

CAPITULO 3

Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Institucional en una Universidad Pública: Sentidos de una Comunidad de Práctica¹

Audin Aloiso Gamboa Suárez²
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas³
José Arlés Gómez Arévalo⁴

1 Este capítulo es el resultado de un amplio estudio denominado “programas de extensión en dos universidades públicas en Norte de Santander: políticas y prácticas en el marco de la responsabilidad social universitaria” financiado por la Universidad Francisco de Paula Santander según contrato No. PFC012-2020.

2 Doctor en Ciencias de la Educación (Rudecolombia). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Correo electrónico: audingamboaa@ufps.edu.co, Orcid 000-0001975-6408

3 Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde-Manizales). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Correo electrónico: jesusurbina@ufps.edu.co, Orcid 0000-0002-5262-9527

4 Director de Centro de Publicaciones y Docente Investigador Senior de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá, Doctor en Teología (Universidad Pontificia Urbaniana de Roma). Co-lider grupo Pedagogía Ciencia y Espiritualidad, Categorizedado en A por Colciencias, autor de varios libros, capítulos de libro y artículos relacionados con el tema de educación, epistemología y espiritualidad.

Correo electrónico: angel777abc@hotmail.com, Orcid 0000-0003-1774-3399



Introducción

La calidad de la educación superior es un concepto que tomó relevancia posterior al tratado de Bolonia en el año 1999, donde se dio importancia a los estudios sobre las formas de aprendizaje (Díaz, 2010; Díaz, Barcala, y Carrillo, 2012), las competencias que deben desarrollar los estudiantes (Montero, 2010; Pales, Nolla, Oriol, y Gual, 2010; Rodríguez y Vieira, 2009), las competencias de los profesores (Pérez, 2009; De Juanas, 2010 y Serrano, 2013) y los créditos académicos (González, 2001) entre otras categorías relevantes para la educación superior.

El concepto de calidad tiene un amplio espectro conceptual, Gamboa (2016) citando a Vega afirma que la

calidad refiere a las características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones y de los conocimientos y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de las prioridades nacionales, regionales y locales (p. 11).

Otros autores señalan que la calidad de la educación alude a las características universales correspondientes a la educación superior en general, en las cuales va explícita la evaluación y el país tiene la obligación de garantizar que esa educación se entregue con calidad (Calvo, 2018). Estos argumentos sin duda refieren al término aseguramiento de la calidad que se relacionan con los discursos normativos proferidos por las diferentes instancias gubernamentales, en específico los últimos lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Decreto 1330 de 2019 sobre Registro calificado. En el caso del CNA la alta calidad hace referencia a:

... la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una Institución y hacer un juicio, en el marco del mejoramiento continuo y de su diversidad, sobre su capacidad de transformación, dada por la proximidad entre el óptimo

correspondiente al carácter del programa académico o a la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de la Institución, y el modo en que presta el servicio público de educación, los logros alcanzados y los impactos generados. (CNA, 2019, p. 18)

En el mismo sentido, el Decreto 1330 de 2019 define la calidad como “el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales” (MEN, 2019, p. 32)

Otro concepto importante que se debe describir en este texto es la gestión institucional, el cuál según Gamboa (2017), corresponde a el conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una institución para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad en y con la comunidad educativa. Así mismo, el autor citando a Lavín y Del Solar afirma que

la gestión educativa o gestión escolar posee básicamente seis dimensiones: la primera se refiere a la dimensión pedagógica curricular, estos son los fines específicos o razón de ser de la institución en la sociedad; la dimensión administrativa- financiera que corresponde a la distribución del tiempo, el espacio, el recurso humano y los aspectos financieros de la institución; la dimensión organizativa- operacional, esta se refiere a la organización de los subsistemas de la institución. Una cuarta dimensión es la comunitaria que aborda la relación de la institución con el sector externo; la dimensión de convivencia que garantiza el clima organizacional entre los diferentes actores educativos. Por último, la dimensión sistémica que establece la relación entre la institución con otras instituciones del sistema educativo (Gamboa, 2017, p. 14).

Estas acciones pueden considerarse como una evidencia de una apropiada pero utópica gestión institucional que brinda herramienta para tomar una postura sobre las metas planteadas, no solo de los programas académicos si no de toda la estructura institucional entorno al conocimiento de las capacidades y posibilidades y las condiciones que circunscriben la naturaleza de la universidad (Quintana 2018).

