Perspectivas críticas sobre los procesos de acreditación de alta calidad de actores educativos de la Universidad de La Sabana, Colombia

Critical Perspectives on the High Quality Accreditation Processes Educational Actors of the Universidad de la Sabana, Colombia

Felipe Cárdenas-Támara[1]; Geovenel Martínez Juárez[2]
felipe.cardenas@unisabana.edu.co; geovenelmaju@unisabana.edu.co
Universidad de La Sabana, Colombia

CC BY

Artículo de investigación científica
Recibido: 2023/07/17 – Aprobado: 2024/09/07
eISSN: 2145-8537
https://doi.org/10.18273/revdu.v26n1-2025002

Resumen: el presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal analizar y sistematizar las experiencias de participación de los actores educativos en torno a los procesos de acreditación de alta calidad, como mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en lo referido a las disposiciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación. Para la realización del trabajo, la recolección de datos se desarrolló mediante una entrevista diseñada y aplicada a directivos, profesores y administrativos de la Maestría en Educación y Maestría en Enfermería y Rehabilitación de la Universidad de La Sabana, quienes participaron en procesos de acreditación de alta calidad con resolución favorable para ambos programas. Los hallazgos principales, obtenidos a partir de una metodología cualitativa, demuestran que la visión ya sea favorable o desfavorable al proceso por parte de los actores educativos diverge en relación con el cargo o función que desempeñan los actores durante el proceso.

Palabras clave: acreditación; calidad de la educación; educación superior; evaluación.

Abstract: this work is part of the content of a graduate thesis whose main objective was to analyze and systematize the experiences of educational actors regarding participation in high-quality accreditation processes, used as quality assurance mechanism for higher education developed by the Ministry of National Education of Colombia, through the National Accreditation Council. To carry out the work, data were collected through an interview designed and applied to directors, professors and administrators of the master´s degree programs in education and nursing at the University la Sabana, who participated in high-quality accreditation processes with favorable outcomes for both programs. The main findings, derived from a qualitative methodology, show that the perspective whether favorable or unfavorable toward the process varies depending on the position or function of the actors during the process.

Keywords: Certification; Educational Quality; Higher Education; Assessment.

[1] Profesor asociado de la Universidad de La Sabana, antropólogo de la Universidad de los Andes (Colombia), M. Sc. en Desarrollo Rural, doctor en Antropología Bircham International University. Director de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana (2016-2022)

[2] Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana, miembro del Colegio Mexicano de Estudios Superiores e Investigación.

Forma de referenciar APA: Cárdenas-Támara, F., y Martínez-Juárez, G. (2025). Perspectivas críticas sobre los procesos de acreditación de alta calidad de actores educativos de la Universidad de La Sabana, Colombia. *Revista Docencia Universitaria,* 26(1), 7-32. https://doi.org/10.18273/revdu.v26n1-2025002

1. Introducción

El aseguramiento de la calidad de la educación, especialmente en la educación superior, se viene desarrollando a través de procesos de evaluación, en los que se pretende medir la calidad de los programas que ofrecen las instituciones de educación superior (IES), a través del ejercicio de la acreditación de alta calidad de programas educativos. Esta realidad está ocasionando una fuerte discusión académica sobre el mecanismo empleado por el Estado para garantizar la calidad de programas de educación superior (Buendía Espinosa, 2013; Ibarra, 2009; Rangel Torrijo, 2010).

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 garantizar 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 tanto del sector público como del privado a desarrollar procesos de evaluación y acreditación de los programas que ofrecen. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), es la instancia encargada de desarrollar estos procesos, con fundamento en el artículo 53 de la Ley 30 de 1992, con base en un instrumento de evaluación estandarizado a nivel nacional y con una metodología de carácter factorial 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. A partir de su participación, tienen una experiencia de dicho proceso que se concreta en dinámicas de autoevaluación que tienen que ser reportadas al MEN mediante documentos; estos son los insumos principales del proceso que tienen en cuenta los evaluadores asignados a cada programa una vez que la universidad solicita la acreditación.

La autoevaluación es el mecanismo que jalona los procesos de acreditación de los programas, como de las IES. Todo el proceso de aseguramiento de la calidad responde al paradigma de la calidad, parámetro instrumental y discursivo que ha sido etiquetado por el profesor Rodrigo Jaramillo Roldán (2015) como expresión de un léxico de la *deshumanización* que se ha tomado la educación en lo referido a las exigencias burocráticas que marcan la vida de los sistemas educativos. Ahora, se hace necesario, tal como señala Clara Elena Barrios Barraza (2018), incorporar visiones más integrales de la calidad total, centradas en la capacidad de transformación y cambio de la universidad en paralelo a la lectura de las demandas que realiza la sociedad.

Por lo anterior, el presente artículo 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.

