



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

“PROCESO DE ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS COMO
CONDICIONANTES DEL DESEMPEÑO DE LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: CASO DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA.”

TESIS

Para obtener el grado de Doctor en Estudios Organizacionales

PRESENTA:

John Anderson Virviescas Peña

MATRÍCULA: 2192803135

CORREO ELECTRONICO: jhonanvirpe@hotmail.com

DIRECTOR: DR. GERMAN VARGAS LARIOS

JURADO:

PRESIDENTE: DR. GERMAN VARGAS LARIOS

SECRETARIO: DRA. MARÍA TERESA MAGALLÓN DÍEZ

VOCAL: DR. JOAS GÓMEZ GARCÍA

Vo. Bo.

Versión aprobada

Dr. Germán Vargas Larios
Profesor-Investigador Departamento de Economía
UAM-Iztapalapa

Vo. Bo.

Versión aprobada

Dra. María Teresa Magallón Díez
Secretaria

IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO, 31 DE AGOSTO DE 2023

Agradecimientos

Expreso mi profundo agradecimiento a Dios, quien, con su bendición, me permitió avanzar y culminar los propósitos establecidos en esta investigación.

A mi madre y a mi padre, por su amor, apoyo y esfuerzo constantes, que contribuyeron de manera decisiva a la formación de mi carácter y a la consolidación de los valores que han guiado mi trayectoria personal y académica.

De manera especial, a mi esposa, por su acompañamiento permanente, su apoyo incondicional y su compromiso en la construcción de un proyecto de vida compartido, junto a nuestros hijos, Jacob y Julieta.

Finalmente, a mi familia, cuya fortaleza y respaldo resultaron fundamentales en los momentos de mayor exigencia. De manera particular, la experiencia vivida en torno a la resiliencia y fortaleza demostradas por mi hija constituyó una fuente profunda de aprendizaje, recordándome la capacidad humana para afrontar la adversidad, adaptarse a la incertidumbre y perseverar ante los desafíos.

Tabla de Contenido

<i>Introducción</i>	<i>1</i>
<i>Capítulo 1 Planteamiento del problema</i>	<i>3</i>
1.1. Preguntas de Investigación	11
1.2. Objetivos de la investigación.....	12
1.2.1. Objetivo General:	12
1.2.2. Objetivos Específicos:.....	12
1.3. Implicaciones institucionales	12
<i>Capítulo 2 Estado del Arte</i>	<i>14</i>
2.1. Estado del Arte de la Acreditación.....	14
2.2. Acreditación y Políticas Públicas En Educación Superior: ¿Mecanismos De Mejora Académica O Dispositivos De Control Estatal?	19
2.3. Políticas públicas, acreditación y calidad educativa: enfoques teóricos, modelos y tensiones epistemológicas	20
2.4. Acreditación como dispositivo organizacional: métodos, prácticas institucionales y vacíos en la producción de calidad	22
2.5. Matriz Comparativa.....	25
<i>Capítulo 3 Marco Teórico</i>	<i>35</i>
3.1. Políticas Públicas Educativas: Calidad y Evaluación.....	42
3.2. Nuevo Institucionalismo y Transformaciones Educativas	47
3.3. Estudios Organizacionales y Acreditación en la Educación Superior	52

3.4. Colonialidad del saber y epistemologías del sur.....	57
3.5. Legitimidad institucional y construcción simbólica de la calidad	61
3.6. Evaluación crítica de las políticas públicas en la educación superior	64
<i>Capítulo 4 Estrategia Metodológica</i>	<i>74</i>
4.1. Enfoque.....	74
4.1.1. Tipo de estudio.....	75
4.1.2. Método de Estudio	77
4.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	78
4.2. Articulación Marco Teórico, Metodología y Problema.....	83
<i>Capítulo 5 Análisis de Hallazgos y Discusión de Resultados</i>	<i>92</i>
5.1. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de resultados Decanos	93
5.1.1. Categoría: ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD	93
(a) Subcategoría: Elementos constitutivos del sistema nacional de acreditación en calidad.....	93
(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación (SNA).	94
(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación.....	95
(d) Subcategoría: Finalidad o propósito del Sistema.....	95
5.1.2. Categoría: POLÍTICAS PÚBLICAS.....	96
(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas Educativas	96
(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas	96
(c) Subcategoría: Instrumentos.	96
5.2. Análisis y Diagrama Conceptual de resultados con Decanos.....	97
5.3. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de resultados directores de Programa	97
5.3.1. Categoría: ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD	97

(a) Subcategoría: Elementos (factores) constitutivos del sistema nacional de acreditación en calidad	97
(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación a nivel de directores.....	98
(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en directores.	98
(d) Subcategoría: Finalidad del Sistema a nivel de directores de programas.....	99
5.3.2. Categoría: POLÍTICAS PÚBLICAS.....	99
(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas.....	99
(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas desde la perspectiva de directores	100
(c) Subcategoría: Instrumentos.....	100
5.4. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de Resultados – Egresados.....	101
5.4.1. Categoría: ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD	101
(a) Subcategoría: Elementos constitutivos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	101
(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad...	102
(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	102
(d) Subcategoría: Finalidad del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad.....	103
(e) Subcategoría: Políticas Públicas en Educación Superior.....	103
5.4.2. Categoría: POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	104
(a) Subcategoría: Fines de las políticas públicas en Acreditación de Calidad	104
(b) Subcategoría: Progresividad de las políticas públicas en Educación	104
(c) Subcategoría: Instrumentos formales en formación de políticas públicas.....	105
(d) Conclusiones transversales de la categoría	105

5.5.	Reducción Axial en Diagrama Conceptual de Resultados – Estudiantes	106
5.5.1.	Categoría: Acreditación de Alta Calidad.....	106
	(a) Subcategoría: Elementos constitutivos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	106
	(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad...	106
	(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	107
	(d) Subcategoría: Finalidad o Propósito del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	107
5.5.2.	Categoría: Políticas Públicas Educativas	108
	(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas en Educación Superior.....	108
	(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas en Acreditación de Calidad	108
	(c) Subcategoría: Progresividad de las Políticas Públicas en Educación.....	109
	(d) Subcategoría: Instrumentos Formales en Formación de Políticas Públicas.....	109
5.6.	Reducción Axial en Diagrama Conceptual de Resultados – Docentes	110
5.6.1.	Categoría: Acreditación de Alta Calidad.....	110
	(a) Subcategoría: Elementos Constitutivos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	110
	(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad...	110
	(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	111
	(d) Subcategoría: Finalidad o Propósito del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	111
5.6.2.	Categoría: Políticas Públicas Educativas	112
	(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas en Educación Superior.....	112
	(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas en Acreditación de Calidad.....	112

(c) Subcategoría: Progresividad de las Políticas Públicas en Educación	112
(d) Subcategoría: Instrumentos Formales en Formación de Políticas Públicas.....	113
5.7. Articulación Resultados y Problema de Investigación	115
<i>Capítulo 6 Conclusiones.....</i>	<i>118</i>
<i>Referencias Bibliográficas</i>	<i>126</i>
<i>Anexo I - Procesamiento De Información Proyecto Investigativo.</i>	<i>138</i>
<i>Anexo II - Análisis y Diagrama Conceptual de resultados directores de Programa</i>	<i>176</i>

Índice de Tablas

Tabla 1 Matriz de análisis crítico del estado del arte: acreditación, políticas públicas y desempeño organizacional en educación superior	25
Tabla 2 Principales técnicas cualitativas de recolección de datos.....	80
Tabla 3 Clasificación de las entrevistas a profundidad	82
Tabla 4 Articulación marco teórico, metodología y problema.....	83
Tabla 5 Formatos de entrevistas a Profundidad.	85
Tabla 6 Entrevista a profundidad categoría Políticas Públicas Decano y director de Programa .	88
Tabla 7 Articulación resultados y problema de investigación	115
Tabla 8 Articulación resultados con conclusiones	123

Índice de Figuras

Fig. 1 Sistema organizacional universitario	38
Fig. 2 Articulación teórica	73

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior han adquirido un papel central en las políticas públicas de la mayoría de los países de América Latina. En Colombia, la acreditación de alta calidad se ha consolidado como uno de los principales instrumentos de regulación, orientado a garantizar la excelencia académica y la competitividad institucional en un entorno globalizado. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones y controversias, ya que, más allá de sus fines declarados, implica dinámicas de poder, reconfiguración organizacional y redefinición de la misión universitaria.

El problema central que motiva esta investigación radica en comprender cómo la acreditación de alta calidad, como política pública, incide en el desempeño de las universidades colombianas, condicionando sus prácticas, estructuras y orientaciones estratégicas. En particular, se examina cómo este modelo de evaluación puede, por un lado, favorecer procesos de estandarización e isomorfismo organizacional, y por otro, generar exclusiones epistémicas y limitaciones a la autonomía institucional. Este enfoque permite abordar la acreditación no solo como un mecanismo técnico, sino como un dispositivo de gobernanza que atraviesa dimensiones políticas, simbólicas y culturales de la vida universitaria.

En el plano teórico, el trabajo dialoga con los aportes del nuevo institucionalismo (Scott, 2001; Zurbriggen, 2006), que permite entender las presiones normativas y simbólicas que moldean el comportamiento organizacional; con la noción de colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2010; Santos, 2010), que evidencia la reproducción de jerarquías epistémicas en los modelos de calidad; y con la teoría de la performatividad (Ball, 2003), que ayuda a comprender la manera en que los docentes y actores universitarios internalizan lógicas de medición y productividad académica. Asimismo, se incorpora la categoría de calidad como capital simbólico

(Bourdieu, 1997), para analizar la acreditación como un recurso de legitimación y prestigio institucional.

Metodológicamente, se optó por un estudio de caso con enfoque cualitativo, centrado en una universidad colombiana que ha transitado por procesos de acreditación institucional de alta calidad. El trabajo se sustentó en entrevistas a docentes, estudiantes, egresados, directores de programa y decanos, así como en el análisis documental de políticas, informes y planes institucionales. Esta triangulación permitió identificar no solo las percepciones y vivencias de los actores, sino también las transformaciones organizacionales y culturales asociadas al proceso de acreditación.

Los resultados obtenidos muestran que la acreditación, si bien ha contribuido a fortalecer ciertos procesos administrativos y de gestión, también ha generado efectos no previstos, como la priorización de indicadores por sobre la innovación pedagógica, la homogenización de prácticas institucionales y la invisibilización de saberes locales. Estas dinámicas confirman que el concepto de calidad no es neutro ni exclusivamente técnico, sino que se construye en un marco de disputas simbólicas, intereses institucionales y relaciones de poder.

Este trabajo, por tanto, busca aportar a la discusión académica y política sobre la resignificación de la calidad en la educación superior, proponiendo que los modelos de evaluación deben transitar hacia enfoques más participativos, contextualizados y socialmente pertinentes. La tesis se estructura en cinco capítulos: el primero presenta el planteamiento del problema y los objetivos; el segundo desarrolla el marco teórico; el tercero expone la metodología; el cuarto analiza los resultados; y el quinto recoge las conclusiones y recomendaciones orientadas a la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad más inclusivo, democrático y comprometido con la transformación social.

Capítulo 1 Planteamiento del problema

En Colombia, el proceso de acreditación de alta calidad se ha posicionado como uno de los principales mecanismos de regulación y supervisión del sistema de educación superior, promovido por el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Esta acreditación, concebida como una estrategia para promover la excelencia académica y fortalecer el carácter público y social de las universidades, ha generado múltiples transformaciones en las lógicas de gestión, organización y legitimación institucional. No obstante, detrás de esta aparente neutralidad técnica se oculta un entramado de relaciones de poder, discursos hegemónicos y estructuras normativas que moldean el desempeño de las instituciones universitarias, muchas veces alejadas de sus fines misionales.

El problema central radica en que la acreditación ha sido implementada como un proceso técnico-administrativo, basado en el cumplimiento de estándares homogéneos y protocolos formales, más que como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre la calidad educativa desde los contextos específicos de cada universidad. Esta situación ha llevado a que las instituciones se concentren en satisfacer requerimientos de orden cuantitativo indicadores, formularios, informes que les permitan validar su estatus ante el sistema, pero sin necesariamente promover cambios sustantivos en los procesos de enseñanza, investigación o proyección social (Buendía, 2017). La acreditación, en lugar de ser un medio para fortalecer la autonomía académica y la innovación, se convierte en un fin en sí mismo.

Desde los Estudios Organizacionales críticos, particularmente desde el enfoque de Eduardo Ibarra Colado, es necesario abordar esta problemática superando las miradas instrumentalistas que reducen a las universidades a meras unidades de gestión. Para Ibarra (1994), las organizaciones y en especial las universitarias son estructuras sociales complejas, atravesadas por configuraciones culturales, dinámicas de poder, narrativas históricas e intereses múltiples que no pueden entenderse

únicamente desde la eficiencia o la productividad. Su comprensión requiere explorar los entramados simbólicos y cognitivos que explican sus prácticas, resistencias y transformaciones.

En este sentido, la universidad no es una entidad neutra ni homogénea, sino un espacio de tensiones entre la reproducción de lo instituido y la posibilidad de innovación organizativa. La implementación de políticas públicas que estandarizan la calidad bajo modelos homogéneos tiende a desdibujar esta complejidad y refuerza lógicas de isomorfismo institucional, tal como lo plantean DiMaggio y Powell (1983). Las universidades adoptan prácticas miméticas y adaptativas con el objetivo de legitimarse ante el sistema, aunque esto no garantice avances reales en la formación crítica ni en la generación de conocimiento situado.

El Acuerdo No. 3 de 2014 del CESU, que regula el Sistema Nacional de Acreditación, establece que la educación superior debe entenderse como un servicio público con una función social estratégica, y que la acreditación debe basarse en procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo. Sin embargo, en la práctica, esta normativa ha sido interpretada por muchas universidades como un mandato de cumplimiento burocrático, que incrementa las cargas administrativas, debilita la participación interna y simula la calidad a través de informes formales más que mediante transformaciones estructurales (Rodríguez-Gómez & Andrade, 2021).

Esta tendencia es especialmente problemática cuando las universidades, en su esfuerzo por alcanzar o mantener la acreditación, adoptan modelos de gestión empresarial que priorizan el rendimiento financiero, el marketing institucional y la captación de recursos externos. En este contexto, la calidad educativa se redefine como capacidad de competir en rankings, demostrar indicadores de eficiencia y ofrecer servicios rentables, desplazando el énfasis en la formación integral, el pensamiento crítico y el compromiso social (Díaz, 2016). Se produce así una

mercantilización del quehacer universitario, en la cual el conocimiento se instrumentaliza y las funciones sustantivas se subordinan a lógicas de mercado.

Por otro lado, el autor Ibarra (1998) advierte que la ausencia de memoria institucional crítica impide a las universidades comprender su devenir histórico y, por ende, cuestionar los marcos impuestos desde el exterior. En este vacío, se impone una racionalidad técnica que legitima modelos de acreditación estandarizados, muchas veces importados o impuestos, que no dialogan con las realidades específicas de cada institución ni con los desafíos sociales de sus territorios. La universidad deja de ser un actor político-pedagógico y se convierte en un operador funcional dentro de un sistema de rendición de cuentas.

En consecuencia, el proceso de acreditación puede convertirse en una práctica simbólica de validación institucional que oculta las limitaciones estructurales, las tensiones organizativas y las desigualdades internas de las universidades. Tal como lo plantea Butler (2004), en contextos regulados por marcos performativos, las instituciones actúan “como si” cumplieran ciertas condiciones, sin necesariamente transformar sus estructuras o culturas organizativas. Esta simulación de la calidad termina generando una brecha entre lo declarado y lo practicado, debilitando la capacidad de las universidades para ejercer una crítica reflexiva sobre su propio quehacer.

Además, la exclusión de la comunidad académica en el diseño de los marcos de certificación es una muestra más de la lógica vertical que rige estos procesos. Los criterios son definidos por organismos externos sin una participación deliberativa de quienes producen, transmiten y evalúan el conocimiento en las instituciones. Esta exclusión refuerza una visión tecnocrática de la educación superior, donde el saber académico es subordinado a requerimientos administrativos y se pierde la oportunidad de construir un sistema de evaluación dialogante, contextualizado y transformador (Arocena & Sutz, 2020).

Por todo lo anterior, se hace necesario analizar el proceso de acreditación desde un enfoque organizacional crítico, que permita develar cómo las políticas públicas y los mecanismos de evaluación inciden en la configuración simbólica, política y cognitiva de las universidades colombianas. La pregunta central gira en torno a si el sistema de acreditación realmente potencia la calidad y la transformación institucional, o si opera como un mecanismo de control normativo que limita la autonomía universitaria y reproduce lógicas neoliberales en la educación superior. Este análisis resulta urgente en un contexto donde el conocimiento se ha convertido en un bien estratégico, pero también en un campo de disputa por su sentido, su función social y su gobernanza.

La lógica que atraviesa los procesos de acreditación en Colombia también debe ser comprendida dentro de un marco más amplio de gobernanza educativa, donde las políticas públicas operan como instrumentos para la regulación del comportamiento organizacional. Ibarra (1994) señala que el Estado ejerce una forma de racionalidad que se infiltra en las prácticas universitarias a través de dispositivos de evaluación, ranking y certificación, configurando lo que denomina una “intimidación social de las organizaciones”. En este escenario, los sistemas de acreditación no solo evalúan, sino que producen subjetividades organizacionales, moldean identidades institucionales y establecen jerarquías simbólicas de valor.

Así, las universidades comienzan a organizarse no desde su vocación académica, sino desde las expectativas del entorno. Lo que en un principio se justificaba como una política de calidad, pronto se convierte en una carrera por el reconocimiento, en la que las instituciones rediseñan sus estructuras internas, sus discursos institucionales y sus relaciones externas para responder a estándares que muchas veces no fueron contruidos colectivamente ni responden a sus contextos. Como advierte Ibarra (2009), esto constituye una forma de colonización organizacional, donde los marcos de evaluación sustituyen las agendas institucionales propias y se impone una lógica performativa que desplaza la autonomía universitaria.

En este marco, la cultura organizacional de las universidades sufre un desplazamiento, pues la toma de decisiones comienza a centrarse en el cumplimiento de lineamientos externos más que en el fortalecimiento del proyecto educativo institucional. La lógica de “simulación de la calidad” sustituye los debates académicos sustantivos por ejercicios de planeación estratégica formales, pero vacíos de contenido transformador (Buendía, 2017). Los informes de autoevaluación se transforman en productos para la acreditación más que en insumos para la reflexión institucional, y las comunidades académicas son relegadas a simples operadoras de procesos definidos desde fuera.

Además, la institucionalización de estos sistemas promueve una racionalidad tecnocrática que dificulta la participación democrática y deliberativa al interior de las universidades. El diseño de los indicadores, la metodología de evaluación y los criterios de calidad responden a enfoques prescriptivos y homogéneos, que desestiman la heterogeneidad del sistema universitario colombiano. Según Rodríguez Gómez y Andrade (2021), esta tendencia ha consolidado un régimen de evaluación que prioriza la rendición de cuentas sobre la construcción colectiva del conocimiento, profundizando la brecha entre gestión y academia.

En esta línea, el autor Díaz (2016) advierte que el capitalismo cognitivo ha sido funcional a esta reconfiguración del sistema universitario, al promover una visión de las universidades como unidades productoras de conocimiento rentable, donde el vínculo con el sector empresarial se convierte en un criterio central de valoración. Las universidades, en esta lógica, ya no son únicamente espacios de formación y pensamiento crítico, sino nodos en una red de producción económica del saber, orientadas a satisfacer las demandas del mercado y a consolidar alianzas estratégicas con actores externos. Este modelo compromete seriamente la función social y transformadora de la universidad.

Ibarra (1998) también señala que muchas universidades han perdido la capacidad de elaborar una memoria institucional crítica, lo que limita su posibilidad de proyectarse estratégicamente desde su historia y contexto. En su lugar, se adoptan narrativas institucionales fabricadas con fines de legitimación, que replican discursos de calidad sin sustento en la realidad cotidiana. Esta falta de anclaje histórico y epistemológico impide cuestionar la lógica de los procesos de acreditación y reduce la posibilidad de desarrollar modelos alternativos de evaluación más inclusivos y pertinentes.

Es importante destacar que la complejidad de las universidades, entendidas como organizaciones de conocimiento, no puede ser capturada por una lógica de evaluación estandarizada. Tal como sugiere Scott (2001), las organizaciones educativas responden simultáneamente a múltiples presiones institucionales, que incluyen normativas legales, expectativas sociales, intereses de grupos internos y demandas del entorno. El proceso de acreditación, en este sentido, debería reconocer y articular esas tensiones, en lugar de invisibilizarlas bajo una apariencia de objetividad técnica.

Asimismo, la forma en que se estructura la relación entre acreditación y financiamiento plantea nuevos interrogantes. Buendía (2014) señala que, al vincular la acreditación a incentivos económicos como acceso a recursos públicos, convocatorias exclusivas o beneficios fiscales, se corre el riesgo de convertirla en un mecanismo de competencia desigual, donde solo aquellas universidades con mayor capacidad administrativa logran cumplir los estándares exigidos. Esto no solo profundiza las brechas entre instituciones, sino que refuerza una lógica meritocrática que desestima las condiciones estructurales y territoriales en las que operan muchas universidades públicas y regionales.

En este contexto, la evaluación de la calidad termina reforzando un modelo de universidad alineado con los principios del nuevo gerencialismo público, centrado en la eficiencia, la gestión

de resultados y la vigilancia del desempeño (Zurbriggen, 2021). Este modelo, aunque revestido de racionalidad técnica, produce efectos políticos profundos, pues redefine lo que se entiende por buena universidad, buen profesor y buena práctica académica. Como plantea Ibarra (2009), el problema no es solo de forma, sino de fondo: se está configurando un nuevo sentido común sobre la educación superior, profundamente condicionado por intereses económicos y formas de control simbólico.

El proceso de acreditación de calidad en la educación superior colombiana ha sido estructurado principalmente desde un enfoque administrativo y curricular, donde el cumplimiento de estándares técnicos definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) constituye el eje central del sistema. Esta lógica evaluativa, basada en formatos, indicadores y matrices de verificación, ha dado lugar a un sistema de seguimiento que prioriza la medición del desempeño formal sobre la comprensión profunda del sentido académico, formativo y social de las universidades. Como resultado, la acreditación tiende a consolidarse como una práctica burocrática que organiza la universidad desde la eficiencia y la operatividad, pero que poco dialoga con las particularidades culturales, históricas y pedagógicas de cada institución.

Trascender este modelo implica abandonar la visión checklist que convierte a las instituciones en ejecutoras de tareas administrativas y exige, en cambio, la adopción de un enfoque más crítico e interpretativo. Desde los Estudios Organizacionales (EO), se propone analizar el proceso de acreditación como un fenómeno socialmente construido, donde las prácticas organizacionales no pueden ser reducidas a procesos formales, sino que deben ser comprendidas a la luz de las relaciones de poder, las culturas institucionales y los marcos cognitivos que configuran el comportamiento organizacional. Así, la calidad no es una categoría neutral o universal, sino un concepto en disputa, sujeto a tensiones y negociaciones entre actores internos y externos.

La categoría de poder, en este sentido, permite explorar cómo los organismos reguladores ejercen influencia sobre las universidades, imponiendo criterios y formas de operar que, en muchos casos, desbordan la autonomía institucional. Como lo sugiere Ibarra Colado (1994), el poder no solo se manifiesta en la coerción explícita, sino en la capacidad de moldear las formas de pensar y actuar al interior de las organizaciones. Bajo este prisma, la acreditación puede ser leída como un dispositivo de gubernamentalidad, en el que se normalizan prácticas de gestión alineadas con una racionalidad neoliberal que promueve la competitividad, la eficiencia y el control, en detrimento del pensamiento crítico, la deliberación académica y la función social transformadora de la universidad.

A su vez, la dimensión cultural permite comprender cómo las universidades reconfiguran sus valores, símbolos y lenguajes para adaptarse a las demandas del sistema de acreditación. En este proceso, se generan tensiones entre las culturas académicas tradicionales basadas en la autonomía del saber, la libertad de cátedra y la investigación situada y las nuevas culturas organizacionales orientadas al logro de resultados, la estandarización de procesos y la rendición de cuentas. Estas transformaciones, muchas veces naturalizadas por los actores institucionales, producen una reorganización simbólica del trabajo académico que altera las formas de relación, los sentidos del quehacer universitario y la identidad de las comunidades educativas.

En suma, el problema que este estudio plantea no es únicamente el cumplimiento de una normativa o la eficiencia de un proceso, sino la comprensión profunda de cómo las políticas públicas de acreditación están reconfigurando el ser, el hacer y el decir de las universidades. Se requiere, por tanto, un análisis que trascienda el checklist institucional para adentrarse en las dinámicas organizacionales, simbólicas y de poder que explican la transformación de las universidades en un contexto de alta complejidad e incertidumbre. Solo así será posible repensar

la calidad desde la universidad misma, desde sus actores, territorios, saberes y memorias, con capacidad crítica y vocación emancipadora.

Por último, los elementos cognitivos son fundamentales para entender cómo las lógicas externas se internalizan en las decisiones, discursos y prácticas organizacionales. La exclusión de la academia en el diseño de los marcos de evaluación no es solo una decisión técnica, sino una expresión de una configuración cognitiva que desconfía del juicio académico y privilegia la objetividad instrumental. Esta exclusión reproduce una estructura asimétrica en la que quienes producen conocimiento no participan en la definición de los criterios con los que serán evaluados. Por ello, el objetivo general de esta investigación analizar el impacto del proceso de acreditación de alta calidad y las políticas públicas como condicionantes del desempeño de las organizaciones de educación superior en una universidad colombiana requiere situarse en esta complejidad organizacional para dar cuenta de las contradicciones, tensiones y disputas que subyacen a la aparente neutralidad del sistema de acreditación.

1.1. Preguntas de Investigación

En virtud de lo anterior, el presente estudio se orienta a visibilizar la realidad del entorno problémico de la acreditación de calidad en instituciones de educación superior. Por ende, las siguientes preguntas formulan el problema;

¿En qué medida el proceso de acreditación de alta calidad y las políticas públicas actúan como mecanismos para garantizar la mejora de la calidad académica en las instituciones de educación superior, o como instrumentos de control estatal que condicionan su autonomía y desempeño organizacional, en el caso de estudio de una universidad colombiana?

¿Qué enmarca la política pública educativa considerada no solo desde la acreditación de calidad sino desde el desempeño y su relación con el campo organizacional?

¿De qué manera el proceso de acreditación de alta calidad y las políticas públicas condicionan el desempeño de las organizaciones de educación superior en Colombia?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General:

Analizar el impacto del proceso de acreditación de alta calidad y las políticas públicas como condicionantes del desempeño de las organizaciones de educación superior en el caso de estudio en la universidad colombiana.

1.2.2. Objetivos Específicos:

Describir el Planteamiento del Problema de la acreditación de calidad en instituciones de educación superior (IES).

Visibilizar los Hallazgos y Resultados en la propuesta de la teoría transformadora sobre la acreditación de alta calidad.

1.3. Implicaciones institucionales

La presente investigación será desarrollada como un estudio de caso en la Universidad de la Costa, ubicada en Barranquilla Colombia y estará orientada a la temática de organizaciones, específicamente en la línea de investigación “Gobernanza, interés público y complejidad en las grandes organizaciones” de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Asimismo, el tiempo utilizado en la realización de la investigación está comprendido en el período correspondiente de octubre 2019 hasta noviembre de 2022, momento durante el cual se desarrollarán las fases determinadas en la culminación del proceso investigativo con el impacto

generado en la institución de educación superior seleccionada, los cambios organizaciones propuestos y la implementación de políticas públicas no solo de acreditación sino de evaluación.

Definitivamente, el impacto de la implementación se enmarca en el proceso de cambio organizacional como universidad institución-organización-empresa con pretensiones de excelencia, calidad, evaluación y acreditación de calidad en la gestión ofertada.

Capítulo 2 Estado del Arte

2.1. Estado del Arte de la Acreditación

El proceso de acreditación de alta calidad en la educación superior colombiana se ha consolidado como una política pública central en la regulación del sistema universitario. Promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), esta política busca garantizar estándares comunes de calidad, transparencia institucional y mejora continua en las Instituciones de Educación Superior (IES). No obstante, múltiples investigaciones coinciden en señalar que este proceso, si bien necesario, presenta limitaciones importantes al centrarse en una lógica de evaluación predominantemente técnica y operativa (Carrillo et al., 2020; Portocarrero et al., 2020).

Autores como Vieytes (2008) advierten que los estudios sobre la calidad educativa tienden a concentrarse en la medición de resultados, descuidando los procesos organizativos y políticos que configuran las condiciones bajo las cuales se produce dicha calidad. En el caso de la acreditación, esta mirada limitada se traduce en la naturalización de estándares y prácticas que responden más a exigencias de legitimación institucional que a procesos de transformación académica o pedagógica. La mayoría de los trabajos revisados no problematizan el origen, el diseño ni los efectos simbólicos del sistema de acreditación.

Portocarrero et al. (2020), por ejemplo, realizan un análisis estadístico sobre el impacto de la acreditación en 61 universidades públicas, concluyendo que aquellas con acreditación acceden a mayores recursos y presentan mejores indicadores financieros y de gestión. Si bien estos hallazgos son significativos, su enfoque cuantitativo no permite explicar las tensiones organizativas, culturales y cognitivas que se desencadenan en el interior de las universidades cuando estas se adaptan a modelos estandarizados de calidad.

Una línea similar de análisis es abordada por Carrillo et al. (2020), quienes estudian la implementación del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad en la Universidad Santo Tomás. Sus resultados muestran una reorganización de las estructuras de decisión y una centralización de la gestión académica en torno a los procesos de autoevaluación y mejora continua. Sin embargo, los autores no profundizan en los impactos que esta reorganización tiene sobre la autonomía académica, el sentido del trabajo docente o la cultura institucional.

Por su parte, Gamboa et al. (2020) proponen un enfoque cualitativo, basado en relatos de docentes y estudiantes, para analizar las prácticas de gestión institucional durante procesos de acreditación. En sus hallazgos, se evidencia cómo la cultura universitaria se ve transformada por una lógica de eficiencia, planificación y cumplimiento, que desplaza los espacios de deliberación y reflexión académica. Esta dinámica reproduce una visión de calidad centrada en la operatividad más que en la construcción colectiva del conocimiento.

Otros estudios, como el de Mendoza y Ortegón (2019), adoptan enfoques sistémicos y modelos de redes para evaluar la efectividad de los procesos de acreditación. Aunque innovadores en términos metodológicos, estos trabajos refuerzan una perspectiva técnica del aseguramiento de la calidad, al considerar la acreditación como una práctica replicable, optimizable y neutral. Esto ignora las condiciones históricas y políticas que hacen posible su implementación y reproducción.

Bayona et al. (2018), en su investigación sobre los efectos “no esperados” de la acreditación, destacan que las universidades acreditadas presentan mejores indicadores de inclusión social, tasa de graduación y producción científica. Sin embargo, también señalan una creciente carga administrativa, presiones laborales sobre los docentes y debilitamiento del debate académico, en la medida en que la institución se orienta cada vez más hacia la obtención de resultados verificables.

Desde los Estudios Organizacionales (EO), Eduardo Ibarra Colado (1994, 1998, 2009) ha sido uno de los principales autores en cuestionar esta racionalidad instrumental. Según él, las universidades no deben entenderse como unidades técnicas adaptables, sino como organizaciones complejas, atravesadas por relaciones de poder, narrativas simbólicas, memorias institucionales y procesos de subjetivación. En esta perspectiva, la acreditación debe ser leída como una tecnología de gobierno que organiza las prácticas institucionales, reconfigura las culturas organizacionales y moldea las estructuras cognitivas de los actores universitarios.

Ibarra (2009) argumenta que muchas universidades en América Latina han adoptado discursos y estructuras provenientes de marcos neoliberales sin haber generado procesos críticos que les permitan resignificarlos desde sus propias realidades. Esta subordinación discursiva produce lo que él denomina “naturalización institucional”, una forma de colonización simbólica que debilita la autonomía y el pensamiento crítico de las organizaciones universitarias.

Este proceso de colonización se traduce en la adopción de modelos de acreditación tecnocráticos, basados en matrices, indicadores y metas de desempeño. La calidad, en este contexto, deja de ser una construcción colectiva para convertirse en un conjunto de atributos formales definidos externamente. Esta lógica refuerza el isomorfismo institucional (DiMaggio & Powell, 1983), en el que las universidades reproducen estructuras similares en su afán por ser reconocidas como “de calidad”, aunque ello implique abandonar sus proyectos educativos particulares o sus vínculos con el territorio.

Desde la categoría de poder, la acreditación puede interpretarse como un dispositivo que redistribuye la autoridad en el interior de las universidades. El saber académico pierde protagonismo frente al saber gerencial, y las decisiones estratégicas son delegadas a oficinas de calidad o equipos técnicos que operan con criterios externos. Esto genera un desplazamiento del

liderazgo académico hacia una burocracia interna encargada de administrar la certificación (Rodríguez-Gómez & Andrade, 2021).

En cuanto a la cultura organizacional, los procesos de acreditación transforman los valores, símbolos y lenguajes institucionales. Como lo advierte Buendía (2017), muchas universidades adoptan un discurso de calidad centrado en la eficiencia, la productividad y la visibilidad, que deja de lado el sentido ético, formativo y social de la educación superior. Esta cultura de la simulación promueve rituales de cumplimiento que invisibilizan los conflictos, tensiones y desigualdades al interior de la organización.

La dimensión cognitiva también se ve afectada. Los actores institucionales —docentes, directivos, estudiantes— aprenden a pensar en función de matrices de evaluación, estándares y rankings. Esta interiorización de criterios externos configura una subjetividad académica alineada con las demandas del mercado y la competencia, debilitando la capacidad crítica y reflexiva de la comunidad universitaria (Scott, 2001; Zurbriggen, 2021).

Cardona, Vargas y Reyes (2020) desarrollan un estudio en el programa de Trabajo Social de la Universidad del Quindío, donde evidencian cómo los procesos de acreditación reorganizan el trabajo académico alrededor de metas medibles, relegando la reflexión curricular, la participación estudiantil y la innovación pedagógica. En este escenario, los programas no son diseñados para formar integralmente, sino para cumplir con los criterios que aseguren la renovación de su acreditación.

Investigaciones como las de Díaz y Vargas (2020), desde el enfoque de políticas públicas, destacan cómo la educación ha sido instrumentalizada como medio para alcanzar metas económicas y de competitividad. En este enfoque, la calidad se traduce en productividad científica, tasa de egresados, empleabilidad, entre otros indicadores que, si bien importantes, no agotan el sentido formativo de la universidad como institución cultural, crítica y transformadora.

En el mismo sentido, Morales (2020) y Martínez (2020) resaltan la necesidad de repensar las políticas públicas educativas desde una concepción integral del desarrollo humano. Reconocen que, si bien la evaluación es un componente necesario de toda política educativa, esta debe articularse con los valores democráticos, la equidad territorial y la participación activa de los actores del sistema. En el caso de la acreditación, esto implicaría incluir a la comunidad académica en el diseño de los estándares y no solo en su aplicación.

Otro enfoque relevante lo aporta Rocancio (2020), quien explora la adaptación de las universidades a las políticas públicas mediante metodologías heurísticas. El autor destaca que muchas instituciones desarrollan estrategias para responder a los procesos de acreditación sin transformar sus estructuras profundas. Esta tensión entre adaptación superficial y transformación sustantiva es una constante en los estudios analizados, lo que evidencia una limitación en el modelo de aseguramiento actual.