De este modo, es importante señalar que la buena gestión institucional es con fines de mejora garantiza sostenibilidad, bienestar y buen servicio. Estos elementos constituyen el modo de ser de las universidades y en la mente de los estudiantes se convierte en decisiones relevantes para elegir las universidades para cursar sus carreras, puesto que su decisión se encuentra influenciada por su entorno cercano y grupo de referencia (Torres y Araya, 2010). Con estos argumentos surge entonces el interrogante ¿qué relatos emergen a partir de los procesos de acreditación de alta calidad en actores educativos relacionados con la gestión institucional?

1. Metodología

El presente estudio se realizó desde un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico clásico, teniendo en cuenta que:

(...) esta alternativa es una opción que no se agota exclusivamente a una dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica de comprensión de la realidad social bajo la metáfora de un texto susceptible de ser interpretado y para el efecto desarrolla en sus distintas acepciones y caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación. (Sandoval, 1997, p. 60)

En la versión de Ricoeur (1987), la hermenéutica clásica se define como la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o una colección de signos susceptible de ser considerada como un texto. En esta perspectiva, uno de los conceptos básicos es el de “círculo hermenéutico” que describe el movimiento entre la forma de ser del intérprete y el ser que es revelado por el texto.

De este modo, para cumplir con el objetivo propuesto fue necesario adoptar una postura epistemológica que confiriera al investigador herramientas de análisis para descifrar lo que dicen los datos recolectados. En este sentido, la hermenéutica como método de investigación trata de comprender los textos y colocarlos en sus

contextos respectivos, con esto el investigador los entiende y analiza frente a sus autores y contenidos (Vergara, Gamboa y Hernández, 2018); en la perspectiva de permitir hablar a las experiencias vitales y a los significados que las personas otorgan a sus acciones, interacciones, vidas, sucesos y situaciones, como conciben su “mundo de la vida” (Urbina, 2015).

La muestra estuvo conformada por 12 docentes y 28 estudiantes de los programas de Enfermería e Ingeniería de Sistemas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta) acreditados de alta calidad. Los relatos de los participantes se codifican de la siguiente manera: docente ingeniería de sistemas (DI), docente enfermería (DE), estudiantes ingeniería de sistemas (EI) y estudiante enfermería (EF). Para la recolección de la información se realizaron grupos focales lo cual permitió acceder a los relatos de los sujetos sobre su experiencia en los procesos de acreditación de alta calidad y su visión sobre la gestión de la universidad en las pretensiones de acreditación de los programas académicos.

El análisis de los resultados se realizó con apoyo del software Atlas.TI 7.5.2, logrando así la división de contenidos en unidades hermenéuticas. Posteriormente, se procedió a la clasificación de la información con relación a las subcategorías y de esta manera iniciar con la interpretación teórica (Gamboa, Vargas y Hernández, 2017).

2. Resultados y discusión

2.1 Gestión institucional desde la docencia

La gestión de la docencia representa para los participantes del estudio un elemento importante en las dinámicas de calidad de la institución. Se relaciona con lo que hace la universidad a favor de los profesores

De esto modo, señala un profesor que

la universidad está teniendo logros importantes en cuanto a la vinculación de docentes de planta y está trabajando en estímulos

para los profesores de cátedra, estímulos como bonificaciones por publicaciones científicas, dirección de trabajos de grado, bonificación por coordinación de programas y descarga por investigación y pertenecer a comités curriculares (DI).

No obstante, de estas afirmaciones, un profesor denuncia que

los docentes de planta tienen ventajas relacionadas con descargas de horas por investigación, bonificaciones y posibilidades de formación, sin embargo, los docentes catedráticos por lo general se discriminan, desde lo laboral, desde el mismo trato de los compañeros y los administrativos... el respeto no es el mismo (DE, DI).

No son solo los relatos de los profesores al respecto de la inequidad, los estudiantes también dan cuenta de este desbalance al afirmar que “tengo entendido que algunos profesores tienen la facilidad de ir y hacer especializaciones a otro lado, maestrías y doctorados, pero unos tienen más facilidad que otros” (EI).

Según estas opiniones se evidencian notorias diferencias entre profesores y los profesores de cátedra, incluso se habla hasta de exclusión. Indudablemente son estatus que se han generado en las universidades donde la figura de profesor de planta confiere un poder y una estabilidad dentro de la institución.

Estos discursos coinciden con los estudios de Nieto y Martín (2014), quienes señalan que la insatisfacción por parte de los profesores radica en el reconocimiento económico, las escasas posibilidades de promoción y exaltación de su labor por parte de colegas y directivos. Se puede entonces hablar de una cierta vulneración debido a la contratación laboral que tienen los maestros y que genera incertidumbre, carga laboral, falta de compromiso, incentivos, inestabilidad, clima laboral inadecuado, desinterés de los directivos, y desmotivación.