Para algunos académicos, los procesos de acreditación 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 responde a lógicas y estrategias fundamentalmente empresariales vinculadas a la estandarización de la educación, donde el estudiante pasa a ser un cliente que

tiene que ser satisfecho con un producto que él necesita, a un precio asequible y de la manera más eficiente posible (López, 2005). Sumado a ello, figura la dinámica del Estado evaluador, que condiciona la autonomía universitaria consagrada en la Ley 115 de 1994 y en el espíritu de la Constitución de 1991. El proceso de evaluación exhaustiva de los resultados que las universidades se ven obligadas a demostrar puede convertirse en ejercicios totalmente burocráticos, maquillados de eficiencia y sumisión; estados organizacionales y lógicas que frenan el dinamismo propio de la vida universitaria (Hoevel, 2021).

Con base en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia, actualmente se ofrecen 26.550 programas educativos en educación superior, incluidos programas de pregrado y posgrado. La oferta educativa en posgrado suma un total de 12.135 programas, entre maestrías, especialidades, doctorados y posdoctorados. Específicamente, en programas de maestría existe una oferta de 2.744 programas, de los cuales 415 cuentan con la Acreditación de Alta Calidad ante el CNA (SNIES, 2022) que corresponde al 15,12 % de la oferta total.

En el caso de la Universidad de La Sabana, una IES de régimen privado, ha desarrollado dichos procesos con el propósito de apegarse a las normas y políticas educativas, desarrollando procesos 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 Sabana[3], actualmente la institución ofrece 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 ofrecidos, 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.

A partir del antecedente descrito, se torna valioso comprender la participación de la comunidad académica, el Estado y la sociedad civil en los procesos de acreditación. Lo anterior implica analizar, comprender y evaluar 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 ser entendida desde dos perspectivas: la primera, desde una visión funcionalista, cuya naturaleza nos habla de actores educativos que manifiestan su aceptación de los procesos de acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad educativa. Esta característica refiere condiciones poco críticas por parte de estos actores. La segunda perspectiva, marcada por una visión crítica, donde los actores exponen cierto desasosiego por un proceso impuesto que termina faltando y negando la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la autonomía disciplinar y los enfoques de los programas que se someten a la lógica de la acreditación. Las perspectivas en mención se viven de manera directa por los actores que participan en los procesos de acreditación.

2. Contexto del problema de investigación: 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 desde la

[3] Para indagar sobre la oferta educative ingresar en https://www.unisabana.edu.co/

noción 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). En el caso de Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el ente encargado de adelantar los procesos de verificación de la calidad de la oferta académica de los programas y de las instituciones de educación superior. Es un órgano creado por la Ley 30 de 1992 como parte del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), el cual tiene como objetivo fundamental, según aparece en su página web: "[...] garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos". El CNA inició sus labores en 1994 con la conformación de su primer consejo. En 1998, los primeros programas académicos obtuvieron la acreditación en alta calidad por parte del CNA, y las primeras instituciones en obtener dicho reconocimiento lo lograron en el año 2002 (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2024).

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).

Como señala Laval (2004), las instituciones educativas universitarias 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 desembocan en la licuefacción progresiva por su 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), desde la lógica productivista que condiciona la mentalidad de los directivos universitarios, particularmente en el sector privado, cuyo espacio de competencia y financiación tiene que manejar las presiones marcadas por el mercado y el número de matrículas que financian su operación, como sus respuestas a los requerimientos del Estado y sus agencias de control de la educación.

En Colombia, las IES son vigiladas y supervisadas por mandatos legales, mismos que son dictaminados por el Estado a través del MEN; esta instancia es la máxima autoridad educativa de orden estatal en el país. La acreditación de alta calidad es un proceso normativo confuso y complejo que genera elevados costos para los operadores educativos en un proceso cuyo alcance evaluativo, desde un trasfondo sociológico, deja mucho que desear (Cárdenas, 2021). Esta realidad exige identificar las posturas críticas que se han generado en defensa de la autonomía universitaria y el cuestionamiento al paradigma de la calidad total (Jaramillo, 2015) que orientan estos procesos, a la luz del análisis del papel del Estado evaluador y su relación con la educación (Lemaitre, 2019).

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 mide desde enfoques economicistas y desde una perspectiva empresarial, porque la sociedad actual experimenta cambios profundos en el contexto de una economía globalizada fuertemente marcada por la importancia del conocimiento práctico utilizable por la empresa (Hoevel, 2021).

En suma, los procesos de acreditación, se supone, permiten que las IES modifiquen prácticas educativas centradas en la enseñanza de contenidos temáticos. Se asume que los procesos de acreditación permiten innovar, pues dotan del conocimiento y talento necesario a la comunidad educativa, para que esta sea capaz de enfrentar y resolver los retos presentes en la sociedad del conocimiento (Martínez Iñiguez et *al*., 2017).