La revisión de literatura también muestra que, aunque se han identificado efectos positivos de la acreditación en términos de visibilidad, cooperación internacional y eficiencia institucional, existen vacíos importantes en el análisis de sus efectos en la subjetividad académica, la autonomía institucional y la producción de conocimiento. Esto indica la necesidad de complementar los enfoques actuales con miradas más complejas y críticas, como las que ofrecen los Estudios Organizacionales.

Así, el presente estudio se justifica en la medida en que busca contribuir a este campo desde una perspectiva alternativa, que no se limite a describir los efectos de la acreditación, sino que los explique a partir de las relaciones de poder, las transformaciones culturales y los procesos cognitivos que estructuran la vida universitaria. Tal como propone Ibarra Colado (2009), se trata de hacer visibles las estructuras invisibles de dominación que atraviesan a las organizaciones educativas y de recuperar la capacidad de pensar críticamente desde dentro de ellas

En conclusión, el estado del arte evidencia un desarrollo creciente de estudios sobre acreditación de alta calidad, pero con predominio de enfoques técnico-funcionales que no problematizan las implicaciones organizacionales profundas del proceso. Se hace urgente un giro analítico que permita comprender la acreditación no solo como un dispositivo técnico, sino como una práctica política, simbólica y cognitiva que transforma la universidad en sus fundamentos. En este contexto, el estudio que se propone se ubica en la intersección entre las políticas públicas, los procesos organizativos y la construcción de sentido institucional, con el fin de analizar críticamente el impacto de la acreditación en el desempeño de una universidad colombiana.

2.2. Acreditación y Políticas Públicas En Educación Superior: ¿Mecanismos De Mejora Académica O Dispositivos De Control Estatal?

La discusión actual sobre acreditación y políticas públicas en educación superior se centra en su papel como promotores de calidad y como herramientas de control estatal. Scott (2001) argumenta que los sistemas de calidad regulan prácticas universitarias con normas e indicadores para legitimarse. Lascoumes y Le Galès (2014) ven las políticas públicas como tecnologías de gobierno que influyen en comportamientos organizacionales más allá de lo normativo

Desde la mejora académica, organismos multilaterales y políticas nacionales defienden que la acreditación fortalece formación, investigación y gestión universitaria (UNESCO, 2015). La autoevaluación ha desarrollado capacidades internas, promovido el mejoramiento continuo y visibilizado prácticas innovadoras (Restrepo, 2014). Sin embargo, críticas señalan que la acreditación a menudo resulta en ajustes administrativos y cumplimiento documental, no en transformaciones pedagógicas o epistemológicas.

Autores como Ball (2003) y Apple (2018) advierten que la retórica de la calidad impone una cultura de performatividad y rendición de cuentas, obligando a docentes, directivos y

programas académicos a cumplir con métricas estandarizadas que desplazan el sentido crítico y social de la universidad. Marginson (2007) añade que las políticas de calidad crean una lógica competitiva que subordina la autonomía universitaria a criterios de eficiencia, visibilidad y reputación internacional.

Las perspectivas foucaultianas ofrecen una visión más profunda del control estatal. Según Foucault (1991), el Estado moderno no actúa por coerción directa, sino mediante dispositivos estratégicos que producen subjetividades y ordenan el campo social. En este sentido, Ibarra (2016) señala que los sistemas de acreditación en América Latina funcionan como mecanismos de regulación que redistribuyen poder, legitiman ciertos modelos institucionales y marginan formas alternativas de conocimiento o gestión.

La crítica decolonial, según Mignolo (2010) y Quijano (2000), señala que los estándares de calidad importados refuerzan epistemologías eurocéntricas, ignorando saberes locales. Esto puede homogeneizar y afectar la misión social de las universidades latinoamericanas. Santos (2010) añade que priorizar indicadores cuantitativos sobre justicia cognitiva y compromiso comunitario causa “epistemicidio institucional”.

Zurbriggen (2006) observa que las universidades adoptan prácticas isomórficas para legitimarse, incluso si no se alinean con sus necesidades. Esto genera tensiones entre autonomía, identidad y cumplimiento de estándares. Bourdieu (1997) advierte que la acreditación a menudo se convierte en capital simbólico en lugar de transformación estructural.

2.3. Políticas públicas, acreditación y calidad educativa: enfoques teóricos, modelos y tensiones epistemológicas

La literatura muestra que la acreditación de alta calidad y las políticas públicas que la apoyan actúan como tecnologías de gobierno que transforman racionalidades, identidades y

prácticas universitarias más allá de lo técnico. Estas políticas, vistas como instrumentos de acción pública, no solo regulan, sino que también crean significados y jerarquías internas (Lascoumes & Le Galès, 2014). En Colombia, la estructura MEN–CNA/CESU sigue esta lógica, guiando el campo universitario hacia estándares uniformes y procedimientos verificables.

Desde el nuevo institucionalismo, la acreditación es un mecanismo que fomenta la adaptación organizacional a través de presiones coercitivas, normativas y miméticas, creando isomorfismo entre universidades con diferentes trayectorias y misiones (DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 2001). Esta similitud formal no implica una transformación académica real; más bien, explica por qué muchas instituciones tienen estructuras de calidad similares sin asegurar mejoras pedagógicas o epistemológicas profundas (Meyer & Rowan, 1977).

El enfoque de gubernamentalidad sugiere que el poder guía conductas y produce subjetividades a través de dispositivos, no solo por coerción. La acreditación, con sus indicadores, incentivos y auditorías, organiza el ámbito universitario (Foucault, 1991, 2008). En este contexto, la “calidad” normaliza las universidades, alineándolas con rendimiento, eficiencia y accountability, y reconfigurando la autonomía (Ball, 2003).

Las perspectivas críticas de política educativa argumentan que los sistemas de aseguramiento priorizan el cumplimiento formal y la visibilidad sobre la reflexión pedagógica, desplazando el sentido público del conocimiento (Apple, 2018; Ball, 2003). En América Latina, esto se vincula a la nueva gestión pública y la racionalidad gerencial, que convierte la universidad en una organización enfocada en métricas de desempeño, reputación y posicionamiento (Marginson, 2007; Clark, 1998).

El prisma decolonial critica la matriz epistémica de la calidad, argumentando que los estándares globales promueven un canon eurocéntrico que invisibiliza saberes comunitarios e interculturales, causando exclusión cognitiva en nombre de la excelencia (Quijano, 2000; Mignolo,

2010; Santos, 2010). Esto lleva a que indicadores bibliométricos y rankings se consideren sinónimos de valor académico, afectando la función social y territorial de las universidades latinoamericanas (Dussel, 2013).

Autores latinoamericanos señalan que la acreditación, sin contextualizarse, mercantiliza la universidad, impulsando a las instituciones hacia la captación de recursos y marketing académico (Díaz, 2016; Arocena & Sutz, 2020). Esto desvía la atención de la formación crítica y la investigación situada hacia resultados cuantificables, debilitando proyectos universitarios comprometidos con la justicia social y el desarrollo territorial.

En Colombia, los estudios revelan una brecha entre la promesa del Acuerdo CESU 03/2014—auto-evaluación y mejoramiento continuo—y la práctica burocrática que prioriza el checklist y la documentación (Rodríguez-Gómez & Andrade, 2021; Buendía, 2017). Esta brecha refuerza la percepción de la acreditación como capital simbólico que legitima ante el sistema más que como motor de transformación sustantiva (Bourdieu, 1997).

Los vacíos en el campo se centran en tres áreas: la falta de participación de la academia en el diseño de criterios, la escasa adaptación de los estándares a las misiones y territorios, y la limitada conexión entre calidad y justicia cognitiva. La pregunta clave del asesor—¿mejora o control?—no es una simple dicotomía: la evidencia muestra que la acreditación puede desarrollar capacidades institucionales y, al mismo tiempo, actuar como un regulador y homogeneizador (Ibarra, 2016; Zurbriggen, 2006).

2.4. Acreditación como dispositivo organizacional: métodos, prácticas institucionales y vacíos en la producción de calidad

La acreditación impulsa reconfiguraciones organizacionales que se manifiestan en la formalización de procesos, la creación de oficinas de calidad y el desarrollo de sistemas de

información. Estos avances en capacidad administrativa coexisten con tensiones: sobrecarga de informes, ritualización de la autoevaluación y planes de mejora orientados al cumplimiento, no siempre a la innovación pedagógica (Buendía, 2017; Rodríguez-Gómez & Andrade, 2021).

Los estudios de caso y diseños cualitativos revelan que las universidades responden estratégicamente a las presiones del entorno, preservando márgenes de autonomía mediante acoplamientos sueltos, desacoplamientos simbólicos o simulaciones funcionales (Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1977). Desde esta perspectiva, la organización “aprende” a proyectar una imagen de calidad para fines de evaluación externa, mientras protege prácticas internas que considera identitarias o viables.

En términos de gobernanza, se observa una transferencia de poder hacia instancias técnico-administrativas que producen y controlan indicadores, reduciendo la influencia de los órganos colegiados y de la comunidad académica (Kooiman, 2003; Clark, 1998). Esta redistribución interna modifica la relación entre gestión y academia, con repercusiones en la cultura institucional, la deliberación y el sentido de proyecto.

La literatura también documenta efectos subjetivos: culturas de performatividad, autoobservación y competencia que reconfiguran la figura del docente-investigador hacia roles de gestión de métricas y proyectos, con costes en tiempo pedagógico y en la dimensión ética de la profesión (Ball, 2003; Apple, 2018). La “buena práctica” se define por su traducibilidad a indicadores más que por su pertinencia formativa o social.

En términos metodológicos, predominan los enfoques descriptivo-normativos sobre marcos y lineamientos, frente a un menor número de estudios etnográficos, organizacionales críticos o de sociología de la acción que den cuenta de cómo se vive, negocia y resignifica la acreditación desde dentro (Ibarra, 1994, 1998, 2016; Zurbriggen, 2006). Este sesgo sugiere un vacío: resulta urgente

ampliar las investigaciones sobre experiencias y sentidos de los actores (estudiantes, docentes, egresados, pares evaluadores).

El análisis comparado en la región indica que la vinculación entre acreditación y financiamiento genera circuitos de ventaja acumulativa: las instituciones con mayor capacidad instalada cumplen mejor y acceden a más recursos, profundizando la estratificación del sistema (Restrepo, 2014; Ibarra, 2016). Lo “excelente” se asocia a un modelo particular de universidad—intensiva en investigación con criterios bibliométricos globales—, desplazando otras misiones o modalidades de aporte público.

En términos de legitimidad simbólica, la acreditación opera como una certificación de estatus y reputación ante el campo académico, el Estado y el mercado, reforzando una economía de apariencias y rituales (Bourdieu, 1997; Ball, 2003). Esta dinámica explica la inversión significativa de las universidades en visibilidad evaluable, incluso cuando los beneficios pedagógicos son difusos.

Finalmente, la evidencia sugiere que la acreditación es un dispositivo organizacional ambivalente: profesionaliza capacidades y ordena procesos, pero también burocratiza, homogeneiza y desplaza debates académicos sustantivos. Los vacíos clave del campo incluyen: la participación efectiva de la academia en el diseño de criterios, la incorporación de saberes situados y la evaluación del impacto pedagógico y social, no solo del cumplimiento. En relación con el problema que guía su investigación, la categoría “acreditación como dispositivo” permite comprender cómo se traduce la política en prácticas y por qué su promesa de mejora puede convertirse en control si no se reafirma la autonomía, la pertinencia y la justicia cognitiva (Ibarra, 2016; Lascoumes & Le Galès, 2014; Santos, 2010).

2.5. Matriz Comparativa

Tabla 1 Matriz de análisis crítico del estado del arte: acreditación, políticas públicas y desempeño organizacional en educación superior

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Acuña & Pons (2018)	Desarrollo de competencias docentes	Revisión de políticas y formación en servicio	Vinculan calidad educativa con desarrollo profesional docente	Déficit en políticas de actualización continua contextualizada
Apple (2002, 2018)	Crítica a la performatividad y neoliberalización educativa	Análisis crítico de políticas	Cuestiona métricas y estandarización como forma de control	Despolitización del currículo y evaluación
Arocena & Sutz (2020)	Tipos ideales de universidad (humboldtiana, emprendedora, transformadora)	Tipología teórico-analítica	Aporta marco para leer estrategias universitarias ante políticas de calidad	Tensión entre misión social y lógicas de mercado
Ball (2003, 2012)	Performatividad y culturas de auditoría	Sociología crítica de la política educativa	Explica efectos subjetivos y organizacionales de métricas	Simulación, carga burocrática y pérdida de sentido pedagógico
Bayona, Bedoya, Pulido & Sánchez (2018)	Efectos esperados y no esperados de la acreditación	Modelo de diferencias generalizado	Acreditación mejora algunos indicadores pero refuerza desigualdades	Brecha entre IES con y sin capacidades
Bourdieu (1997)	Capital y violencia simbólica	Teoría sociológica del campo	Interpreta la calidad como capital simbólico y legitimación	Naturalización de jerarquías y exclusión epistémica
Buendía (2014, 2017)	Nuevo institucionalismo en educación superior	Análisis de políticas y organizaciones	Muestra isomorfismo e indicadores como dispositivos simbólicos	Reducción tecnocrática de la calidad y poca centralidad pedagógica

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Cardona, Vargas & Reyes (2020)	Benchmarking y mejora continua	Análisis envolvente de datos (DEA)	Optimiza procesos de acreditación a nivel de programa	Riesgo de centrarse en eficiencia operativa sin transformación pedagógica
Carrillo et al. (2020)	Sistemas internos de aseguramiento de calidad	Estudio de gestión universitaria	Buenas prácticas de autorregulación y evaluación interna	Sobrecarga administrativa y participación limitada de actores
Clark (1983, 1998)	Universidad emprendedora y tipologías organizativas	Teoría organizacional	Describe adaptación estructural ante incertidumbre y mercado	Desplazamiento del saber por la lógica gerencial
Colella & Díaz (2015)	Giro neoliberal en políticas educativas	Análisis histórico-discursivo	Relaciona economía, sociedad y reforma educativa	Normalización de estándares y debilitamiento de autonomía
Crozier & Friedberg (1990)	Teoría de la acción organizada	Análisis estratégico	Entiende la universidad como juego de interdependencias y negociación	Asimetrías de poder en implementación de políticas
De la Rosa (2002, 2004)	EO vs. Teoría Organizacional	Estudios organizacionales críticos	Enfatiza complejidad cultural y política en universidades	Escasa traducción a instrumentos de política
Del Castillo (2001)	Organizaciones como sistemas en desequilibrio	Perspectiva sistémica	Aporta base para entender adaptación universitaria	Falta de enlace con dimensiones simbólicas
Dussel (2013)	Ética de la liberación	Filosofía política	Reclama calidad con dignidad y justicia	Vacío de criterios ético-políticos en acreditación

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Díaz & Vargas (2020)	Educación como política pública democrática	Enfoque post-positivista	Ubican educación como eje de desarrollo y equidad	Necesidad de articular calidad con justicia social
Fairclough (2008)	Análisis crítico del discurso	ACD aplicado a educación	Muestra cómo el discurso gerencial reconfigura prácticas	Colonización del lenguaje por la gestión
Foucault (2008)	Gubernamentalidad y dispositivos de poder	Genealogía/análítica del poder	Lee evaluación y calidad como tecnologías de control	Normalización y auto-vigilancia institucional
Freire (1970)	Pedagogía crítica	Investigación-acción/concientización	Vincula calidad con emancipación y diálogo	Insuficiente presencia en estándares tecnocráticos
Gamboa et al. (2020)	Gestión y relatos de actores	Cualitativo hermenéutico (grupos focales)	Identifica burocratización y logros parciales	Participación consultiva más que deliberativa
Giovine & Suasnábar (2012)	Onto-epistemologías de la política educativa	Revisión teórico-metodológica	Propone mirada crítica sobre saberes que informan políticas	Fragmentación entre teoría y práctica
Giroux (2004, 2015)	Intelectual público y economía política del conocimiento	Crítica cultural	Denuncia empresario académico y mercantilización	Desplazamiento de ciencias sociales y humanidades
Gramsci (1971)	Hegemonía	Teoría política	Ayuda a entender consenso en torno a calidad	Hegemonía inestable y necesidad de contrahegemonía
Grosfoguel (2013)	Racismo epistémico y colonialidad	Crítica decolonial	Visibiliza exclusión epistémica en evaluación	Infra-reconocimiento de saberes situados

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Gutiérrez (2019)	Inter-solidaridad en acreditación	Estudio de caso/relatos	Destaca agencia estudiantil y carácter colectivo	Poca institucionalización de participación
Hall (1986)	Articulación y hegemonía	Estudios culturales	Explica fisuras y rearticulaciones del consenso	Necesidad de estrategias de resignificación
Heller (1996/2006)	Teoría del Estado	Filosofía del derecho/política	Sitúa educación superior en diseño estatal	Ambigüedad entre regulación y autonomía
Hoz et al. (2020)	Relación acreditación– resultados estandarizados	Estudio correlacional	La comunicación escrita incide en calidad institucional	Visión restringida a mediciones específicas
Ibarra (1998, 2016)	Gubernamentalidad y universidad; coaliciones organizacionales	EO político-institucional	Explica recomposición de poder y dispositivos de control	Necesidad de resignificar calidad desde contextos
Kogan (2002)	Evaluación de políticas en educación superior	Análisis de políticas	Advierte importación acrítica de modelos	Neocolonialismo evaluativo y descontextualización
Kooiman (2003)	Gobernanza interactiva	Teoría de gobernanza	Propone corregulación multi-actor	Interacciones asimétricas limitan autonomía
Lahera (2002)	Diseño y gestión de políticas públicas	Gestión pública	Subraya necesidad de participación y control social	Baja institucionalización de consultas en educación superior
Lander (2000)	Crítica al eurocentrismo	Pensamiento crítico latinoamericano	Cuestiona neutralidad de 'excelencia' y 'eficiencia'	Lenguaje de políticas reproduce dominación

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Lascoumes & Le Galès (2014)	Instrumentos de acción pública	Sociología de las políticas	Políticas como tecnologías que producen sujetos	Riesgo de tecnocratización y despolitización
Lash (1988)	Modernidad y posmodernidad organizacional	Teoría social	Propone superar fragmentación burocrática	Falta de articulación con prácticas de evaluación
Lasswell (1992)	Política como elección estratégica	Policy sciences	Enfatiza quién gana y quién pierde en políticas	Necesidad de análisis distributivo en calidad
Lawrence (2008)	Poder institucional y prácticas	Institucionalismo organizacional	Muestra reconfiguración del poder con acreditación	Conflictos entre autonomía y control externo
Leibovich (2011)	Calidad como construcción simbólica	Análisis institucional	Desacopla prestigio de mejoras reales	Riesgo de teatralización de procesos
Marginson (2007)	Universidad en capitalismo académico	Economía política de la educación superior	Describe competencia global y rankings	Pérdida de autonomía y diversidad
Marsh & Rhodes (1992)	Redes de políticas	Policy networks	Explica articulación Estado–universidad–mercado	Captura de políticas por actores dominantes
Martínez (2020)	Eficiencia del gasto educativo	Análisis económico	Vincula inversión con PIB y resultados	Foco macro desvinculado de pedagogía
Mendoza & Ortegón (2019)	Modelo sistémico de acreditación (redes)	Teoría de redes/sistémica	Integra dimensiones de gestión y contexto	Necesidad de validación longitudinal
Meyer & Rowan (1977)	Isomorfismo y formas ceremoniales	Institucionalismo sociológico	Explica desacoplamiento entre forma y práctica	Cumplimiento simbólico sin cambio sustantivo

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Mignolo (2010); Mignolo & Walsh (2018)	Decolonialidad y epistemologías del sur	Crítica decolonial	Propone ecología de saberes en evaluación	Sesgo eurocéntrico de indicadores
Mintzberg (1999)	Universidades como organizaciones profesionales	Teoría de la organización	Centralidad del saber experto vs. gerencialismo	Tensión profesionalismo –burocracia
Morales (2020)	Educación y desarrollo humano	Enfoque de capacidades	Calidad como realización integral	Insuficiente incorporación en estándares
Navarro Yáñez (2002)	Indicadores para evaluación de políticas	Policy analysis	Propone medición situada y plural	Riesgo de reduccionismo si se descontextualiza
Orozco & Rodríguez (2020)	Progresividad y justicia educativa	Análisis de políticas	Piden equidad en acceso a acreditación	Brechas territoriales y de capacidades
Osborne & Gaebler (1992)	Nueva gestión pública	Gestión pública gerencial	Eficiencia y competencia como principios	Desencuentro con fines formativos
Ostrom (2005)	Instituciones como reglas del juego	Economía institucional	Provee lente para gobernanza multinivel	Subestima dimensiones simbólicas
Peters (1999); Pierre & Peters (2000)	Gobernanza del sector público	Ciencia política/administración	Analiza capacidades estatales y coordinación	Riesgo de fragmentación y captura
Porter, Lawler & Hackman (1975)	Motivación y desempeño	Psicología organizacional	Aporta a gestión de personas en IES	Traslado parcial al contexto académico
Portocarrero et al. (2020)	Impacto de acreditación en IES públicas	Análisis discriminante	Evidencia mejoras en gestión y productividad	Inequidad en asignación de recursos
Quijano (2000)	Colonialidad del poder y del saber	Teoría decolonial	Cuestiona universalismo de estándares	Jerarquización de saberes y exclusión

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Restrepo (2014)	Evaluación crítica situada	Análisis de políticas y cultura	Propone diálogo y participación en evaluación	Distancia entre norma y práctica
Rocancio (2020)	Heurística para adaptación universitaria	Metodología heurística	Propone gestión adaptativa frente a cambios	Limitada evidencia empírica comparativa
Roth (2010)	Políticas como orientación de la acción	Ciencia política y gestión	Distingue fines sociales vs. económicos	Sesgo economicista en calidad
Santos (2010)	Epistemologías del Sur y ecología de saberes	Sociología del conocimiento	Calidad vinculada a justicia cognitiva	Mercantilización del conocimiento
Scharpf (1997)	Elección racional institucional	Teoría de juegos y políticas	Muestra cómo reglas moldean preferencias	Foco en incentivos más que en cultura
Scott (2001, 2008)	Tres pilares de las instituciones (regulativo, normativo, cultural-cognitivo)	Institucionalismo sociológico	Marco para analizar legitimidad y cambio	Desalineación entre pilares en IES
Thoenig (1997)	Estado regulador	Política pública	Describe transición del Estado proveedor al regulador	Riesgo de sobrerregulación
Torres & Santander (2013)	Políticas como vínculo Estado-sociedad	Gestión pública/participación	Enfatiza materialidad de la acción pública	Débil institucionalización de participación
Trow (1974/2006)	Masificación de la educación superior	Sociología de la educación	Contextualiza expansión y presiones de calidad	Desfase con misiones locales

Autor-Año	Modelo que aporta	Metodología o enfoque usado	Aportes al objeto de estudio	Vacíos o tensiones identificadas
Vieytes (2008)	Estado del arte y metodología cualitativa	Análisis documental	Define criterios para construir estado del arte	Necesidad de actualización permanente
Weaver & Rockman (1993)	Capacidades gubernamentales	Política comparada	Relaciona capacidades con ejecución de políticas	Heterogeneidad de resultados por capacidad estatal
Weber (1992)	Racionalización y burocracia	Sociología clásica	Base para entender burocratización de IES	Rigidez frente a innovación
Weick (1976)	Sistemas flojamente acoplados	Teoría organizacional	Explica desacoplamiento y resistencias en IES	Riesgo de fragmentación y simulación
Zurbriggen (2006, 2021)	Institucionalismo centrado en actores	Políticas públicas/EO	Articula estructura y agencia en cambio institucional	Necesidad de evidencia comparativa regional

Fuente: Elaboración propia

El análisis del estado del arte evidencia que los estudios sobre acreditación de alta calidad y políticas públicas en educación superior se sustentan en marcos conceptuales robustos que permiten comprender la complejidad del fenómeno. Autores como Scott (2001) y Zurbriggen (2006), desde el nuevo institucionalismo, plantean que las universidades responden a presiones estructurales adaptando sus prácticas para mantener legitimidad, lo que coincide con las dinámicas identificadas en la tabla. Estas perspectivas explican cómo las instituciones reorganizan su funcionamiento no necesariamente por convicción pedagógica, sino por exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Asimismo, se aprecia que autores como Ball (2003) y Apple (2018) aportan una mirada crítica sobre la performatividad y la estandarización, señalando que las políticas de calidad generan

culturas de medición, competencia y vigilancia institucional. En la tabla se observa que estas teorías permiten analizar cómo los indicadores desplazaron la reflexión pedagógica y cómo los actores educativos asumen roles más administrativos que académicos. Su inclusión fortalece la comprensión del impacto simbólico y subjetivo de los procesos de acreditación.

Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1997) contribuye a interpretar la calidad como capital simbólico. Su teoría aparece reflejada en los análisis que muestran cómo la acreditación opera como un mecanismo de legitimación institucional más que como un proceso profundo de transformación. La tabla destaca que este enfoque permite entender las prácticas de escenificación, los rituales de autoevaluación y las lógicas de reconocimiento como parte de una economía de prestigio en el campo académico.

Por otro lado, el enfoque de colonialidad del saber, trabajado por Quijano (2000), Mignolo (2010) y Santos (2010), revela que los sistemas de acreditación reproducen lógicas epistémicas hegemónicas. La tabla recoge que estos autores argumentan cómo los modelos importados de calidad desconocen los saberes locales y comunitarios, generando exclusión cognitiva. Este vacío epistémico constituye una de las tensiones más significativas identificadas en el análisis documental.

Las políticas públicas son examinadas desde una mirada crítica por Ibarra (2016) y Restrepo (2014), quienes sostienen que los sistemas de aseguramiento de la calidad generan efectos desiguales entre instituciones. Según estos autores, las universidades con más recursos logran responder mejor a los estándares impuestos, mientras que las instituciones con vocación territorial enfrentan mayores barreras. Esta tendencia se refleja en la tabla como uno de los principales vacíos de equidad y justicia educativa.

El análisis del estado del arte también muestra que, aunque existen investigaciones sobre los procesos administrativos y normativos de acreditación, hay escasa producción que incorpore la

voz de actores como estudiantes, docentes o egresados. Esta ausencia se identifica como un vacío recurrente, pues la mayoría de estudios revisados priorizan enfoques institucionales y tecnocráticos. En este sentido, se observa la necesidad de fortalecer investigaciones con perspectiva participativa y situada.

Del mismo modo, se identifican limitaciones metodológicas en los estudios revisados. Muchos análisis emplean enfoques descriptivos o normativos, dejando de lado metodologías cualitativas profundas que permitan comprender significados, tensiones y percepciones de los actores educativos. La tabla evidencia que existe una tendencia a centrar el análisis en documentos oficiales, descuidando el papel de la experiencia académica como fuente de conocimiento.

En definitiva, la síntesis general permite concluir que el estado del arte presenta aportaciones teóricas sólidas, pero aún existen lagunas en torno a tres aspectos fundamentales: la participación de los sujetos educativos, la contextualización latinoamericana de los modelos de calidad y la articulación entre calidad académica y justicia social. La revisión conceptual demuestra que la calidad no es únicamente un estándar técnico, sino una construcción política y simbólica que debe ser reinterpretada desde enfoques críticos, inclusivos y transformadores.

Capítulo 3 Marco Teórico

La construcción del marco teórico parte del reconocimiento de que las instituciones de educación superior (IES) no deben entenderse únicamente como entornos académicos, sino como organizaciones sociales complejas, atravesadas por relaciones de poder, normas, estructuras y valores institucionales (Mendoza & Ortégón, 2019; Gutiérrez, 2019). Esta perspectiva permite abordar el papel que cumplen en la sociedad más allá de la función educativa, ampliando el análisis hacia sus dinámicas organizativas internas y externas, y su capacidad para adaptarse o resistir a imposiciones externas, especialmente las derivadas de las políticas públicas (Díaz & Vargas, 2020).

En consecuencia, se asume el concepto de organización como un sistema estructurado a partir de normas, reglas y valores que configuran el diseño institucional de las universidades, especialmente en lo que respecta a su gobernanza y su orientación hacia la innovación (Morales, 2020). Desde esta mirada, el análisis del proceso de acreditación de alta calidad se vuelve fundamental, dado que actúa como un dispositivo que condiciona el desempeño de las IES en el marco de las políticas públicas educativas (Buendía, 2017; Roth, 2010). Por ello, se plantea una intervención que articule un enfoque teórico, conceptual y metodológico capaz de visibilizar los hallazgos de la investigación, desde una perspectiva crítica y transformadora (Santos, 2009).

Así, el marco teórico buscó ponderar integralmente el conocimiento producido por las universidades, a la vez que evidencia la geografía normativa que moldea su gobernanza institucional. En este sentido, el proceso de acreditación es analizado como una certificación que no solo valida la calidad, sino que también define qué tipo de universidad se considera legítima dentro del orden establecido (Bayona et al., 2018; Arocena & Sutz, 2020). Esta reflexión permite situar el problema de investigación dentro del campo de los estudios organizacionales, destacando la necesidad de comprender las lógicas estructurales, simbólicas y de poder que median la relación entre las universidades y el Estado (Foucault, 2008; Ball, 2003).

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible introducir temas como la pertinencia social, la competitividad y la cualificación del recurso humano, los cuales se convierten en ejes clave para redefinir el papel de las universidades en contextos de cambio (Carrillo et al., 2020). A ello se suman las reformas necesarias que promueven la democratización de las universidades, en aspectos como nuevas formas de aprendizaje, transformación pedagógica, diseño curricular, y criterios de evaluación más contextualizados, éticos y pertinentes (Gamboa et al., 2020). Todo ello en sintonía con procesos de gestión institucional que reconozcan la diversidad, la inclusión y la innovación con equidad (Hoz et al., 2020).

En efecto, se plantea que la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, gradual, participativo y basado en indicadores pertinentes, que contribuyan no solo al cumplimiento de estándares, sino a la mejora real de la calidad institucional. Este análisis se sustenta en aportes clásicos como la teoría de la organización como sistema de decisiones de Simon (1947), la teoría de la contingencia de Hassard (1993) y la propuesta de Mintzberg (1999), quien considera que las universidades se configuran como “organizaciones profesionales”, caracterizadas por una alta especialización del conocimiento y una estructura descentralizada en la toma de decisiones.

En este marco, la universidad se comprende, por un lado, como un sistema organizativo que incide en la producción de conocimiento científico y en la resolución de problemáticas sociales mediante la investigación aplicada (Portocarrero et al., 2020). Por otro lado, desde el enfoque de sistemas contingentes, se considera que la efectividad organizacional depende de factores contextuales como la antigüedad institucional, las formas de gobernanza, las relaciones de poder y los niveles de autonomía. Estos elementos permiten comprender cómo se configuran los procesos de adaptación o resistencia frente a las exigencias del entorno, especialmente ante marcos normativos de acreditación (Scott, 2008; Weick, 1976).

De este modo, el diseño de estrategias institucionales debe responder a lógicas transformadoras que articulen la gestión interna con las demandas externas, sin perder de vista la misión formativa y crítica de las universidades (Giroux, 2015). La acreditación de calidad, lejos de ser entendida como una imposición, puede convertirse en una oportunidad para el fortalecimiento institucional si se asume desde una perspectiva reflexiva, contextualizada y participativa (Cardona, Vargas & Reyes, 2020). Sin embargo, ello requiere superar enfoques tecnocráticos centrados únicamente en el cumplimiento de indicadores y abrir paso a formas de evaluación más dialógicas y comprometidas socialmente (Hall, 1986).

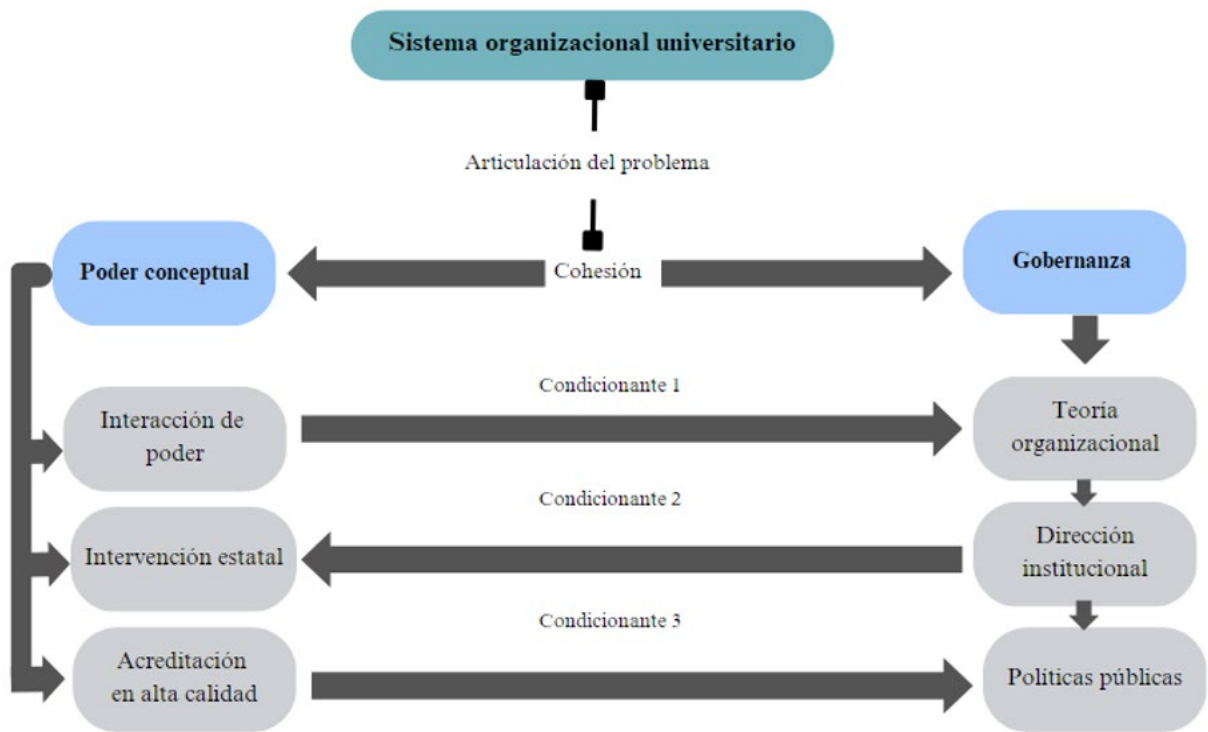
Tal como lo expresa Mintzberg (1999), “la estructura de una organización puede definirse como el conjunto de todas las formas en las que se divide el trabajo en tareas distintas consiguiendo luego la coordinación de las mismas” (p. 26). Esta afirmación permite comprender la relevancia de una estrategia administrativa articulada al quehacer académico, que se exprese en la gobernanza universitaria, el liderazgo institucional y la construcción de una cultura organizacional orientada al bien común y a la responsabilidad social (Clark, 1998).

En este sentido, se identifica una conexión estructural entre los conceptos de gobernanza y poder, los cuales deben analizarse en su complejidad y no como meros instrumentos de control. La acreditación de alta calidad, en tanto política pública, se convierte en una plataforma donde se expresa la tensión entre la autonomía universitaria y la intervención estatal (Ibarra, 1998). Esta tensión se traduce en desafíos organizacionales que exigen una respuesta estratégica desde las IES, basada en la defensa del pensamiento crítico y la participación colectiva (De Sousa Santos, 2010).