Estas reflexiones se pueden interpretar desde las afirmaciones de Cols y Joan (2016), quienes muestran que los docentes con estabilidad laboral tienen una satisfacción superior a la de aquellos que no

la poseen. El poseer estabilidad según los investigadores podría implicarle al docente una sensación de reconocimiento y, a la vez, de seguridad a no perder su empleo, lo que puede ocurrir con los docentes de contrato como se manifiesta en los relatos del estudio. Esta investigación muestra de manera contundente que los docentes que registran menores niveles de satisfacción no están de acuerdo con los mecanismos de acceso al cargo, con el cargo que otros docentes poseen y con las perspectivas de movilidad ascendente), actitudes.

Importante señalar que independiente del nivel salarial por producción científica, y la modalidad de contratación, lo que debe primar es la calidad de la enseñanza de los docentes, esto lo demuestran trabajos como los de Gómez y Celis (2007), quienes afirman “que los docentes más apreciados por los estudiantes no son necesariamente los de mayores puntajes y por tanto, ingresos, pues su productividad académica no se ha medido en publicaciones sino en su trabajo, dedicación y contribución a la función docente” (p. 104). Pero infortunadamente, al parecer tiene resultados intangibles y su trabajo no es adecuadamente reconocido, evaluado ni recompensado. Es decir, un maestro que provoca la pasión de aprender y que se caracteriza por poseer unas actitudes y valores personales, practicar una pedagogía apasionante y creativa, mostrar pasión y vocación por lo que hace, alimentar una relaciones interpersonales fluidas y amables con sus alumnos, y proyectar expectativas motivadoras a sus estudiantes (Urbina, 2015).

3. Investigación y gestión institucional

La gestión institucional y sus indicadores de investigación a favor de la universidad objeto de estudio, genera cierta reflexión sobre los indicadores como: producción de los profesores, grupos de investigación reconocidos y categorizados por Colciencias y el ranking de la universidad a nivel nacional. Teniendo en cuenta estos resultados como insumo, se formuló a los participantes la pregunta ¿cómo perciben la gestión de la investigación en la universidad?

Con respecto a este tema surgen algunas voces de inconformidad cuando una docente de contrato afirma:

bueno primero que todo, los incentivos están bien y ojalá si hay más mejor, desafortunadamente a uno lo vinculan solo como docente, no como docente investigador, y hay un problema grave y yo lo digo con toda franqueza, las directivas de la universidad, todavía no entienden qué es investigación, algunos y no digo todos. Entonces al no tener unas directivas que estén convencidas que hay que hacer investigación, no vamos para ningún lado. Por otra parte no se le está dando mayor importancia a la investigación en la universidad, solo creen que uno es docente a venir a dictar clase y se deja de un lado los espacios para investigar (DE).

La misma docente denuncia que

los procesos de investigación en la universidad deben tener una reestructuración completa donde haya funcionarios apoyando la investigación, si bien es cierto está la infraestructura, pero hay que agilizar los procesos y los trámites, pensar como investigadores y no pensar solamente en plata (DE).

Estos relatos sugieren que la universidad debe reconocer su capital humano, que en términos de Hincapié (2009)

constituye una herramienta de gestión no solo para el conocimiento de la institución, sino para la misma actividad de comunicación institucional, pues en la medida que se analiza su aporte singular de valor para la institución, es decir su aporte a la generación de capital intelectual, se está midiendo a sí misma como un activo intangible estratégico y básico, susceptible de considerarse como elemento autónomo (p. 23)

Por su parte otro docente reafirma estas denuncias al aseverar que “hay muchos trámites, mucho papeleo, no es ágil esa gestión, debería agilizarse más, que fluya más, ósea que no haya tanto complique, y ejecutar los presupuesto... Ah eso también, no esa ejecución de presupuesto es un... no mejor dejémoslo quieto” (DI)

Sería una especulación, sin antes hacer un estudio riguroso, afirmar que esta puede ser una de las razones de los bajos indicadores de investigación en la universidad, sin embargo, invita a una reflexión

sobre cómo se llevan los procesos administrativos en pro de la investigación en la universidad, porque si bien es cierto que la ejecución de los dineros públicos tiene un trámite, la gestión institucional debe ser ágil a favor de los investigadores.