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 contemporáneo, resulta 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 implica desarrollar dicho proceso.

1.2 Pregunta de investigación

Consecuentemente, con base en el estudio de la experiencia de los actores educativos, se buscó responder el siguiente interrogante:

¿Cuál es la visión analítica y crítica que tienen los actores educativos que han participado de los procesos de acreditación de alta calidad de los programas?

1.3 Hipótesis de trabajo

La anterior pregunta de investigación generó las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1. Visión funcional por parte de los actores del proceso: 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 por parte de los actores del proceso: los actores educativos reconocen que el proceso de acreditación demanda mucha inversión de capital humano y financiero. Exponen la importancia de 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. En esta visión, los actores sienten que el proceso de acreditación distrae del logro, los focos y propósitos académicos del programa.

3. Marco teórico

El trabajo asumió una posición crítica que entiende la evolución de los sistemas educativos como insertos en las dinámicas de la globalización mundial, cuyos imaginarios están marcados por "el sueño de una planificación completa de la universidad" (Hoevel, 2021, p. 21); condición que en la historia de la universidad era algo "no sólo imposible, sino claramente indeseable" (p. 22). Esta nueva era ha generado que la educación superior "enfrente unas tensiones y paradojas formidables" (Barajas citando a Chomsky, 2001, p. 7), que afectan 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, principalmente de las empresas, que inciden directa o indirectamente en las políticas educativas, que se traducen y desembocan en la pérdida de la autonomía y en la subordinación de los enfoques disciplinares a las lógicas de visiones administrativas que no dialogan con las historias institucionales de la universidad.

Queda expuesta la existencia de una dinámica de rendición de cuentas entre las IES y el Estado colombiano, "particularmente en forma de evaluaciones externas y sumativas, y el monitoreo de resultados", que son impulsados también por agencias internacionales (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 de cierta manera la autonomía universitaria, condición que se puede leer como desencadenante de más burocracia y costos operativos que desplazan el sentido de la vida académica, y la someten a poderes administrativos que se implantan en las mismas universidades para responder a las demandas que exige el Estado.

Además, las aceleradas reformas políticas educativas y económicas han cambiado los propósitos sustanciales de las IES, y han aceptado una autonomía autorregulada para no entrar en situaciones de conflicto con el Estado, quien es el que autoriza el funcionamiento de las instituciones educativas, lo que opaca la libre e independiente gobernanza, así como la realización de sus tareas institucionales (Krüger *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). El discurso de la calidad convierte a la educación en una mercancía "por encima de los ideales de formación, así como de cualquier tendencia humanizada" (Jaramillo, 2015, p. 10).

Esta realidad exige identificar y observar las posturas críticas que se han generado sobre la autonomía universitaria, la internacionalización de la educación terciaria, el 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).

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 que está fuertemente marcada por la importancia del conocimiento práctico y utilitario (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, e impide que los actores educativos puedan expresar su postura respecto a dicho proceso. Estamos ante sofisticadas lógicas de control social cuyos efectos finales no necesariamente implican una educación marcada por la excelencia.

En suma, la acreditación de alta calidad, como proceso normativo, es confuso dado que está hiperregulado, tiende a la burocratización y somete a la vida universitaria a la lógica de la tecnocracia que termina parasitando la vida de los programas académicos al imponer racionalidades unidimensionales y líquidas que absorben la energía de los procesos educativos y borran de tajo toda la historia de la autonomía universitaria como expresión de lo mejor de la educación occidental y sello liberal.

4. Metodología

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, fundamentado en consulta de archivos, documentos institucionales y realización de entrevistas semiestructuradas.

La investigación cualitativa, tal y como lo afirman Ugalde y Balbastre (2013), permite explicar y explorar hechos fenomenológicos. Por su método flexible, el enfoque permite la descripción de atributos y la comprensión del fenómeno, asumiendo que la realidad es válida tal y como lo manifiestan los actores sociales con la intención de interpretar sus conductas desde una postura objetiva y analítica (Penalva *et al*., 2015). Por lo tanto, el diseño fenomenológico-empírico con el cual se abordó el estudio se enfocó en describir y valorar las experiencias de los participantes. Las experiencias del grupo de personas seleccionadas para el estudio tienen validez, ya que ellas expresan y configuran las vivencias, sentimientos, percepciones y concepciones que una persona o un grupo de personas tiene o tuvo sobre el fenómeno de la acreditación de sus programas. La técnica de recolección de datos fue la entrevista, que se validó mediante pruebas pretest antes de aplicarlas a las personas seleccionadas y que aceptaron participar en la entrevista.