Finalmente, la revisión teórica demuestra que la articulación entre poder y gobernanza condiciona profundamente los resultados institucionales. La acreditación de calidad, lejos de ser un proceso neutral, refleja una serie de disputas simbólicas, epistemológicas y políticas que deben ser problematizadas desde los estudios organizacionales. En este sentido, se hizo necesario

construir una lectura crítica que permita resignificar la relación entre las políticas públicas y el desempeño universitario, reconociendo que la calidad educativa no puede reducirse a estándares, sino que debe comprenderse como una construcción social, política y ética en permanente disputa (Roth, 2010; Lascoumes & Le Galès, 2014).

Fig. 1 Sistema organizacional universitario



Fuente: Elaboración propia.

Comprender el impacto del proceso de acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior (IES), así como su vínculo con las políticas públicas, requiere situar la discusión en el marco de las teorías organizacionales y administrativas aplicadas al campo universitario. Las universidades, como organizaciones sociales complejas, no solo imparten conocimiento, sino que también encarnan estructuras de poder, relaciones simbólicas y lógicas de decisión que responden

a múltiples actores y regulaciones (Clark, 1983; Scott, 2008). Desde esta perspectiva, el análisis del desempeño institucional debe ir más allá del cumplimiento de estándares técnicos para dar cuenta de las dinámicas políticas, culturales y organizativas que lo configuran.

En este sentido, el proceso de acreditación de alta calidad constituye un mecanismo mediante el cual las IES demuestran haber alcanzado un conjunto de estándares previamente establecidos. Este procedimiento, promovido por organismos nacionales e internacionales, busca garantizar niveles mínimos de excelencia en dimensiones como los programas académicos, la infraestructura, la investigación, la proyección social y la gestión administrativa (CNA, 2020; Díaz & Vargas, 2020). Sin embargo, su implementación no puede ser leída únicamente como un ejercicio técnico, sino como una estrategia política que redefine el rol de las universidades dentro del sistema educativo y en relación con el Estado (Ibarra, 1998).

A su vez, la calidad educativa entendida como el conjunto de condiciones que permiten el desarrollo integral de los estudiantes, la producción de conocimiento pertinente y el compromiso con la sociedad está íntimamente relacionada con la lógica de la acreditación. En la práctica, la búsqueda de la calidad se traduce en la adecuación a indicadores, sistemas de evaluación y rendición de cuentas que orientan la acción institucional hacia metas previamente definidas (González & Fierro, 2019; Gamboa et al., 2020). No obstante, estas metas no son neutras: responden a una visión particular de lo que debe ser la educación superior, muchas veces alineada con criterios de eficiencia, productividad y competitividad (Giroux, 2014).

En este contexto, las políticas públicas juegan un papel central como marco regulatorio y orientador de los procesos universitarios. Estas políticas definen los lineamientos sobre financiamiento, acceso, gobernanza, internacionalización y criterios de evaluación. De esta forma, las decisiones gubernamentales se convierten en condicionantes estructurales del desempeño institucional, generando incentivos, restricciones y orientaciones que impactan directamente en la

planeación, la gestión y los resultados de las IES (Sverdlick, 2006; Morales, 2020). Como resultado, las universidades deben adaptarse constantemente a estos marcos normativos si desean mantener su estatus dentro del sistema, lo cual plantea tensiones entre autonomía y control (Arocena & Sutz, 2020).

Los condicionantes del desempeño universitario, por tanto, no se reducen a aspectos internos, sino que incluyen variables exógenas como el entorno económico, las exigencias del mercado laboral, las demandas de la comunidad, los marcos legales y los dispositivos de evaluación (Portocarrero et al., 2020; Carrillo et al., 2020). Las políticas públicas pueden actuar como motores o como límites para la transformación institucional. Por ejemplo, una política de financiamiento adecuada puede potenciar la infraestructura y la calidad docente, mientras que una política de acreditación rígida puede inducir procesos de estandarización que reduzcan la diversidad académica y epistemológica (Bayona et al., 2018).

De igual forma, la vinculación entre las IES y su entorno resulta ser otro eje crucial en la definición de su desempeño. La pertinencia de los programas académicos, la capacidad para responder a los desafíos del territorio y la inserción de los egresados en el mundo laboral son dimensiones que no pueden desvincularse de las decisiones públicas. Las políticas que fomentan el relacionamiento universidad-sociedad fortalecen la función social de la educación superior y promueven la innovación en docencia, investigación y extensión (Gutiérrez, 2019; Díaz & Vargas, 2020).

Por otro lado, los sistemas de evaluación y rendición de cuentas se han consolidado como instrumentos clave para asegurar la transparencia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos. Estos sistemas permiten monitorear el cumplimiento de metas, generar información pública sobre el desempeño institucional y retroalimentar los procesos de gestión. No obstante, también pueden derivar en dinámicas de control excesivo si se aplican bajo criterios meramente cuantitativos, sin

considerar las especificidades de cada institución o el valor de los procesos cualitativos en la vida universitaria (Mendoza & Ortégón, 2019).

La interacción entre acreditación, políticas públicas y desempeño universitario es, en efecto, compleja y bidireccional. Las políticas definen las reglas del juego institucional, pero también son moldeadas por las prácticas, resultados e innovaciones de las propias universidades (Hoz et al., 2020). Es en este diálogo permanente donde se construyen los sentidos de la calidad, la legitimidad institucional y la autonomía académica. Ignorar esta complejidad puede llevar a interpretaciones reduccionistas que entienden la acreditación como una lista de chequeo y no como una oportunidad para la mejora continua (Gamboa et al., 2020).

Por ello, es indispensable que el análisis del proceso de acreditación se realice desde un enfoque crítico y contextualizado. Esto implica reconocer las tensiones entre estandarización y diversidad, entre autonomía y control, entre calidad formal e impacto social (Bayona et al., 2018). Asimismo, supone abordar la acreditación como un proceso político y cultural, que configura subjetividades, define jerarquías institucionales y produce efectos concretos en la organización del trabajo académico (Giroux, 2015; De Sousa Santos, 2010).

En conclusión, la relación entre acreditación de alta calidad, políticas públicas y desempeño de las IES debe ser estudiada desde una perspectiva integral que articule lo organizacional, lo político, lo simbólico y lo pedagógico. Solo así será posible avanzar hacia una educación superior más justa, pertinente y transformadora, que no solo cumpla con estándares externos, sino que responda a las necesidades de los territorios y a los desafíos de una sociedad plural y democrática (Morales, 2020; Arocena & Sutz, 2020).

3.1. Políticas Públicas Educativas: Calidad y Evaluación

El abordaje de las políticas públicas educativas y su impacto en la calidad y la evaluación de las instituciones de educación superior (IES) exige una mirada integral que articule dimensiones organizacionales, normativas y epistemológicas. En este marco, las universidades no deben ser comprendidas únicamente como transmisoras de conocimiento, sino como sistemas organizacionales complejos insertos en tramas institucionales, sociales y políticas que condicionan sus decisiones y su desempeño. Del Castillo (2001) sostiene que estas organizaciones se comportan como sistemas cuyo equilibrio se pone en cuestión permanentemente por los cambios del entorno, obligándolas a procesos de reajuste y adaptación estratégica.

Esta lectura se fortalece con los aportes de Kooiman (2003), quien plantea que las políticas públicas operan bajo esquemas de gobernanza relacional, en donde múltiples actores, con grados diversos de poder, participan en la configuración de decisiones colectivas. Así, las IES no son entes pasivos frente a la política educativa, sino agentes activos en la negociación de su autonomía y en la reinterpretación de los criterios de calidad. De igual manera, Pierre y Peters (2005) advierten que el Estado, en escenarios contemporáneos de gobernanza, se transforma en un nodo articulador de redes, más que en un centro de mando vertical, lo que obliga a repensar los dispositivos de evaluación como construcciones políticas, y no como instrumentos neutros. Desde esta perspectiva, la calidad educativa no puede reducirse a estándares técnicos o mediciones objetivas, sino que debe reconocerse como una noción disputada, atravesada por intereses, saberes situados y relaciones de poder.

Desde esta perspectiva organizacional, las políticas públicas no son únicamente lineamientos normativos, sino instrumentos de regulación que condicionan la acción universitaria y definen los márgenes de autonomía institucional. Crozier y Friedberg (1990), al abordar la teoría

de la acción organizada, explican que el poder en las organizaciones se manifiesta en relaciones de intercambio que configuran la libertad de decisión y la capacidad de negociación de los actores. Por tanto, comprender cómo interactúan las políticas educativas con las estructuras internas de las IES implica reconocer la agencia de los sujetos dentro de sistemas normativos estructurados.

Asimismo, la política educativa debe ser abordada como un campo en permanente construcción y disputa. Giovine y Suasnábar (2012) advierten sobre la necesidad de revisar los fundamentos epistemológicos de las políticas, pues cada diseño implica prácticas particulares de implementación, evaluación y resistencia. En ese mismo sentido, Torres y Santander (2013) sostienen que las políticas públicas no pueden reducirse a simples documentos de planificación, ya que representan formas concretas de acción estatal que materializan vínculos entre el gobierno y la ciudadanía. Esta idea resalta el papel de las políticas como instrumentos que organizan metas colectivas, estructuran programas y delimitan marcos de acción institucional.

En el caso colombiano, esta relación entre política pública y gestión universitaria se enmarca en un proceso de transición hacia modelos neoliberales, donde el Estado ha dejado de ser proveedor directo de servicios para convertirse en un ente regulador. Este cambio ha modificado profundamente las reglas de juego del sistema universitario, incorporando estándares de calidad, sistemas de rendición de cuentas y mecanismos de evaluación que redefinen el rol de las IES (Colella & Díaz, 2015; Roth, 2010). Como ejemplo normativo, el Acuerdo 3 del CESU promueve la voluntariedad en los procesos de acreditación institucional, no como renuncia al control, sino como estrategia para fomentar la autorregulación bajo criterios de excelencia y autonomía.

La gobernanza educativa, en este sentido, se complejiza con la incorporación de nuevos actores y dispositivos de evaluación. Lascoumes y Le Galès (2014) proponen una sociología de la acción pública en la que las políticas no solo orientan, sino que configuran beneficiarios, excluidos y escenarios de disputa. Este enfoque permite entender cómo la evaluación de calidad se ha

convertido en un campo de regulación política, donde el Estado no solo impone estándares, sino que también construye narrativas sobre lo que debe ser la educación superior.

En línea con lo anterior, Crozier (1990) y Migdal (2011) insisten en que el estudio de las políticas públicas debe considerar tanto las estructuras organizativas como las prácticas cotidianas de los actores. Es en la interacción entre agencias estatales y universidades donde se define la efectividad de las políticas, su apropiación local y su capacidad de transformación. Por ello, como señala Zurbriggen (2006), comprender el funcionamiento de las IES requiere un análisis que articule las reglas formales, los recursos disponibles y las lógicas de acción de los distintos actores que operan en el sistema.

A su vez, en Colombia este análisis cobra especial relevancia por la forma en que las políticas de evaluación han impactado la institucionalidad universitaria. La Ley 30 de 1992 y la creación del Sistema Nacional de Acreditación establecieron una arquitectura normativa orientada a garantizar altos estándares de calidad en las IES. No obstante, como advierten Colella y Díaz (2015), este marco ha generado efectos político-sociales significativos, al introducir dinámicas de competencia, jerarquización institucional y tecnocratización de los procesos académicos.

Desde una perspectiva comparativa, resulta particularmente revelador analizar las trayectorias divergentes de los estudios organizacionales aplicados a la educación superior en contextos como México y Colombia. En el caso mexicano, desde la década de los noventa se consolidó una tradición investigativa centrada en el análisis crítico de la universidad como organización compleja, con énfasis en las dinámicas de poder, los procesos simbólicos y las estructuras culturales internas (Ibarra, 1998). Este enfoque permitió problematizar la universidad no solo como una institución normativa, sino como un espacio atravesado por disputas, resistencias y procesos de subjetivación. En contraste, en Colombia ha predominado una aproximación más funcionalista y tecnocrática, centrada en la innovación académica, la institucionalización de la

evaluación y la adopción de políticas públicas de calidad bajo criterios de rendimiento y eficiencia (Buendía, 2017; Ibarra, 2016). Esta orientación ha llevado a una visión de las universidades como sistemas organizados en torno a la producción de resultados, desdibujando otras dimensiones fundamentales como la autonomía, la deliberación crítica o el compromiso social.

Esta diferencia en las trayectorias revela tensiones epistemológicas profundas entre los marcos interpretativos que orientan la comprensión de la universidad en ambos países. Mientras que en México el acento ha estado en desnaturalizar las formas de gestión y en visibilizar la dimensión simbólica del quehacer universitario, en Colombia las políticas de aseguramiento de la calidad han tendido a imponer una lógica de cumplimiento y homogeneización institucional que refuerza estructuras jerárquicas y reproduce desigualdades (Santos, 2010; Apple, 2002). No obstante, ambos contextos comparten desafíos comunes en relación con el impacto de la globalización, la mercantilización del conocimiento y la tensión entre autonomía universitaria y control estatal, lo que abre la posibilidad de una convergencia crítica que enriquezca el campo de los estudios organizacionales desde el sur global. Así, el diálogo entre estas perspectivas permite construir un marco más plural y situado para repensar el papel de las universidades en sociedades marcadas por profundas desigualdades estructurales y transformaciones del Estado contemporáneo (Pierre & Peters, 2005; Kooiman, 2003).

En efecto, los Estudios Organizacionales (EO) se consolidan como una herramienta clave para analizar los efectos de las políticas públicas en el funcionamiento universitario. Permiten vincular estructuras, prácticas y subjetividades, así como problematizar las relaciones de poder que se manifiestan en la toma de decisiones, la asignación de recursos y la definición de prioridades institucionales. Como lo plantea Avendaño, Paz y Rueda (2017), las universidades deben construir conocimiento situado, comprometido con su contexto local, lo cual requiere un margen de autonomía política y académica en el marco de políticas públicas democratizadoras.

A nivel internacional, las discusiones sobre la calidad educativa han evolucionado hacia un enfoque más holístico que trasciende la infraestructura física o la simple rendición de cuentas. Se reconoce que la formación docente, el desarrollo de competencias profesionales y la pertinencia curricular constituyen ejes fundamentales en la construcción de sistemas educativos sostenibles y socialmente relevantes. En esta línea, Acuña y Pons (2018) advierten que la calidad no puede dissociarse de la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada, digitalizada y en permanente transformación. Esto implica que las políticas públicas deben garantizar no solo evaluaciones e incentivos, sino también procesos continuos de formación, actualización y acompañamiento a los profesionales de la educación.

Desde el marco de la gobernanza contemporánea, autores como Pierre y Peters (2005) señalan que la política pública actúa como una tecnología de poder que organiza las capacidades del Estado, articula actores múltiples y reconfigura las prioridades institucionales. En este sentido, relegar la dimensión formativa del cuerpo docente en los dispositivos de aseguramiento de la calidad puede generar una política educativa desequilibrada, centrada más en el control que en la mejora estructural. Por su parte, Kooiman (2003) plantea que las políticas deben entenderse como procesos de coproducción entre actores públicos y privados, lo cual invita a una mayor participación de los colectivos docentes en la definición de estándares y modelos de evaluación que realmente respondan a las complejidades del aula.

Además, como lo argumenta Heller (2003), toda política educativa está insertada en un entramado institucional que refleja una correlación de fuerzas. En este sentido, una política de calidad que no contemple la dimensión pedagógica ni la profesionalización docente tiende a reproducir relaciones asimétricas, marginando saberes pedagógicos situados y promoviendo estándares homogéneos. Por ello, la calidad debe ser concebida no solo como un objetivo técnico-administrativo, sino como un horizonte ético-político vinculado a la equidad, la formación integral

y la justicia social en el acceso al conocimiento. Esta mirada más crítica y compleja de la política pública educativa permite abrir caminos hacia una transformación institucional real, donde el docente no sea un engranaje más del sistema, sino un actor central en su reconstrucción.

Finalmente, retomar las contribuciones clásicas de Laswell (1992) permite reubicar el debate en una perspectiva estratégica. Las políticas, entendidas como elecciones fundamentales de la vida organizada, deben orientarse hacia una mejor gobernanza, centrada en la equidad, la inclusión y la participación. Como señala Lascoumes y Le Galès (2014), las acciones públicas no son neutras: implican siempre elecciones de clientelas y, por tanto, de exclusiones. En el caso de la educación superior, este llamado invita a pensar políticas más inclusivas, críticas y transformadoras, capaces de garantizar calidad con sentido social.

3.2. Nuevo Institucionalismo y Transformaciones Educativas

El Nuevo Institucionalismo representa una de las corrientes más influyentes en el análisis de las organizaciones, al destacar cómo las instituciones no solo obedecen a lógicas funcionales o estructurales, sino también a procesos simbólicos, normativos y culturales que modelan su comportamiento. En el contexto de la educación superior, esta perspectiva ha cobrado relevancia para analizar las transformaciones que enfrentan las universidades en entornos regulados por políticas de aseguramiento de la calidad, reformas curriculares, rendición de cuentas y gobernanza tecnocrática.

El nuevo institucionalismo permite examinar cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) no son actores pasivos frente a las regulaciones externas, sino que responden de forma estratégica, adaptativa e incluso simbólica, mediante procesos de mimetismo, isomorfismo y traducción organizacional. Esta categoría es clave para comprender cómo las políticas públicas de calidad, como la acreditación institucional, reconfiguran las prácticas, estructuras y discursos

universitarios, a menudo generando tensiones entre la autonomía académica, la misión formativa y la presión por estandarización. A partir de este enfoque, se busca analizar las transformaciones institucionales inducidas por las políticas de evaluación, los efectos simbólicos de la legitimidad organizacional y la manera en que las universidades negocian su lugar en un campo educativo atravesado por lógicas de mercado, control estatal y competencia global.

Es así como se ha constituido en una herramienta clave para comprender los cambios que atraviesan las instituciones de educación superior (IES) en contextos de reformas estatales, procesos de evaluación externa y presión internacional por la calidad. A diferencia del institucionalismo clásico, que concebía a las instituciones como estructuras formales relativamente estables, el nuevo institucionalismo incorpora la noción de agencia, conflicto, y transformación histórica, lo cual lo convierte en un marco teórico apropiado para analizar cómo las universidades negocian, resisten o reproducen las políticas de acreditación de calidad (March & Olsen, 1984).

En este sentido, el nuevo institucionalismo permite analizar las IES no sólo como entidades burocráticas, sino como espacios de interacción social donde confluyen múltiples racionalidades, trayectorias organizativas y disputas por el sentido de lo educativo. Según Scott (2001), las instituciones deben ser comprendidas a través de tres pilares: regulativo, normativo y cultural-cognitivo. Esta triada permite entender cómo los discursos de calidad y acreditación se internalizan, muchas veces de manera acrítica, en las estructuras de gobierno universitario, afectando tanto las decisiones administrativas como las prácticas académicas cotidianas.

La implementación de políticas públicas orientadas por modelos evaluativos ha implicado la progresiva estandarización del quehacer universitario. DiMaggio y Powell (1983) introducen el concepto de isomorfismo institucional para explicar cómo las organizaciones, frente a presiones externas, tienden a homogeneizar sus estructuras y procedimientos. En el caso de las universidades colombianas, el sometimiento a los lineamientos del CNA y del MEN ha generado una tendencia

a replicar modelos de calidad sin considerar los contextos institucionales específicos, reduciendo así la diversidad del sistema educativo.

A la par, el nuevo institucionalismo sociológico pone énfasis en los procesos de legitimación. Buendía (2017) señala que la adopción de prácticas organizativas no siempre responde a su eficacia, sino a la necesidad de las instituciones de mostrar conformidad con normas consideradas legítimas por su entorno. Esta búsqueda de legitimidad lleva a que muchas universidades implementen políticas de calidad como forma de sobrevivencia simbólica, más que como una convicción pedagógica o epistémica, afectando la identidad institucional y la autonomía universitaria.

Otro aporte del nuevo institucionalismo es su atención a las redes de actores y a los juegos de poder dentro de las organizaciones. Zurbruggen (2006) plantea que las políticas públicas deben analizarse como escenarios de interacción entre múltiples actores con intereses y capacidades diferenciadas. En el ámbito universitario, esta perspectiva ayuda a comprender cómo las decisiones sobre acreditación son el resultado de negociaciones entre directivos, docentes, evaluadores externos y agencias estatales, muchas veces atravesadas por relaciones jerárquicas y dinámicas de subordinación.

En este marco, Scharpf (1997) distingue entre dos modos de análisis institucional: el orientado a las reglas (rule-oriented) y el orientado a los actores (actor-oriented). Esta distinción resulta útil para entender cómo las IES responden de manera diferente a una misma política de acreditación. Mientras algunas universidades adoptan las reglas de forma mecánica, otras logran resignificarlas y generar innovaciones desde su interior. Esta heterogeneidad en la implementación es un aspecto poco considerado por las evaluaciones externas, que tienden a aplicar indicadores homogéneos a contextos diversos.

Asimismo, el nuevo institucionalismo permite comprender la tensión entre institucionalización y cambio. March y Olsen (1989) sostienen que las instituciones no sólo estructuran comportamientos, sino que también son moldeadas por las prácticas y significados que los actores les otorgan. En este sentido, las reformas impulsadas desde las políticas públicas no generan efectos automáticos, sino que se ven moduladas por las culturas organizacionales, los liderazgos internos y las trayectorias históricas de las IES, factores que inciden directamente en su desempeño.

Además, este enfoque pone en evidencia la existencia de contradicciones internas en el discurso de calidad. Mientras se exalta la autonomía institucional, al mismo tiempo se imponen mecanismos de control que limitan la toma de decisiones autónomas. Este fenómeno ha sido descrito por autores como Hall y Taylor (1996), quienes señalan que las instituciones funcionan como “filtros cognitivos” que definen lo que es considerado válido o posible dentro del campo organizativo, generando una racionalidad instrumental que desplaza otras formas de conocimiento.

Desde una perspectiva crítica, el nuevo institucionalismo también permite interrogar las implicaciones simbólicas y subjetivas de los procesos de acreditación. Según Giroux (2014), la lógica gerencial instalada en las universidades ha reconfigurado la subjetividad académica, transformando a los docentes e investigadores en gestores de indicadores. Esta mutación del ethos universitario ha generado malestar, precarización y despolitización del quehacer académico, elementos que deben ser problematizados desde una mirada institucional amplia.

En este sentido, el enfoque institucional relacional permite entender cómo las universidades operan dentro de un campo estructurado por relaciones de poder. Navarro Yáñez (2002) y Crozier y Friedberg (1990) insisten en que las políticas públicas deben ser analizadas no solo como normativas externas, sino como configuraciones dinámicas que se expresan en prácticas, coaliciones y estrategias organizacionales. Esta mirada resulta especialmente pertinente para el

estudio de las universidades públicas, cuyo margen de maniobra está condicionado por la dependencia financiera del Estado.

De igual forma, la noción de capacidades estatales propuesta por autores como Weaver y Rockman (1993) permite analizar cómo el diseño institucional del sistema de educación superior colombiano determina las posibilidades de acción de las universidades. Las limitaciones presupuestales, la fragmentación normativa y la falta de coordinación interinstitucional son factores que afectan directamente el desempeño institucional, y que no pueden ser abordados exclusivamente desde los estándares técnicos de la acreditación.

A nivel latinoamericano, el institucionalismo ha sido clave para entender los efectos de las reformas impulsadas por organismos multilaterales en la década de los noventa. Buendía (2017) observa que estas reformas introdujeron una lógica de mercado en las IES, lo que implicó una transformación de los modelos de gobernanza, la gestión por resultados y la imposición de lógicas evaluativas ajenas a las dinámicas del conocimiento. Estas transformaciones han impactado profundamente la identidad de las universidades, subordinando su proyecto histórico a los imperativos de la eficiencia y la competitividad.

No obstante, el nuevo institucionalismo también reconoce la posibilidad de cambio. Hall (1993) introduce el concepto de cambio de tercer orden (third order change) para referirse a transformaciones profundas en los marcos de referencia, objetivos y herramientas de política pública. En el campo universitario, esto implica no solo modificar procedimientos, sino repensar el sentido mismo de la calidad, el rol del Estado y la función social de la universidad, aspectos que siguen siendo objeto de disputa en el escenario contemporáneo.

En consecuencia, el análisis institucional no debe limitarse a describir estructuras formales, sino que debe indagar por los sentidos, valores y narrativas que circulan en las organizaciones. Esta dimensión simbólica es fundamental para entender por qué algunas políticas generan rechazo o

apatía, mientras otras son apropiadas y resignificadas por los actores institucionales. Como señala Schmidt (2008), las ideas importan, y su circulación dentro de las instituciones es un factor determinante del cambio organizacional.

Por último, el nuevo institucionalismo aporta herramientas para evaluar críticamente el rol del Estado en la configuración del campo educativo. Las políticas de acreditación, lejos de ser neutrales, expresan una forma de gubernamentalidad que redefine las relaciones entre conocimiento, poder y subjetividad. Comprender estas dinámicas requiere una mirada compleja, situada y plural, que recupere el valor de las universidades como espacios de creación, debate y transformación social, más allá de los indicadores y las métricas de desempeño.

3.3. Estudios Organizacionales y Acreditación en la Educación Superior

Los estudios organizacionales (EO) constituyen un campo interdisciplinario que permite analizar de forma crítica la estructura, funcionamiento y transformación de las instituciones, incluidas las universidades. A diferencia de las teorías organizacionales tradicionales, que privilegian un enfoque técnico-racional, los EO reconocen el carácter simbólico, político y cultural de las organizaciones (De la Rosa, 2004). Este enfoque resulta especialmente útil para comprender cómo las instituciones de educación superior (IES) responden a los procesos de acreditación de alta calidad, no solo desde sus estructuras formales, sino también desde sus dinámicas internas de poder, legitimidad y cultura institucional.

En este marco, Clegg y Hardy (1996) conceptualizan los EO como una serie de conversaciones teóricas basadas en múltiples paradigmas y supuestos históricos, lo que los diferencia de las reducciones funcionalistas propias de la teoría administrativa clásica. Esta perspectiva permite entender que la universidad no es simplemente una entidad productora de conocimiento, sino una organización compleja, en constante disputa simbólica y política sobre su

sentido, su misión y sus formas de organización. La acreditación, en este contexto, no solo implica cumplimiento de estándares, sino también redefinición de prácticas, discursos y estructuras organizativas.

Gonzales-Miranda (2014) señala que los EO ofrecen herramientas para comprender fenómenos sociales complejos dentro de las organizaciones, tales como la resistencia al cambio, la construcción de identidades profesionales o la gestión del conocimiento. En el caso de las universidades, estos fenómenos se ven intensificados por las exigencias externas de los sistemas de evaluación y acreditación, que muchas veces imponen lógicas instrumentales y métricas que pueden entrar en tensión con los principios epistémicos, éticos y políticos del quehacer académico.

En una visión más tradicional, Porter, Lawler y Hackman (1975) definen las organizaciones como sistemas dirigidos por personas o grupos que persiguen objetivos funcionales. Esta idea se vincula con la noción weberiana de racionalización, según la cual las organizaciones se estructuran en función del control, la jerarquía y la eficiencia (Weber, 1992). Sin embargo, estas nociones deben ser reinterpretadas desde una mirada crítica cuando se aplican a instituciones educativas, pues la universidad posee una dimensión axiológica y simbólica que trasciende los fines instrumentales propios del mundo empresarial.

Desde esta óptica, De la Rosa (2002) plantea que las universidades configuran su accionar en función de su estructura interna, sus procesos decisionales y su cultura institucional, lo cual influye directamente en sus posibilidades de responder a las políticas de calidad. La implementación de procesos de acreditación implica, entonces, una negociación constante entre la lógica del control externo y la lógica de la autonomía universitaria, generando tensiones que se deben comprender desde el análisis organizacional crítico.

El institucionalismo organizacional, en particular, aporta elementos para comprender cómo la acreditación reconfigura el poder dentro de las universidades. Lawrence (2008) afirma que los

procesos de evaluación y certificación tienden a redistribuir el poder hacia los órganos administrativos, en detrimento de los espacios académicos deliberativos. Esto puede generar una burocratización de la calidad, donde el cumplimiento de indicadores desplaza los debates epistemológicos, pedagógicos y políticos sobre el sentido de la educación superior.

En esta misma línea, Meyer y Rowan (1977) advierten que muchas estructuras formales dentro de las organizaciones se mantienen más por su valor simbólico que por su eficacia operativa. Esta “hipocresía organizacional” se evidencia cuando las universidades simulan adaptarse a las exigencias del sistema de acreditación, implementando estructuras paralelas que, en la práctica, pueden no transformar sustancialmente los procesos educativos. Esta brecha entre la formalidad y la práctica cotidiana debe ser problematizada desde los EO para evitar el riesgo de que la calidad se convierta en un ritual vacío.

Complementariamente, Ostrom (2005) concibe las instituciones como conjuntos de normas que guían la interacción entre actores. Aunque en un primer momento define las instituciones como “recetas” de comportamiento, posteriormente matiza esta idea, reconociendo que las normas también son objeto de disputa, reinterpretación y resignificación. Esto implica que las universidades no aplican mecánicamente los estándares de acreditación, sino que los integran a sus culturas organizacionales de formas diversas, según sus trayectorias, recursos y visiones institucionales.

Desde una mirada crítica, Hatch y Cunliffe (2006) subrayan la importancia de estudiar las prácticas discursivas, los rituales y los símbolos organizacionales para comprender cómo se produce sentido dentro de las instituciones. En el contexto de la educación superior, esto supone analizar cómo el discurso de la calidad se articula con otras narrativas institucionales como la autonomía, la excelencia, la inclusión o la responsabilidad social. Sin embargo, esta articulación

no siempre se da de manera armónica ni coherente, generando tensiones interpretativas que revelan la complejidad del entramado organizativo universitario.

Estas tensiones simbólicas y discursivas se traducen también en disputas estratégicas sobre la estructura y el funcionamiento de las universidades. En este sentido, resulta pertinente incorporar los aportes de Mintzberg (1999), quien propone clasificar las organizaciones según su configuración estructural. Las universidades, por su naturaleza, suelen operar como “organizaciones profesionales”, donde el conocimiento experto de los académicos constituye el eje articulador de las decisiones. No obstante, la irrupción de políticas de calidad y sistemas de evaluación ha transformado este equilibrio, desplazando la autoridad académica hacia dispositivos de gestión centrados en la eficiencia, el control y la estandarización.

Esta reconfiguración ha generado un desplazamiento del ethos académico hacia un modelo de universidad más cercano a la lógica empresarial. Marginson (2007) advierte que la imposición de criterios tecnocráticos de rendimiento y productividad puede debilitar la autonomía institucional y desdibujar los fines formativos, éticos y sociales de la universidad. En consecuencia, resulta fundamental articular el análisis simbólico con el estructural, para comprender cómo las dinámicas internas de las IES responden —y a la vez resisten— las presiones externas derivadas de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad.

Por su parte, Lash (1988) argumenta que es necesario superar la fragmentación burocrática mediante modelos organizacionales más flexibles y democráticos. Esto implica repensar la gobernanza universitaria en clave participativa, reconociendo a los distintos actores —docentes, estudiantes, administrativos— como agentes activos en la definición de los rumbos institucionales. En este sentido, los estudios organizacionales se convierten en una herramienta crítica para rediseñar los modelos de gestión, garantizando la coherencia entre los principios institucionales y las prácticas organizativas.

Asimismo, la perspectiva de Alvesson y Spicer (2012) sobre la “estupidez funcional” en las organizaciones permite cuestionar los mecanismos de control simbólico que inhiben el pensamiento crítico y la deliberación en las universidades. La obsesión por la medición y los rankings puede llevar a una “cultura del cumplimiento” que neutraliza el debate académico y limita la innovación. Esta situación demanda un enfoque organizacional que recupere el valor del disenso, la crítica y la diversidad epistemológica como motores de transformación institucional.

Desde América Latina, autores como Ibarra (1998) y Buendía (2017) han cuestionado la implantación acrítica de modelos de gestión importados del norte global. Señalan que, en muchos casos, las políticas de acreditación desconocen las particularidades culturales, sociales y económicas de las universidades latinoamericanas, promoviendo una homogeneización que va en contravía de la diversidad institucional. Por ello, proponen un enfoque situado de los estudios organizacionales, capaz de dialogar con los contextos locales y responder a sus desafíos específicos.

En consecuencia, el abordaje organizacional de la acreditación debe considerar también los vínculos entre universidad, sociedad y territorio. Como plantean Ramírez y Tenorio (2010), las universidades no son entes aislados, sino espacios relacionales insertos en proyectos de desarrollo social, cultural y productivo. La calidad, entonces, no puede ser medida únicamente en términos de eficiencia o competitividad, sino también en función del impacto social y del compromiso con los problemas públicos.

Finalmente, los estudios organizacionales ofrecen un marco integral para comprender la forma en que las IES negocian su lugar dentro del sistema educativo y del aparato estatal. Lejos de ser meras ejecutoras de políticas, las universidades son también espacios de agencia colectiva, capaces de resignificar las normas, disputar sentidos y construir alternativas. De ahí la importancia

de fortalecer una mirada crítica, reflexiva y contextualizada que permita repensar la calidad, la acreditación y la autonomía en clave organizacional.

3.4. Colonialidad del saber y epistemologías del sur

Esta categoría aporta una perspectiva crítica y necesaria al análisis del sistema de acreditación de alta calidad y las políticas públicas que condicionan el desempeño de las instituciones de educación superior (IES). Como lo señala Quijano (2000), la colonialidad del saber es una estructura de poder que subyace a la modernidad, y que ha legitimado ciertas formas de conocimiento mientras desvaloriza o excluye otras, especialmente aquellas que emergen desde los márgenes epistémicos del sur global. En este marco, el modelo de acreditación adoptado en Colombia responde a lógicas eurocéntricas y tecnocráticas que privilegian indicadores cuantificables por sobre los procesos formativos situados.

La crítica a este enfoque se conecta con los aportes de Walter Mignolo (2010), quien sostiene que la matriz colonial del poder ha determinado los criterios de validación del conocimiento científico, imponiendo una jerarquía que favorece lo anglosajón, lo técnico y lo instrumental. Esta racionalidad permea las políticas públicas educativas y, especialmente, los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, donde se prioriza la productividad académica medida por índices como Scopus o Web of Science, en detrimento de la pertinencia territorial o el compromiso ético. Así, se produce una desconexión entre el proyecto educativo y las realidades sociales de las comunidades donde operan las universidades.

Boaventura de Sousa Santos (2010) propone las epistemologías del sur como una alternativa a esta hegemonía, impulsando una ecología de saberes que reconozca la legitimidad de formas de conocimiento diversas, provenientes de actores y contextos históricamente subalternizados. En el marco de los estudios organizacionales, esta propuesta se articula con la

crítica a la gestión performativa, la cual ha mercantilizado el conocimiento universitario y ha promovido una subjetivación del docente-investigador como sujeto medible, evaluable y competitivo (Ball, 2003). En efecto, el discurso de calidad se convierte en un dispositivo de control simbólico que impone prácticas estandarizadas y desalienta la innovación pedagógica y el pensamiento crítico.

Desde la perspectiva del nuevo institucionalismo, la lógica de la acreditación puede analizarse como un proceso de mimetismo organizacional, donde las IES adoptan estructuras y prácticas legitimadas por organismos externos, sin necesariamente transformar su cultura interna (Meyer & Rowan, 1977). Esta isomorfia institucional se traduce en el alineamiento con estándares globales de calidad que muchas veces no se corresponden con las necesidades del entorno. En este sentido, las epistemologías del sur proponen una reapropiación del proceso de evaluación, desde criterios co-construidos por las comunidades académicas, los territorios y los saberes ancestrales, en sintonía con las propuestas de Scott (2001) sobre los pilares culturales y normativos de la institucionalización.