Sin embargo, hay estudios que pueden explicar esta realidad que predomina en varias universidades de América Latina donde se ha evidenciado “que una de las características de la universidad latinoamericana tradicional, es la ausencia de una organización administrativa eficaz y el desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la investigación” (Royer, 2003, p. 17). El mismo autor manifiesta que estos problemas en cuanto a la gestión de la investigación en universidades de América Latina también se pueden generar por

la organización universitaria en relación con la investigación en América Latina, la cual no ha tenido una relevancia en torno a unidades de dirección en términos de vicerrectorías, en la mayoría de ellas, las denominaciones varían en secretarías de investigación, coordinaciones, consejos, direcciones generales y departamentos dependiente en algunos casos de vicerrectorías académicas (México, Argentina, Chile, Venezuela, etc.). Y muy pocos casos donde existen vicerrectorías formalmente establecidas (Costa Rica, Argentina, etc.) encargadas de la gestión de alto nivel estratégico del sistema (Royer, 2003, p. 18).

Otra posible explicación según los actores sobre los indicadores de investigación de la universidad refieren que “hay poca participación del docente de cátedra en investigación, aunque la universidad tiene incentivos de bonificación y descarga de horas para los profesores pero ellos no se comprometen a generar investigación, tal vez porque no tienen el tiempo suficiente” (DE).

Con respecto a esto, otro profesor señala que:

pues, motivación para investigar aquí en la universidad es mucha, tiene uno muchos beneficios, muchas bonificaciones, si, con la cual lo motivan a uno a trabajar en investigación, en ocasiones el tiempo de todas las actividades que uno tiene que realizar durante el semestre no

deja que uno dedicara tiempo suficiente a la investigación, si, entonces por los cursos, los trabajos, los proyectos, o las cosas administrativas que uno tiene que hacer no le permite a uno dedicarle el tiempo de lleno que uno quisiera la investigación (DI).

Con respecto al tiempo para realizar investigación un docente recomienda que

yo pensaría que la asignación de horas al docente investigador fuera mayor, que tuvieran más espacios para realizar esos procesos de investigación. Para hacer investigación se necesita tener la mente muy descansada, necesita uno estar dedicado 100% a sus proyecto de investigación y tener las condiciones necesarias para no estar preocupado por ninguna otra cosa sino hacer el proyecto (DI).

Son diversas las reflexiones que hacen los profesores al respecto de la investigación en su rol como *docentes investigadores* y evidencian en sus relatos que existe una brecha importante entre estas dos funciones sustantivas de la universidad. Sobre estas consideraciones Zúñiga (2015) confirma en su estudio que el binomio docente – investigador tiene consideraciones complejas, y es un error de algunas universidades obligar al docente que también sea investigador, puesto que, según el autor las prácticas investigativas y la docencia son actividades distintas, pero, que no están exentas de ser complementarias y algunas de las causas que pueden interferir en este binomio, se relacionan con la falta de formación en investigación de los docentes y las pocas horas de descarga para investigar. De este modo, el autor recomienda según sus hallazgos que

las universidades ubiquen a los docentes e investigadores en el lugar donde en verdad pueden desarrollar y aplicar las competencias que tienen, este gesto en parte garantiza psicológica y existencialmente un placer por realizar actividades que vayan en pro de la calidad tanto investigativa como de docencia (Zúñiga, 2015, p. 2)

Del mismo modo, Zúñiga (2015) concluye que

Se debe construir una cultura institucional en el contexto de la investigación y de la docencia universitaria, puesto que es un ejercicio

dispendioso y riguroso que requiere que todos los sujetos que conforman y son responsables de dichos procesos sientan placer por lo que realizan, más allá de un simple ejercicio de formular proyectos de investigación o dictar clases en un aula. Se trata de que esta cultura de investigación se convierta en un reto máximo que envuelve el interés no por los hechos o consecuencias de los problemas culturales, sino pensar las causas de los problemas como fuente donde emana la pregunta: así creemos que adquiere relevancia y trascendencia ser investigador o docente en cualquier contexto y porque mucho más allá de repetir conceptos y teorías está el profundo beneficio en cuanto nos exigimos leer, entender, analizar e interpretar nuestro entorno a partir de las dos actividades de investigación y docencia (p. 21)

Para culminar es importante citar a Kleint (2008), quien afirma que “la unidad de investigación y docencia se descubre en el profesor que investiga y que no enseña lo que sabe sino cómo ha adquirido ese saber” (p. 156).

4. Evaluación y gestión institucional

La evaluación institucional es un tema que ocupa especial interés en esta investigación, pues es uno de los pilares de la calidad de la educación. En esta categoría se indaga sobre el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de los dos programas académicos.

Era importante indagar sobre los procesos de acreditación, así que se consultó a los informantes sobre cómo había sido la experiencia, al respecto un docente señaló que:

el proceso inició con la decisión, tomamos el instructivo del Ministerio de Educación Nacional y empezamos a mirar indicador por indicador y entonces miramos que teníamos y que no teníamos, y realizamos un plan de choque, empezamos a concientizar a la gente. Hicimos toda nuestra escala de valoración, luego inició el proceso de recolección de información, esto fue unos de los temas duros porque la universidad no tiene una cultura de indicadores. Y era estar detrás del personaje responsable de una dependencia, de unos datos para que nos entregaran eso, nos daban unos datos muy crudos, eh una información que no servía, eh... (DI).

