLOS). PYDLOS.
- Perrotta D. (2014). Acreditación Universitaria Regional y Ciencias Sociales: En pos de una perspectiva Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos Del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 13, 1–4. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140625103435/CuadernoCLACSON13SegEpoca.pdf>
- Pires, S. y Lemaitre, J. M. (2007). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América latina y el Caribe. In *Cinda - Iesalc/Unesco* (pp. 1–21).
- Rangel, H. (2010). *Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación técnico-burocrática de las universidades en México. 2002*, 1–7.
- Rosales Reyes, S. Á. (2018). El proceso de evaluación y acreditación universitaria: impulso a la calidad educativa. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, November.
- Sabana, U. de La. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de La Sabana. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i2.3569>
- Plan Estratégico Institucional de la Universidad de La Sabana 2018-2029, 1 (2017). <https://bit.ly/2RABWJ5>
- Universidad de La Sabana. (2020a). *Estado de acreditación de programas e institucional* (pp. 1–3).
- Universidad de La Sabana. (2020b, February 3). Acreditación de Alta Calidad para dos maestrías. *Campus*, 12. https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_campus/Historico/2020/febrero/CAMPUS_1562.pdf
- Universidad de La Sabana. (2022). *Historia de la Universidad de La Sabana* (p. 1).
- Salmi, J. (2013). La urgencia de ir adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia. In *Boston College y Universidad del Norte* y. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Urgencia_de_ir_Adelante.pdf
- Salmi, J. (2014). Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia. In C. M. Nupia (Ed.), *Ministerio de Educación Nacional*.
- Sánchez, L. E. (2018). Factores críticos de éxito para la acreditación. La experiencia de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima. *Pontificia Universidad Católica Del Perú*, 107.
- Santandreu, A y Gudynas, E. (1997). *Los múltiples estilos de la participación*.
- Tumino, M. A., Poitevin, E. y Sapia, C. B. (2015). *Acreditación y el involucramiento de los estudiantes*. http://debate2015.eduqa.net/file.php/1/Memorias_2015/RedDolac/2015_eje

2.pdf#page=100

- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación Cuantitativa E Investigación Cualitativa: Buscando Las Ventajas De Las Diferentes Metodologías De Investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179–187.
- UNESCO. (1998). *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final - UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO. (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales. *La Garantía de Calidad y Los Criterios de Acreditación En La Educación Superior Perspectivas Internacionales*, 1–78.
<http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/03/iesalc-lanza-estudio-sobre-calidad-y-acreditacion-en-la-educacion-superior/>
- Vásquez, A. y Murillo, P. (2015). *Políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria en Chile*. 767.
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36946/TESIS DOCTORAL - Alejandro Vasquez Cordova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

13. Anexos

Anexo 1. Guía de entrevistas

Entrevista a actores del proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad ante el CNA

Consentimiento Informado

Yo _____

declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada “Experiencia y participación de los actores educativos de la maestría en educación de la Facultad de Educación, la Maestría en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Rehabilitación y la Maestría en Diseño y Gestión de Procesos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Sabana en los procesos de acreditación de alta calidad ante el CNA”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Universidad de La Sabana, Colombia.

Entiendo que este estudio busca analizar la experiencia de los actores educativos de la Facultad de Educación, la Maestría en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Rehabilitación y la Maestría en Diseño y Gestión de Procesos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la Sabana que han participado en el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad ante el CNA y sé que mi participación consistirá en una entrevista que será grabada y que demorará alrededor de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que esta información podrá beneficiar de manera indirecta a una institución educativa y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Firma participante

Fecha

La siguiente entrevista es parte del proyecto de investigación “Experiencia y participación de los actores educativos de la Facultad de Educación, la Maestría en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Rehabilitación y la Maestría en Diseño y Gestión de Procesos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Sabana en los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad ante el CNA” y tiene como propósito, recabar datos sobre las experiencias de participación de los actores educativos en el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad ante Consejo

Nacional de Acreditación. Por lo anterior, es importante mencionar que la información proporcionada durante la entrevista será utilizada únicamente para fines académicos y de manera confidencial.