Autores como Restrepo (2014) advierten que esta tensión entre lo global y lo local se manifiesta en una fragmentación del quehacer universitario. Las IES se ven forzadas a responder a exigencias externas, mientras descuidan su misión social, su relación con el territorio y su rol como agentes de transformación. Esta situación evidencia la necesidad de un modelo organizativo más reflexivo, como lo sugiere Hatch y Cunliffe (2006), donde se valoren las prácticas cotidianas, los significados compartidos y las formas de resistencia que emergen dentro de las organizaciones educativas frente a las lógicas de control.

La colonialidad del saber también permea el lenguaje de las políticas públicas. Términos como “excelencia”, “eficiencia” y “competitividad” son asumidos como universales y neutros, cuando en realidad responden a marcos ideológicos propios del neoliberalismo global. Como lo

plantea Lander (2000), descolonizar el discurso es un paso fundamental para transformar las prácticas institucionales. Esta transformación implica que la calidad educativa no se reduzca a indicadores técnicos, sino que incorpore criterios de justicia epistémica, autonomía organizacional y pertinencia social (Dussel, 2013).

En esta línea, se requiere una universidad que, en lugar de reproducir mecánicamente los formatos de la acreditación, los reconfigure desde un posicionamiento crítico y contextual. Para Mignolo y Walsh (2018), esto implica un giro decolonial en la educación superior, donde el conocimiento se construya de forma horizontal, situada y plural, reconociendo los saberes indígenas, afrodescendientes y populares como válidos y transformadores. Desde el punto de vista organizacional, este giro supone cuestionar las jerarquías internas y las estructuras burocráticas que limitan la participación democrática y la autonomía institucional.

La lógica performativa de la gestión universitaria, caracterizada por la fijación en métricas, rankings y productividad individual, ha debilitado la vocación formativa de las IES (Slaughter & Rhoades, 2004). En lugar de fomentar espacios de diálogo y co-creación, muchas universidades adoptan un modelo empresarial que prioriza resultados medibles. Las epistemologías del sur, en cambio, proponen recuperar el sentido colectivo del conocimiento, su dimensión relacional y su potencial emancipador. Esto requiere repensar los indicadores de evaluación, incorporando dimensiones cualitativas como el trabajo con comunidades, la interculturalidad, la formación integral y el compromiso ético.

Desde el institucionalismo crítico, Buendía (2017) señala que las reformas en educación superior deben atender las especificidades organizativas, culturales y políticas de cada institución, evitando modelos uniformes que ignoran la diversidad institucional. Esta crítica se articula con los planteamientos de Avendaño, Paz y Rueda (2017), quienes destacan que las universidades deben construir sus propios referentes de calidad a partir de los contextos locales. La calidad, por tanto,

debe surgir del diálogo entre actores, no como una imposición vertical, sino como una construcción colectiva.

Así mismo, la subjetivación del docente-investigador como “emprendedor de sí mismo” (Foucault, 2008), refuerza la lógica neoliberal de la educación superior. El saber se convierte en un capital que debe rentabilizarse, y el académico en un gestor de indicadores. Esta situación debilita las prácticas de investigación crítica, las pedagogías liberadoras y la reflexión ética. Frente a ello, las epistemologías del sur reivindican al docente como sujeto político, comprometido con la transformación de su entorno y con la producción de conocimientos relevantes para la vida y la justicia social (Freire, 2005).

En este contexto, se requiere reconfigurar los marcos normativos que rigen la acreditación. Como lo advierte Colella y Díaz (2015), la legislación educativa ha institucionalizado un modelo tecnocrático que responde más a los intereses de los organismos multilaterales que a las demandas sociales. Para enfrentar esta situación, se necesita una política pública educativa construida desde abajo, con participación efectiva de las comunidades académicas, sociales y territoriales. Las universidades deben ser aliadas estratégicas en la construcción de políticas que respondan a los desafíos locales y globales, desde una mirada crítica y transformadora.

El enfoque organizacional de las IES debe articularse con los principios de la democracia participativa. Esto implica diseñar mecanismos de evaluación que reconozcan las voces de estudiantes, docentes, egresados y comunidades, como lo proponen Lascoumes y Le Galès (2014). La acreditación no puede ser un proceso vertical, sino una oportunidad para repensar colectivamente la misión universitaria. La transformación institucional requiere apertura, diálogo intercultural, co-responsabilidad y compromiso con los bienes comunes del saber.

Asimismo, los estudios organizacionales permiten analizar cómo las IES reproducen o resisten estas dinámicas de exclusión. Gonzales-Miranda (2014) plantea que las universidades son

espacios de disputa simbólica donde se negocian significados, valores y formas de autoridad. Por tanto, la transformación de la educación superior debe partir de un análisis profundo de sus prácticas, discursos y estructuras internas, con el fin de desnaturalizar aquellas formas de colonialismo epistémico que obstaculizan su democratización.

Finalmente, como lo sugiere Ibarra (1998), también es necesario visibilizar los escenarios interorganizacionales donde se configuran alianzas, resistencias y coaliciones entre actores institucionales. Este enfoque relacional es clave para entender cómo las universidades pueden incidir en las políticas públicas, no solo como receptoras pasivas, sino como agentes activos con capacidad de deliberación, propuesta y construcción colectiva. La acreditación debe pensarse desde esta lógica de redes, actores y territorio.

3.5. Legitimidad institucional y construcción simbólica de la calidad

Esto permite problematizar uno de los pilares discursivos más robustos del sistema de acreditación de alta calidad en la educación superior. Contrario a una concepción técnica y objetiva de la calidad, esta se construye como una categoría relacional, cargada de sentidos políticos, simbólicos y culturales que responden a luchas por el reconocimiento, el prestigio y el control institucional (Bourdieu, 1997). En este sentido, la calidad no es un hecho, sino una representación legitimada socialmente que opera bajo lógicas de poder.

Las universidades, al participar en procesos de acreditación, no solo buscan mejorar sus prácticas, sino ganar legitimidad en el campo académico. La acreditación, entonces, se convierte en una moneda simbólica que permite acceder a recursos, visibilidad y reputación, pero que también puede ser excluyente con instituciones pequeñas, con vocación territorial o con enfoques educativos alternativos (Leibovich, 2011). Así, la calidad opera como un mecanismo de diferenciación que no siempre reconoce la diversidad institucional ni los contextos sociales.

Desde la perspectiva de los estudios organizacionales, la calidad se construye también mediante prácticas discursivas y rituales institucionales. Ball (2003) acuña el término “economía de la apariencia” para referirse a cómo las instituciones desarrollan una imagen de eficiencia a través de informes, auditorías y planes estratégicos. Estos mecanismos refuerzan la legitimidad formal de las universidades, pero pueden vaciar de sentido los procesos pedagógicos y reducir la innovación a cumplimiento de formularios.

La construcción simbólica de la calidad se articula con el nuevo institucionalismo sociológico, que enfatiza cómo las organizaciones adoptan estructuras formales no por su eficiencia, sino por su valor legitimador frente al entorno (Meyer & Rowan, 1977). Así, muchas universidades reproducen el formato de acreditación para asegurar su supervivencia institucional, sin que necesariamente se traduzca en una transformación profunda de sus prácticas. Se genera entonces una disociación entre imagen y realidad institucional.

En este contexto, el lenguaje gerencialista refuerza la naturalización del modelo de calidad tecnocrático. Fairclough (2008) advierte cómo términos como “eficacia”, “resultados”, “competitividad” o “desempeño” no son neutros, sino dispositivos de gobierno que transforman la forma de pensar y hacer universidad. La calidad se vuelve cuantificable, estandarizada y desprovista de sentido social, reduciendo la educación a una lógica de rendición de cuentas.

Esta lógica coincide con la crítica de la gestión performativa que señala cómo la evaluación permanente genera subjetividades disciplinadas, centradas en el cumplimiento de indicadores y en la acumulación de capital simbólico individual (Ball, 2003). El docente-investigador se convierte en un sujeto evaluable, cuya legitimidad depende más de la productividad que de su vínculo con el territorio o su aporte a la transformación social. Este fenómeno conecta con la categoría de *subjetivación académica* ya tratada.

A su vez, la legitimidad institucional se construye mediante dispositivos simbólicos como los rankings, las clasificaciones y las certificaciones. Para Ibarra (2016), esto conforma una “pedagogía de la excelencia” que reconfigura las universidades como empresas del conocimiento. Esta transformación no solo altera el lenguaje, sino también la estructura de poder al interior de las instituciones, desplazando a los actores académicos y priorizando los equipos técnicos de calidad.

La categoría se articula con la *colonialidad del saber*, ya que los estándares internacionales de acreditación privilegian ciertos saberes y modelos de universidad (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). Las universidades que no encajan en esta lógica corren el riesgo de ser percibidas como deficitarias o marginales. Así, la calidad se convierte en un instrumento de exclusión simbólica, invisibilizando propuestas pedagógicas alternativas, comunitarias o situadas.

La tecnocracia y despolitización de la gestión universitaria también se vinculan estrechamente con esta categoría. Al concebir la calidad como un asunto exclusivamente técnico, se excluyen del debate a estudiantes, docentes y comunidades. Como lo indican Lascoumes y Le Galès (2014), esta exclusión genera una legitimidad débil, basada en el cumplimiento y no en la apropiación. La calidad se convierte en una obligación, no en una construcción colectiva.

Por ello, se hace necesario democratizar los procesos de acreditación. Esto implica no solo incorporar nuevas voces, sino redefinir los criterios de evaluación. La calidad debe ser situada, contextual, ética y socialmente pertinente. No puede seguir siendo una imposición vertical. En palabras de Clark (1998), una universidad legítima es aquella que responde a su entorno, que forma ciudadanos críticos y que promueve el conocimiento como bien público.

Esta discusión se entrelaza con las *epistemologías del sur*, que critican el carácter excluyente del conocimiento hegemónico y proponen una ecología de saberes. Santos (2010) sostiene que la calidad debe pensarse desde las necesidades de los pueblos, no desde las métricas

del mercado. La legitimidad institucional debe anclarse en el reconocimiento de las diversidades epistémicas y culturales, y en la defensa de la autonomía académica como principio fundamental.

Además, las universidades deben resistir la presión de homologar sus procesos a estándares globales que no reconocen las desigualdades estructurales de los países del sur. Grosfoguel (2013) denuncia que los criterios actuales de calidad son funcionales al capitalismo académico, y que la legitimidad se convierte en una trampa que captura a las instituciones en dinámicas de competencia, visibilidad y rentabilidad. Frente a esto, la universidad debe reapropiarse de su proyecto ético y político.

La acreditación, entonces, no puede ser vista únicamente como un procedimiento de validación externa. Debe ser un proceso reflexivo, colectivo, transformador. Como sugiere De Sousa Santos (2014), la calidad debe articularse con la justicia social, la dignidad humana y el derecho al conocimiento. La legitimidad institucional debe construirse desde la coherencia entre el discurso y la práctica, entre la misión social y las formas de evaluación.

En síntesis, la legitimidad institucional y la calidad no pueden ser reducidas a indicadores o acreditaciones. Son procesos complejos, cargados de disputas simbólicas, intereses políticos y tensiones estructurales. La universidad pública en América Latina debe recuperar su sentido emancipador, su vocación crítica y su compromiso con la transformación social. Esto requiere repensar la calidad desde las categorías del poder, la cultura, la autonomía y la diversidad epistémica.

3.6. Evaluación crítica de las políticas públicas en la educación superior

La evaluación crítica de las políticas públicas en la educación superior constituye un componente fundamental para comprender cómo se configuran las dinámicas institucionales, los marcos de actuación y las tensiones entre autonomía universitaria y control estatal. Esta categoría

permite analizar no solo los instrumentos y objetivos de las políticas, sino también las racionalidades, ideologías y relaciones de poder que las sustentan. En el contexto colombiano, donde las políticas de aseguramiento de la calidad, acreditación institucional y gestión por resultados se han consolidado como ejes centrales de la reforma universitaria, resulta necesario problematizar sus impactos desde una mirada que integre enfoques organizacionales, institucionalistas y de gobernanza. El análisis crítico de estas políticas implica interrogar tanto su formulación como sus efectos simbólicos, distributivos y organizativos, reconociendo que las políticas públicas no son neutras, sino construcciones sociales que configuran sujetos, estructuras y horizontes de sentido (Lascoumes & Le Galès, 2014; Fischer, 2003; Ball, 2003). Esta categoría se articula con el objeto de estudio al develar cómo los dispositivos de evaluación externa inciden en las formas de gobierno universitario, la producción de legitimidad institucional y las estrategias organizacionales frente a la acreditación de alta calidad.

Las políticas públicas, como plantean Howlett y Ramesh (2003), se desarrollan en ciclos que involucran diseño, implementación y evaluación, pero cada fase está sujeta a conflictos, reinterpretaciones y resistencias. En Colombia, las políticas de calidad educativa han estado fuertemente influenciadas por modelos de gobernanza global promovidos por organismos multilaterales como el Banco Mundial o la OCDE, que priorizan la eficiencia, la rendición de cuentas y la estandarización. Esta orientación ha reforzado mecanismos como la acreditación institucional, que si bien buscan mejorar el desempeño universitario, también introducen lógicas de competencia y ranking que pueden afectar la autonomía académica y distorsionar los fines sustantivos de las universidades (Fischer, 2003; Ball, 2003).

En el caso colombiano, las políticas de aseguramiento de la calidad, la acreditación institucional y los incentivos por resultados han estado marcadas por una fuerte orientación gerencial, en línea con el modelo de nueva gestión pública. Este modelo, como señalan Osborne y

Gaebler (1992), promueve la eficiencia, la rendición de cuentas y la competencia como principios rectores de lo público. Sin embargo, aplicado al campo educativo, este enfoque tiende a reducir la complejidad de los procesos pedagógicos y de formación a indicadores de desempeño estandarizados, desplazando otras dimensiones fundamentales como la formación crítica, la inclusión o el compromiso territorial.

Las políticas públicas de educación superior son, por tanto, dispositivos de regulación que moldean las prácticas institucionales, reconfiguran los objetivos de las universidades y redefinen el rol de los docentes, investigadores y estudiantes. Como advierte Ibarra (2016), estas políticas no son neutras ni universales, sino que están inscritas en relaciones de poder que favorecen ciertos modelos institucionales (por ejemplo, las universidades de investigación de élite) y marginan otros (como las instituciones con vocación territorial o comunitaria). Evaluarlas críticamente implica entonces identificar los supuestos normativos que las sostienen, así como sus impactos diferenciales en el sistema.

Una de las críticas centrales que se ha planteado a estas políticas es su carácter excluyente. Los sistemas de acreditación y los incentivos asociados al rendimiento tienden a beneficiar a las universidades con mayores recursos, capacidad de gestión y acumulación de capital académico, mientras que penalizan a aquellas con misiones sociales más amplias o con menores condiciones estructurales. Este fenómeno reproduce desigualdades históricas dentro del sistema educativo y contribuye a la consolidación de una jerarquía institucional que no necesariamente corresponde con la calidad educativa real (Buendía, 2017).

Asimismo, desde una perspectiva crítica, es necesario interrogar la concepción misma de “evaluación” que subyace en estas políticas. La evaluación basada en indicadores cuantitativos, rankings y métricas internacionales responde a una lógica positivista y funcionalista, que concibe la universidad como una organización eficiente y autorregulada. Esta visión desconoce la

dimensión política, simbólica y cultural de la educación, y reduce el proceso formativo a un conjunto de outputs fácilmente medibles. Como señalan Ball (2003) y Apple (2002), esto genera una cultura de la performatividad que fragmenta el sentido de lo educativo.

La evaluación crítica de las políticas públicas también exige recuperar la voz de los actores universitarios en su formulación, implementación y seguimiento. La participación activa de docentes, estudiantes, trabajadores y comunidades externas puede ofrecer una lectura más contextualizada y plural sobre los efectos de las políticas, así como abrir la posibilidad de construir alternativas más democráticas e inclusivas. En este sentido, evaluar no es solo medir, sino dialogar, reflexionar y disputar el sentido de lo público en la educación (Restrepo, 2014).

Además, las políticas públicas deben ser examinadas a la luz de su coherencia con los principios constitucionales y los fines de la educación. En Colombia, la Constitución de 1991 consagra el derecho a una educación integral, crítica, participativa y con responsabilidad social. Cualquier política que favorezca la competencia individual, el ranking institucional o la mercantilización del conocimiento debe ser evaluada críticamente por su potencial de contradicción con estos principios. La calidad, entendida en clave transformadora, no puede reducirse a estándares técnicos, sino que debe articularse con la equidad, la justicia y la autonomía universitaria (Congreso de la República, 1991).

Otro elemento importante es el análisis de los efectos simbólicos de las políticas públicas. Como lo advierte Bourdieu (1997), las políticas generan campos de lucha simbólica en los que se disputan significados, legitimidades y posiciones de poder. Las universidades no solo compiten por recursos, sino por reconocimiento, por visibilidad y por prestigio. Evaluar las políticas implica analizar también estos efectos simbólicos, que pueden reforzar narrativas de éxito o fracaso, establecer jerarquías entre saberes e invisibilizar prácticas valiosas que no se ajustan a los criterios oficiales.

Desde esta perspectiva, la evaluación crítica se convierte en una herramienta política para disputar el sentido de las políticas públicas y para resignificar la educación superior como bien común. No se trata de rechazar toda política o todo sistema de evaluación, sino de construir alternativas que partan de las realidades locales, los saberes situados y las necesidades sociales. Las universidades deben tener la capacidad de construir sus propios modelos de calidad, sus propios indicadores de transformación, y de participar activamente en el diseño de políticas más justas y contextualizadas (Santos, 2010).

La evaluación crítica de las políticas públicas en la educación superior implica un ejercicio reflexivo que debe ir más allá del cumplimiento de metas cuantificables y estándares normativos. Como plantean Lascoumes y Le Galès (2014), las políticas públicas no son simples herramientas de gestión, sino dispositivos de poder que configuran prácticas, subjetividades y formas de gobernanza. En el caso colombiano, la adopción de modelos de gestión pública empresarial ha trasladado a las universidades exigencias de eficiencia, competitividad y productividad, reduciendo la educación a un bien instrumental y fragmentando su sentido transformador (Osborne & Gaebler, 1992).

Este enfoque tecnocrático genera efectos simbólicos y materiales sobre las instituciones de educación superior, al favorecer lógicas de estandarización que privilegian ciertos modelos universitarios (como las universidades de élite con alto capital académico) en detrimento de otras con vocación territorial, comunitaria o intercultural. Como advierte Ibarra (2016), estas políticas, lejos de ser universales o neutras, reflejan estructuras de poder que reproducen desigualdades en el sistema universitario. En este sentido, evaluar críticamente dichas políticas implica identificar los criterios que las sustentan y preguntarse a quién benefician, a quién excluyen y qué universidad promueven.

Asimismo, una evaluación crítica requiere cuestionar los supuestos epistemológicos sobre los que se construyen los sistemas de aseguramiento de la calidad. La idea de que la calidad puede ser plenamente objetivada mediante rankings, métricas e indicadores omite dimensiones fundamentales como la equidad, la inclusión, el compromiso con el territorio o el pensamiento crítico (Apple, 2002; Ball, 2003). Esta lógica funcionalista genera una cultura de la performatividad que transforma a docentes e investigadores en gestores de resultados, desplazando el sentido ético, pedagógico y político de su labor. Por ello, como señala Restrepo (2014), evaluar no es solo medir, sino interpelar, comprender y disputar el sentido de lo público en la educación.

Finalmente, la evaluación crítica de las políticas públicas en educación superior debe convertirse en un ejercicio político y colectivo, que convoque a estudiantes, docentes, trabajadores y comunidades a reflexionar sobre el rumbo de la universidad. Es necesario avanzar hacia formas de evaluación participativas, contextuales y plurales, que reconozcan las especificidades institucionales y los saberes situados, tal como proponen Santos (2010) y Dussel (2013). Solo así será posible construir una universidad realmente democrática, comprometida con los derechos humanos, la justicia epistémica y el fortalecimiento del tejido social.

De acuerdo a lo expresado en el capítulo el proceso de acreditación de alta calidad y las políticas públicas asociadas a la educación superior deben ser comprendidos como dispositivos complejos que articulan tecnologías de gobierno, racionalidades administrativas y disputas epistémicas en el seno de las instituciones universitarias. Como lo proponen Lascoumes y Le Galès (2014), los instrumentos de acción pública no son neutros: operan como herramientas que configuran lo social, instaurando modelos de regulación que influyen sobre el comportamiento organizacional y transforman las lógicas de acción institucional. Así, la acreditación no es simplemente una herramienta técnica, sino un instrumento de gobernanza que estructura

prioridades, redefine indicadores de valor y condiciona formas de producción y circulación del conocimiento.

Esta comprensión se amplía desde la categoría de gobernanza relacional, en la que Kooiman (2003) plantea que los actores públicos y privados co-construyen políticas en escenarios marcados por relaciones asimétricas de poder. En este marco, las Instituciones de Educación Superior (IES) no son simples receptoras de normas externas, sino que participan en redes de gobernanza en las que negocian su autonomía, legitimidad y sostenibilidad. Esta lógica dialoga con los postulados del nuevo institucionalismo sociológico, el cual, como indican Scott (2001) y Buendía (2017), permite analizar cómo las universidades internalizan, reproducen o transforman normas e intereses institucionalizados en su entorno, generando mecanismos de adaptación organizacional y luchas por la legitimidad.

En este contexto, Crozier y Friedberg (1990) aportan una clave fundamental para comprender a las universidades como espacios de acción organizada, donde los actores interpretan estratégicamente las reglas impuestas por políticas públicas como la acreditación. Las normas no se acatan pasivamente: se negocian, se adaptan o se resisten, dependiendo de los márgenes de maniobra de los actores y las condiciones internas de las IES. Esto se relaciona directamente con la categoría de tecnocracia y despolitización de la gestión universitaria, donde la evaluación externa tiende a transformar el ethos universitario, promoviendo una racionalidad instrumental centrada en indicadores, eficiencia y rendimiento (Ball, 2003; Apple, 2002).

Desde una mirada organizacional, el enfoque de Clark (1983) sobre la “universidad emprendedora” permite observar cómo ciertas IES, frente a las presiones del entorno, reconfiguran su estructura interna para responder a las demandas de acreditación, convirtiéndose en instituciones que adoptan estrategias de mercado, diversifican funciones y buscan legitimar su accionar a través de la performatividad. Sin embargo, esta transformación también genera tensiones con la misión

formativa y el compromiso social de las universidades, desplazando la reflexión crítica en favor de la autoexplotación académica y la fragmentación del trabajo intelectual.

A este panorama se suma la crítica desde las epistemologías del sur. Autores como Quijano (2000), Mignolo (2010) y Santos (2010) denuncian que los estándares de calidad y los modelos de evaluación hegemónicos reproducen una colonialidad del saber que margina las formas no eurocéntricas de conocimiento, especialmente aquellas que emergen de los pueblos originarios, las comunidades negras, los movimientos populares o los territorios periféricos. En este sentido, la acreditación se convierte en un dispositivo que jerarquiza saberes, privilegia el conocimiento técnico y desvaloriza el trabajo con comunidades o los procesos formativos emancipadores (Grosfoguel, 2013; Dussel, 2013).

La tecnocratización de la educación superior se refuerza mediante sistemas de evaluación estandarizados que apelan a indicadores cuantitativos, rankings y bases de datos internacionales. Como afirman Ball (2003) y Ibarra (2016), esta lógica produce una “economía de la apariencia” en la que las instituciones simulan eficiencia y calidad para cumplir con los requisitos externos, incluso a costa de sacrificar la reflexión crítica, la autonomía académica y la función social de la universidad. La despolitización de la gestión universitaria, entonces, no solo altera las prácticas, sino también las subjetividades de los docentes, investigadores y estudiantes, promoviendo una cultura del rendimiento y la competitividad en lugar del pensamiento colectivo.

En este marco, se hace imprescindible cuestionar también la construcción simbólica de la calidad. Según Bourdieu (1997), la legitimidad institucional no se obtiene solo por desempeño objetivo, sino por la capacidad de una institución de posicionarse simbólicamente dentro del campo académico. La calidad, en este sentido, se convierte en un capital simbólico que otorga prestigio, pero que también excluye, clasifica y jerarquiza. Esta lógica es replicada en el sistema de

acreditación, que naturaliza distinciones entre universidades “de élite” y “de segunda categoría”, ignorando su diversidad misional, territorial y cultural (Leibovich, 2011; Fairclough, 2008).

Por ello, el debate sobre la legitimidad institucional y la calidad requiere una relectura crítica que recupere el sentido ético y político de la universidad. Como plantean Buendía (2017) y Restrepo (2014), la calidad no puede reducirse a estándares técnicos impuestos desde arriba, sino que debe ser el resultado de procesos dialógicos entre actores, que reconozcan las particularidades de cada contexto, las trayectorias institucionales y las necesidades sociales. En esta línea, evaluar la calidad implica también disputar el lenguaje de las políticas públicas, resignificando términos como “eficiencia”, “excelencia” o “rendición de cuentas” desde una perspectiva situada y crítica (Lander, 2000).

Desde el enfoque de los estudios organizacionales, se advierte que los procesos de aseguramiento de la calidad generan cambios en la cultura institucional, los sistemas de poder interno y la distribución de responsabilidades. Como indican De la Rosa (2004) y Clegg y Hardy (1996), las universidades son organizaciones complejas atravesadas por conflictos simbólicos, tensiones políticas y prácticas contradictorias. Comprender los efectos de la acreditación en estos planos es clave para evitar su naturalización y para pensar alternativas más inclusivas y contextualizadas.

En consecuencia, la categoría de evaluación crítica de las políticas públicas en educación superior permite integrar las reflexiones anteriores en un enfoque analítico capaz de problematizar los marcos normativos vigentes, sus efectos estructurales y sus impactos diferenciales. Como lo advierten Apple (2002) y Lascoumes y Le Galès (2014), las políticas públicas no son instrumentos neutros: producen sujetos, generan exclusiones y modelan instituciones. Evaluarlas críticamente implica identificar sus presupuestos ideológicos, sus consecuencias simbólicas y su coherencia con los principios constitucionales de la educación como derecho.

Fig. 2 Articulación teórica



Fuente: Elaboración Propia

Capítulo 4 Estrategia Metodológica

4.1. Enfoque

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite comprender las dinámicas complejas de las organizaciones universitarias desde las experiencias, significados y prácticas de los actores involucrados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo se orienta a explorar a profundidad fenómenos sociales para interpretarlos desde la perspectiva de los participantes. En este caso, se busca comprender cómo se vive y se percibe el proceso de acreditación de alta calidad en una universidad colombiana, así como su relación con las políticas públicas educativas y su impacto en el desempeño institucional.

Este enfoque se justifica porque el objeto de estudio no es susceptible de medición cuantitativa directa, sino que requiere una aproximación hermenéutica y crítica que recupere las voces y experiencias de los actores universitarios. Asimismo, permite dar cuenta de las tensiones entre el discurso normativo de la calidad y la realidad institucional vivida en el día a día de las universidades. Desde la perspectiva de Flick (2015), el enfoque cualitativo se orienta hacia la comprensión profunda de procesos sociales, priorizando el contexto, la subjetividad y el sentido que los actores atribuyen a su experiencia. Así, este enfoque es pertinente para el análisis del fenómeno de la acreditación como un proceso complejo, contextualizado y mediado por relaciones de poder.

Además, este enfoque se alinea con el interés por recuperar las interpretaciones de los actores involucrados, reconociendo que los procesos de acreditación no son neutrales, sino que implican la apropiación, resignificación o resistencia por parte de quienes los experimentan. En ese sentido, el enfoque cualitativo no solo permite indagar sobre lo que ocurre institucionalmente, sino también sobre cómo se construye el sentido de la acreditación en medio de las tensiones entre

el Estado, las universidades y la misión académica. Esto posibilita una aproximación crítica y situada del fenómeno.

En consecuencia, el enfoque cualitativo permite una comprensión más profunda del objeto de estudio, considerando que la acreditación no se limita a un conjunto de procedimientos técnicos, sino que constituye una forma de regulación institucional que impacta tanto la estructura como las subjetividades universitarias.

4.1.1. Tipo de estudio

Se fundamenta en un estudio de caso con enfoque fenomenológico e interpretativo, orientado a comprender cómo los actores universitarios —docentes, directivos y evaluadores— experimentan el proceso de acreditación de alta calidad en una institución de educación superior colombiana. El estudio de caso constituye una estrategia metodológica idónea para examinar fenómenos organizacionales complejos dentro de su contexto real, permitiendo una comprensión holística, densa y situada (Yin, 2018). Esta elección responde a la necesidad de ir más allá de los análisis normativos o técnicos del proceso evaluativo y adentrarse en las significaciones subjetivas y organizacionales que emergen en el seno institucional.

Según Stake (2007), el estudio de caso permite captar las particularidades de una situación única, siendo útil para comprender los “cómo” y “por qué” de los procesos institucionales. En este caso, se busca comprender cómo se vive, negocia y resignifica la acreditación en una universidad específica, reconociendo que sus efectos no son homogéneos, ni lineales, ni exclusivamente positivos. Por ello, el estudio de caso se constituye en una herramienta potente para capturar las dinámicas internas, las tensiones, las resistencias y las apropiaciones que se configuran al interior de la organización.

La fenomenología, como orientación metodológica, se articula al estudio de caso para enfatizar el acceso a la experiencia vivida por los actores, su percepción sobre el proceso y los sentidos atribuidos a las prácticas y discursos que emergen en el marco de la acreditación. Como señala Van Manen (2016), investigar fenomenológicamente implica explorar el significado de la experiencia humana tal como se da en la vida cotidiana. Esto es fundamental en el campo de las políticas públicas educativas, donde las disposiciones externas interactúan con culturas organizativas, trayectorias institucionales y subjetividades docentes.

Uno de los principales hallazgos del estudio es que la acreditación no solo genera cambios en la estructura organizacional o en los indicadores de calidad, sino que también transforma las relaciones de poder, el lenguaje institucional y los sentidos de lo educativo. Desde la teoría del institucionalismo organizacional, autores como DiMaggio y Powell (1983) advierten cómo los procesos de isomorfismo generan una homogeneización institucional que puede empobrecer la diversidad académica. El estudio de caso permitió constatar que la universidad analizada adopta estructuras y retóricas que responden a estándares externos, aunque también desarrolla estrategias propias para mantener su identidad y autonomía.

Este estudio también visibiliza los efectos no previstos del proceso de acreditación. Como sugieren Lipsky (2010) y Crozier y Friedberg (1990), las políticas públicas no se implementan de forma mecánica, sino que son reinterpretadas, negociadas y adaptadas por los actores. En la universidad estudiada, el cuerpo docente no siempre se apropia del discurso de la calidad con entusiasmo; en ocasiones, percibe la acreditación como un ejercicio burocrático, ajeno a su labor pedagógica. Estas percepciones revelan las tensiones entre el modelo tecnocrático de evaluación y la misión formativa crítica que muchas universidades intentan preservar.

El carácter exploratorio del estudio de caso fue clave para identificar vacíos teóricos y generar nuevas preguntas sobre el aseguramiento de la calidad en el contexto colombiano. Como

sostiene Merriam (2009), los estudios de caso cualitativos permiten descubrir las múltiples dimensiones de un fenómeno social, especialmente cuando no hay claridad sobre sus límites o cuando las teorías disponibles resultan insuficientes. Este enfoque resultó ideal para explorar las articulaciones entre políticas públicas, gobernanza universitaria y desempeño institucional desde la perspectiva vivida de sus protagonistas.

4.1.2. Método de Estudio

El método de estudio adoptado en esta investigación es de tipo documental-exploratorio. Esta metodología permite examinar de forma rigurosa y crítica una amplia gama de fuentes escritas que constituyen el soporte normativo, conceptual y técnico del proceso de acreditación de alta calidad en la educación superior colombiana. La elección de este método responde a la necesidad de establecer una base sólida de información que permita comprender las políticas públicas educativas como marco estructurante de las dinámicas institucionales universitarias.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el estudio documental se basa en la revisión sistemática de documentos impresos o digitales que contienen información relevante y verificable sobre el fenómeno investigado. En este caso, se analizaron normas oficiales, lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), leyes y decretos relacionados con la educación superior, así como estudios previos, artículos académicos y literatura especializada en políticas públicas, institucionalismo y estudios organizacionales.

La modalidad exploratoria se justifica debido a que el fenómeno objeto de análisis, la articulación entre la acreditación de calidad y el desempeño organizacional universitario, presenta vacíos teóricos en el contexto colombiano, especialmente desde una perspectiva crítica y organizacional. Sampieri et al. (2014) afirman que los estudios exploratorios son adecuados cuando el conocimiento existente sobre un fenómeno es limitado, ambiguo o fragmentado, y se requiere

una aproximación inicial que oriente futuras investigaciones. Este método ha permitido no solo recopilar información clave sobre los procesos de acreditación, sino también confrontar las distintas interpretaciones y enfoques teóricos existentes. A través de esta revisión, se identificaron tensiones conceptuales entre los objetivos declarados de las políticas de calidad y los efectos reales que estas tienen en las dinámicas internas de las universidades. Esta distancia entre norma y práctica es crucial para comprender los desafíos actuales de la educación superior en Colombia.

Adicionalmente, el carácter documental-exploratorio del estudio ha contribuido a proponer alternativas interpretativas frente al tema planteado, analizando críticamente la naturaleza de las políticas públicas educativas, los procesos de evaluación y el uso de registros calificados como indicadores de calidad. Esta revisión permite problematizar si tales instrumentos cumplen efectivamente con el objetivo de mejorar la educación o si refuerzan una lógica de control y estandarización institucional, como lo advierten Lascoumes y Le Galès (2014).

Finalmente, el método documental-exploratorio ha facilitado la construcción del marco teórico y conceptual desde una perspectiva interdisciplinar, integrando enfoques de la sociología política, el análisis organizacional y la gobernanza educativa. Esta articulación teórica, sustentada en fuentes primarias y secundarias, fortalece la validez del estudio y permite generar una mirada crítica y contextualizada del fenómeno investigado. De esta manera, el método no solo permite describir, sino también comprender y cuestionar las implicaciones estructurales y simbólicas de los procesos de acreditación en las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas.

4.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Las técnicas de recolección de datos en esta investigación fueron seleccionadas no solo como mecanismos operativos para agrupar información, sino como herramientas fundamentales para comprender, desde una mirada situada, las experiencias vividas por los actores universitarios

frente al proceso de acreditación. De acuerdo con Flick (2018), en la investigación cualitativa, las técnicas deben responder al objetivo de captar la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios participantes. Por ello, se recurrió a entrevistas en profundidad, observación participante, grupos focales, revisión de literatura metodológica y análisis de documentos institucionales, todos ellos orientados a reconstruir el sentido subjetivo de las prácticas universitarias.

Desde un enfoque fenomenológico, se asume que el conocimiento del mundo social se construye a través de la vivencia y de la interpretación. En esta línea, van Manen (1990) sostiene que la fenomenología hermenéutica busca describir el significado de la experiencia vivida, considerando al investigador como parte del proceso de descubrimiento. En esta investigación, las entrevistas semiestructuradas permitieron ahondar en los relatos de docentes, directivos y evaluadores, captando las tensiones, contradicciones y sentidos que atribuyen a los procesos de evaluación de calidad. Así, el análisis de contenido no se limitó a clasificar respuestas, sino que interpretó su densidad simbólica, organizacional y política.