Se evidencia que hay claridad en los elementos y los procesos para la acreditación del programa, sin embargo es importante aclarar que no es el objeto analizar los enunciado de tipo cognitivo sobre cómo se realizó la autoevaluación con fines de acreditación, hay algo más importante y es la reflexión que hacen los participantes sobre la evidente falta de cultura de evaluación en las institución. De este modo, la cultura de la evaluación implica tener valores socialmente compartidos, dar cuenta de nuestras responsabilidades y afrontarlas; es decir, estar abiertos y promover que se evalúe el producto de nuestros compromisos (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011)

El estudio de Valenzuela, et al (2001) demuestra inquietantes conclusiones que sustenta el estado de la evaluación en algunas universidades

Al hablar de cultura de evaluación en instituciones educativas, los procesos de formación parecen estar ausentes. Desde luego que las evaluaciones se realizan y los mandos superiores dan instrucciones al personal operativo sobre cómo determinar ciertos indicadores o cómo aplicar diversos instrumentos; pero el hecho de dar esas instrucciones está lejos de lo que implica una autentica cultura de evaluación (p. 61).

Otro elemento fundamental en cuanto a la gestión de la evaluación es la participación activa de todos los actores en los procesos de evaluación y autoevaluación, al respecto los docentes afirman que: “yo solo estuve en dos reuniones, una que fue la reunión que hizo la facultad para decirnos nuestros derechos y deberes, conocer algo muy general sobre bienestar universitario también” (DI, DE).

En cuanto a la participación estudiantil algunos alumnos señalaron que:

creo que nosotros no somos parte del proceso, somos parte del estándar, si es decir, necesitaban que en el papel dijera que los estudiantes se integran, necesitaban que los estudiantes llenaran las encuestas o sea al punto que quiero tocar es, la carrera logró la alta calidad en el papel, es decir, cumplimos los estándares de alta calidad en el papel, faltaría hacer una evaluación para ver si somos una carrera de alta calidad o no (EI).

Semejantes aseveraciones llaman la atención en dos aspectos fundamentales: el primero es analizar profundamente si el estatus del programa de alta calidad, en realidad cumple con ese requisito en todas sus dimensiones, o como lo interpreta el estudiante, es solo un estatus que no permea los escenarios reales en la institución. El segundo aspecto es la participación de todos los actores, pues si bien es cierto debe haber un equipo responsable del proceso, toda la comunidad educativa debe estar unida con un solo objetivo, y con una participación activa en la sensibilización, compromiso y transformación de los escenarios.

Al respecto de la participación Lemaitre y Mena (2012), señalan que tanto en la formulación de los criterios como en los procesos de acreditación se debe incorporar la participación de los actores relevantes, sean estos institucionales, disciplinarios o profesionales. Sus aportes y observaciones no solo enriquecen la formulación, sino que constituyen un importante elemento de legitimación y aceptación.

Así mismo, Herrera, (1996) afirma que

El incremento de la calidad de las carreras es una aspiración de desarrollo tanto individual como colectiva, y es vista como un desafío, una necesidad y un compromiso con el que se responsabilizan los estudiantes, el personal docente, la carrera y la institución (p.35).

No obstante de los diferentes puntos de vista, la acreditación de alta calidad según los estudiantes ha tenido una gama de beneficios para la comunidad educativa y para la institución. Con respecto a esto concluyen que

sabemos que estamos en un programa de enfermería de alta calidad y que nosotros debemos rendir, debemos estar acorde con esa categorización que nosotros tenemos, entonces por lo tanto nosotras siempre miramos “qué estoy haciendo” entonces siempre me preocupó por rendir, siempre me preocupó por adquirir conocimientos por defenderme en cuanto la jefe llegue y me pregunte, si yo tengo los conocimientos para poder rendir en el sitio de prácticas o en el lugar que esté y si por ejemplo no estoy obteniendo buenos resultados,

bueno se toman acciones de mejora para poder rendir, entonces siempre estamos como en ese proceso de autoevaluación personal y académico. Y no solamente es la exigencia académica, mire este edificio, mire la biblioteca, los salones, eso refleja la calidad y también cómo el estudiante tiene el sentido de pertenencia con estos espacios físicos... no hay una sola pared rayada como en la otra sede... por algo nos dicen que somos la república independiente de salud (risas) (EE).