Recolección de datos

La recolección de datos se desarrolló durante los meses de marzo y abril del 2021, y se entrevistó a directivos, docentes y personal administrativo pertenecientes a los programas de maestría (Educación, en proceso de acreditación, y Enfermería, programa ya acreditado) de la Universidad de La Sabana. A continuación, se presenta el código asignado a los actores que participaron en la investigación.

Tabla 1
Población

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

Para mantener la confidencialidad de los datos de quienes participaron como informantes, se les asignó una clave con base en el programa educativo al que pertenecen, así como el número y orden de entrevista desarrollada.

Directivos: se entrevistó a tres directivos (que 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, de la misma manera, en 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 a 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. La entrevista se orientó a conocer la inversión en recursos humanos y financieros en procesos de acreditación de alta calidad.

a. Análisis de datos

El análisis de los datos recolectados en las entrevistas se desarrolló a través del programa de Atlas.Ti.8, *software* que permite construir una unidad hermenéutica o contenedor de información que se desarrolla con base en la codificación, observaciones analíticas a las fuentes primarias y secundarias, definición de memos y desarrollo de redes conceptuales en todos los niveles del proceso analítico.

Categorías de análisis

Con base en los documentos revisados, las entrevistas y el análisis de datos, se identificaron problemáticas, dimensiones o categorías que se propician a partir de la participación de los actores en procesos de acreditación. Las siguientes categorías se expresan como dimensiones o factores que emergen del proceso de investigación:

- Dimensiones relacionadas con *la metodología y modelo en general del proceso*, en donde destaca el tiempo invertido, capital humano e inversión financiera.
- Dimensiones con *el grado de participación de los actores educativos* del programa.
- Dimensiones enfocadas en el *acompañamiento de la universidad* para el desarrollo del proceso de acreditación.
- Dimensiones personales *y profesionales* de los participantes.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del proceso de investigación. Los resultados se estructuran con base en las dimensiones que se visualizaron en el proceso de etiquetando con **códigos emergentes que se marcaron** a lo largo del proceso de análisis de los archivos documentales y las entrevistas realizadas.

a. 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 primer rol, 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:

> 9:65 ¶ 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.*

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 o empleados de la IES. En algunos casos, apoyan en el proceso administrativo, es 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.*

Se detecta que, en el rol administrativo, la participación es más operativa, 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, en la elaboración de los documentos institucionales. Pueden estar integradas por áreas específicas de la IES o por personas externas de la universidad:

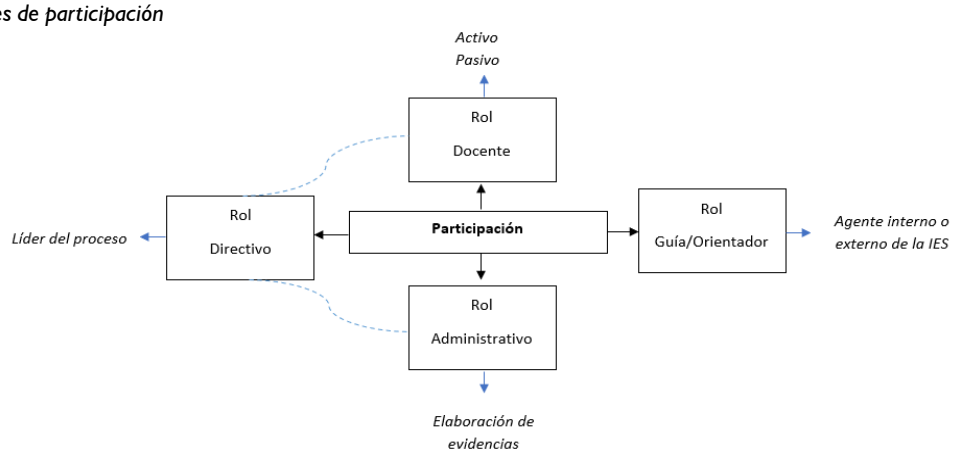
> 9:46 ¶ 12 in ME-001: *El programa se tiene que apoyar de una serie de personas que manejan esa experticia.*

> 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.*

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.*
>
> 8:77 ¶ 28 in DC-001: *Las unidades centrales trabajamos algunos temas que están dentro de los factores de calidad y los lineamientos institucionales…* [miramos] *que se tiene que cambiar y* alinearnos al modelo de acreditación.

Figura 1
Roles de participación



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 y el rol que desempeñan, se visualiza en la figura 1.

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,* 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.*
>
> 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.*

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 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 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.*

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: *Sí 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 expuso 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:

> *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.*

De la lectura sobre la opinión de la metodología de evaluación de los programas se deduce una percepción sobre 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.*

A partir de 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 relacionados 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 cómo 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.*

En cuanto a los conflictos de corte económico, se indica lo siguiente:

> 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 ofrece 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.