A su vez, se reconoció que el investigador cualitativo no es un observador externo, sino un actor inmerso en la interacción social. Denzin y Lincoln (2011) subrayan que el investigador se convierte en un “bricoleur”, es decir, un ensamblador de significados que combina métodos, perspectivas y marcos teóricos para interpretar la realidad. En esta investigación, dicha postura implicó transitar del rol de espectador al de participante reflexivo, reconociendo la influencia de su presencia en el campo y de sus propios marcos de sentido. Esto fue fundamental para establecer una relación ética, dialógica y horizontal con los participantes, permitiendo una recolección de datos más auténtica y significativa.

Las técnicas seleccionadas también respondieron al carácter exploratorio del estudio. Stake (1995) destaca que el estudio de caso cualitativo se nutre de la triangulación de métodos para

capturar la complejidad contextual del fenómeno. Así, la revisión de documentos oficiales como actas de evaluación, informes de autoevaluación y planes institucionales de mejoramiento permitió contrastar los discursos formales con las experiencias relatadas en los grupos focales y entrevistas. Este cruce de fuentes permitió observar tanto la coherencia como las tensiones internas entre la política pública de calidad y las prácticas reales al interior de la universidad.

Finalmente, se reconoce que las técnicas empleadas contribuyeron a revelar los efectos previstos y no previstos del proceso de acreditación. Miles, Huberman y Saldaña (2014) indican que el análisis cualitativo busca identificar patrones, regularidades, contradicciones y significados emergentes a partir de la codificación y categorización de los datos. En este estudio, estas técnicas permitieron no solo reconstruir las percepciones de los actores institucionales, sino también visibilizar estrategias de resistencia, apropiación selectiva o reinterpretación crítica de los dispositivos de evaluación. Así, las técnicas no fueron neutrales, sino herramientas interpretativas claves para iluminar la tensión entre las políticas públicas de calidad y la autonomía de la universidad.

Tabla 2 Principales técnicas cualitativas de recolección de datos

Clasificación	Técnica	Usos	Ventajas	Inconvenientes
Documentos personales	Entrevistas en profundidad	Obtención de información	Información brindada sobre niveles psicológicos profundos	Subjetividad de la interacción con el investigador
Registros mecánicos	Pruebas fotográficas	Ayuda para el debate, el recuerdo y la discusión	Permite verificar detalles gestuales	Datos de situaciones aisladas y de carácter estático
	Audio	Diagnóstico de una situación	Facilita la objetividad en las frases que se expresan	Aislada no posee valor, debe complementarse con otras técnicas

Clasificación	Técnica	Usos	Ventajas	Inconvenientes
Registros narrativos	Anecdótico	Relato de episodios significativos del sujeto observado	Permite caracterizar los marcos contextuales de las acciones	Falta de continuidad

Fuente: Yuni y Urbano (2005).

Respecto a lo anterior, la presente investigación conduce a la apropiación de los registros narrativos, mecánicos y documentales logrados a través de las entrevistas en profundidad grabadas en el acercamiento objetivo a manera de resultado obtenido. Atendiendo, la definición conceptual del término “entrevista” citada por Fairchild citado en Yuni y Urbano (2005) como la información personal obtenida mediante una conversación de naturaleza profesional, basándose en las respuestas directas de los actores.

Así mismo, Vieytes (2008) plantea que la entrevista es fundamental como guía a manera de cuestionario elaborado en el compendio de preguntas formuladas en la capacidad comunicacional del entrevistador y entrevistado. Entretanto, Ibáñez (1979, citado por Valles, (2014) señala que la entrevista a profundidad no es más que una confesión personal de un sujeto entrevistado que revela sus vivencias personales.

Por lo cual, por un lado, Aria Pulido y Zúñiga (2007) citan la relación de empatía, comodidad y confianza. Y, por otro lado, Valles (2014) señala la existencia de entrevistas a profundidad focalizadas y psicoterapéutica en la búsqueda de conocer de primera mano las experiencias del sujeto consultado con relación a un fenómeno social en la investigación de tipo cualitativo.

Desde esta perspectiva, se cita la siguiente matriz para mayor ilustración de acuerdo a lo planteado por Valles (2014);

Tabla 3 Clasificación de las entrevistas a profundidad

Tipo de entrevista	Características Principales	Representantes
Entrevista Focalizada	-Encaminada al análisis de las experiencias subjetivas expuestas -El investigador asume el rol de controlador como entrevistador -Requiere del estudio previo del investigador respecto al contexto	Merton, Fiske y Kendall (1956)
Entrevista Psicoterapéutica	-Conducente a obtener información del entrevistado como fuente cognitiva y emocional. - El investigador asume el rol de amigo como entrevistador _Requiere de reflexión por parte del entrevistador en el tema conversacional más que inquisitivo establecido. -Se resalta el valor de la confidencialidad	Rogers y Dichter (1960)

Fuente: Valles (2014).

De lo anterior, se resalta la tipología de las entrevistas realizadas al grupo focal seleccionado. Atendiendo, las entrevistas aplicadas de manera presencial en la investigación, resultando ser “cara a cara” con el entrevistado, siguiendo una guía estructurada de entrevista, con la finalidad de obtener información precisa acerca de los procesos cognoscitivos del entrevistado.

De esta manera, el enfoque de la investigación cobra vida de manea lineal con la realidad al confrontar los múltiples resultados en los hallazgos encontrados como categorías emergentes con relación a los instrumentos de recolección de datos. Bien lo cita, Yuni y Urbano (2005) al definirlos como mecanismos que permiten al investigador observar y/o medir los fenómenos empíricos de una realidad presente en el tema estudiado.

Es decir, que funcionan como dispositivos diseñados para captar la información en el contexto del tema investigado. Lo que, permitió aproximarse a la realidad y comprender lo que está sucediendo en el entorno del proceso de acreditación de calidad y de las políticas públicas.

No obstante, se hace necesario tomar conciencia de que los instrumentos de recolección resultan ser datos adecuados en el registro de información observable en los conceptos categorías como lo señala Aria, Pulido y Zúñiga (2007). Mientras que para Rodríguez (2005), la recolección de datos es la parte operativa del diseño investigativo, en tanto los instrumentos resultan ser los

operadores encargados de relacionar la realidad con los procedimientos internos de la misma investigación.

En definitiva, en el contexto de la presente investigación el diseño y selección de instrumentos de recolección de datos permitió obtener información confiable para su posterior análisis en el registro del guion de entrevistas, respaldada por un anecdotario, diario de reflexiones personales y el recaudo de evidencias propios del enfoque epistemológico de tradición fenomenológica. Tal cual, como lo indica Donoso (2004) en la construcción-interpretación del saber.

4.2. Articulación Marco Teórico, Metodología y Problema

Tabla 4 Articulación marco teórico, metodología y problema

Elemento	Concepto clave	Relación con el problema
Problema de investigación	Tensión entre políticas públicas de calidad y el desempeño organizacional de las universidades.	Permite comprender cómo las exigencias externas pueden alterar la autonomía y misión institucional.
Enfoque metodológico	Cualitativo, permite explorar significados y experiencias subjetivas en torno a la acreditación.	Justifica la elección de un método que prioriza la comprensión sobre la medición.
Tipo de estudio	Fenomenológico y exploratorio; orientado a interpretar las vivencias y prácticas organizativas.	Facilita el análisis de experiencias vividas de actores clave frente a la política de calidad.
Método de recolección	Análisis documental y entrevistas semiestructuradas para interpretar marcos normativos y discursos.	Permite triangular fuentes normativas y testimonios para comprender impactos del proceso de acreditación.
Instrumentos de acción pública	Lascoumes & Le Galès: la acreditación como tecnología de gobierno que regula prácticas institucionales.	Explica cómo las políticas de acreditación se convierten en instrumentos reguladores del desempeño.
Teoría de la acción organizada	Crozier & Friedberg: análisis del poder y las negociaciones internas frente a reglas externas.	Permite analizar las estrategias de los actores universitarios para adaptarse o resistir a los cambios.

Gobernanza en redes	Kooiman: gobernanza como proceso de interacción entre actores en contextos complejos.	Analiza cómo las políticas se construyen entre múltiples actores en dinámicas de poder.
Universidad emprendedora	Clark: la universidad se adapta a exigencias del mercado conservando su misión académica.	Ayuda a interpretar cómo las universidades reorganizan su estructura frente a exigencias externas.
Gobernanza universitaria crítica	Ibarra: la acreditación tecnocrática limita la autonomía y transforma el gobierno universitario.	Evidencia cómo la lógica de evaluación afecta la gobernabilidad interna y la participación académica.

Fuente: Elaboración propia

El problema de investigación parte de la tensión estructural entre las políticas públicas de aseguramiento de la calidad y el desempeño organizacional de las universidades. Esta tensión no es solo administrativa, sino que también afecta la misión académica, la autonomía y los procesos internos de las IES. En este sentido, se justifica un enfoque cualitativo que permita ir más allá de los indicadores técnicos y explorar el sentido que los actores universitarios atribuyen a los procesos de acreditación. Así, el marco teórico se articula con la metodología al priorizar una mirada interpretativa y situada.

Desde el enfoque fenomenológico y exploratorio, se busca comprender cómo los sujetos experimentan y significan la política pública dentro de sus organizaciones. Esta elección metodológica responde a la necesidad de estudiar el fenómeno desde la vivencia concreta de docentes, directivos y evaluadores, y no solo desde los informes técnicos. Al abordar las prácticas organizacionales como experiencias cargadas de sentido, se reconoce que la acreditación transforma no solo procedimientos, sino también culturas institucionales, relaciones de poder y discursos sobre la calidad.

En términos metodológicos, las técnicas de análisis documental y entrevistas semiestructuradas permiten triangular fuentes normativas con testimonios cualitativos, facilitando una comprensión más rica de los efectos institucionales de la política pública. Esta estrategia se

alinea con los planteamientos de Stake (1995) y Denzin & Lincoln (2011) sobre la utilidad de los estudios de caso en contextos organizacionales complejos. La articulación con los marcos teóricos de Lascoumes y Le Galès (2014), Crozier y Friedberg (1990), y Kooiman (2003) permite leer las entrevistas no solo como narrativas individuales, sino como formas de producción de sentido dentro de una estructura de gobernanza.

Los conceptos de instrumentos de acción pública, gobernanza en redes y acción organizada ofrecen un andamiaje robusto para analizar la acreditación como un dispositivo de poder. No se trata simplemente de una política técnica, sino de una tecnología de gobierno que regula comportamientos, redefine prioridades institucionales y crea nuevas formas de autoridad. A su vez, el concepto de universidad emprendedora de Clark (1983) ayuda a explicar cómo algunas instituciones reorganizan sus estructuras y discursos para alinearse con los estándares externos, mientras que la gobernanza crítica de Ibarra (2016) permite observar las resistencias y las tensiones que surgen frente a esa adaptación.

Finalmente, esta articulación entre el marco teórico, metodológico y el problema permite una lectura integrada del fenómeno. El estudio no se limita a describir el impacto de una política, sino que busca comprender cómo esa política reconfigura sentidos, prácticas y formas de legitimidad institucional. Al conectar teoría, método y problema, se construye una aproximación rigurosa y coherente que reconoce la universidad como un espacio político, simbólico y organizacional, donde las lógicas de evaluación son negociadas, apropiadas o disputadas por distintos actores.

Tabla 5 *Formatos de entrevistas a Profundidad.*

Categorización Acreditación de Calidad		
Lugar de la Entrevista:		
Hora:	Día:	Rango:

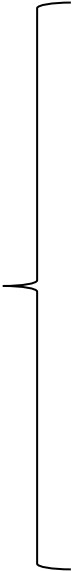
Subcategorías de análisis	Entrevista
Fase introductoria	Presentación previa del objetivo de la investigación y resultados esperados. ¿Desde qué tiempo ejerce el cargo de Decano? ¿Cómo se siente ejerciendo un rol de tanta importancia para la sociedad como es el ser Decano de una Facultad Universitaria? ¿Podría mencionar algunas de las funciones que ejerce dentro de la universidad? ¿Dentro de esas competencias que le han sido asignadas por reglamento en su cargo de Decano, existen algunas vinculadas a la acreditación de calidad? ¿Sabe que es el Sistema Nacional de Acreditación de Calidad- SNA-?
CATEGORÍA 1	¿Cuáles son las funciones del Consejo Nacional de Acreditación- CNA-? ¿Desde su experiencia, cree que la autonomía, gobernanza, autorregulación y rendición de cuentas se encuentran vinculadas a las certificaciones de calidad de la Educación Superior?
ELEMENTOS (FACTORES) constitutivos de Calidad	¿Cree usted que la acreditación de calidad surge como respuesta al fortalecimiento de las instituciones de Educación Superior- IES-? ¿Qué es para usted una acreditación en calidad para las instituciones de Educación Superior? En reiteradas oportunidades el Ministerio de Educación Colombiano ha afirmado que un Sistema Nacional de Acreditación es un sistema mixto... ¿Usted podría ampliar, desde su óptica como Decano, las razones por las cuales se han realizado tales afirmaciones? ¿Cuáles ELEMENTOS (FACTORES)de la filosofía organizacional universitaria considera

CATEGORÍA 2 Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	usted que trata de articular el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad y por qué? ¿Cuál cree usted que es el fin último de la Acreditación en Calidad? ¿Cuáles cree que son las razones de los lineamientos y el modelo vigente del Sistema Nacional de Acreditación de Calidad? ¿Cree que son suficientes para sintetizar un marco conceptual y los criterios de calidad para el desarrollo institucional?
CATEGORÍA 3 Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad	Tomando como premisa su respuesta anterior, ¿cuáles áreas de su Programa o Facultad pueden ser direccionadas hacia las distintas etapas de evaluación que promuevan un nuevo paradigma de calidad? En su rol de Decano, ¿Cómo considera usted que viene definida la acreditación institucional de Calidad en las políticas y reglamentos establecidos por el Ministerio de Educación? ¿A dónde considera usted que el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad guía a las instituciones de educación superior?
CATEGORÍA 4 Finalidad del Sistema Nacional de Acreditación	Desde su amplia experiencia en el cargo de alto nivel dentro de la institución universitaria, ¿Usted considera que la acreditación es un instrumento de calidad, propiamente dicho, frente a un sistema que se autorregula con cierta autonomía, o es un sistema de control social que a largo plazo permitirá entender la verdadera función de las universidades? ¿Usted cree que la Acreditación en Calidad puede modificar la funcionalidad de la organización universitaria al punto de liberarlas de sus antiguos paradigmas funcionales, al tiempo de brindarles otra arista de racionalidad ante la sociedad? ¿En su opinión, el lograr que una organización Universitaria logre acreditarse en Calidad, rompería la idea socialmente arraigada que estas

en Calidad	son la viva representación de una anarquía organizada?
------------	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 6 Entrevista a profundidad categoría Políticas Públicas Decano y director de Programa

Categorización Políticas Públicas		
Lugar de la Entrevista: Sede de la Decanatura de Ciencias Económicas		
Hora:	Día:	Rango:
Subcategorías de análisis		Entrevista
CATEGORÍA 1		En su concepción más amplia, ¿Cómo definiría las políticas públicas?
		¿Cuáles son sus consideraciones sobre la incidencia de las políticas públicas en el desarrollo de la educación superior?
		¿Usted cree que las políticas públicas de Educación Superior miden la calidad educativa?, podría justificar su respuesta...
		Según su respuesta anterior, ¿Cuáles son esos componentes que inciden en la calidad que no son considerados por las políticas públicas?
CATEGORIA 2		¿Podría hacer una breve disertación sobre las razones por las cuales usted considera que las políticas públicas educativas en Colombia han obviado los procedimientos pedagógicos, de gestión educativa o de los factores determinantes de aprendizaje, haciendo especial énfasis en la investigación, visibilidad y resultados finales?
		Según su apreciación y experiencia, ¿observa que existe alguna sinergia entre las diversas políticas públicas del Estado con la de Acreditación en Calidad, como por ejemplo las políticas de empleo o de inserción laboral para recién egresados?
		Ahora bien, ¿cómo evalúa usted el impacto de las políticas públicas en la creación de conciencia de las organizaciones universitarias con respecto a su rol frente a los estudiantes y el mejoramiento de su aprendizaje?

CATEGORÍA 3 Progresividad de las políticas públicas educativas. CATEGORÍA 4 Instrumentos formales en formación de políticas públicas	Con base a su nivel de experticia, ¿usted considera que existen las instituciones suficientes por parte del estado para garantizar que las Universidades puedan acoger una política de Acreditación en Calidad? ¿Porque cree usted que todas las Universidades no tienen las mismas posibilidades de acceder al Sistema de Acreditación en Calidad? Desde su perspectiva, ¿Cree que las políticas públicas educativas han sido aceptadas por las universidades por su validez, pertinencia y adecuación? ¿Por qué cree usted que no se ha realizado algún tipo de consulta pública sobre la formación de políticas de Acreditación en Calidad en Universidades? Aun cuando no se hayan realizado este tipo de consultas, ¿usted cree viable darle participación a la sociedad mediante la expresión de opiniones, demandas y sugerencias que moldeen las acciones gubernamentales en formación de políticas públicas?, ¿podría justificar su respuesta? Una vez establecidas las políticas en un cuerpo normativo, ¿piensa usted que debería darse la potestad a la sociedad de evaluar y hacer seguimiento a los procesos que se realicen en una Acreditación de Calidad Universitaria?
--	--

Fuente: Elaboración propia (2021).

Lo anterior, deja ver el esquema de los formatos de entrevistas a profundidad en la selección de la muestra del grupo focal dividido por grupos focales; Docentes (4) , estudiantes (4), egresados (1) decanos y directores de programa. Enfatizando, la entrevista inicial exploratoria de 5 personas conformadas por dos (2) Decanos y tres (3) directores de Programas en la muestra intermedia integrada en función de la experiencia, participación y conocimientos de los procesos con acreditaciones de alta calidad.

Lo cual, determina el número de informantes claves con garantía de confidencialidad de los datos de carácter personal en la protección de las personas que suministrarán la información como lo señala Galeano (2004). Además, desde otra mirada la selección de información resulta ser significativa a partir del trabajo de campo de acuerdo con lo planteado por Gómez y Flores (2010).

Bajo este contexto, la selección del grupo focal se ajustó a los criterios establecidos en la investigación. Lo que, responde a estructuras específicas determinadas por parámetros específicos en la técnica de selección de información del muestreo teórico como lo plantea Yuni y Urbano (2005) en la caracterización de procesos aglomerados, progresivos y secuenciales que permiten ampliar o reducir la muestra.

A partir de la utilización de medios analíticos como el software Atlas Ti.7, versión 22, se analizaron los resultados encontrados en el desarrollo teórico-conceptual--metodológico vinculados a la investigación sobre las acreditaciones de alta calidad y políticas públicas educativas.

En ese sentido, la estrategia investigativa, la mirada teórica-conceptual y la incidencia del estudio del proceso de acreditación de calidad y políticas públicas educativas como condicionantes del desempeño de las organizaciones de educación superior, dejan ver el análisis resultado como una estrategia reveladora no solo de problemas sino de posibles soluciones en la propuesta trazada.

Por ende, el mejoramiento sustancial de calidad motiva a implementar nuevas estrategias en la búsqueda de eficacia, garantías e innovación que fortalece la calidad de la educación.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, la calidad educativa convoca a la reflexión crítica en el sentido político, social y jurídico que la sitúa, sustenta y posiciona en el contexto de la teoría transformadora del poder imperante en la realidad de la comercialización de la educación.

Definitivamente, la visión institucional de las organizaciones de educación superior tiende a la mejora continua respecto a la calidad del producto y servicio ofertado de educación con la capacidad de influenciar en la toma de decisiones, desde la autonomía universitaria y su misión transformadora, en la apuesta por constituirse en referentes determinantes.

Capítulo 5 Análisis de Hallazgos y Discusión de Resultados

La estructura de la presentación del análisis de hallazgos encontrados y discusión de resultados se organiza de acuerdo con su tipología por grupo focal, categoría y subcategoría de análisis del proceso de acreditación de calidad y las políticas públicas educativas como condicionantes del desempeño de organizaciones de educación superior.

Lo anterior, en el orden de exposición narrativa de los informantes del grupo focal escuchado en las entrevistas realizadas y conformado por directores, decanos, docentes, estudiantes y egresados, en las características claves de las respuestas obtenidas.

Las categorías y subcategorías analizadas, respecto al Proceso de Acreditación de Calidad y Políticas Públicas educativas facilitaron la interpretación de resultados en las reducciones axiales fenomenológicas de opiniones expresadas mediante las respuestas ofrecidas. Lo que, dejó ver los fenómenos sociales a manera de experiencias internas en las formas esenciales de la esfera psicológica como lo cita Ferraris (2002). De ahí, la importancia de la reconstrucción de hechos en la escena gráfica de relación entre sujetos y fenómeno social.

No obstante, la interpretación de la data en el abordaje de la realidad se analiza evidenciando los hallazgos y resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a informantes de grupos focales, elegidos en la aplicación del gráfico proyectivo del diagrama conceptual, objeto de estudio. Sirviendo, de lineamientos guías en las redes interconectadas de las tablas de codificación que fueron estructuradas con criterios de similitud.

5.1. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de resultados Decanos

5.1.1. Categoría: ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD

(a) Subcategoría: Elementos constitutivos del sistema nacional de acreditación en calidad

De acuerdo con la normativa vigente y al modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la valoración final que se emite sobre criterios de calidad de los programas académicos termina siendo el resultado integrado de apreciaciones de factores que conforman los lineamientos de calidad en medio del grado de cumplimiento, establecido e incorporado.

Con base a ello, las decisiones finales en los hallazgos encontrados se establecieron en los juicios emitidos sobre el conjunto de elementos de complejidad creciente como aspectos a evaluar. Teniendo, en cuenta el enfoque de las características y factores donde los juicios no resultan de la suma de elementos individualmente estimados sino de su integralidad.

En consecuencia, se consideraron las bases fundamentales identificadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para valorar el grado de calidad de los programas académicos en Instituciones de Educación Superior (IES), concebidos desde la apariencia no solo de lo que se hace de acuerdo con la misión-visión institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Educativo de Programa (PEP) a manera de insumos conocidos, socializados y apropiados por la comunidad académica. Sino lo que dice que hace en la coherencia demostrada de los objetivos institucionales y la evidencia de los programas universitarios de alta calidad en el reflejo de un cuerpo docente altamente calificado, enseñanza de calidad, fomento de investigación científica, creación artística registrada, reconocimiento de estudiantes y egresados sobresalientes y fuentes adecuadas de financiación en la libertad académica y autonomía universitaria.

Además, en la demostración de que lo que dice y lo que hace como insumo de calidad del proceso de autorregulación, autoevaluación y evaluación externa, apoyados en sistemas integrales de información confiable y de calidad. Y, en la apuesta de mejora del plan de mejoramiento continuo e innovador que responde a necesidades evidenciadas en los procesos de autoevaluación.

Lo anteriormente señalado, se concreta materialmente como elementos significativos que valoran las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de los programas académicos en la concreción de calidad en beneficio de la comunidad académica a partir de la organización, administración y gestión de recursos físicos, administrativos y financieros, entre otros.

Lo que, fortalece el insumo obtenido en las entrevistas con información de categoría emergente como: Operacionalización (procedimiento orientado a ayudar a transformar las variables abstractas y generales en variables concretas y específicas), Asociatividad (relación de los factores del sistema, sustituidos por resultados de operación), y Reconocimiento (valoración como producto del vínculo intersubjetivo en la construcción conceptual del conocimiento).

Evidenciando, los insumos obtenidos a manera de hallazgos encontrados en los resultados propuestos.

(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación (SNA).

La naturaleza del sistema nacional de acreditación quedó evidenciada en la respuesta del grupo focal entrevistado. Quienes, confirman, reconocen y aceptan la naturaleza mixta del sistema, constituido por componentes estatales y propios de las universidades, orientados a determinar normas, estrategias y procedimientos con el fin de garantizarle a la sociedad el cumplimiento de los requisitos de calidad establecidos para las Instituciones de Educación Superior (IES). Articulándose, a propósitos y objetivos establecidos por el artículo 53 de la Ley 30 de 1992.

Es decir, que se ratifica el compromiso con la calidad de los programas de educación superior, enmarcando uniformidad organizacional e institucional en cumplimiento de indicadores de gestión de calidad.

Por otra parte, se destaca el apoyo de la comunidad académica, el desarrollo de políticas públicas y el mismo proceso que conduce a la acreditación de calidad con responsabilidad, eficacia y evaluación. Interviniendo, a las instituciones de educación superior y en general a su comunidad académica en la acreditación de calidad articulada directamente con los objetivos de la comunidad académica y sus interacciones con la sociedad.

(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación

El personal de Decanos entrevistados, enfatizaron sobre la importancia de los lineamientos establecidos respecto a los criterios de calidad que hacen reconocimiento público del logro obtenido de alta calidad. Considerando, la implementación del Sistema Nacional de Acreditación, que en Colombia se debe al mandato normativo que responde a la necesidad de fortalecer las exigencias de alta calidad de la Educación Superior.

Precisamente, la exigencia de calidad establecida se articula a la coherencia de las instituciones educativas a partir de su naturaleza y los fines educativos que la sustentan.

(d) Subcategoría: Finalidad o propósito del Sistema

Respecto a la categoría de la finalidad o propósito del Sistema Nacional de Acreditación, el grupo focal de informantes consideraron que es esencialmente la de otorgar el reconocimiento en términos de calidad. Sin desconocer, que también se constituye en un mecanismo de rendición de cuentas por ser la educación un servicio que se presta a la comunidad.

5.1.2. Categoría: POLÍTICAS PÚBLICAS

(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas Educativas

Las personas entrevistadas del grupo focal seleccionado responden que, la naturaleza de las políticas públicas educativas, se sitúan en torno a condiciones de acceso, pertinencia y calidad de recursos utilizados para fortalecer enseñanza-aprendizaje como proceso de calidad.

Así mismo, reconocen que se caracterizan por ser sectoriales, por el sistema integral de medición de su estructura y por asumir un modelo de diseño incluyente en la participación de la sociedad, garantía de derechos, recursos e impacto. Lo que, protege ante acciones u omisiones del propio Estado. -La vocación para incidir públicamente con garantía de impacto en el desarrollo afectivo de la dedicación exclusiva que posibilite cumplir con la exigencia normativa. Y, -el enfoque participativo de la norma enfocada a garantizar enseñanza y participación ciudadana.

(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas

Las entrevistas arrojan una precepción en cuanto a la finalidad de las políticas públicas, como acciones del gobierno que se manifiestan en la intervención del Estado, en temas de educación y particularmente en las condiciones articuladoras y generadoras de indicadores.

(c) Subcategoría: Instrumentos.

Las personas entrevistadas destacan los instrumentos de las políticas públicas que efectivamente existen en Colombia. Los cuales, resultan ser herramientas orientadoras que ayudan a cumplir con los objetivos descritos mediante acciones y metas.

Lo anterior, teniendo en cuenta que políticas públicas se implementan a través de los Planes Operativos de los Ministerios, Planes de Desarrollo Municipal, Planes de los gobiernos locales y sus dependencias responsables. De ahí, la importancia de la incidencia de las políticas públicas

educativas en el cambio social y la participación de la ciudadanía en general y específicamente de la comunidad académica, quien le aporta grandemente al logro de la acreditación de calidad.

5.2. Análisis y Diagrama Conceptual de resultados con Decanos

Teniendo en cuenta, las tablas diseñadas, de elaboración propia, (adjuntas en el anexo I) respecto al contenido de las entrevistas a profundidad en la categoría de acreditación de alta calidad se evidencia, por un lado, el rol desempeñado, el conocimiento y los años de experiencia en el cargo de los decanos entrevistados, las funciones del cargo, especialmente las relacionadas con las condiciones de acreditación de calidad y la gestión académica, administrativa e institucional. Y, por otro lado, su preocupación en la toma de conciencia de la necesidad urgente de crear condiciones para la consolidación de un sistema educativo de alta calidad, en atención a los retos nacidos de la inteligencia artificial y su vinculación creciente en la investigación científica.

5.3. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de resultados directores de Programa

5.3.1. Categoría: ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD

(a) Subcategoría: Elementos (factores) constitutivos del sistema nacional de acreditación en calidad

Las personas entrevistadas reconocen los elementos constitutivos de la acreditación de alta calidad en medio de las condiciones de cumplimiento, evaluación y seguimiento. Hecho, que resulta bastante frecuente en temas de registro calificado y experiencia en la participación con el Sistema Nacional de Acreditación y la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Resultando, significativo la aplicación responsable del conocimiento producido por la comunidad académica con calidad educativa, excelencia de programas académicos y oferta de servicios propios de organizaciones e instituciones de educación superior. Lo que, se complementa con la apuesta de acreditación de alta calidad.

(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación a nivel de directores.

A nivel de directores de programa, la subcategoría Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación se evidencia en los propósitos, objetivos e identidad jurídica del sistema en articulación a la garantía de cumplimiento de los más altos requisitos de calidad. Lo que, también incide en el ejercicio de su competencia, en la evaluación y autoevaluación hacia el otorgamiento de reconocimientos a instituciones y programas académicos por parte del Estado.

Es decir, que reiteran la afirmación de que el Sistema Nacional de Acreditación está diseñado para canalizar esfuerzos institucionales en los procesos de evaluación sistemática de sus programas y, en general, del servicio que se presta a la sociedad. Considerando, en todo momento la naturaleza de las instituciones de educación superior y de los programas académicos en la necesidad de la calidad educativa.

(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en directores.

Los directores de Programas académicos consideran que los lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación integran el proceso coordinado de autorregulación y autoevaluación a partir de las características que referencian a las distintas instituciones. Siendo, responsables de desarrollar evaluaciones que permiten comparaciones a nivel interno y externo con relación a la

calidad asumida como cualidad distintiva que acredita a las Instituciones de Educación Superior reconocidas por la calidad educativa.

(d) Subcategoría: Finalidad del Sistema a nivel de directores de programas.

Los directores de Programa perciben que la finalidad del Sistema como metodología de proceso está dirigida a la continua mejora de calidad. Lo que, también guía el proceso de autoevaluación, autorregulación, reinversión, implementación y establecimiento permanente de nuevos lineamientos en materia de calidad educativa.

Así mismo, destacan que la finalidad del sistema es la calidad educativa, sustentada en las valoración y medición de alta calidad de las instituciones de educación superior. Articulando, paradigmas existentes, procesos de calidad y de evaluación de acuerdo con los parámetros establecidos por el Estado en la garantía del abordaje propuesto.

5.3.2. Categoría: POLÍTICAS PÚBLICAS

(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas

Los resultados en esta categoría en las respuestas ofrecidas por los directores de Programas destacan la importancia de las políticas públicas educativas en materia de las directrices que orientan el Sistema de Gestión de Calidad. Como proceso que deben acatar y mantener las organizaciones referencia las herramientas existentes para controlar acciones, subjetividades y patrones normativos en su implementación y consulta.

Adicionalmente, se destaca el modelo educativo en la necesidad del proceso de regulación de la calidad como derecho a regular el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, ratificando el deber del Estado en su obligación de garantizar calidad educativa a

través de inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a lo legalmente establecido y los compromisos internacionales adquiridos en materia de derechos humanos.

(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas desde la perspectiva de directores

Por otra parte, las entrevistas a directores de Programa destacan la finalidad de las políticas públicas en Colombia respecto a la definición de patrones que como normas de orden público se consideren para dar cumplimiento a factores evaluadores a discreción del Consejo Nacional de Acreditación, en cuanto a las formas de intervenir en la educación superior.

Definitivamente, el control del sistema de calidad de la Educación Superior, ejecutado conforme a los propósitos establecidos por el Estado de manera unilateral es inminente en el reflejo de su poderío.

(c) Subcategoría: Instrumentos

Según el criterio de los directores de Programa, el modelo del Consejo Nacional de Acreditación emite juicios con base a instrumentos que versan sobre la calidad académica como resultado de la evaluación de factores establecidos previamente, donde el grado de cumplimiento de cada característica se establece mediante la valoración integral de los aspectos a evaluar. Incorporando, lineamientos de calidad para las decisiones con impacto evaluativo.

Lo anterior, respecto al tema de los hallazgos encontrados en los resultados de las entrevistas no desconoce la revisión documental como técnica que también fue utilizada en la investigación en la búsqueda, selección y análisis de información.

Conducida, a través del recorrido de la apertura conceptual que identifica y sustenta el estudio, resultados y análisis. Tomando como fuente de información los archivos, informes y libros institucionales a manera de memoria histórica que sumada a las fichas bibliográficas por temas y

fuentes integran la información recopilada y analizada en relación con las preguntas de investigación planteadas.

Lo mismo, que la observación participante como técnica de recolección de información. Además, de los criterios éticos considerados en la confidencialidad de información, tratamiento especial mediante consentimiento informado en las entrevistas realizadas y autorizaciones respectivas para el acceso y revisión de archivos institucionales con fines académicos.

5.4. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de Resultados – Egresados

5.4.1. Categoría: ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD

(a) Subcategoría: Elementos constitutivos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los egresados entrevistados manifestaron un conocimiento limitado sobre los elementos que componen el Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Aunque algunos identifican de forma general al Ministerio de Educación Nacional como ente rector, se evidencia una distancia significativa entre el discurso institucional sobre calidad y la apropiación de estos conceptos por parte de los egresados. Las respuestas denotan una visión fragmentada del sistema, donde se percibe a la acreditación como una exigencia externa y técnica, pero no como una construcción colectiva donde los actores como los egresados puedan participar activamente. Esto sugiere debilidades en los canales comunicativos y en la estrategia de socialización del modelo de calidad, pues muchos egresados sólo se enteraron de los procesos por correos o anuncios institucionales. La ausencia de una cultura de participación e información sobre el sistema, sus fases y actores, plantea un reto importante para la consolidación de una comunidad académica corresponsable con el mejoramiento continuo.

(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Respecto a la naturaleza del sistema, los egresados comprenden la existencia de una estructura mixta entre el Estado y las universidades, pero no logran explicar con claridad cómo se configura dicha relación. Se reconocen las funciones de supervisión del Estado, especialmente en universidades privadas, pero no se profundiza en el principio de autonomía ni en la gobernanza académica, elementos centrales del sistema de acreditación. Algunos identifican que el proceso tiene como finalidad mejorar la infraestructura, la calidad docente y la organización institucional, lo cual revela que existe una concepción técnico-administrativa del sistema, pero no una comprensión profunda de su dimensión político-pedagógica. La articulación entre la misión, visión y planes institucionales con los lineamientos de calidad se percibe como una exigencia formal, más que como una oportunidad para proyectar el sentido social de la educación superior.

(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los lineamientos de acreditación son entendidos por los egresados como un conjunto de criterios que permiten “mostrar” a la universidad en el escenario nacional e internacional, pero también como una estrategia para atraer estudiantes y generar ingresos. Esta visión, aunque válida, evidencia una interpretación de la calidad como un instrumento de marketing institucional, más que como una categoría ética y política de transformación. En este sentido, la acreditación es vista como una etiqueta de prestigio que favorece el posicionamiento, pero cuya influencia en el paradigma de calidad es difusa y subjetiva. Algunos entrevistados afirman que la calidad “depende de los objetivos de la universidad”, lo que refuerza una noción relativista y utilitaria. A pesar de ello, se reconoce el valor de los procesos de mejoramiento y el fortalecimiento de la docencia e investigación, aunque con cierto escepticismo sobre su impacto real si no se fortalecen los mecanismos de participación e información.

(d) Subcategoría: Finalidad del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los egresados consideran que la finalidad del sistema es guiar a las universidades hacia mejores condiciones de calidad, con mayor inversión y desarrollo institucional. Sin embargo, también perciben una dimensión competitiva que genera tensiones en el campo educativo, en tanto las universidades se ven obligadas a destacar frente a otras para obtener más reconocimiento. Esta lógica de mercado ha permeado la percepción del egresado, quien reconoce que la acreditación sirve como referente ante la sociedad, pero también como un instrumento de control social que obliga a las universidades a “cumplir” para ser validadas. En consecuencia, el sistema es visto tanto como una oportunidad de mejora como una estructura que impone exigencias externas, sin que todos los actores comprendan su finalidad. Se enfatiza la necesidad de fortalecer los procesos de comunicación y sensibilización, especialmente con los egresados, quienes podrían aportar significativamente desde su experiencia si son vinculados adecuadamente.