Datos del entrevistado:

Nombre completo:

Profesión:

Puesto:

Experiencias en procesos de acreditación:

Último título académico obtenido:

Correo electrónico:

Datos del entrevistador:

Nombre completo:

Institución:

Correo electrónico:

Directivos/docentes

1. ¿Cuál ha sido su rol en el proceso de la acreditación del programa de la Maestría en Educación/Maestría en Enfermería/Maestría en Diseño y Gestión de Procesos?
2. Desde su experiencia ¿Qué opinión le merece el rol que usted ha tenido?
3. ¿Cuáles son los eventos más significativos que constituyeron el proceso de autoevaluación del programa de la maestría?
4. ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes que obtuvo como miembro del proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad?
5. Según su opinión, ¿cuál es el paradigma que orienta los procesos de acreditación de alta calidad?
6. ¿Para qué sirve desarrollar los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad de un programa educativo?
7. ¿Qué implicó obtener o no obtener la acreditación de alta calidad?

8. ¿Qué beneficios directos trajo la autoevaluación y acreditación de alta calidad sobre el proceso académico curricular del programa?
9. ¿Cómo incidió el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad impulsado por el MEN en la autonomía de los programas?
10. ¿De qué manera capacitó la universidad a los participantes para desarrollar el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad?
11. ¿Qué conflictos institucionales o personales se presentaron en el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad?
12. ¿Como analizaría el proceso de acreditación de alta calidad?

Administrativos 1

1. ¿Cuál ha sido su rol en los procesos de acreditación de alta calidad de programas de posgrado de la Universidad de la Sabana?
2. Desde su experiencia ¿Qué opinión le merece el rol que usted ha tenido?
3. ¿Cuáles son los eventos más significativos que constituyen un proceso de acreditación de alta calidad?
4. ¿Cuáles han sido sus aprendizajes en el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad de programas de posgrado de la Universidad de La Sabana?
5. Según su opinión, ¿cuál es el paradigma que orienta los procesos de acreditación de alta calidad?
6. ¿Para qué le sirve a la universidad como al programa, desarrollar procesos de acreditación de alta calidad?
7. ¿Qué implica que un programa obtenga/no obtenga la acreditación de alta calidad?
8. ¿Qué beneficios trae la acreditación de alta calidad sobre el proceso académico curricular de los programas?

9. ¿Cómo incidió el proceso de acreditación de alta calidad, impulsado por el MEN, en la autonomía de los programas?
10. ¿De qué manera acompaña y capacita la universidad a los participantes para desarrollar la acreditación de alta calidad?
11. ¿Qué conflictos institucionales o personales ha vivido en los procesos de acreditación de alta calidad en las cuales ha participado? ¿Qué conflictos se les presentan a los profesores que lideran el proceso?
12. De manera general ¿Como analizaría el proceso de acreditación de alta calidad desde la perspectiva de la autonomía universitaria?

Administrativos 2

1. ¿Cuál ha sido su rol en el proceso de la acreditación del programa de la maestría en educación de la facultad de educación?
2. Desde su experiencia ¿Qué opinión le merece el rol que usted ha tenido?
3. ¿Cuáles son los eventos más significativos que constituyeron el proceso de autoevaluación del programa de la maestría?
4. ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes que obtuvo como miembro del proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad?
5. ¿Para qué sirve desarrollar los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad de un programa educativo?
6. ¿Qué beneficios directos trae la inversión efectuada para el proceso de acreditación?
7. ¿Qué conflictos institucionales, en temas de financiación, se presentaron en el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad?
8. ¿Como analizaría el proceso de acreditación de alta calidad en materia de inversión económica?

Anexo 2. Traducción agradecimientos

A mi familia;

Por ser mi fortaleza y estar siempre para mí.

A mis amigos, amigas, profesores, compañeros, compañeras;

Quienes me acompañaron en esta travesía, mis sinceros agradecimientos por sus palabras, su apoyo, sus consejos.

A mi director de tesis;

Por guiarme en todo momento, por su paciencia y respeto.

A la Universidad de La Sabana, al ICETEX;

Por brindarme la posibilidad de continuar con mi formación profesional.