Estos relatos sin duda muestran un empoderamiento por parte de los estudiantes sobre el significado y los beneficios de la calidad educativa, que en términos de Viloria, Bertel y Daza (2015) pueden generar espacios para lograr la identificación y adaptación a una cultura de calidad. De este modo, la apropiación de la calidad por parte de los estudiantes y el conocimiento sobre la gestión institucional que se desarrolla para tal fin, genera en los alumnos “percepciones positivas sobre los efectos de la certificación para su vida profesional” (Viloria, Bertel y Daza, 2015, p. 101).

Es importante señalar a modo de reflexión que la evaluación puede estudiarse desde dos aspectos, sin decir que son los únicos. El primero de carácter atomista o razonado, el cual discurre sobre el hecho de que la evaluación debería realizarse a través del estudio de objetos concretos, como son las didácticas y tipos de aprendizajes de los programas educativos, el currículo y las instituciones educativas (Elola y Toranzos, 2000). El segundo aspecto, es de tipo holístico o sintética, apoyado en la teoría Gestalt, la cual afirma que el todo es más que la suma de sus partes, lo que implica en el sistema educativo el considerar todos los elementos constitutivos de manera integral (Valenzuela, 2004).

En términos generales, esta doble visión de la evaluación posee implicaciones en cómo se posicionan ante el proceso evaluativo los diferentes sujetos en una institución educativa. Es por ello que un docente puede enfocarse en la evaluación de los aprendizajes mientras un jefe de programa podría orientarse hacia el trabajo de una modo particular de evaluar el tema curricular; en ambos casos, la labor que otros puedan estar realizando en el ámbito institucional (propio del enfoque atomista). Cuando en la institución educativa prima una

conciencia de lo que implica una visión holística de la evaluación, esa conciencia es el comienzo de una cultura de evaluación diferente.

5. Internacionalización y gestión institucional

En esta categoría se hacen algunas reflexiones sobre la internacionalización como una tendencia mundial y un factor que determina calidad en la educación superior. En esta categoría se lograron identificar dos elementos que se refieren a la formación en una segunda lengua y a la movilidad.

La formación en una segunda lengua favorece las metas de internacionalización de los actores educativos. Es una tendencia mundial obligada por la globalización de la educación superior. Parece entonces que la universidad tienen una deuda pendiente con los estudiantes en este aspecto puesto que ellos mismos afirman que

uno de los cambios que yo consideraría pertinente, la introducción de la materia inglés en el plan curricular, porque de por si es uno de los criterios que se ven dentro de los factores de acreditación de alta calidad y pues es necesario; este segundo idioma nos abre muchas oportunidades porque no sabemos el día de mañana donde vamos a trabajar y en qué momento lo vamos a necesitar (EE).

Otro estudiante reafirma el discurso anterior proyectando las oportunidades y posibles perjuicios de no tener esta formación y lo aduce diciendo

insisto nuevamente junto con mis dos compañeras que el cambio que se le haría al currículo es la inclusión del inglés porque se ha visto esa necesidad por lo menos en lo de movilidad estudiantil, muchos no tenemos el dominio del idioma inglés y eso ya es un limitante para no hacer esa movilidad y poder ampliar esa zona de aprendizaje que es necesaria en enfermería (EE)

En cuanto a los procesos de enseñanza – aprendizaje también la ausencia del inglés en el currículo muestra sus limitantes pues tanto profesores como estudiantes los actores argumentan que

hay algo importante aquí con relación a la segunda lengua y es que gran parte de la literatura tanto de enfermería como de ingeniería está en inglés, las bases de datos de programación... y los últimos avances de medicina también, entonces nos estamos perdiendo de información valiosa por no tener esa formación (EI, EE).

Con respecto a las anteriores afirmaciones Rodríguez (2015), reconoce en sus investigaciones que:

En Colombia se cuenta con un nivel bajo de manejo del inglés, lo que limita en gran medida la ejecución de diversas estrategias y acciones que pueden contribuir con la internacionalización de la educación superior: movilidad estudiantil, docente, administrativa; trabajo en redes; investigaciones conjuntas; dobles titulaciones; etc. Este es un problema que afecta no sólo a la educación superior, sino a diversos sectores y a toda la población colombiana en su conjunto. Esta política debe estar articulada con la política del bilingüismo de la educación básica y media de modo que el nivel universitario se enfoque en la preparación y uso de la lengua extranjera propia para acceder al nivel superior de educación y no sea un sustituto de la formación requerida para la educación básica y media (p. 5).

Otra de las dificultades sobre la formación en segunda lengua se evidencia en los exámenes de suficiencia como requisito de grado, al respecto algunos estudiantes denuncian que

me preocupa a veces las pruebas de inglés que hace la universidad para poder graduarnos porque he visto mucha gente ponchada que lo ha presentado varias veces y no lo ha pasado, ese es un problema creo yo, porque ¿cómo voy a hacer para pasar la prueba si no he recibido formación en eso? (EE).