(e) Subcategoría: Políticas Públicas en Educación Superior

En cuanto a la naturaleza y fines de las políticas públicas, los egresados tienen claridad en que estas representan lineamientos estatales que definen el rumbo de sectores estratégicos como la educación. Reconocen que inciden directamente en la ciencia, tecnología y artes, pero critican que en muchos casos se enfocan en los resultados y no en los procesos pedagógicos. Se destaca la necesidad de incorporar la responsabilidad social como componente fundamental de la calidad educativa, en tanto muchas universidades aún no logran proyectar su impacto hacia las comunidades más vulnerables. Además, los egresados identifican una débil participación de actores sociales en la formulación y seguimiento de las políticas públicas, lo cual limita la apropiación social de las reformas educativas. Finalmente, se advierte sobre la inequidad del sistema, ya que no todas las universidades cuentan con las mismas condiciones para acceder a la acreditación, lo

que genera brechas estructurales que las políticas públicas deben reconocer y abordar desde una perspectiva progresiva e inclusiva.

5.4.2. Categoría: POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

(a) Subcategoría: Fines de las políticas públicas en Acreditación de Calidad

Los egresados coinciden en que las políticas públicas en Colombia, especialmente aquellas relacionadas con la acreditación, han priorizado resultados visibles como la internacionalización, la infraestructura y el posicionamiento institucional. No obstante, manifiestan una crítica clara frente al descuido de componentes esenciales como los procesos pedagógicos, la gestión educativa y los factores determinantes del aprendizaje. En las respuestas se observa que las políticas parecen más enfocadas en cumplir con estándares y métricas que en fortalecer la enseñanza, el vínculo con el entorno o el sentido social de la universidad. Esta visión refuerza la idea de que la política pública ha sido utilizada para generar reconocimiento institucional, dejando de lado una mirada transformadora del proceso educativo. Así, los egresados llaman la atención sobre la necesidad de repensar los fines de la acreditación no solo como una meta institucional, sino como un medio para profundizar en la calidad humana, ética y comunitaria de la educación superior.

(b) Subcategoría: Progresividad de las políticas públicas en Educación

En lo relativo a la progresividad de las políticas públicas, los egresados reconocen la existencia de instituciones estatales que respaldan el proceso de acreditación, pero cuestionan la equidad en el acceso a este. Se evidencia una percepción crítica sobre las diferencias entre universidades públicas, privadas, grandes o pequeñas, y el acceso desigual a recursos para lograr la acreditación. La idea de que “no todas las universidades tienen las mismas posibilidades” refleja una preocupación legítima frente a la implementación homogénea de políticas en contextos

disímiles. Asimismo, si bien se acepta que las universidades acogen los lineamientos del Estado, esto no siempre se traduce en procesos pertinentes ni ajustados a las realidades locales. En consecuencia, los egresados sugieren que la progresividad debe considerar criterios de justicia distributiva y enfoque diferencial, permitiendo que las políticas reconozcan las capacidades reales de cada institución y promuevan trayectorias de mejora adaptadas a sus contextos.

(c) Subcategoría: Instrumentos formales en formación de políticas públicas

Una de las críticas más consistentes de los egresados recae sobre la falta de participación social en la construcción de políticas públicas en educación superior. En sus testimonios, relatan no haber sido convocados para emitir opinión alguna sobre la formación o ajuste de las políticas de acreditación, ni conocen espacios de deliberación colectiva con otros actores universitarios. Esto genera un sentimiento de exclusión que mina la legitimidad de las políticas públicas y perpetúa su carácter tecnocrático. Los egresados afirman que la participación no solo debe ser posible, sino necesaria, en tanto fortalece el control ciudadano, la apropiación institucional y la pertinencia de las acciones gubernamentales. Se propone también que los egresados podrían jugar un papel activo en el seguimiento, retroalimentación y evaluación de estas políticas, aportando desde su experiencia profesional e inserción en el mercado laboral. Este planteamiento invita a repensar la gobernanza universitaria como un espacio plural, donde la sociedad civil pueda co-construir y no solo recibir las directrices del Estado.

(d) Conclusiones transversales de la categoría

El análisis revela que si bien los egresados reconocen el papel estructurante de las políticas públicas y su incidencia en los procesos de acreditación, también advierten vacíos importantes en términos de participación, equidad y pertinencia. Se percibe que la política pública ha sido concebida más como una herramienta de regulación y visibilidad institucional que como una

plataforma para el desarrollo social y educativo integral. La participación de los egresados, aunque marginal, se vislumbra como una oportunidad clave para fortalecer los vínculos entre universidad y sociedad. Finalmente, los resultados sugieren que una política pública transformadora deberá superar su sesgo tecnocrático, abrirse a los aportes de actores diversos, y articular la calidad educativa con la justicia social y la inclusión territorial.

5.5. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de Resultados – Estudiantes

5.5.1. Categoría: Acreditación de Alta Calidad

(a) Subcategoría: Elementos constitutivos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los estudiantes entrevistados reconocen la existencia de procesos de acreditación dentro de la universidad, aunque su conocimiento detallado sobre los elementos técnicos que lo componen es limitado. La mayoría manifiesta haber recibido información mediante correos institucionales o haber sido invitados ocasionalmente a participar en actividades con pares académicos. Sin embargo, expresan que la comunicación institucional sobre el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) suele centrarse en aspectos formales o administrativos, y no profundiza en la estructura de factores, características e indicadores que lo integran. Este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer los canales pedagógicos y participativos de información, de manera que los estudiantes no solo sean receptores pasivos de la acreditación, sino actores activos en los procesos de autorregulación universitaria.

(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

En cuanto a la comprensión de la naturaleza del SNA, los estudiantes perciben que se trata de un sistema híbrido en el que confluyen responsabilidades estatales y la autonomía universitaria.

Identifican la participación del Ministerio de Educación Nacional y del Consejo Nacional de Acreditación como entes reguladores, pero advierten que la gestión interna del proceso recae en las direcciones académicas y las facultades. Esta visión refuerza la idea de que el sistema no se impone unilateralmente desde el Estado, sino que implica compromisos institucionales internos, aunque estos no siempre son visibles para toda la comunidad estudiantil. Tal interpretación coincide con la noción de gobernanza compartida propuesta por Koiman (2003), donde las instituciones educativas y los entes reguladores negocian y cooperan en la implementación de políticas de calidad.

(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los lineamientos del sistema, tales como el cumplimiento de factores de calidad, autoevaluación institucional, condiciones de docencia e investigación, son parcialmente reconocidos por los estudiantes. Algunos mencionan haber sido convocados para encuentros con pares o comités, aunque muchos perciben estos espacios como poco explicativos o instrumentales. En general, los estudiantes sienten que su participación es consultiva, no deliberativa, lo cual limita su apropiación crítica del proceso. Esta situación pone de relieve una debilidad en la apropiación de los lineamientos por parte del estamento estudiantil, y exige un trabajo institucional más sólido en la divulgación de los criterios del SNA como herramienta para la mejora continua y no solo como requisito de cumplimiento.

(d) Subcategoría: Finalidad o Propósito del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

En las narrativas estudiantiles se reconoce el objetivo principal del sistema: certificar públicamente que un programa o institución cumple con estándares de calidad. Sin embargo, también emergen visiones críticas sobre el impacto real de este proceso en la formación, la

infraestructura o la experiencia universitaria. Algunos estudiantes perciben la acreditación como un trámite que beneficia más la imagen institucional que los procesos de formación. Aun así, otros valoran positivamente la existencia de visitas externas, ya que permiten una evaluación independiente. Esta ambivalencia da cuenta de la necesidad de resignificar la acreditación como un proceso integral y formativo, capaz de impactar efectivamente la calidad académica y no solo la reputación institucional.

5.5.2. Categoría: Políticas Públicas Educativas

(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas en Educación Superior

Los estudiantes entrevistados reconocen que las políticas públicas son herramientas del Estado para orientar el desarrollo del país en sectores clave como la educación. Definen estas políticas como normas o directrices establecidas por el gobierno nacional para garantizar derechos y ordenar el sistema educativo. Sin embargo, sus respuestas también revelan que existe desconocimiento sobre cómo estas políticas se traducen en planes o programas concretos dentro de la universidad. Este distanciamiento evidencia una brecha entre la formulación normativa y su apropiación por parte de los sujetos educativos. Tal situación coincide con lo señalado por Ball (2012), quien advierte que muchas políticas son percibidas como distantes o ininteligibles por sus principales destinatarios.

(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas en Acreditación de Calidad

Respecto a los fines de las políticas públicas, los estudiantes reconocen que la acreditación de calidad tiene como propósito fortalecer la educación superior, garantizar estándares académicos y proyectar las universidades en escenarios nacionales e internacionales. No obstante, expresan que, en la práctica, muchas universidades priorizan la obtención del reconocimiento externo sin

que ello se refleje significativamente en la mejora pedagógica o en el aprendizaje. Además, los entrevistados sugieren que las políticas suelen centrarse en indicadores de resultado (visibilidad, investigación, infraestructura), dejando de lado dimensiones clave como la pedagogía, el vínculo con el territorio o la inclusión. Este análisis sugiere que las políticas de calidad aún cargan con una lógica tecnocrática, donde prevalece la medición sobre la transformación estructural del sistema educativo.

(c) Subcategoría: Progresividad de las Políticas Públicas en Educación

Frente al principio de progresividad, los estudiantes reconocen que no todas las universidades están en igualdad de condiciones para afrontar los procesos de acreditación. Algunos consideran que las instituciones con menos recursos, especialmente las públicas o de regiones periféricas, enfrentan mayores obstáculos para cumplir con los estándares exigidos. También se percibe que el acompañamiento estatal no siempre es suficiente para garantizar el acceso equitativo al sistema de calidad. Esta visión crítica refleja tensiones estructurales que afectan la progresividad de las políticas, en línea con lo expuesto por Orozco y Rodríguez (2020), quienes subrayan que la acreditación debe ser también un mecanismo de justicia educativa, y no solo un filtro competitivo.

(d) Subcategoría: Instrumentos Formales en Formación de Políticas Públicas

En cuanto a los instrumentos de participación y formación de políticas, los estudiantes son contundentes al señalar que no han sido invitados a consultas públicas ni a procesos deliberativos sobre la acreditación o las normas que regulan su formación. Algunos sugieren que sería valioso recoger las percepciones de los estudiantes, egresados y otros actores para construir políticas más situadas y democráticas. Esta ausencia de mecanismos participativos contradice los principios de gobernanza participativa y control social, pilares fundamentales en los marcos contemporáneos de política pública (Lahera, 2002). En este sentido, los estudiantes abogan por una mayor

transparencia, retroalimentación y participación vinculante en la construcción, evaluación y reforma de las políticas de calidad.

5.6. Reducción Axial en Diagrama Conceptual de Resultados – Docentes

5.6.1. Categoría: Acreditación de Alta Calidad

(a) Subcategoría: Elementos Constitutivos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los docentes entrevistados manifestaron conocer de manera general los componentes que integran el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), especialmente en lo relacionado con los factores y características exigidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Sin embargo, también señalaron que en muchos casos los docentes participan de forma fragmentada o instrumental, principalmente en la fase de recolección de evidencias para los informes de autoevaluación. La mayoría reconoce que existen lineamientos y estructuras definidas, pero que estos tienden a abordarse desde una perspectiva más administrativa que académica. Este hallazgo refuerza la idea de que el proceso de acreditación se ha tecnificado, lo cual puede limitar su potencial como herramienta pedagógica de transformación institucional.

(b) Subcategoría: Naturaleza del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los profesores coincidieron en que el SNA tiene una naturaleza híbrida, donde confluyen tanto lineamientos estatales como dinámicas internas propias de la autonomía universitaria. Consideran que el proceso de acreditación exige una doble responsabilidad: cumplir con los estándares externos impuestos por el Estado y articularlos con los planes y proyectos educativos de la institución. Sin embargo, se perciben tensiones entre estas dos lógicas, especialmente cuando las exigencias externas no se ajustan al contexto institucional. Algunos docentes expresaron que,

aunque el sistema promueve la mejora continua, también puede convertirse en una carga burocrática que desdibuja la misión formativa y crítica de la universidad.

(c) Subcategoría: Lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Los lineamientos del SNA fueron identificados por los docentes como instrumentos que guían la autoevaluación y el aseguramiento de la calidad. Se mencionó la existencia de criterios relacionados con docencia, investigación, proyección social, bienestar, egresados y visibilidad nacional e internacional. No obstante, los participantes señalaron que existe una tendencia a cumplir con los lineamientos de forma superficial, priorizando la obtención de la acreditación sobre los procesos de transformación real. Algunos docentes expresaron que, si bien los lineamientos son necesarios, deben estar acompañados de una lectura contextual y crítica que permita su apropiación desde los valores institucionales, y no solo como una lista de chequeo.

(d) Subcategoría: Finalidad o Propósito del Sistema Nacional de Acreditación en Calidad

Respecto a la finalidad del SNA, los docentes reconocen que su propósito es garantizar que las instituciones ofrezcan educación de calidad, sin embargo, también emergen percepciones críticas. Algunos consideran que en la práctica, el proceso ha sido cooptado por una lógica de visibilización y posicionamiento institucional más que de transformación pedagógica. Mencionan que, en ocasiones, la acreditación se vive como una exigencia externa que responde más a una necesidad de legitimación pública que a un compromiso genuino con la calidad. Esta ambigüedad pone de manifiesto la necesidad de resignificar la acreditación como una oportunidad para repensar los proyectos educativos universitarios desde sus fundamentos epistemológicos, éticos y sociales.

5.6.2. Categoría: Políticas Públicas Educativas

(a) Subcategoría: Naturaleza de las Políticas Públicas en Educación Superior

Los docentes comprenden que las políticas públicas en educación superior son formulaciones estatales que buscan orientar el sistema universitario en función de criterios como la equidad, calidad y cobertura. Reconocen que estas políticas son necesarias para estructurar el sistema y establecer rutas comunes, pero critican que muchas veces son elaboradas sin consulta suficiente a los actores educativos. Esta situación genera una desconexión entre lo prescrito en las políticas y las realidades institucionales, reproduciendo una lógica verticalista. Tal visión se corresponde con lo planteado por Ball (2012), quien advierte que muchas políticas se diseñan desde una racionalidad técnica, ignorando las voces y experiencias de quienes las implementan.

(b) Subcategoría: Fines de las Políticas Públicas en Acreditación de Calidad

Los entrevistados reconocen que el fin de las políticas públicas en materia de calidad es asegurar que la educación superior cumpla con estándares mínimos que garanticen la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, advierten que en la práctica estas políticas tienden a privilegiar indicadores cuantitativos y resultados visibles, en detrimento de procesos pedagógicos más complejos. Algunos docentes expresan que el énfasis en rankings, publicaciones indexadas y acreditaciones internacionales ha desplazado debates fundamentales sobre la pertinencia, la inclusión o el compromiso social de la universidad. Esta crítica coincide con los cuestionamientos realizados por Apple (2018) frente a la tecnocratización de la política educativa.

(c) Subcategoría: Progresividad de las Políticas Públicas en Educación

Los docentes entrevistados destacan que el principio de progresividad no siempre se cumple en la implementación de políticas de calidad. Consideran que las universidades con mayores

recursos, trayectoria o alianzas estratégicas tienen ventajas evidentes en los procesos de acreditación, mientras que las instituciones públicas regionales enfrentan obstáculos estructurales. Esta inequidad pone en riesgo el carácter inclusivo del sistema de aseguramiento de la calidad. Algunos docentes sugieren que las políticas deberían contemplar mecanismos de acompañamiento diferenciados que permitan cerrar brechas. Esta postura se alinea con los planteamientos de Orozco y Rodríguez (2020) sobre la necesidad de construir políticas públicas que promuevan justicia educativa.

(d) Subcategoría: Instrumentos Formales en Formación de Políticas Públicas

Finalmente, los docentes indican que su participación en la formulación de políticas ha sido escasa o indirecta. Aunque algunos han participado en comités o discusiones institucionales sobre autoevaluación, pocos han sido convocados a escenarios deliberativos nacionales. Mencionan que la construcción de políticas sigue siendo un ejercicio tecnocrático, limitado a expertos o a funcionarios del sector público. Este distanciamiento debilita el principio de gobernanza participativa y afecta la legitimidad de las decisiones adoptadas. En consecuencia, los docentes sugieren promover espacios de concertación multiactor, que reconozcan el saber pedagógico como insumo fundamental para las políticas de calidad en educación superior.

El análisis de entrevistas a docentes, estudiantes y egresados revela coincidencias y diferencias en la percepción del Sistema Nacional de Acreditación en Alta Calidad (SNA) y de las políticas públicas en educación superior. Todos reconocen la acreditación como un proceso para garantizar estándares académicos y proyectar la calidad institucional, pero su apropiación efectiva es limitada. Estudiantes y egresados tienen un conocimiento parcial del SNA, mientras que los docentes, aunque familiarizados con los aspectos técnicos, advierten que la implementación se concentra en el cumplimiento administrativo más que en el fortalecimiento pedagógico y

comunitario. Esto evidencia que el sistema, pese a estar estructurado normativamente, enfrenta un desafío para convertirse en un proceso realmente formativo y transformador.

En cuanto a la naturaleza del SNA, los tres grupos coinciden en que es un sistema híbrido, donde interactúan directrices estatales y la autonomía universitaria. Sin embargo, mientras los estudiantes perciben esta relación como lejana y poco explicada, los docentes la identifican como un espacio de corresponsabilidad que requiere mayor articulación contextual. Los egresados resaltan que, aunque la acreditación da prestigio, su impacto en la experiencia académica y en la empleabilidad no siempre es evidente. Esta lectura complementaria sugiere que la gobernanza de la calidad debe fortalecer los mecanismos de comunicación y retroalimentación entre todos los actores universitarios.

Los tres grupos muestran una comprensión parcial de los lineamientos del SNA. Los estudiantes y egresados recuerdan actividades con pares académicos, pero las perciben como informativas, no deliberativas. Los docentes señalan que los lineamientos se aplican como una “lista de chequeo”, no como una guía reflexiva. Esto indica una oportunidad para que la universidad desarrolle estrategias pedagógicas que permitan que dichos lineamientos sean interiorizados y utilizados como herramientas vivas de autorregulación.

En cuanto a la finalidad de la acreditación, los tres grupos reconocen su papel en la certificación de calidad y visibilidad institucional, pero coinciden en la tensión entre el reconocimiento externo y la mejora real de los procesos formativos. Estudiantes y egresados reportan un impacto desigual en la experiencia educativa y la pertinencia de los programas, mientras que los docentes cuestionan la priorización de indicadores cuantitativos sobre transformaciones sustantivas en la enseñanza, la investigación y la proyección social.

En políticas públicas educativas, todos los grupos coinciden en su necesidad para ordenar el sistema y garantizar derechos, pero perciben centralismo en su formulación. Los estudiantes y

egresados carecen de conocimiento sobre su implementación, mientras que los docentes critican la falta de consultas y la orientación excesiva hacia métricas de desempeño. En cuanto a la progresividad, las condiciones de acreditación son injustas, afectando a instituciones públicas y regionales. Finalmente, los instrumentos formales de participación carecen de mecanismos vinculantes para la construcción colectiva de políticas, debilitando la legitimidad y pertinencia de las decisiones.

Para fortalecer el SNA y las políticas públicas en educación superior, se necesita un modelo más participativo, contextualizado y pedagógicamente orientado, que supere la lógica tecnocrática y promueva una cultura de calidad compartida. Integrar las perspectivas de docentes, estudiantes y egresados permitiría diseñar estrategias inclusivas, transparentes y coherentes con las realidades y necesidades de la comunidad universitaria, asegurando que la acreditación sea una oportunidad de transformación académica y social.

5.7. Articulación Resultados y Problema de Investigación

Tabla 7 Articulación resultados y problema de investigación

Resultado obtenido	Relación con el problema de investigación
Percepción de la acreditación como proceso necesario pero instrumentalizado	Evidencia que, aunque la acreditación es valorada, se ha convertido en un fin en sí mismo, perdiendo su sentido pedagógico.
Tensión persistente entre la autonomía universitaria y los criterios externos de calidad	Revela cómo las políticas públicas educativas intervienen en la autonomía institucional, generando una lógica de cumplimiento más que de desarrollo académico.
Incremento de cargas administrativas en detrimento del ejercicio académico	Confirma que la acreditación impone exigencias administrativas que alteran la dedicación docente y afectan el clima organizacional.
Disociación entre la cultura académica y los modelos de aseguramiento de la calidad	Sostiene que los modelos de calidad promovidos por el Estado no siempre dialogan con las culturas institucionales ni con las misiones universitarias.
Adopción estratégica del lenguaje de la calidad como mecanismo de legitimación externa	Ilustra cómo las universidades integran el discurso de la calidad para mantener legitimidad frente a actores externos, sin que ello implique transformaciones reales.
Poca transformación curricular derivada de los procesos de acreditación	Muestra que los procesos de acreditación no generan cambios sustantivos en las metodologías de enseñanza ni en la reflexión pedagógica.
Prioridad institucional a la mejora de indicadores más que a la mejora pedagógica	Señala que la cultura institucional tiende a enfocarse en los indicadores solicitados por el CNA, restando atención a las dinámicas internas de formación.

Resultado obtenido	Relación con el problema de investigación
Normalización de prácticas administrativas con escasa participación docente	Evidencia la escasa participación de la comunidad académica en los procesos estratégicos de evaluación, concentrando decisiones en áreas directivas.
Homogeneización de estructuras organizativas entre universidades por presión institucional	Refuerza la tesis institucionalista sobre el isomorfismo coercitivo inducido por marcos regulatorios comunes a todas las IES.
Fragmentación del rol docente, limitado a la ejecución más que a la toma de decisiones	Respalda la crítica sobre el debilitamiento del rol del docente como agente transformador dentro del modelo de gobernanza universitaria.
Condicionamiento de recursos financieros a la obtención de acreditación de alta calidad	Demuestra que las IES dependen de la certificación para acceder a incentivos, lo que convierte la calidad en una condición instrumental.
Falta de articulación entre planes de mejora institucional y necesidades del contexto	Confirma que los planes de mejora derivados de la acreditación muchas veces no responden a los problemas reales de las regiones ni a la diversidad institucional.

Fuente: Elaboración Propia

Lo anterior sintetiza cómo los hallazgos empíricos del estudio de caso validan y profundizan la tensión teórica entre las políticas públicas de calidad, los procesos de acreditación y el desempeño organizacional de las universidades. Esta articulación es crucial en investigaciones fenomenológicas y exploratorias, ya que vincula las vivencias subjetivas de los actores con las categorías teóricas. Los resultados revelan una instrumentalización de la acreditación, percibida como una exigencia formal más que como una oportunidad de transformación pedagógica, lo que se alinea con las advertencias de Ball (2003) y Apple (2002) sobre la cultura de la performatividad en la educación superior.

La tabla demuestra empíricamente el impacto de la acreditación en la autonomía universitaria, reafirmando la tensión entre los marcos externos de calidad y las misiones institucionales. Esto valida los planteamientos de Ibarra (2016) sobre la lógica tecnocrática de evaluación que desdibuja el proyecto educativo institucional. El incremento de cargas administrativas y la escasa transformación curricular reafirman las críticas de Santos (2010) sobre la burocratización de la universidad contemporánea y la pérdida del sentido reflexivo del quehacer académico.

Los procesos de acreditación no transforman las metodologías pedagógicas, lo que pone en duda su eficacia para la mejora continua. Las instituciones priorizan los indicadores sobre las dinámicas formativas, normalizando prácticas con poca participación docente y limitando la democratización de la toma de decisiones. Esto coincide con los postulados de Lascoumes y Le Galès (2014), quienes afirman que los instrumentos de acción pública regulan comportamientos e imponen formas de gobernanza y producción de sentido.

El cuadro también revela procesos de isomorfismo organizacional, donde las universidades homogeneizan sus estructuras en función de los lineamientos del CNA, perdiendo diversidad y adaptabilidad. Esto respalda la teoría del institucionalismo sociológico de Meyer y Rowan (1977), donde la legitimidad organizacional depende más de la apariencia de conformidad que de la eficiencia real. En consecuencia, la acreditación de alta calidad se convierte en un mecanismo de presión institucional que impone estructuras comunes sin necesariamente responder a las particularidades de cada institución.

Los hallazgos sobre el condicionamiento financiero vinculado a la acreditación y la falta de articulación entre planes institucionales y necesidades territoriales son especialmente relevantes en el contexto colombiano, donde muchas universidades enfrentan desafíos sociales, económicos y culturales específicos. Este desfase entre políticas de calidad y realidades locales respalda la necesidad de un sistema de aseguramiento más incluyente, participativo y contextualizado, como plantea Buendía (2017). La tabla demuestra cómo los hallazgos del estudio empírico refuerzan la hipótesis central de la tesis y proporcionan evidencia para una lectura crítica del modelo de calidad vigente en la educación superior.

Capítulo 6 Conclusiones

Esta investigación ha permitido comprender profundamente cómo las políticas públicas de educación superior y el proceso de acreditación de alta calidad, más allá de operar como mecanismos de fortalecimiento institucional, se han constituido en dispositivos de regulación y control sobre las universidades colombianas. Mediante el estudio de caso, se evidenció que las instituciones de educación superior (IES) han tenido que reconfigurar sus estructuras, prácticas y culturas organizacionales en función del cumplimiento de estándares definidos externamente. Esta reconfiguración, si bien ha producido avances en algunos aspectos de gestión y sistematización, ha generado también tensiones significativas con la autonomía universitaria, la misión académica y los procesos sustantivos de formación, investigación y proyección social.

Uno de los hallazgos más relevantes se refiere a la manera en que el discurso de la calidad ha sido apropiado institucionalmente como un mecanismo de legitimación, más que como un motor de transformación académica. Las entrevistas realizadas evidencian que actores como decanos, directivos y responsables de calidad reconocen la importancia del proceso de acreditación, pero a su vez señalan que la presión por alcanzar o mantener este reconocimiento genera una serie de distorsiones internas. Entre ellas, se destaca la priorización de tareas administrativas, la sobreproducción de informes, la estandarización de prácticas y la instrumentalización de los planes de mejoramiento, los cuales en muchos casos no responden a diagnósticos institucionales participativos, sino a exigencias externas que se perciben como ineludibles.

Desde el marco del nuevo institucionalismo, los resultados del estudio confirman que las universidades tienden a adoptar prácticas isomórficas ante las presiones del entorno institucional. Este fenómeno se expresa en la homogenización de los procesos, estructuras y lenguajes entre distintas universidades, independientemente de su historia, contexto o proyecto educativo. Dicho comportamiento organizacional responde a la necesidad de conservar legitimidad ante el Estado y

los organismos evaluadores, lo cual reafirma el carácter performativo y simbólico de la acreditación como condición de existencia institucional, más que como estrategia pedagógica o formativa de fondo. Es así como desde el nuevo institucionalismo (Scott, 2001; Zurbriggen, 2006), se constató que las universidades operan bajo un entramado de reglas formales e informales que condicionan el accionar de sus actores. Los hallazgos muestran que docentes, directivos y decanos internalizan las exigencias del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y desarrollan estrategias adaptativas, que van desde la alineación estricta con los estándares hasta prácticas de resistencia y resignificación. Estudiantes y egresados, por su parte, identifican la existencia del proceso, pero perciben una limitada apropiación crítica de sus lineamientos, lo que revela debilidades en los canales de comunicación y participación. Esta situación confirma que la gobernanza universitaria, en términos de Koiman (2003), es híbrida, pero en la práctica otorga mayor peso a los niveles administrativos y de dirección, reduciendo la incidencia deliberativa de la comunidad académica.

La incorporación de la categoría de colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2010; Santos, 2010) permitió evidenciar que el modelo de calidad vigente reproduce lógicas epistémicas eurocéntricas, priorizando indicadores y métricas alineadas con paradigmas académicos hegemónicos. Directores de programa y decanos reconocen que la acreditación privilegia publicaciones indexadas, indicadores de investigación y resultados cuantificables, en detrimento de formas de conocimiento situado, trabajo comunitario y saberes territoriales. Esta exclusión epistémica limita la capacidad de las universidades para responder a demandas sociales diversas y para ejercer un papel democratizador en la producción de conocimiento.

El análisis también evidencia que la autonomía universitaria, consagrada normativamente en el ordenamiento jurídico colombiano, se ve limitada en la práctica por el diseño e implementación de políticas públicas que condicionan el acceso a recursos a partir del cumplimiento de ciertos estándares. Esta situación ha derivado en una dependencia financiera e

institucional hacia el modelo de acreditación, afectando no solo la libertad de definición curricular y académica de las Instituciones de Educación Superior (IES), sino también su capacidad de respuesta diferenciada frente a las necesidades sociales y territoriales. La universidad, en este escenario, asume una lógica gerencial que prioriza el rendimiento y la eficiencia, en detrimento del pensamiento crítico y del compromiso social.

Asimismo, la investigación revela una escasa articulación entre los procesos de acreditación y las transformaciones pedagógicas profundas. Si bien existen esfuerzos por consolidar sistemas internos de aseguramiento de la calidad, estos no necesariamente se traducen en mejoras sustantivas en la docencia, la evaluación del aprendizaje o el desarrollo de competencias. La acreditación, como instrumento de política pública, ha reforzado una cultura de cumplimiento centrada en indicadores cuantificables, dejando en segundo plano aspectos cualitativos fundamentales como la innovación educativa, la formación integral, el diálogo de saberes y la contextualización de los procesos de enseñanza.

Desde la perspectiva de los estudios organizacionales, se evidenció que la gobernanza universitaria se encuentra tensionada entre los marcos normativos que promueven la rendición de cuentas y la participación limitada de los cuerpos docente y estudiantil en la toma de decisiones estratégicas. La acreditación, más allá de sus beneficios, ha contribuido a una reconfiguración del poder dentro de las universidades, donde las áreas administrativas adquieren mayor protagonismo en detrimento de los órganos colegiados tradicionales. Esta redistribución del poder incide directamente en la orientación de los proyectos institucionales y en la reducción del papel activo de la comunidad académica como agente constructor de universidad.

Desde una mirada sociológica crítica, esta investigación ha dejado en evidencia que el proceso de acreditación de alta calidad en Colombia no puede comprenderse únicamente como una herramienta técnica o un mecanismo neutro de evaluación institucional. Muy por el contrario, la

acreditación se ha constituido en una forma de gubernamentalidad que opera como instrumento de poder, regulación y control, donde el Estado en alianza con lógicas globales de mercado impone un modelo normativo de universidad que responde a las exigencias del capital antes que a las necesidades del pueblo o a los ideales emancipadores del conocimiento.

Los hallazgos de este estudio muestran que el modelo de calidad dominante se sostiene sobre una racionalidad positivista, que reduce el valor de la universidad a indicadores, estándares e índices cuantificables. En esta lógica funcionalista, la educación superior se concibe como un sistema que debe responder con eficiencia a las demandas externas, homogeneizando procesos, disciplinando saberes y marginando aquellas voces que cuestionan o desbordan los límites de la eficiencia técnica. Esta visión despoja a la universidad de su potencia crítica, de su papel como espacio público para la reflexión colectiva, la formación política y la producción de pensamiento autónomo.

Adicionalmente, el estudio permitió comprender que, si bien los actores institucionales reconocen los beneficios del proceso de acreditación —como la visibilidad, el acceso a financiamiento o la mejora en los procesos internos—, también identifican efectos no previstos, como el estrés institucional, la fragmentación de equipos académicos y la pérdida de sentido del trabajo pedagógico. Estas consecuencias, no siempre visibles en los informes de evaluación, representan desafíos importantes para la sostenibilidad de una cultura de calidad realmente centrada en la comunidad educativa. En ese sentido, es necesario revisar los enfoques de política pública desde una mirada más humana, integral y situada.

Asimismo, el estudio confirmó la incidencia de la performatividad (Ball, 2003) en la subjetivación del docente-investigador, quien es evaluado principalmente por su productividad medida en índices bibliométricos y logros cuantificables. Docentes y directivos expresaron que esta cultura de medición produce sobrecarga laboral, presión por resultados y desplazamiento del

sentido pedagógico hacia la gestión de indicadores. Egresados y estudiantes también perciben que, aunque la acreditación otorga prestigio institucional, sus efectos sobre la calidad formativa son limitados cuando el énfasis se centra en la imagen y no en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En sintonía con Bourdieu (1997), los resultados muestran que la acreditación opera como capital simbólico que otorga legitimidad en el campo universitario, pero que, en muchos casos, se sostiene sobre prácticas de escenificación: rituales de autoevaluación, visitas de pares y planes de mejoramiento orientados más a cumplir con la forma que a transformar el fondo. Esta economía de la apariencia se refuerza por la competencia interinstitucional, donde las universidades buscan diferenciarse en los rankings y visibilizar logros medibles, incluso a costa de procesos internos más profundos y sostenibles.

Desde la perspectiva de la evaluación crítica de políticas públicas (Ibarra, 2016; Restrepo, 2014), el estudio reveló que el SNA tiende a favorecer a instituciones con mayores capacidades instaladas y recursos técnicos, mientras que universidades con vocaciones comunitarias o territoriales enfrentan mayores obstáculos para alcanzar los estándares exigidos. Directores de programa y decanos señalaron que esta desigualdad estructural reproduce la estratificación del sistema de educación superior, limitando la diversidad institucional. La progresividad de las políticas, demandada por los estudiantes y reconocida por los egresados, no se refleja plenamente en las prácticas del sistema, que mantiene una lógica tecnocrática centrada en la medición de resultados más que en la transformación educativa.

Tabla 8 *Articulación resultados con conclusiones*

Grupo de actores	Problema identificado	Teorías vinculadas	Hallazgos principales
Estudiantes	Escasa comprensión de los procesos de acreditación y su relación con la mejora académica.	Nuevo Institucionalismo (Scott, 2001; Zurbriggen, 2006). Evaluación crítica de políticas públicas (Ibarra, 2016).	Reconocen el valor reputacional de la acreditación, pero perciben baja participación en la toma de decisiones y débil conexión entre acreditación y formación integral.
Egresados	Brecha entre los estándares de acreditación y las demandas reales del entorno laboral.	Colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). Pertinencia social en educación (Santos, 2010).	Valoran la acreditación por el prestigio que otorga, pero critican que los criterios no priorizan habilidades y competencias adaptadas al contexto laboral y territorial.
Docentes	Presión por cumplir indicadores que desplaza la función pedagógica y crítica.	Performatividad y cultura de la medición (Ball, 2003). Colonialidad del saber (Santos, 2010).	Se sienten convertidos en gestores de métricas más que en educadores críticos; reportan sobrecarga laboral, pérdida de sentido pedagógico y exclusión de saberes no hegemónicos.
Directores de programa	Burocratización y rigidez en la implementación de estándares de calidad.	Capital simbólico (Bourdieu, 1997). Evaluación crítica de políticas públicas (Restrepo, 2014).	Reconocen que la acreditación mejora procesos de planeación y gestión, pero denuncian excesiva estandarización y poca flexibilidad para responder a contextos propios.
Decanos	Tensión entre autonomía universitaria y cumplimiento de exigencias externas.	Gobernanza universitaria y tecnologías de gobierno (Lascoumes & Le Galès, 2014).	Advierten que el modelo vigente favorece a universidades con mayor capacidad instalada, perpetuando desigualdades y reduciendo la diversidad de modelos educativos.