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, los actores expresan que la IES no siempre brinda las herramientas que se requieren para desarrollar el proceso, en algunas ocasiones, es un ejercicio de ensayo y error:

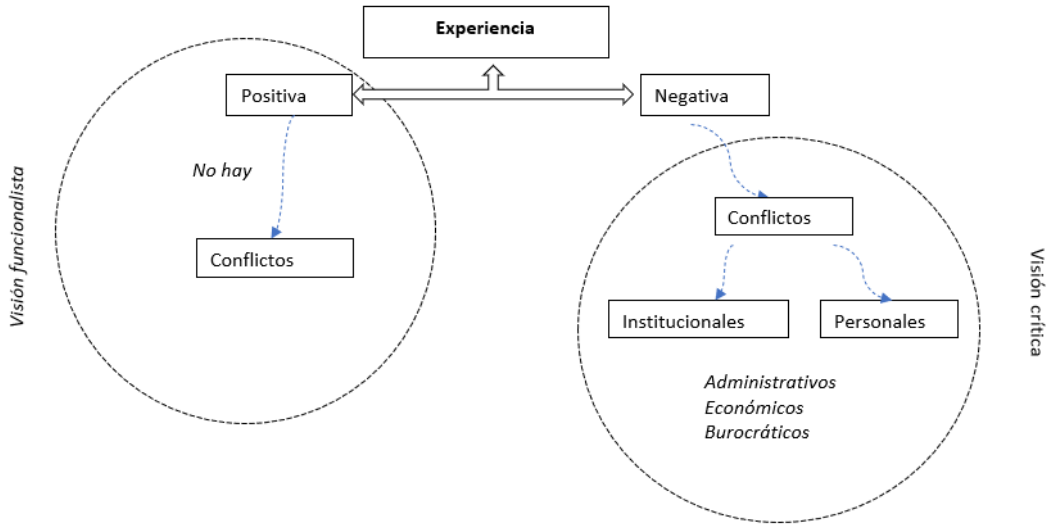
> 13:41 ¶ 24 in MER-001: *Entonces preparación como preparación* (por parte de la universidad) *pues no.*

> 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 específica sobre cómo 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.

Figura 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 implica esta actividad, por lo cual, los actores mencionan que la acreditación de alta calidad inicia en un proceso interno de evaluación del programa, comúnmente llamado 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 qué 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.*

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.*

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 qué información ya se tiene, qué 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.*

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

Se puede afirmar a partir de las opiniones 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.*

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.*

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:

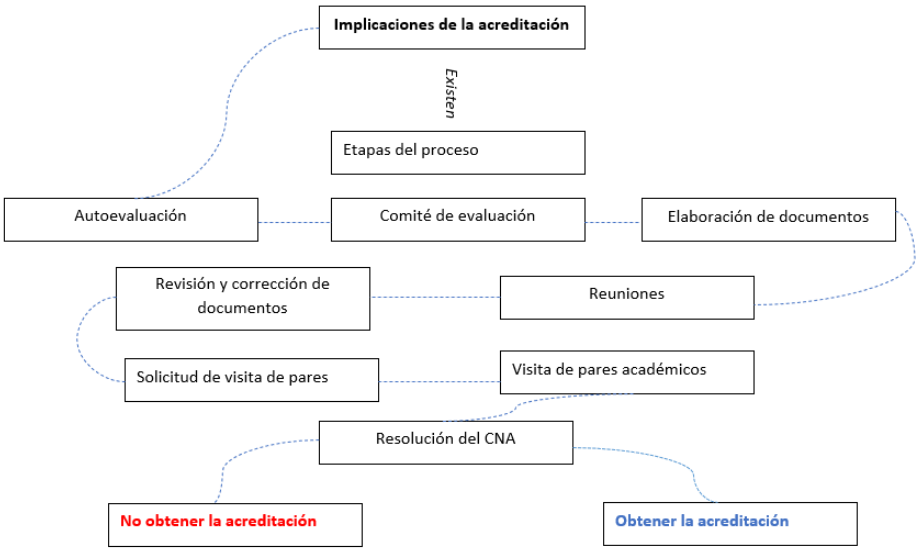
> 13:53 ¶ 30 in MER-001: *Realmente seguimos una agenda estricta, como estaba previsto, entonces une al programa para que las personas que están al frente del proceso, básicamente la decana, la directora del programa, la reunión de los profesores, los investigadores, estén allí en alerta naranja listos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

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.*

Figura 3
Implicaciones de la acreditación



Dimensión: resolución del CNA

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, sí 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 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.*

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 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. 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:

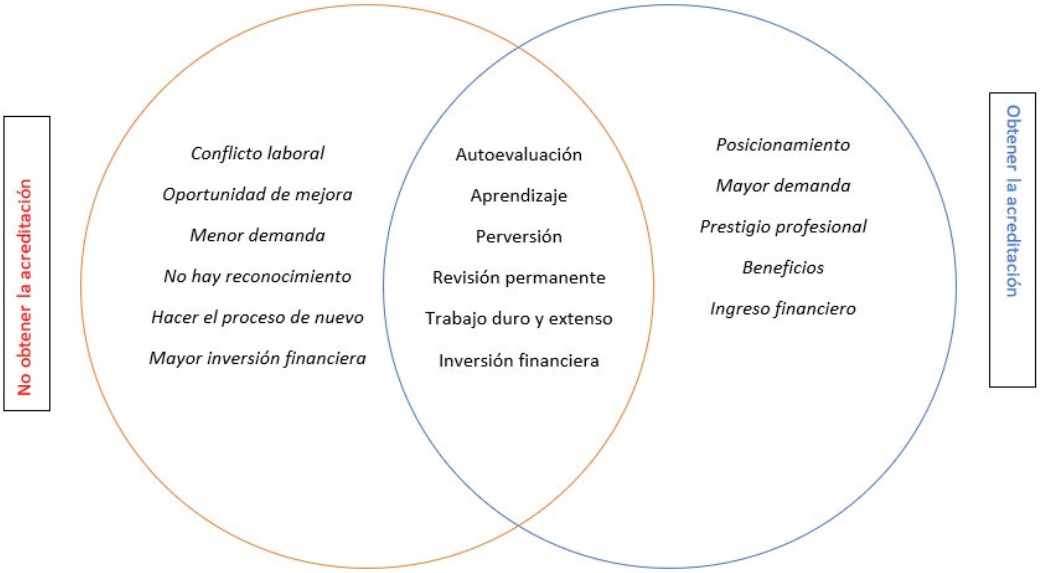
> 8:50 ¶ 20 in DC-001: *Desde el punto de vista marketing y de valoración que puede tener un programa ante la sociedad creo que incrementa, por supuesto que sí y cada vez más.*
>
> 8:51 ¶ 20 in DC-001: *Eso de tener un sello de un externo te da un valor y una apreciación diferentes del público externo y por lo tanto te genera mucha 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.*
>
> *10:77 ¶ 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 que 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.

Figura 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, también genera aprendizajes que fortalecen el desempeño profesional y brinda la oportunidad de conocer el programa educativo desde todas las directrices posibles:

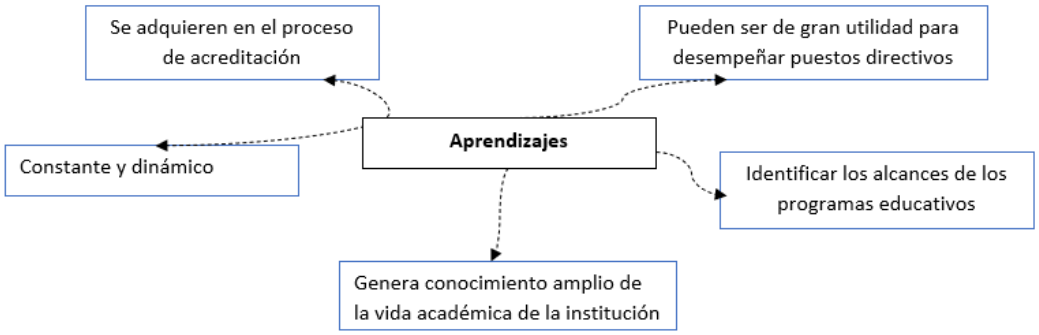
> *8:32* ¶ 16 in DC-001: *Mira desde el punto de vista del conocimiento de la universidad, llevo 11 años trabajando, pero nunca había conocido realmente el corazón de todos los programas.*

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 qué 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.

Figura 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: "acompañamos metodológicamente" (8:3 ¶ 10 in DC-001).

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 cómo 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 escaso 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:

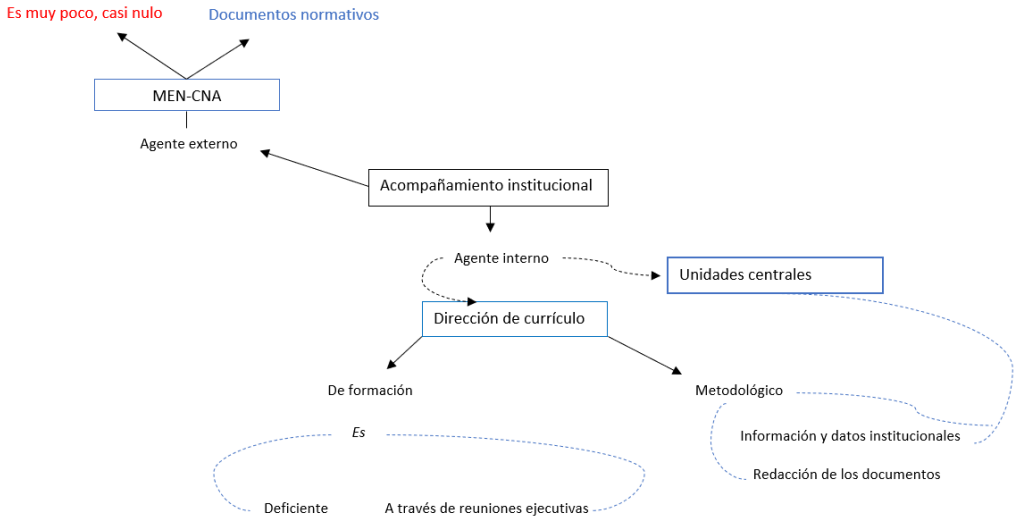
> 9:89 ¶ 24 in ME-001: *La dirección de currículo nos brindó una herramienta interesante digamos a nivel de la coherencia curricular, donde se trataba de medir o de evaluar los resultados del aprendizaje, todo desde una visión muy conductista.*

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).

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.

Figura 6
Acompañamiento institucional



Nota. Autores

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.*
>
> 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 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, da a 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 nos 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, en la participación de sus programas académicos que cumplen con los requisitos mínimos del CNA; el resultado final es la disminución de la autonomía universitaria, como se plasma a continuación.

Figura 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 uno. 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 del 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 los siguientes modelos:

A.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).

B. 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 sino responder el modelo. Si un programa quisiera ser distinto, ser más flexible, se arriesga que su proceso de acreditación no sea fácil.*

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).

> 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.*

> 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.*

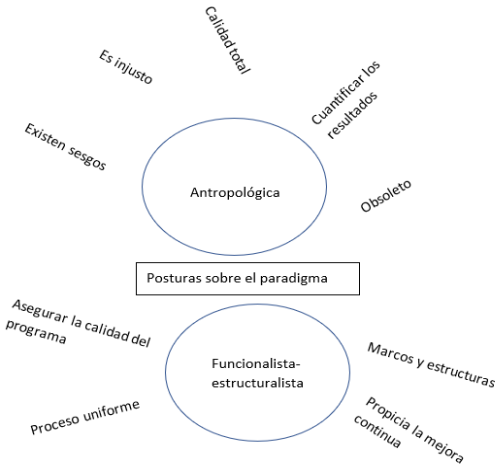
Además, el modelo del CNA se vuelve obsoleto en cuanto a la era tecnológica, ya que se esperaría que el mecanismo de entrega de documentos fuera más automatizado:

> 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).

Figura 8
Posturas sobre el paradigma



Discusión y conclusiones

Es posible concluir que las experiencias de participación de los actores educativos de los programas de maestría (Educación y Enfermería) de la Universidad de La Sabana, en lo referido a la visión crítica, coinciden con los planteamientos de Carlos Hoevel (2021) y Christian Laval (2004), que comprenden que las dinámicas de la educación universitaria contemporánea están insertas en lógicas eminentemente empresariales. Estas opiniones consideran que los procesos de acreditación de alta calidad no son el medio oportuno para asegurar la calidad; se menciona que el proceso es una actividad burocrática que desdibuja el rol del académico al obligarlo a pensar desde una racionalización sujeta a un paradigma que aleja al maestro de su rol principal como educador (Jaramillo, 2015). Para el caso específico de posgrado, se desarrolla bajo un sistema arcaico que violenta la autonomía universitaria y la libertad de cátedra e impone una lógica tecnocrática que resulta costosa y asfixia los presupuestos del programa y de la IES.

Por su parte, la visión funcionalista sobre los procesos de acreditación de alta calidad sostiene que promueve la mejora continua de los programas educativos, contempla las particularidades de cada programa, incrementa y mejora la demanda de la oferta educativa y otorga prestigio y estatus tanto al programa como a la institución educativa.

También se puede concluir que la relación entre la experiencia personal y 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 impulsados por el Estado y organismos internacionales (Unesco, OCDE, BID, Banco Mundial).

Es así como los tiempos exigen —a los profesionales de la educación, a las autoridades de las IES y al Estado— repensar el rumbo de las instituciones de educación superior a la luz de un discurso y práctica dominante que se impone como realidad unidimensional incuestionable. Estos modelos unidimensionales tienen que ajustarse a la luz de propuestas de gestión educativa gerencial más integrales (Barrios Barraza, 2018). Como espacio de posibilidad, los procesos de acreditación pueden ser vistos como una oportunidad para que el Estado y las comunidades educativas puedan proponer nuevas metodologías y estrategias de aseguramiento de la calidad que, sin demeritar los avances logrados hasta hoy, incorporen procesos más dinámicos, ágiles y que generen auténticas transformaciones organizacionales en la universidad. Debe entenderse que estas dinámicas de

autoevaluación y acreditación, casi que incontrovertibles, tienen que abarcar toda la organización, e incluso implican posibles transformaciones en las estructuras jerárquicas, de control y poder en las universidades. En últimas, todo el peso del proceso no puede caer sobre un profesor o grupo de profesores, quienes pueden terminar entregándole cinco o más años de su vida académica a un proceso que puede verse como muy fantasioso y engañoso en términos de transformaciones reales que fomenten procesos educativos e investigativos de excelencia.