En este sentido es importante a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (2012), quienes afirman que el dominio de una segunda lengua debe integrarse en el plan de estudios ordinario de todos los programas en lugar de constituir un requisito solo para la obtención del título, así mismo se requieren acciones consensuadas en todos los niveles del sistema educativo, que incluyen, entre otras, la formación más efectiva de los

docentes, la creación de programas de incentivos para los estudiantes y la dotación de los centros de internacionalización universitaria.

Es necesario aclarar en este aparte, que las preguntas que se hicieron a los participantes no fueron inducidas al respecto sobre la formación en una segunda lengua, pues pareciera que se hubiese preguntado directamente por los programas de bilingüismo. La pregunta que detonó estos relatos fue ¿cómo perciben ustedes la gestión de la universidad a favor de la internacionalización?. De este modo surgieron los discursos que crearon una saturación de esta categoría, lo que demuestra una validez del instrumento y visibiliza una realidad en el área de la internacionalización

Otra categoría que surge de los entrevistas grupales es la movilidad. Con relación a esto, algunos docentes señalan que la universidad hace una buena gestión de la movilidad internacional al manifestar que

sí, por ejemplo a nivel de programa y a nivel de movilidad yo creo que ha habido apoyo para iniciativas propias inclusive para internacionalización, estuve como profesor visitante un mes en la universidad Autónoma de México, entonces eso fue gestionado por el programa y financiado por la universidad; por ejemplo el desplazamiento de estudiantes a Chile a concursar con sus proyectos, ya se ha hecho y vamos para la segunda visita, y sobre todo, todo el apoyo de patrocinio para la salidas internacionales de congresos en Europa o nacional que nos aprueben, entonces siempre ha habido ese apoyo (DI).

Estos discursos al parecer aducen que se realiza una buena gestión en la institución y que la internacionalización en términos de movilidad marcha bien, sin embargo se puede evidenciar como se muestra en la siguiente gráfica, que gran parte de los destinos son a países de habla hispana como Chile, Argentina, México, Ecuador y España y un pequeño porcentaje a países de otro idioma.

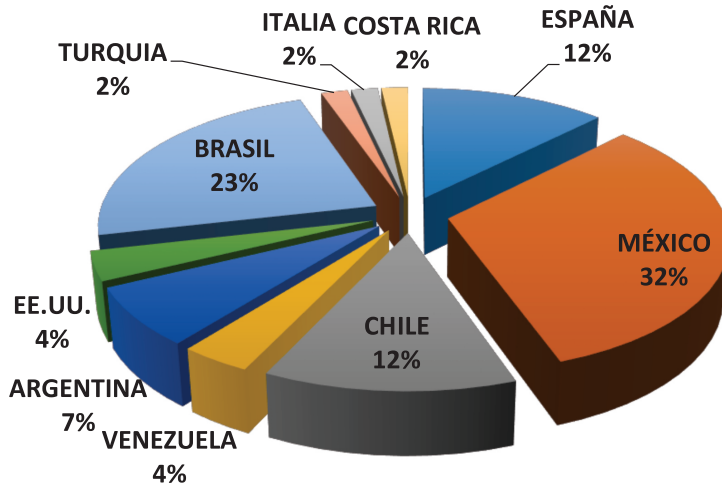


Figura 1. Distribución movilidad docente

Estos indicadores describen escenarios limitados para la movilidad internacional tanto para estudiantes y docentes y la necesidad de generar espacios de formación en una segunda lengua tanto para docentes como para estudiantes.

6. Conclusiones

El presente estudio revela elementos importantes que se relacionan con la gestión institucional en educación superior en escenarios como la docencia, la investigación, la autoevaluación y la internacionalización.

En el contexto de la docencia se permite evidenciar brechas importantes entre el estatus de los docentes tiempo completo y de contrato que se pueden percibir como inequidad en su remuneración económica, carga laboral y clima organizacional que pueden afectar la calidad de la enseñanza.

En cuanto a la investigación y su gestión institucional los relatos aducen que los procesos de gestión de la universidad no benefician la ejecución presupuestal y afecta de manera significativa los indicadores de producción intelectual y el reconocimiento de la institución en los Ranking de la comunidad científica

La gestión en los procesos de acreditación son percibidos por los actores educativos como trabajo de algunos y no de incumbencia de todos, así mismo se describen relatos que demuestran la necesidad de general una cultura de evaluación y autoevaluación que involucre a docentes, directivos y estudiantes.