Fuente: Elaboración Propia

El análisis de entrevistas con docentes, directores de programa, decanos, estudiantes y egresados confirma que el proceso de acreditación de alta calidad en las universidades colombianas, más allá de ser un mecanismo técnico de evaluación, reconfigura estructuras, prácticas y sentidos institucionales. Esta dinámica responde al problema central de la investigación: la tensión entre el cumplimiento de estándares externos y la preservación de la autonomía universitaria y la misión social.

Desde el nuevo institucionalismo, los resultados muestran una fuerte tendencia al isomorfismo organizacional, donde las IES homogeneizan sus procesos para cumplir con el Sistema Nacional de Acreditación, independientemente de su contexto y vocación. Los directores de programa y decanos reconocen que esto genera visibilidad y legitimidad, pero también provoca sobrecarga administrativa y prioriza indicadores por encima de innovaciones pedagógicas o proyectos territoriales.

La colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2010; Santos, 2010) se refleja en las percepciones de docentes y estudiantes, quienes señalan que los criterios de calidad privilegian el conocimiento estandarizado y eurocéntrico, mientras que los saberes locales quedan relegados. Esto coincide con hallazgos previos que indican que los modelos de calidad reproducen jerarquías epistémicas y excluyen prácticas académicas no hegemónicas.

En términos de performatividad (Ball, 2003), los testimonios docentes revelan que la acreditación transforma a los académicos en gestores de métricas en lugar de educadores críticos, lo que lleva al estrés institucional, la pérdida de sentido pedagógico y la reducción de la reflexión crítica. Los egresados perciben que los cambios derivados de la acreditación no siempre mejoran su formación.

Finalmente, la investigación aporta a la discusión sobre la necesidad de resignificar la noción de calidad universitaria. En diálogo con Santos (2010), Dussel (2013) y Mignolo y Walsh (2018), se plantea que la calidad debe ser construida colectivamente, incorporando criterios de pertinencia social, justicia epistémica y autonomía institucional. Esto implica abrir los procesos de acreditación a una participación efectiva de estudiantes, egresados, docentes y directivos, reconociendo la diversidad de contextos y proyectos educativos. Los hallazgos invitan a transitar de un modelo de evaluación centrado en el control y la homogeneización hacia uno más flexible, participativo y

contextualizado, que fortalezca la misión pública de la universidad como espacio de formación crítica, diálogo de saberes y compromiso con el bien común.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, L. y Pons, L. (2018). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. *Revista Atenas*, vol. 1, núm. 41, 2018
- Álvarez-Gayou J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador; 2003.
- Arellano Gault, David (2000) “Organizaciones y nuevo institucionalismo económico. ¿hacia un nuevo dogma?”, *Ciencias Administrativas*, Año 2, Núm, 1, págs. 41-56.
- Aria, F., Pulido, R., Zúñiga, M. (2007) *Técnicas de recolección de datos de la metodología cualitativa aplicadas al sector contable*. Adversia, universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Avendaño, W., Paz, L. y Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 22, núm. 79.
- Báez, J. y Pérez De Tudela (2009) *Investigación Cualitativa* Editorial: ESIC. (Segunda edición) Madrid, España.
- Baumann, J., & Krücken, G. (2018). Debated Legitimacy: Accreditation in German Higher Education. *Higher Education Policy*. doi:10.1057/s41307-018-0120-x.
- Bayona, H. (2018). Efectos (algunos no esperados) de la acreditación de alta calidad en las universidades colombianas. CEDE No. 2018-35.
- Bayona, H., Bedoya, J., Pulido, X. y Torres, F. (2018). Efectos (algunos no esperados) de la acreditación de Alta Calidad en las Universidades Colombianas. *SSRN Electronic Journal*.
- Buendía, L. (2014). *Políticas públicas y evaluación educativa en la era de la rendición de cuentas*. Ediciones Morata.
- Buendía, L. (2017). *El nuevo institucionalismo en educación: Perspectivas, prácticas y conflictos*. *Revista de Educación*, 376(1), 9-33.
- Buendía, M. (2011). Análisis institucional y educación superior: Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos*, 33(134), 8-33. Recuperado en 18 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400002&lng=es&tlng=es.
- Caballero, G. (2008). *El regreso de las instituciones al análisis político: la emergencia de un nuevo institucionalismo transaccional*. Vigo: Universidad de Vigo.

- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C.(2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital, *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 1.
- Cardona, I., Vargas, J. y Reyes, H. (2020). Análisis envolvente de datos para optimizar el proceso de acreditación de alta calidad del programa trabajo social de la Universidad del Quindío, Colombia. *Revista Espacios*. Vol. 41 (26).
- Carrillo, J., Velásquez, N. y González, E. (2020). Análisis de los resultados de los procesos de evaluación externa para acreditación de alta calidad de los programas de la Sede Principal Bogotá de la Universidad Santo Tomás. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 86, 259-285
- Cicourel A. (1982). La entrevista. En: *El Método y la Medida en Sociología*. Madrid: Editora Nacional; p. 109-141.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon Press.
- Clegg, S. & Hardy, C. (1996). Organizations, Organization and Organizing en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organizations Studies*, London: Sage.
- Clegg, S., & Hardy, C. (1996). *Handbook of Organization Studies*. SAGE Publications.
- Cohen, M., March, James G. y Olsen, J. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Gestión y Política Pública*. Volumen XX. Número 2. II Semestre de 2011. pp. 247-290
- Colella L. y Díaz R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ.*, 18 (2), 287-303. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.6.
- Colella, A., & Díaz, C. (2015). Calidad de la educación superior en el contexto de las políticas neoliberales en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 3-24.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 1994). Consultado en; <https://www.cna.gov.co/portal/El-CNA/Hitos-del-CNA/>
- Consejo Nacional de Educación Superior, Acuerdo 03 (2014) -CESU-, Lineamientos para la acreditación institucional. Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. (CNA).

- Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente - EVA - Función Pública. [Funcionpublica.gov.co](http://funcionpublica.gov.co). (2020). Retrieved 20 April 2020, from <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>.
- Cortés, A., Sousa, S., Grinberg, S., López, M., Langer, E., Marin, D., Noguera, C., Da Vega-Neto, A. (2013). Gubernamentalidad y Educación, Discusiones contemporáneas. Serie Investigación IDEP. Segunda Edición. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Crozier y Friedberg (1990). El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva. México: Alianza Editorial.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial.
- Crozier, Michel (1990). El actor y el sistema. Alianza Editorial. México.
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990). El actor y el sistema, Alianza, México, pp. 35-105 y 187-250 (Capítulos 1, 2, 3, 7 8 y 9).
- Cruz, Y. (2009). La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades Propuesta de criterios e indicadores cualitativos. [Tesis Doctoral] Universidad de Catalunya. Barcelona-España
- De la hoz, E., Guillén, S., y Fontalvo, T. (2020). Análisis de la acreditación de calidad en programas de ingeniería industrial y los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, en Colombia. Revista Formación Universitaria, vol.13 no.1.
- De la Hoz, R. (2016). Institucionalismo nuevo y el estudio de las políticas públicas. En Justicia, 30, 107-121. <http://dx.doi.org/10.17081/just.21.30.1353>
- De la Rosa, A. (2002). “Teoría de las organizaciones y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional”, en Administración y Organizaciones, No. 8, Año 4, Julio 2002, pp. 13-44.
- De la Rosa, A. (2004). “Hacia la emergencia de un nuevo objeto de estudio: la micro, pequeña y mediana organización”, en Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Año 25, No. 56, enero-junio, pp. 129-174.
- De la Rosa, A. (2007). “Poder, ambigüedad e institución: repensando la concepción tradicional de las relaciones de poder en el análisis organizacional”, en Administración y Organización, junio de 2007, pp. 11-29.

- De la Rosa, A. & Contreras J. (2020). Hacia la perspectiva organizacional de la política pública. Recortes y orientaciones iniciales (1st ed., pp. 181-209).
- De la Rosa, M. (2002). *Las organizaciones universitarias como estructuras complejas: Una mirada desde los estudios organizacionales*. Universidad Autónoma de México.
- Del Castillo, (2001). Ambigüedad y decisión: una revisión a la teoría de las anarquías organizada. México: CIDE. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/mahr/cursos/empresas/sesion4arturo.pdf>
- Del Castillo, A. (2001). *La Universidad como organización compleja*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, M. & Vargas, E. (2020). La educación como política pública en la democracia: una perspectiva hermenéutica en el siglo XXI. AULA Revista De Humanidades y Ciencias Sociales, 67(1), 43-50.
- Diaz, O. (2016). Políticas para la educación superior en Colombia: los efectos de la gubernamentalidad contemporánea. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- DiMaggio, Paul J. y Walter W. Powell (1983). "The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", en American Sociological Review, vol. 48, núm. 2, pp. 147-160.
- Donoso, T. (2004). Construcción social aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. Revista de Psicología, 13 (1), 9-20
- Espinoza et al (Eds). Gestión Pública y Privada. Algunas Perspectivas de análisis. *Gestión y Estrategia*. N° 36 Julio-diciembre. SM Servicios Gráficos, México, pp. 393-110
- Forlani, N. y Schachtel, E. (2020). La educación pública en argentina bajo la tercera recaída neoliberal. *Revista Contextos de Educación*. Núm. 29.
- Foucault, M. (2007). Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica de México.
- Foucault, M. (2009). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica de México.
- Franzosa, S.D. (1996) The Evaluation of the Higher Education System of the United States of America. Cowen, R. (Ed) The Evaluation of Higher Education
- Freeman, T. (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. Journal of Advanced Nursing, 56 (5), 491-497.

- Galeano, M. (2004) Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellin, Colombia.
- Gamboa, A., Rodríguez, J. y Prada, R. (2020). Gestión institucional en el marco de la acreditación de alta calidad de programas académicos: relatos de actores Educativos. *Revista Espacios*, Vol. 41 (35).
- Gamboa, L., (2020). Políticas Públicas Y Calidad Educativa En La Educación Básica De México (1921-1993): Análisis Desde El Estructuralismo Constructivista. [online] Pag.org.mx. Available at: <<http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/318/361>> [Accessed 20 April 2020].
- Giovine, R y Suasnábar, J. (2012). Los textos legales como analizador de las políticas educativas. Consideraciones teórico- metodológicas. I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa. RELEPE. Buenos Aires.
- Giovine, R., & Suasnábar, C. (2012). *La política educativa como campo de conocimiento*. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 571-590.
- Gómez, G. y Flores, J. (2010) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada, España.
- Gonzales-Miranda, D. R. (2014). Los estudios organizacionales. Un campo de conocimiento comprensivo para el estudio de las organizaciones. *Innovar*, 24(54), 43-58. Bogotá.
- Guillén, D. y Vargas, M. (2020). La educación como política pública en la democracia: una perspectiva hermenéutica en el siglo XXI. *Aula Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 67(1), 43-50.
- Gutiérrez, P. (2019). Un logro colectivo muy agradable, pero muy desafiante. *Crece Empresarial*. *Journal of Management and Development*, 1(02). Recuperado a partir de <https://journalusco.edu.co/index.php/crecesempresarial/article/view/2517>
- Gutiérrez, R. A. (2017). Pierre Lascombes y Patrick Le Galès, *Sociología de la acción pública, México, El Colegio de México, 2014, 141 pp. Perfiles Latinoamericanos*, 25(50). Flacso México pp. 387-391 doi: 10.18504/pl2550-017-2017
- Hassard, John (1993). *Sociology and organization theory: positivism, paradigms, and postmodernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herbert Alexander Simón (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization* – 4th ed. in 1997, The Free Press

- Hsieh, C.-C., & Huisman, J. (2016). Higher education policy change in the European higher education area: divergence of quality assurance systems in England and the Netherlands. *Research Papers in Education*, 32(1), 71–83. doi:10.1080/02671522.2015.1129645
- Hurtado de Barrera, J. (2010) *Metodología de la Investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Editorial: Quirón, cuarta edición. Bogotá, Colombia – Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 25-29. Retrieved October 21, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2014000300006&lng=en&tlng=es.
- Ibarra, E. (1998). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización* (Doctorado), México, UNAM.
- Ibarra, E. (2005). Origen de la Empresarialización de la Universidad: El Pasado de la Gestión de los Negocios En El Presente del Manejo de la Universidad *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, 2005, pp. 13-37 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.
- Ibarra, E. (2010). *Gobernanza y Universidad: Perspectivas para una gestión moderna y democrática*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 111-128.
- Ibarra, E. y Rondero N. (2001). “La gobernabilidad universitaria entra en escena: ELEMENTOS (FACTORES) para un debate en torno a la nueva universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, vol.xxx (2), número 118, abril-junio del 2001, Asociación Nacional De Universidades E Instituciones De Educación Superior.
- Jepperson, R. (2001) “Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo” en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 193-215. (1991).
- Jones, E., Menon, A. y Weatherill, S. (2012), *The Oxford Handbook of the European Union*, Oxford, Oxford University Press.
- Jones, E., Menon, A., & Weatherill, S. (2012). *The Institutions of the European Union*. Oxford University Press.

- K. Weaver y B. Rockman, (1993). *Do Institutions Matter? Government Capabilities in the United State and Abroad*. Washington, DC.: The Brookings Institution.
- Karseth, B., & Solbrekke, T. D. (2010). Qualification's frameworks: The avenue towards the convergence of european higher education? *European Journal of Education*, 45(4), 563-576. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01449. x.
- Kerlinger, (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México, D.F. Nueva Editorial Interamericana. Actualmente se publica por McGraw—Hill Interamericana.
- Kooiman, J. (2003). *Governing as Governance*. SAGE Publications.
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2007). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments: From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance*, 20 (1), pp.1 - 21.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Lascumes, Pierre y Lé Gales, Patrick (2014). *La Sociología de la acción pública*. El colegio de México.
- Lash, S. (1988). Discourse or figure? Postmodernism as a “semiological guerrilla warfare”. *Theory, Culture & Society*, 5(2-3), 311-336.
- Laswell, H. (1992). La orientación hacia las políticas. En L. Aguilar, *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lawrence, T. (2008). Power, institutions and organizations. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *Sage handbook of organizational institutionalism*: 170–197. London: Sage.
- Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and Institutional Work. *The SAGE Handbook of Organization Studies*, 215-254.
- Levi, M. (1997), "A Model, a Method and a Map: Rational Choice in Comparative and Historical Analysis", en Lichbach, Mark I. y Alan S. Zuckerman (eds.), *Comparative Politics*, New York, Cambridge University Press, pp. 19-41.
- Levy, D. C. (2017). The Decline of Private Higher Education. *Higher Education Policy*, 30(1), 99–115.

- López, A. (2014). Alcances organizacionales de una política pública en el sector educativo: percepciones de los profesores- investigadores sobre la acreditación de programas de posgrado en una universidad mexicana.
- López, R. (2010). “Normatividad, formas de gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas mexicanas: ¿será posible su transformación?”, en Ibarra, Eduardo et. al. (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México, UNAM/ Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/ UAM, pp. 203-234.
- Lozano Díaz, V. (2006) *Hermenéutica y Fenomenología: Hüsserl, Heideggerd, y Gadamer* Guada Impresores S.L. Barcelona, España,
- Mampaey, J. (2016). Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1241–1253. doi:10.1080/03075079.2016.1242566
- Marsh, D., & Rhodes, R. A. W. (1992). *Policy Networks in British Government*. Clarendon Press.
- Marsh, David y Rhodes, (1992). *Policy Networks in British Government*. Oxford: Clarendon Press.
- Martínez, A. (2020). Eficiencia del gasto público en educación en América Latina. *Revista Ciencias Eeconómicas*, vol. 1 núm. 1.
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2018). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, Vol.17 No.73.
- Mendoza, F. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la educación superior*, vol.48 no.192.
- Mendoza, F. y Ortegón M. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educaciión Superior*, Vol. 48 Núm. 192.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J. y Rowan B. (1977). “Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony”, en *The American Journal of Sociology*, vol. 83, núm. 2, pp. 340-363.

- Meyer, J. y Rowan B. (1992). "Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony", en John W. Meyer y W. Richard Scott, *Organizational Environments. Ritual and Rationality*, Newbury Park, sage, pp. 21-44
- Migdal, J. S. (2011). *State in Society: Studying How States and Societies Transform and Constitute One Another*. Cambridge University Press.
- Migdal, Joel S. (2011). *Estados débiles, estados fuertes*. Fondo de Cultura Económica, 191 pp. Colección Umbrales. México.
- Mintzberg, Henry (1999). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Miranda, F. (2001) *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio de México y Universidad Pedagógica Nacional*, México. pp. 21-164, 209- 292.
- Morales, J. (2020). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. *Revista Conrado*, vol.16 no.75.
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Paidós. España.
- Navarro Yáñez, C. J. (2002). *Políticas públicas y nueva gestión pública: Un análisis crítico*. *Revista Internacional de Sociología*, 60(32), 149-176.
- North (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- North, D. (2010), "Understanding the process of economic change", *Forum Series on the Role of Institutions in Promoting Economic Growth*, Forum 7, Washington D.C., George Mason University.
- North, D. C. (1993). Institutions and credible commitment. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 149(1), 11–23.
- North, D. C. (2010). *Understanding the Process of Economic Change*. Princeton University Press.
- Observatorio de la Universidad Colombiana (Agosto/22/2022). Hora de replantear la acreditación de alta calidad – INFORME ESPECIAL <https://www.universidad.edu.co/hora-de-replantear-la-acreditacion-de-alta-calidad/>

- Osorio, H., Parra, R., & Tarapuez Chamorro, E. (2013). Burton Clark y su concepción acerca de la universidad emprendedora. *Tendencias*, 13(2), 103-118.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/474>
- Ostrom E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton, New Jersey Princeton University. Press.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton University Press.
- Oszlak, O. (2009). Estado y Sociedad: Nuevas relaciones en tiempos de cambio. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 45, 1-16.
- Oszlak, O. (2018). Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico. En Belmonte Alejandro (et. al.) (2009): *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil*, Volumen II, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de ministros, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos De La Investigación Cualitativa*. Chile: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*, Colección Aula Abierta, Madrid, La Muralla, S.A., pp. 79-136.
- Pérez, L. (2019). Análisis de la calidad de la educación superior de Colombia. *Revista Criterio Libre*, Vol. 18, N°. 31.
- Perrow, C., 1991. *Sociología de las organizaciones*, Madrid, McGraw Hill.
- Peters, B. G. (1999). *Institutional Theory in Political Science: The New Institutionalism*. Continuum.
- Peters, G. (1999). *Institutional theory in political science: The “New Institutionalism”*. London: Printer.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in Organizations*. McGraw-Hill.
- Porter. L., Lawler, E., & Hackman. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York. McGrawHill
- Portocarrero, L., Restrepo, J. y Arias, J. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Revista Formación universitaria*, Vol.13 no.6.

- Robinson y Tolley (2006) Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos. Organización panamericana de la salud. Washington. EUA.
- Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: la investigación en las ciencias sociales. Banco de la República – Biblioteca Luis Ángel Araujo. Grupo editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Roncancio, P. (2020). La adaptación y las instituciones de educación superior: conceptos y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 198-214. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.822>
- Roth, D. (2010). *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Ariel.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Westview Press.
- Scharpf, Fritz W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-Centred Institutionalism in Policy Research*. Boulder: Westview Press.
- Scott, R. (1981), *Organizations, Rational, Natural and Open Systems*, Prentice, New Yersey, pp. 3-26.
- Scott, R. (2012) “Teoría contemporánea institucional”, en Vergara, Rodolfo, *Organización e instituciones*, BBAP y Siglo XXI, México, págs. 186-222.
- Serrano, A. (2011). Husserl y el sentido de la historia a la altura de 1923. *Revista de Filosofía* Núm. 28 Pág. 9-22
- Seyfried, M., Ansmann, M., & Pohlenz, P. (2019). Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: the adoption and implementation of quality management in teaching and learning in Germany. *Tertiary Education and Management*.doi:10.1007/s11233-019-09022-3
- Simon, H. (1988), *El comportamiento administrativo*, Buenos Aires, Aguilar
- Simon, H. A. (1957). *Administrative Behavior*. Macmillan.
- Sistema Nacional de Acreditación en Colombia - CNA. Cna.gov.co. (2020). Obtenido 20 April 2020, from <https://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>.
- Sullivan, J. y Foltz, A. (2000) Focus groups giving voice to people. *Outcomes Management for Nursing Practice*, 4 (4), 177-181.

- Thoening, J. (2003) "Institutional Theories and Public Institution: Tradition and Appropriateness", en Peters, G. y Pierre, J. (eds.) *Handbook of Public Administration*, Londres, Sage Publications.
- Torres, J. & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas conceptos y herramientas desde la relación del estado y ciudadanía*. Bogotá D.C: IEMP Ediciones.
- Torres, R. M., & Santander, P. (2013). *Educación y políticas públicas: tensiones y desafíos*. UNESCO.
- Valles, M. (2014) Cuadernos metodológicos 32: entrevistas cualitativas. Centro de Investigaciones sociológicas. (Segunda edición). Madrid, España.
- Vásquez, M.R. Ferreira, A.S. Mogollón M.J (2006) *Introducción a las técnicas cualitativas de la investigación*. Editorial: Material 168. Barcelona, España.
- Vieytes, R. (2008) *Metodología de la Investigación: en organizaciones, mercado y sociedad*. Epistemología y técnicas. Editorial de las Ciencias. Tacuarí. Buenos Aires, Argentina.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica
- Weber, M. (1992). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, K, (2009). *Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados*. En
- Young, K., et al (1983) *Understanding Accreditation*, Jossey Bass Publishing.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica*. Investigación – acción. Metodologías cualitativas de investigación. Editorial: Brujas. Buenos Aires, Argentina.
- Zurbriggen, C. (2006). *Institucionalismo y políticas públicas: de las estructuras a los actores*. *Revista de Ciencia Política*, 26(1), 187-204.
- Zurbriggen, Cristina (2006). *El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas*. *Revista Ciencia política Santiago*. Vol. 26. No. 1. pp. 67-83. Universidad de la República, Uruguay.

Anexo I - Procesamiento De Información Proyecto Investigativo.

Entrevista a profundidad categoría Acreditación de Alta Calidad Decana de Ingeniería

Categorización Acreditación de Alta Calidad		
Lugar de la Entrevista: Sede de la Decanatura de INGENIERÍA		
Hora: 08:00 am	Día: 11-04-2022	Rango: DECANO
Subcategorías de análisis	Entrevista	
	Presentación previa de la investigación, planteamiento de los objetivos, y resultados esperados. ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce el cargo de Decano de la Facultad de Ciencias Económicas? <i>10 años,</i> ¿Cómo se siente ejerciendo un rol de tanta importancia para la sociedad como es el ser Decano de una Facultad Universitaria? <i>(Sonríe y demuestra estar relajada) Bueno me encanta lo que hago.</i> ¿Podría mencionar algunas de las funciones que ejerce dentro de la universidad? <i>Velar por la permanencia y graduación de los estudiantes, garantizar el control de seguimiento de los indicadores de estudiantes, de beca y crédito, velar por el relacionamiento adecuado con los graduados, promover el tema de movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional, también ser un ente articulador efectivo entre el desarrollo de competencias de alta calidad con procesos de formación integral e intervenciones de bienestar interuniversitario... yo creo más o menos enmarca todo.</i> ¿Dentro de esas competencias que le han sido asignadas por reglamento en su cargo de Decano, existen algunas vinculadas a la acreditación de calidad? <i>Sí claro permanece un factor claramente definido en la última actualización de las condiciones de calidad, visibilidad nacional e internacional, también tengo realmente tres factores importantes dentro de los procesos de calidad y tuve la base de gestión académica que básicamente el tema organización, administración que también creo que está ahí a nivel institucional.</i> ¿Cuáles cree usted que son las funciones del Consejo Nacional de Acreditación?	

<u>ELEMENTOS</u> <u>(FACTORES)</u> <u>CONSTITUTIVOS</u> <u>DEL SISTEMA</u> <u>NACIONAL DE</u> <u>ACREDITACIÓN</u> <u>EN CALIDAD</u>	<i>(Sonríe y piensa un poco) Bueno es un ente digamos articulador, pero también vela para que los procesos de gestión dentro de lo académico que sean cada vez más flexibles y también que sea... cuál sería la palabra... (Se toma con sus manos la frente) más amigable con la verdadera gestión administrativa de una institución de educación superior, creo que hacia allá va encaminado el CNA, hacia tratar de ahorrarnos tiempo y las gestiones administrativas porque ya el hecho de haber hecho un análisis de registro calificado con acreditación, eso pues generó bastante ahorro en el que los esfuerzos que hace uno día a día en la universidad.</i>
Flexibilidad, Categoría Emergente (CE)	¿Para usted que es el Sistema Nacional de Acreditación de Calidad?
Articulación (Integralidad)	<i>Bueno, como tú mismo lo acabas de decir... es un sistema totalmente claro conformado por varios entes o unidades, no sé cómo lo llames, que tiene que garantizar la articulación entre ellos mismos para poder entregarle un direccionamiento claro a las, a las universidades como tal, porque el sistema como tal tiene que permitirnos tener unos indicadores claros para hacerle una medición control y un seguimiento adecuado de todas, las digamos... las obligaciones que tenemos desde los programas académicos.</i>
Indicadores (CE)	¿Desde su experiencia, como cree que se encuentran vinculadas la autonomía, la gobernanza, la autorregulación y la rendición de cuentas que se exigen desde distintos sectores sociales, a la Educación Superior con certificaciones de calidad?
Transparencia	<i>(Se mueve en diferentes direcciones, mira a su alrededor) Todas depende de la misma decisión voluntaria de la Universidad, de alguna forma el riesgo está en que la autonomía depende de cada Universidad y que a partir de ahí está todo el tema de gobernanza y con los otros dos términos que, autorregulación todo depende de uno como tal... el reto sería... (Se queda pensando un poco) es que tanto tu autonomía, como Universidad enmarca las exigencias de condiciones de calidad y si realmente ese marco del cual tu estas definiendo se abarca todo ello, creo que es el principal reto ahí, porque yo puedo ser un autónomo en mi... en mi quehacer, pero si mi autonomía o mi autorregulación o los otros dos términos que dijiste no van encaminadas a cumplir con unas condiciones de calidad, tengo que revisar... creo que ahí enseguida con la... con la autorregulación o más bien con la autoevaluación y autorregulación.</i>
Coherencia	¿Por qué cree usted que la acreditación de calidad, según el Consejo Nacional de Acreditación, surge como respuesta al

Transparencia Responsabilidad Visibilidad <u>NATURALEZA DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN CALIDAD</u> Fortalecer la calidad de la educación superior	fortalecimiento de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad? <i>Considero que era necesario abrir un espacio administrativo de gestión académica muy completo y el registro calificado, de alguna forma nos estaba llevando a un mundo de archivadores y que... y que nosotros somos más allá que archivadores de documentos, el ente que tú dices nos está obligando a llevar todo hacia un análisis mucho más profundo y no solamente hacia analizar, sino también a desarrollar y establecer el sistema de instituciones de educación superior para garantizar que realmente ese sello que estamos vendiendo ante la sociedad no sea un sello falso, sino que al incluirle una autorregulación y una autoevaluación, de alguna forma nos está obligando a decirnos... revisa tus sello siempre, porque no lo que, lo que cumplas hoy, muy probablemente lo vas a cumplir en un año, entonces al revisarte siempre te obliga a que establezca sistemas de seguridad, de control que te garantice que te revise permanentemente, ósea, que realmente uno no descansa.</i> ¿Qué es para usted una acreditación en calidad en Educación Superior? <i>(Se queda pensando un momento) es demostrarle a la sociedad que lo que yo prometí que iba a ser lo estoy haciendo de calidad y que además que te estoy demostrando que la promesa le estoy diciendo, que te voy a garantizar a lo largo del tiempo que permanecerá y revisión y mi auto autoevaluación, ósea, yo creo que es muy importante, ósea, garantizarle a la sociedad que sí estoy obligada a revisar porque yo puedo, que vaya súper bien y lamentablemente los estados donde a ti siempre te va bien genera una facilidad, porque ya sabes que te va a ir bien pero la autoevaluación te dice... si tú crees que vas bien pero igual forma que no, no obstante puede que algún actor como por ejemplo; empresario, graduado, creas tú que va súper bien, este mirando y tienes tu que adentrarte en el mundo de la críticas, porque todos nos vemos bonitos... pero cuando vas a revisar cómo te ven los demás te encuentras una sorpresa. (Se ríe)</i> En reiteradas oportunidades el Ministerio de Educación Colombiano ha afirmado que un Sistema Nacional de Acreditación es un sistema mixto... ¿Usted podría ampliar, desde su óptica como Decano, las razones por las cuales se han realizado tales afirmaciones? <i>Qué pregunta tan interesante (se ríe un poco) Bueno, lo que pasa es que a ver, nuestras políticas públicas las que nos enmarca y a partir de nuestras políticas públicas es que las entidades privadas o públicas puede establecer un marco de trabajo y</i>
--	---

Participación del estado enmarcando instituciones de educación superior y académicos en ejercicio.	<i>definir sus alcance de sus propias políticas y planes de desarrollo, entonces como difícil que yo quiera separar lo público de lo privado, porque la misma naturaleza de nuestro sistema nace de lo público con lo privado... es como muy difícil despegar esas dos unidades</i> ¿Cuáles elementos de la filosofía organizacional universitaria considera usted que trata de articular el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad, y por qué? <i>Yo digo que la visión, porque la misión no, porque la gestión es mía pero la misión depende de lo que sucede en el mercado... si el mercado me dice que yo tengo que volver más internacional ni modo me toca y los objetivos obviamente, los objetivos que yo me vaya a trazar también generan articulación</i>
Distorsión de concepciones en filosofía organizacional	¿Pero, en resumidas cuentas, cuál cree usted que es el fin último de la Acreditación Institucional en Calidad? <i>(Se queda pensando un poco) Lo que pasa es que la acreditación institucional me garantiza a mí unos procesos de gestión institucionales que tiene que estar claramente definido, para que de alguna forma ¡ajo! no son dependientes de la aplicación de los programas, pero sí define muchas acciones dentro de los programas o dentro de la academia, si la institución no tiene unos procesos administrativos dentro de la gestión académica claros, muy difícilmente lo que yo defina dentro del académico va a poder... va a poder navegar fácilmente dentro de lo académico, tú sabes que la base de toda buena academia, una buena gestión académica, entonces lo qué me garantiza a mí lo institucional es que establezca un buen sistema de gestión académica que me garantice todo el tema autoevaluación y autorregulación.</i>
<u>LINEAMIENTOS DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN CALIDAD</u> Mejoramiento del sistema de educación superior Autorregulación y autoevaluación	¿Y en este orden de ideas, porque razones cree usted que los lineamientos y el modelo del Sistema Nacional de Acreditación de Calidad vigentes son suficientes para sintetizar un marco conceptual y criterios de calidad para el desarrollo institucional? <i>(Alza sus cejas y responde con tono de voz alto) ¡demasiados! ¡suficientes! yo hubiese hecho 6 nada más, porque es que mira... que está pasando, que uno viene analiza eso y viene con el de acá arriba y se me cruza con el de acá abajo y esos cruces son tácticos, no son estratégicos, ni ejecutivos, yo hubiese hecho 6 factores súper importantes y cuando yo revisara los factores, entonces qué pasa que, cuando tú vas a hacer esos cruces, ahí sí paga.</i>

No hay claridad de respuesta Todas porque se trata de incentivar procesos de “buen gobierno” en las Instituciones de Educación Superior.	Tomando como premisa su respuesta anterior, ¿cuáles áreas de su Facultad pueden ser direccionadas hacia distintas etapas de evaluación que promuevan un nuevo paradigma de calidad? <i>Bueno yo te decía... era que todo pensum hay varias políticas y que si tú ves las políticas como una tarea, todas las tareas tiene que ser evaluadas, todas las tareas tienen que ser evaluadas, entonces creo que la última política, que una de esas últimas... es la política de evaluación, tiene que hacerle... un hacer un zoom a la política de evaluación y garantizar un desarrollo de sistemas muy eficientes a nivel de evaluación de las políticas de arriba, ósea, cada vez que yo esté realizando una acción, cómo esa acción la evaluó y como esa evaluación me permite generar un termómetro de cumplimiento de cada política, política de docencia, hay 20 acciones importantes, dentro de esas 20 acciones importantes... cómo vamos? hacia dónde vamos? eso es un termómetro para que yo pueda decir... la política de docencia va en un cumplimiento de tanto grados, estamos en rojo, estamos en verde o estamos en amarillo.</i>
Promueve el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Construye y consolida comunidades académicas y científicas Favorecer la homologación y convalidación de títulos académicos, así como facilitar la ruta de	En su rol de Decano, ¿Cómo considera usted que viene definida la acreditación institucional de Calidad en las políticas y reglamentos establecidos por el Ministerio de Educación? <i>(Responde de manera rápida) Procesos generales establecidos en todas las instituciones, apoyados y soportados en procesos administrativos... un sistema tecnológico eficiente que de ahí se derivan unos lineamientos claros para que todo lo demás que sea académico, investigación y extensión, pueda tener una plataforma que permita el cumplimiento de los demás indicadores del programa.</i> ¿A dónde considera usted que guía el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad a las Universidades? <i>(Se queda callada pensando) Nos va a llevar al mundo internacional, a lo internacional, cuando yo te digo el mundo internacional es vete para afuera, no aquí, porque creo yo que es una forma de transición para llegar a tener una estandarización de los procesos internacionales y que nos han llevado en el tiempo... con este tipo de sistemas, pero al final si no pertenecemos al mundo académico no somos nadie, entonces creo que hacía allá vamos.</i> Desde su amplia experiencia en el cargo de alto nivel dentro de la institución universitaria, ¿Usted considera que la acreditación es un instrumento de calidad, propiamente dicho, frente a un sistema que se autorregula con cierta

las certificaciones internacionales <u>FINALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN CALIDAD</u> Ser un mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan Estimular la autorregulación, la autoevaluación y el mejoramiento continuo de las Instituciones y Programas de Educación Superior Mecanismo para rendir cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo	autonomía, o es un sistema de control social que a largo plazo permitirá entender la verdadera función de las universidades? <i>Un sistema de control social... porque de alguna forma, ósea, yo puedo tener todo un tema al... altruista y un sentimiento de ayudar y apoyar a la sociedad, pero entonces convierte en un sello de mercado, ósea, muy probablemente las personas al tener un sello dorado y la otra entidad no la tiene, pues la gente erróneamente va a considerar que uno es mejor que otro, cuando sabemos lo que es lo que estamos dentro de la academia, sabemos que eso no es así... pero que de alguna forma, eso motiva, bueno motiva, no preocupa a las otras entidades, obliga a las otras entidades a desarrollar un sentimiento voluntario que al final no será voluntario, pero que se tiene que llevar hacia ese ello y no tanto el sello sino que el sello de alguna forma promueve que te mires en un espejo regularmente... eso yo creo que es lo bonito de esto, no es el sistema, ni sus indicadores, sino que nazca el sentimiento en algún momento de mirarte a un espejo y decir; ven acá, como me veo? cómo voy? y llamó otro y le pregunto, ¿tú cómo me ves?... yo creo que ahí está como en lo bonito de toda esta situación, ósea, para mí sigue siendo un tema de lo segundo, de lo social, no tanto el medidor de calidad.</i> ¿Usted cree que la Acreditación en Calidad puede modificar la funcionalidad de la organización universitaria al punto de liberarlas de sus antiguos paradigmas funcionales, al tiempo de brindarles otra arista de racionalidad ante la sociedad? <i>(Se sonríe antes de responder) Liberarlas o encarcelarlas... dependiendo de cómo vea la calidad de la Universidad, porque hay sistemas de calidad que lamentablemente nos vuelve más burocrático y nos llevan... porque llevan hacia atrás y no hacia la flexibilidad y apertura de muchas cosas a nivel administrativo, entonces yo creo que todo eso depende de cómo visiones cada Universidad su sistema de calidad.</i> ¿En su opinión, el lograr que una organización Universitaria logre acreditarse en Calidad, rompería la idea socialmente arraigada que estas son la viva representación de una anarquía organizada? <i>Por supuesto, ahora eh... una cosa es lo que percibe la gente y otra cosa es lo que hacemos, no habría que revisar y creo que ese es un punto de las condiciones de calidad, estoy segura que sí cómo ven el sistema de buen Gobierno de las instituciones de educación superior y creo que dentro de ese punto también está la percepción que tiene la gente sobre ti... y creo que la autoevaluación es la que garantiza o garantizan o la autorización, es la que te muestra realmente como te están</i>
---	---