Al darle la voz a quienes han participado en procesos de acreditación de alta calidad ante el CNA, se 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. Se concibe que los procesos se pueden simplificar y aun así mantienen los propósitos superiores que justifican la lógica de la acreditación. Las propias universidades tienen que visibilizar y reconocer los mecanismos de autoevaluación que tenían los programas antes de que existieran los mandatos de la acreditación estandarizados por el Estado en agencias como el Consejo Nacional de Acreditación.

***Post scriptum*:** el Gobierno de Colombia, bajo el mandato de Gustavo Petro y del ministro de Educación Alejandro Gaviria, otorgó el 1 de diciembre de 2022 a la maestría en Educación de la Universidad de La Sabana la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública "Luís López de Mesa". Transcurridos dos años de haber culminado el proceso, se constata que los esfuerzos realizados, incluso pensados como parte de una respuesta funcionalista al paradigma de la calidad educativa, se erosionan rápidamente por diversos factores: I) transformaciones internas al programa y a la universidad, que no dialogan con los procesos internos a los programas; II) nuevas directrices que ignoran o desconocen todo el proceso realizado. En suma, el proceso está marcado por la lógica de hacer bien la tarea, una vez concluida, se puede desvanecer rápidamente todo el esfuerzo y trabajo de quienes participaron en el proceso. El movimiento de la historia, el olvido y el no-reconocimiento lo erosiona todo.

Referencias

Barajas, L. (2001). Chomsky on Miseducation by Noam Chomsky, Donaldo Macedo. *Contemporary Sociology, 30*, (6), 640-641 https://doi.org/10.2307/3089040

Barrios Barraza, C. E. (2018). Gestión educativa basada en un sistema de calidad en instituciones de educación universitaria. *Revista Docencia Universitaria*, *19* (1), 53–73. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/7847

Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, XXXV, 1–16.

Cárdenas, F. (2021). Una acreditación impuesta y una autonomía sacrificada, 1–10. El observatorio de la Universidad Colombiana. https://www.universidad.edu.co/una-acreditacion-impuesta-y-una-autonomia-sacrificada-felipe-cardenas-mayo-21/

Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (5 de septiembre de 2024). Hitos históricos del CNA. https://www.cna.gov.co/portal/El-CNA/Hitos-del-CNA/

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,* 7(26), 51–61. https://www.redalyc.org/pdf/342/34202604.pdf

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

Hoyos-Vásquez, G. (2013). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. *Derecho y Realidad, 11*(22), 310–330. https://doi.org/10.19053/16923936.v1.n22.2013.4780

Ibarra, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates. *Revista de La Educación Superior*, XXXVIII(149), 173–181. https://www.redalyc.org/pdf/604/60416041009.pdf

Jaramillo Roldán, R. (2015). *La calidad de la educación: Los léxicos de la deshumanización*. Ediciones Desde Abajo.

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

Lemaitre, M. J. (2019). *Diversidad, Autonomía, Calidad: Desafíos para una educación superior para el siglo XXI.* Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). https://acortar.link/UJWrXe

López, R. (2005). La calidad total en la empresa moderna. *Perspectivas*, 8(2), 67–81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942412006

Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, *17*(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.

Minuve-Villanueva, M. A. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artilugio estético? *Enseñanza e Investigación. Psicología*, *12*(2), 397–408.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F.J., y Santacreu, Ó. A. (2015). *La investigación cualitativa: Técnica de investigación y análisis con Atlas.Ti*. PYDLOS Ediciones. https://hdl.handle.net/10045/52606

Pires, S., y Lemaitre, J. M. (2007). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en américa latina y el caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Cariben* (pp. 1–21). Cinda - Iesalc/Unesco.

Rangel Torrijo, H. (2010). Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación técnico-burocrática de las universidades en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, *54*(1), 1–7. https://doi.org/10.35362/rie5411691

Rosales Reyes, S. Á. (2018). Editorial. El proceso de evaluación y acreditación universitaria: impulso a la calidad educativa. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, *4*(3).

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. https://doi.org/10.15517/rce.v31i2.12730

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. https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/03/iesalc-lanza-estudio-sobre-calidad-y-acreditacion-en-la-educacion-superior/