Por último, se devela la necesidad implementar procesos de formación en una segunda lengua para docentes y estudiantes, y de esta manera se logre ampliar las posibilidades de movilidad y de acceso a material bibliográfico de alto impacto.

Referencias Bibliográficas

Cols, P., & Joan, L. (2016). Satisfacción Laboral en docentes universitarios: medición y estudio de variables influyentes. *Redu*, 14 (2), 261-292. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5974>

Calvo, J. F. M. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>

Consejo Nacional de Acreditación (2019). *Modelo de acreditación de alta calidad: Principios, Bases Epistemológicas y Conceptuales y Lineamientos*. Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/cnajunio2019.pdf>

Díaz, E. (2010). Bolonia y el arte de aprender. *Revista de Derecho UNED*, (7), 247-273. <https://doi.org/10.5944/rduned.7.2010.11027>

Díaz-Maroto, I. T., de Miguel Barcala, L., & Carrillo, M. D. L. (2012). Entornos personales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(2), 123-142. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/602/537>

De Juanas Oliva, Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de

- Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12), 69-91. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/105>
- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/585/Nydia%20Elola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rejie/>
- Gamboa, A. A. (2016). *Calidad de la educación superior. Pretensiones y realidades institucionales*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Gamboa-Suárez, A. A., Vargas-Toloza, R., & Hernández-Suárez, C. A. (2017). Investigación formativa: Pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander-Cúcuta, Colombia. *Universidad y Salud*, 19(1), 60-66. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012471072017000100060&script=sci_abstract&tlng=en
- Gamboa, A.A. (2017). Gestión universitaria: brechas entre los discursos institucionales y las realidades escolares. *Revista Eleuthera*, 16, 13-31. Doi: 10.17151/eleu.2017.16.2.
- Gómez Campo, V. M., & Celis Giraldo, J. E. (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nomadas*, 27, 98 – 109. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/121>
- Herrera H. (1996). Calidad de la educación superior. En: conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de

la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC/MES.

- Hicapié, C. (2009). Gestión del conocimiento, capital intelectual y comunicación en grupos de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(27). Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/97>
- Kleint, S. (2008). *Acerca de la pedagogía de Schleiermachers. Teoría de la tensión entre la crítica y la afirmación*. Alemania, Frankfurt: Peter Lang.
- Lemaitre, M. & Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En: Lemaitre, M. & Zenteno, M. (Coord.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior*. (pp. 187 – 206). Informe 2012. Chile: CINDA
- Montero, M (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9 (1), 19 – 37. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4624>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330 de 2019*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Nieto, D., & Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, (365), 96-121. Doi 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266
- OCDE & Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia 2012*. ISBN 978-92-64-18071-0 (PDF).
- Pales, J., Nolla, M., Oriol, A. & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia: educación orientada a competencias. *Educ. Méd*, 13, (3), 127-135. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-26

- Pérez, A. M. (2009). El docente universitario como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Encuentro de Intercambio de Experiencias en Innovación Docente en la Universidad Rey Juan Carlos*. España: Universidad Rey Juan Carlos.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.5
- Rodríguez Esteban, A., & Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista De Investigación Educativa*, 27(1), 27-47. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94261>
- Ricoeur, P. (1987). *Freud: una interpretación de la cultura*. Guadalajara, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, L. A. (2015). *Gestión de la internacionalización en universidades colombianas* (Tesis de Maestría), Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes
- Royero, J. (2003). Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-19. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie3312944>
- Serrano, R. M. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5597>
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.
- Torres, E. & Araya, L. (2010). Construcción de una escala para medir la calidad del servicio de las universidades: Una Aplicación al

- Contexto Chileno. *Ciencias Sociales*. 16 (1), 54 – 67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391536>
- Urbina Cárdenas, J. E. (2015). Maestros de la pasión por aprender. “cuchillas pero chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 91-111. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce91.111>
- Valenzuela, J.R. (2004), *Evaluación de instituciones educativas, Guadalajara*, México: Editorial Trillas.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo, Ramírez Montoya, María Soledad, & Alfaro Rivera, Jorge Antonio. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tlng=pt.
- Vergara, M., Gamboa, A. & Suárez, C. (2018). Políticas de investigación en educación superior: imaginarios instituidos de una universidad pública en Norte de Santander, Colombia. *Espacios*, 39 (43). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p35.pdf>
- Viloria, E. J., Bertel, N. M., & Daza, C. A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*. Vol. 11, 89 – 102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6170975>
- Zúñiga Rodríguez, W. (2015). Una perspectiva acerca de la investigación y la docencia universitaria en Colombia. *Revista clave social*, 4 (1), 10-23. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1411/1/947-2762-1-PB.pdf>