Incentivar los procesos de buen gobierno de las Instituciones de Educación Superior	<i>viendo, entonces la respuesta es sí y la respuesta es sí, pero tienes que revisar cómo te ven los demás.</i>
--	--

Entrevista a profundidad categoría Políticas Públicas Decana de Ingeniería

Categorización Políticas Públicas		
Lugar de la Entrevista: Sede de la Decanatura de INGENIERÍA		
Hora: 10:30 am	Día: 11-04-2022	Rango: DECANO
Subcategorías de análisis	Entrevista	
<u>NATURALEZA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</u> Estructura y gobernanza del sistema (Fortalecimiento de la inspección, vigilancia y control del sistema educativo)	En su concepción más amplia, ¿Cómo definiría las políticas públicas? <i>Ok, las políticas públicas son un marco de trabajo, o unos lineamientos claros de trabajo para enmarcar el que hacer, ¿verdad? el que hacer administrativo de las instituciones dentro de una normativa establecida a nivel gubernamental, ósea, yo no puedo estar trabajando fuera la política pública... la política pública me obliga... me obliga a determinar qué tipo alcance tengo en cada acción que vaya a realizar.</i>	
No responde con certeza	¿Cuáles son sus consideraciones sobre la incidencia de las políticas públicas en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las artes, la educación? <i>(Demuestra asombro) Excelente pregunta, mientras la ciencia sea política no será ciencia, no sé si me ha entendido... ¿qué quieres que te amplíe la respuesta?, una cosa es la herramienta y otra cosa es el fin... te la dejó ahí. (Indica que como es grabada la entrevista, y va a salir su nombre e institución, prefiere no responder más sobre lo planteado)</i>	
Ausencia de Innovación (CE)	¿Usted cree que las políticas públicas en Educación Superior miden la totalidad de la calidad del sistema educativo?, podría justificar su respuesta... <i>No porque le faltaría agregar... y creo, que creo que lo tienen pero...(Piensa un poco antes de seguir) creo que no venden la idea o no la promueven y son todos los sellos diferenciadores que tienes como institución educativa, yo pueda que yo no sea una Universidad como Los Andes, pero pueda que tenga una innovación en mi proceso de permanencia y graduación divinos y de pronto estas características se quedan cortas frente a toda la labor que yo he desarrollado, verdad... y como realmente te evalúa un par que ya tiene una receta estandarizada, de pronto se tenga un poco el tema de, digamos de, del análisis de cómo llega a valorar una Universidad... entonces le toca a uno buscar la manera de no solo hablar de lo que te pide, sino también de exaltar lo que no te piden y que lo hacen muy bien, entonces creo que debería haber una condición de calidad que se llame innovación en la Universidad... una vaina así (mueve sus manos para ayudar a explicar el termino) y que tú te fajes y</i>	

Innovación (CE) <u>FINES DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN ACREDITACIÓN DE CALIDAD</u> Ausencia de articulación	<i> diga todo lo nuevo que yo he hecho... que tú no me pides, yo te lo hago aquí, porque tú me dices; no eso lo puedes colocar dentro de cada uno, sí pero lamentablemente cuando lo pasan como factor estás diciendo que es importante, entonces, yo cogería todo lo que yo hago de novedoso en cada uno de los... de los... perdón de las características y lo pasara a un solo factor y así iríamos a todas las fases en un solo factor.</i> Según su respuesta anterior, ¿Cuáles son esos componentes que inciden en la calidad que no son considerados por las políticas públicas? <i>(Mueve su cara en afirmativo) ya lo dije e la respuesta anterior, poder demostrar un factor de cosas nuevas o practicas novedosas o innovación de la universidad, hay demasiados factores... pero uno que represente esa línea creo no.</i> ¿Podría hacer una breve disertación sobre las razones por las cuales usted considera que las políticas públicas en Colombia han obviado los procesos pedagógicos, de gestión educativa o de los factores determinantes de aprendizaje, haciendo especial énfasis en la investigación, visibilidad y resultados finales? <i>(Sonríe) Y mira yo creo que mientras la articulación entre los niveles de formación básica primaria, el tema de bachillerato y el tema de pregrado no tenga una fuerte claridad de valoración... en cada, en cada proceso de formación o en cada etapa de formación, seguiremos como los caballos, con los... (Señala los ojos como los caballos en carruajes que no pueden mirar hacia los lados) no sé cómo es que se llama eso, es para mantenerlos ciegos... de no ver a los lados los carros, llamando así, ósea, tú me puedes dar a mí una receta, yo te puedo decir la cumplí, porque además me dices.... cómo te estás midiendo, a no, yo me mido así... yo te estoy cumpliendo, ya sea, yo te... yo te puedo hacer un montaje de todo el sistema, pero aquí la preocupación o el interés principal del sistema, el interés principal... es que, es que realmente salga gente completamente competente y no digamos mentiras, ósea, nuestro sistema falla en la articulación de las etapas de formación, de los grados de formación... ahí estamos fallando, entonces, el del colegio se queja cuando recibe al niño desde la primaria, el de la Universidad se queja cuando recibe el niño de bachillerato, y entonces vamos haciendo como un engaño... hay un engaño al recibir a cada estudiante y seguimos formándonos como si ya supiéramos que todo está garantizado, mientras esa articulación no sea una muy buena</i>
--	---

Desarticulación	articulación, una articulación real, pues muy probablemente la cobertura siempre será engañosa. Según su apreciación y experiencia, ¿observa que existe alguna sinergia entre las diversas políticas públicas del estado con la de Acreditación en Calidad, como por ejemplo las políticas de empleo o de inserción laboral de recién egresados? <i>(Se queda pensando un poco) Ósea se supone que todas están conectadas, se supone... pero realmente uno empieza cuando ya uno está dentro de la academia, te empiezan a decir que la academia es lenta y el empresario rápido y el Gobierno es lento, ósea, cada uno tiene como unos ritmos, ya como una percepción de ritmos, ahí todo, en todos lados de cómo otros pertenecemos a los... ósea, dependemos de las políticas públicas, hay políticas públicas que a veces no te permiten agilizarse como es... como entidad académica. Entonces llega el empresario ve y te dice; tu eres lento, entonces mientras la dinámica sea muy burocrática y no permita la agilidad, la practicidad de ciertas cosas, de alguna forma, nos seguirán mirando de esa manera, ya no recuerdo la pregunta que te respondí no recuerdo... (Se sonríe y se queda pensando) La respuesta es sí... pero con un “pero”, el, pero es la interrelación que existe para garantizar la practicidad, es decir, si la política pública me garantizará una velocidad adecuada a los demás sectores y yo estaría aquí bailando en un solo pie, pero vamos a velocidades diferentes.</i>
Ausencia de indicadores académicos e indicadores de competencias (CE)	Ahora bien, ¿cómo evalúa usted el impacto de las políticas públicas en la creación de conciencia en las organizaciones universitarias con respecto a su rol frente a la sociedad y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes? <i>La respuesta más fácil es “SABER PRO”, ósea, lo que pasa es que ese indicador hasta ahora es el único... pero debería intentarse más indicadores con respecto a lo académico, porque no hay más y realmente las Universidades se ven muy apretadas cuando algo exacto te fue mal y entonces no estas cumpliendo todo.... eso quiere decir que al final todo el esfuerzo pedagógico que has hecho para que desarrolle la competencia, está mal, pero así como otros sistemas tienen más de un solo indicador, creen más indicadores académicos, creen más indicadores para las competencias, para que de alguna forma las universidades tengan un colchón, un colchón no para que las universidades tengan la oportunidad de tener un termómetro, porque aquí está sellado... nada para saber pro de todo el mundo asustado con las saber pro, pero es que</i>

<u>PROGRESIVIDAD DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN</u> Ausencia de progresividad por diferencia de intereses Desigualdad en el nivel de accesibilidad por razones de diversidad geográfica, económica y social Hay contradicción en cuanto a los indicadores.	<i>existen otras buenas prácticas que también te pueden decir cómo vas en el camino del desarrollo de la competencia.</i> Con base a su nivel de experticia, ¿usted considera que existen las instituciones suficientes por parte del estado para garantizar que las Universidades puedan acoger una política de Acreditación en Calidad? <i>(Se queda pensando) No, lo que pasa es que bueno nuestra naturaleza... que bueno, la Universidad es pública o es privada, se pueden buscar sistemas mixtos con las mismas instituciones de educación superior, tanto las públicas como las privadas, lo que pasa es que eso es una locura... porque los intereses públicos jamás van a... digamos a coincidir con los privados, o tú no me robes mi terreno con un tema de competencia, no porque al final todo viene siendo un tema presupuestal... pero nunca ha pensado en hijos que nazcan de lo público y lo privado, pero entidades que asuman muy bien la tarea, eso puede ser una idea loca, pero en algún momento, en algún otro país podría funcionar.</i> En cuanto al nivel de accesibilidad, ¿porque cree usted que todas las Universidades no tienen las mismas posibilidades de acceder al Sistema de Acreditación en Calidad? <i>Muy fácil porque nuestro país es un país de diversidad geográfica, de desarrollo económico, de desarrollo social, entonces yo no puedo pretender en Tunja, la Universidad de Tunja se comporte como la Universidad en Medellín o en Bogotá... si las universidades son producto de un contexto social económico de una ciudad, de un, de un, de una, de un territorio, de una región... ya a partir de ahí, ya la cosa no puede ser igual, pero lamentablemente le decimos igual, pero ¿cómo discute uno eso? (Alza un poco el tono de voz).</i> Desde su perspectiva, ¿las políticas públicas en materia de Acreditación de Calidad eventualmente han sido aceptadas por las universidades por su validez, pertinencia y adecuación? <i>De pronto por la validez, porque así todas empezaron a hacerlo y empezaron a mostrar sus indicadores y empezaron a decir; yo antes estaba así y ahora mejore así, porque mis números me lo estás diciendo, por validez... ganamos por pertinencia, ahí tengo mis dudas del tema de la pertinencia, porque él, la pertinencia tiene que ser acorde a la naturaleza de cada institución y creo que el CNA aún sigue trabajando por la personalización de la, de la naturaleza de cada institución, ósea, buscar la manera de que los sellos diferenciadores de cada institución pues realmente se tengan en cuenta.</i>
---	--

Existe pertenencia. Existe personalización de la naturaleza de cada institución. Ausencia de consulta pública	¿Por qué cree usted que no se ha realizado algún tipo de consulta pública sobre la formación de políticas de Acreditación en Calidad en Universidades? <i>Cuando tú hablas de consulta pública, estás diciendo toda la sociedad venga y participe... exacto y muy buena pregunta, deberían hacerlo porque creo que no, porque de alguna forma considero que la mayoría de las personas que están representando este tipo de entidades, de pronto dentro de su paradigma no cabe esa idea... creo que es un tema de decisiones, de líderes, porque los sistemas están... depende del líder, cómo usar el sistema, creería yo que al final es un tema subjetivo de alguien o algunos.</i>
<u>INSTRUMENTOS FORMALES EN FORMACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS</u> Rigidez y perdurabilidad de las políticas públicas en materia de educación	Aun cuando no se hayan realizado este tipo de consultas, ¿usted cree viable darle participación a la sociedad mediante la expresión de opiniones, demandas y sugerencias que moldeen las acciones gubernamentales en formación de políticas públicas?, ¿podría justificar su respuesta? <i>(Sonríe y afirma con los gestos de su cara) Sería divino, solamente por hacer el ejercicio... vamos a ver, ósea, sería divino hacer el ejercicio porque realmente nuestra sociedad no es una sociedad en comparación con otros países latinoamericanos que le preocupe mucho el tema de educación, ósea, parece que está muy cómoda con las condiciones de educación del país... hay otros países donde uno siente que realmente el derecho a la educación se siente más literalmente, una personalidad de hablar de educación o de salud, pero nuestro país para la educación no sé cómo la sociedad esta como un poquito dormida con respecto a eso... por eso sería interesante ver cómo se comporta la gente al final.</i> Una vez establecidas las políticas en un cuerpo normativo, ¿piensa usted que debería darse la potestad a la sociedad de evaluar y hacer seguimiento a los procesos que se realicen en una Acreditación de Calidad Universitaria? <i>No porque realmente no hemos hecho la tarea de llevar ese conocimiento a la sociedad, entonces le vas a preguntar a una sociedad ignorante, ósea, puede que haya página web, puede que haya redes sociales, puede que haya... no sé, empresas destinadas a proponer este tipo de cosas, pero claramente, ósea, es mi percepción, nuestra sociedad se limita solamente a pagar matrículas académicas y recibir una educación, pero ya que la sociedad tú le preguntes qué entiendes por Calidad Educativa... o qué consideras acerca de las políticas nuestras en materia de educación... muy difícilmente la gente lo va, lo</i>

Transferencia de conocimiento (CE)	<i>va, a decir... pero qué digo yo, que somos responsables de la misma consecuencia, creo que uno de los primeros pasos antes de eso es hacer una transferencia de conocimiento a la sociedad en qué consiste la educación de este país, es lo que puedo decir.</i>
---------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia (2021)

Categorización Acreditación de Alta Calidad		
Lugar de la Entrevista: Sede de la Decanatura de PSICOLOGÍA		
Hora: 08:07 am	Día: 12-04-2022	Rango: DECANO
Subcategorías de análisis	Entrevista	
	Presentación previa de la investigación, planteamiento de los objetivos, y resultados esperados. ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce el cargo de Decano de la Facultad de Ciencias Económicas? <i>Desde hace 6 años</i> ¿Cómo se siente ejerciendo un rol de tanta importancia para la sociedad como es el ser Decano de una Facultad Universitaria? <i>Me siento, (Piensa un momento) me siento honrado por el voto de confianza que me dan la directiva, me siento retado personal y profesionalmente a asumir el desafío por la responsabilidad que representa el estar acompañando con un equipo, procesos de formar ciudadanos integrales que finalmente van a generar impactos en la sociedad desde su quehacer profesional, me siento como te decía retado y desafiado para poder estar a la altura de las circunstancias y me siento respaldado y acompañado institucionalmente en un proceso en el que siempre estamos aprendiendo porque es un proceso de aprendizaje continuo frente al cual más allá de si las normativas cambian o no cambian, estamos siempre buscando precisamente asegurar la calidad y buscar ajustarnos a las demandas que han cambiantes del entorno y no me refiero solamente pues al sector productivo que de alguna manera pide nosotros profesionales por ciertos perfiles, sino el mismo entorno social la naturaleza de los jóvenes, no importa si son de pregrado de postgrado que llegan y que siempre tienen una identidad tan diversa y tan cambiante en estos tiempos, especialmente tan confusos que nos cuestionan sobre nuestro quehacer y más allá de si estamos acreditados o no, nos dicen adáptense un poco sin perder su esencia, entonces se me vienen a la mente todos esos sentires, digamos en relación con el proceso que estoy acompañando desde la facultad..</i> ¿Podría mencionar algunas de las funciones que ejerce dentro de la universidad?	

	<i>Bueno y cómo lo planteas en ese marco tan amplio, precisamente hace una hora estaba en una reunión en la que estábamos hablando de funciones y de stakeholders (Se ríe) entonces yo te quiero decir más que nada, yo me percibo como un facilitador de procesos y en ese sentido, establecer o identificar actores con los que uno se relaciona de forma estratégica y construir una comunicación asertiva, pues para no darle muchas más vueltas y todo lo que representa la asertividad es una función central, porque en últimas, tu estas en esa facilitación tú estás procurando que el sistema opere de la mejor manera para que toda la planeación estratégica con los objetivos y las metas que te has propuesto fluyan, básicamente eso se traduce pues en muchas cosas operacionalizables, cotidianamente es como participar en un Consejo académico, en donde tienes voz, tienes voto, te enteras por dónde va la Universidad, cuáles son las apuestas presentas, propuestas, escuchas propuestas en donde coordinas o presides un Consejo de facultad, donde reúnes con colaboradores que pues que, no solamente te informan de procesos sino con lo que estás pensando en cómo poder optimizarlos o sencillamente manejo de cosas cotidianas con estudiantes, con profesores, en fin, pero pienso que una gran mirada para mí, es esa facilitación dentro de un sistema en el que te reconoces como un buen socio de los demás o te deben reconocer como un buen socio porque finalmente se acercan a ti, porque sabes que puedes desbloquear un proceso, es toda vez la institución sigue creciendo en donde no necesites mentores para que un proceso, se desbloquee porque esa no es la idea, pero sabemos que en la vida real a veces hay personas detonantes (mueves su rostro en señal de preocupación) que te ayudan en ese proceso y pienso que un papel de uno es ayudar a que a que siga fluyendo de la mejor manera.</i> ¿Dentro de esas competencias que le han sido asignadas por reglamento en su cargo de Decano, existen algunas vinculadas a la acreditación de calidad? <i>Sí efectivamente; te voy a operacionalizar eso y a la luz del, de lo concreto, pienso en las competencias, el nosotros desde la facultad, en nuestra institución, construir... Bueno todas las áreas digamos Grosso modo, construimos un gran plan de acción institucional en el marco de naturalmente de la proyección del plan de desarrollo y en mi caso, desde la facultad construimos un plan de acción, entonces es una responsabilidad, es una construcción, es</i>
--	---

<u>ELEMENTOS</u> <u>(FACTORES)CONSTITUTIVOS</u> <u>DEL SISTEMA NACIONAL DE</u> <u>ACREDITACIÓN</u> <u>EN CALIDAD</u>	<i>un entregable... hay que hay que, hacerle naturalmente desarrollo acompañamiento, seguimiento de licitación, evaluación de no, de si se cumplió si no se cumplió, si no se alcanzaron los impactos previstos, entonces si quieres para tales efectos concreto y no pensar en otro proceso porque en buena medida este resumen nuestro quehacer, porque día a día estamos ejecutando un plan de acción, porque es la cara abajo operacional del plan de desarrollo y de la misión y de la visión, uno podría pensar en una, en competencias directivas en términos como te lo dije, hace un rato he de ser un buen comunicador, porque si lo de alguna manera de facilitar la cohesión grupal, por decir algo, para mantener ese sistema operando de manera funcional y con fluidez, digamos puedes tener competencias que tienen que ver con la comunicación, no de interacción, de sostener, de tener una capacidad de poseer la información y analizarla para poder tener una visión estratégica de conjunto del sistema y poder aportar, tener una capacidad de previsión de alguna forma y de anticipación para poder dar cuenta de situaciones que puedas leer, que puedan potencialmente generar algún impacto que no vaya en la dirección que se desea y poder intervenir las oportunamente bueno ahí te he dicho varias que son importantes.</i> ¿Cuáles cree usted que son las funciones del Consejo Nacional de Acreditación? <i>Pues mira, finalmente el espíritu de las normativas que regulan los procesos de calidad, son muy adecuados por decirlo de alguna forma, ósea, en el estado colombiano su organización normativa es de las mejores que tenemos en el mundo,, entonces en ese sentido pues yo pienso que en ese espíritu de la funcionalidad del CNA, esta y perdóname que vuelva sobre la palabra que me, que me propuse a mí mismo... está en facilitar porque realmente no creo que haya un tema, (Se queda pensativo por un momento) ,ósea, pienso que las regulaciones secundaria, pienso que la ejecución normativa y todo esos proceso técnico administrativo, es secundario, porque realmente lo que considero que primariamente debe mover la acción del CNA es fácil, voy a ser romántico (Coloca cara graciosa) pero es que la educación es romántica, ósea, debe ser inspirador de mejores prácticas, sí debe ser una instancia en que te permita a ti y para eso la facilitación que debe, que debe tener en su gestión, que te permita a ti como institución de educación superior y como miembro del sistema y como miembro del sistema va desde el portero,</i>
--	---

Independencia y competitividad (CE)	hasta el rector, porque todos nos debemos aprender a sentir miembros del sistema, cómo se vive realmente la calidad en función de la proyección del país sí, ósea, como estos profesionales que estamos formando y todos los procesos desde, Buenos días de la entrada, hasta que descanses, toda la transversalidad que tienen todos los procesos que no es vertical, sino que es muy horizontal y muy sistémica, que se comprenda con suficiencia y ganemos todos la conciencia de los alcances, de los impactos que tenemos en nuestro que hacer, eso para mí es una función misional básica, ya que te diga cómo sugerido que en el marco, puede de tu independencia que tienes como institución superior, lo hagas más o menos en un marco, pero qué es se mueve dentro de ese marco, esa es otra historia, porque finalmente son estándares mínimos suficientes que creo que se han venido cultivando con aprendizajes de experiencias propias exitosas, de experiencias internacionales cuestionables, cuando hay ciertas miradas externas que como usted no cuadran acá, pero que finalmente creo que tiene un propósito y es de poner la educación superior en un concierto internacional, finalmente y hacerlo competitivo y no solamente en el sentido de competir, sino de ser competente en un mercado global y esta es una expresión fea, (Coloca gestos de negación con su frente) lo del mercado, pero es un poco en el mercado global de la apuesta del empleabilidad, pero también en un mundo global, en donde todos estamos aportando, pienso que eso debe ser la esencia real porque una norma te la pone el estado y se la hace cumplir un policía o un supervisor, eso es lo de menos lo importante es que tú como, como parte del ecosistema, este movido en la dirección que corresponde y pienso que eso debe ser una de las vocaciones en el CNA centrales.
Operacionalización (CE)	¿Para usted que es el Sistema Nacional de Acreditación de Calidad? Bueno pues como todo sistema tiene unos actores y unos roles y unas tareas, tiene unas funciones, entonces finalmente ese sistema es el encargado,, a mi juicio de operacionalizar lo concreto, bueno operacionalizar ya lo dice todo, no el cómo se debe gestionar la calidad por decirlo de alguna manera en las instituciones de educación superior, dar las líneas más operativas por decirlo de alguna manera y obviamente generando esos marcos, acompañar para que efectivamente de manera crítica pero propositiva respetuosa las instituciones puedan transitar esa ruta de calidad.

Asociatividad (CE) Autorregulación Autonomía	¿Desde su experiencia, como cree que se encuentran vinculadas la autonomía, la gobernanza, la autorregulación y la rendición de cuentas que se exigen desde distintos sectores sociales, a la Educación Superior con certificaciones de calidad? <i>(Piensa un poco antes de responder), Bueno cada una de estas de estas categorías, pues la piden las instituciones de educación superior, ante la mirada de quien guste, no, esto de la autonomía universitaria es muy interesante porque te permite auto determinarte en el marco de unos acuerdos, pienso que si nos queremos poner adolescentes que peleamos con que existan unos marcos de referencia, pero finalmente necesitamos unos acuerdos básicos sobre los cuales movernos y una persona adulta y una institución de educación superior adulta, en una ruta de adultez sabe reconocer los alcances y las limitaciones que tiene cualquier marco de referencia y sabe moverse en ese mar, sabe asociarse con pares para transformar esos marcos, sí puede ser un escenario en el que tu negocio con el Ministerio de educación y decir bueno, puede que esto nos tome muchos años, pero yo no estoy atado, la autonomía te reconoce, reconoce tu libertad y tú debes reconocer tu libertad para vivir ese marco que se te impone hasta cierto punto... pero para aprender a transformarlo no, y en ese sentido la gobernanza es importante, porque finalmente y eso está asociado con rendición de cuentas, porque esa gobernanza a mi juicio aun, cuando suele estar asociada con unos roles más bien directivos y bueno directivos sencillamente en escenarios de toma de decisiones, debe ser una gobernanza muy transversal, en donde cada quien como te decía hace un rato, identifique que juega un papel dentro de ese sistema y que ese papel está aportando a unas directrices que son compartidas... no lo manda el rector, no lo manda el Consejo Directivo, lo manda nuestro quehacer como institución y en ese sentido la fuerza de los gobernanza está en que los actores estén sincronizados, de tal manera que, cuando tú rindas cuentas como institución, pues la rinde el rector porque finalmente es el que representa, digamos, pero finalmente le estamos rindiendo todos, porque nos sentimos como actores de ese proceso, en ese que hacer digamos que, es objeto de la gobernanza, que objeto de la de la rendición de cuentas y que es objeto naturalmente de un escrutinio interno y ahí vamos a la autorregulación, pero que dejan su vez objeto de un escrutinio externo. La autorregulación que es la otra parte de la autoevaluación que, finalmente cuando somos esa</i>
---	--

	<i>institución madura a mi modo de ver, nos lleva a ser capaces de ver si lo estamos haciendo bien o no en el marco de unos criterios que nos hemos fijado nosotros, que naturalmente hacen eco de unos criterios estandarizados compartiendo y a los que nosotros le hacemos la apuesta... te reitero con convicción y no porque el Ministerio, ósea, esos discursitos de pelado con el papá, no se estoy, me metí en esto de la educación superior, pues íbamos a bailar, y no es obligatorio una decisión que afronta la institución (Baja la voz para decir la frase) y la afronta porque quiere finalmente hacer la apuesta y yo pienso que una institución madura y no le parecen algunas cosas, tendrá escenarios de debate para discutirlo y (Se queda pensando un momento) y bueno y en esa dirección donde tú te planteas sus criterios, como te decía articulado, con esa mirada de referencia externa, por decirlo de alguna manera, eh en donde tú eres autónomo, sigue siendo autónomo, tú eres crítico y dices “ vamos bien o no vamos bien ” y dentro de un proceso permanente, porque la calidad puede un proceso que no se detiene, tú puedas tomar decisiones correctivas o de optimización en el sentido que quieras y esa es la autorregulación, ver cómo vamos, si no vamos bien, que ustedes hacemos sobre el proceso de tal manera que haya una comunidad académica que aprende, que está permanentemente aprendiendo, eso es importante y que en esa autorregulación reconoce precisamente su adultez y su autonomía para mirarse internamente, ajustar y avanzar y seguir permanentemente.</i> ¿Por qué cree usted que la acreditación de calidad, según el Consejo Nacional de Acreditación, surge como respuesta al fortalecimiento de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad? <i>(Piensa un poco antes de responder) Porque creo que es porque nos lleva al pasado y no al futuro, porque el otro sería el para qué... (se ríe un poco) mira sabes que yo pienso que es en parte es una declaración de derrota del Estado, porque finalmente la educación superior es una función pública del Estado, es una obligación del Estado, que es cedido a los particulares en general e inclusive a las mismas instituciones públicas, finalmente son del Estado pero, el estado no es que se entienda mucho con eso porque también tiene un Gobierno autónomo o al menos poco, así debe de ser y finalmente en ese delegar, por decirlo de alguna manera, se perdió mucho del deber ser de la educación en general y de la educación superior en</i>
--	--

Reconocimiento (CE)	<i>particular... y crear este tipo de estrategias en partes, pues sí ponernos en sintonía no con el concierto mundial y esa sintonía, pues miramos los desarrollos y procuramos estar a la altura, en fin y nos hace competitivos en un escenario donde estamos en la OCDE, en fin pues, todo lo que sabemos, pero también pienso que es una declaratoria de decir, osea, hemos fallado en saber administrar la educación, porque tenemos que empezar a cerrar de alguna manera la calidad para que aquellas instituciones que quieran realmente hacer la apuesta a la excelencia lo hagan, tengo un estímulo para hacerlo, es por una parte reconocerlas y que la sociedad lo evidencie no diciendo que las otras son malas, pero de alguna manera hay un subtexto ahí, y diciendo pues éstas son mejores y de paso abriendo la puerta para que en ese reconocimiento del escrutinio social hayan unos equivalentes de beneficios, como poder acceder a determinados tipos de procesos asociado muchas veces con matrícula y con investigación, a los que en él precisamente el perfil de acreditación, pero en parte, creo que es un poco declaratoria de derrota de una misión que tiene el estado, pero también naturalmente, bueno, declaración de derrota y de voy a ver qué hago con la derrota para, para,, para arreglar esto un poco, obviamente, y por otra el interés de ponernos al día realmente en un concierto internacional que está demandando mayor calidad.</i>
Visibilidad	
<u>NATURALEZA DEL SISTEMA</u> <u>NACIONAL DE</u> <u>ACREDITACIÓN</u> <u>EN CALIDAD</u>	
Cumplir con un sistema de indicadores	¿Qué es para usted una acreditación en calidad en Educación Superior? <i>(Piensa antes de responder) Pues simplemente, planamente es estar, es estar cumpliendo con los, con los indicadores de calidad por encima del promedio necesario para hacer, para contar con un registro calificado y aproximándote a un promedio de indicadores superior, para poder gozar de la, de la acreditación, ósea, básicamente es hacer lo que hacemos, pero con un nivel por encima del promedio simplemente técnicamente eso.</i> En reiteradas oportunidades el Ministerio de Educación Colombiano ha afirmado que un Sistema Nacional de Acreditación es un sistema mixto... ¿Usted podría ampliar, desde su óptica como Decano, las razones por las cuales se han realizado tales afirmaciones? <i>Bueno pues siendo un sistema, significa que estamos todos gobernados por las mismas normas, en donde se identifican actores del sistema que tienen las mismas</i>
Uniformidad en la participación del estado y sus condiciones.	

<u>EN CALIDAD</u> Mejora de las tres funciones sustantivas de las instituciones superiores	¿Pero, en resumidas cuentas, cuál cree usted que es el fin último de la Acreditación Institucional en Calidad? <i>(Hace fuerza para no reír y coloca una cara graciosa)</i> En realidad, ósea, según el sistema, pues puede ser ultimas, tiene varios frentes... no promocionar una gestión de la, de la excelencia, a ver en últimas, en últimas, en últimas, yo el para, y eso viene a ser el para qué, no el por qué arqueológico, sino el para quién, en último pienso yo, a ver la Universidad y aquí me voy a meter no solo con el Ministerio de educación, sino con el Ministerio de ciencia. La Universidad es uno de los actores de las cuatro hélices del ecosistema de ciencia y tecnología e innovación porque está la empresa, la sociedad civil, la Universidad y el estado, y está claro desde la política pública no en educación, sino en ciencia tecnología e innovación que en últimas, esos actores que entre otras cosas componen los consejos departamentales y CTI “Ciencia, Tecnología e Innovación” que esos actores tienen que ser unos motores de desarrollo social, económico, ambiental y sostenible para el estado, para el país, entonces en ese sentido, el ¿para qué? es que esos actores alcancen la excelencia, no solamente en su funcionamiento como institución, sino en el propósito misional que en últimas es, pero bueno en lo formativo, porque dentro de las tres funciones sustantivas de la institución superior. en lo formativo que tienes que ver con la docencia, yo te doy un profesional competente para que jalone desarrollo en el estado, en el país, en lo investigativo, yo soy un profesional que va a generar conocimiento para que sea transferido al sector productivo y en la extensión, yo te voy a generar una institución y profesionales que den respuesta no solo a su proyecto de vida y a la transferencia a la empresa, sino a una visión de sociedad que tenemos todos eso.
No hay claridad de respuesta	¿Y en este orden de ideas, porque razones cree usted que los lineamientos y el modelo del Sistema Nacional de Acreditación de Calidad vigentes son suficientes para sintetizar un marco conceptual y criterios de calidad para el desarrollo institucional? <i>(Se queda pensando un momento)</i> No, no creo que sean suficientes, necesariamente pienso que es un producto y bueno, llegó un producto que de alguna manera a propósito de la cuádruple hélice es producto de las sociedades, producto del estado, es producto de la de la sociedad, de las instituciones de educación superior, y hasta de la empresa porque la empresa te dice todo lo que yo necesito, pero no es un producto acabado, ósea, yo

Todas, porque debe orientarse hacia la consecución de procesos de un nuevo modelo de calidad	<i>pienso que es una versión que como lo hemos vivido durante los últimos años pues va cambiando va secuestrando ideas internacionales que a veces se ajustan y a veces no se ajustan, entonces en relación con cómo lo afirmas, bueno no estoy de acuerdo que sea ya que esto resuma, sencillamente pienso que es una apuesta que está, que se está haciendo como te lo dije ahora en el modo romántico... creo que fue una apuesta con una buena intención, ósea, creo que esto no es para fregarle la vida a nadie (Se ríe por un momento), sí, ósea, creo que esto tiene una intencionalidad muy clara en función de meta que hacia allá queremos ir, si le preguntas si tú, si tú le preguntas a los de la misión de sabios de 2019, no se van a poner de acuerdo en fin, entonces creo que es lo mínimo suficiente que tenemos para recorrer un camino en calidad, de pronto en diez años nos damos cuenta que eso era un desastre, pero finalmente la decisión que se tomó en este momento y es una decisión que tenemos que resignificar de la mejor manera, pero que sea un proyecto acabado para nada.</i> Tomando como premisa su respuesta anterior, ¿cuáles áreas de su Facultad pueden ser direccionadas hacia distintas etapas de evaluación que promuevan un nuevo paradigma de calidad? <i>Todas, porque efectivamente y no de mi Facultad, de la Universidad, por qué hacia donde nosotros estamos interpretando que avanza la educación superior no solo en Colombia sino en el mundo, tenemos que pensar y en cierta forma en mucho frentes, por no decirte en todos, esta experiencia de la pandemia nos demostró que es una ruta que hay que recorrer, está el tema de qué Universidad queremos ser, si entonces pues la Universidad somos literalmente todos los actores que la componemos, entonces en ese sentido uno podría pormenorizar cada rol, cada proceso, todo lo que tú quieras, pero en últimas estamos ante un momento yo creo que particularmente histórico, que destapó la pandemia, que nos dice Universidad repiensa que, ósea, hacia qué modelo queremos apostar, porque finalmente pues no soy tan en fin, si no soy tan conservador, ni tanto mixta, como para pensar que estamos todavía en un modelo, en un modelo medieval, pero tampoco pienso pues que estemos,, ya sabes superamos esa práctica, no pienso que estemos en una circunstancia en la que incluso nuestros nuevos formados están cuestionando.. porque finalmente tenemos que hacer una sociedad que</i>
---	--

Promoviendo la operacionalización transversal de todos los procesos, incluyendo el área administrativa Excelencia Autorregulación Autoevaluación	<i>responda a la demanda de actores que quieren entrar, pero también a la demanda de la sociedad que requiere un output digamos, entonces hay que construir un nuevo modelo y en ese modelo estamos subidos todos, porque si tú ajustas un engranaje y nos gusta a los demás pues sencillamente pierdes el sistema</i> En su rol de Decano, ¿Cómo considera usted que viene definida la acreditación institucional de Calidad en las políticas y reglamentos establecidos por el Ministerio de Educación? <i>(Se queda pensativo y mira alrededor) Pues las políticas, reglamentos establecidos... lo que pasa es que el Ministerio educación es una gran sombrilla, no, entonces dentro de esa sombrilla está pues el CNA todo lo demás, nosotros, los decanos estaríamos orgánicamente dentro de uno de los factores de calidad, porque finalmente es donde la operacionalizas, bueno si dentro de un par tal vez, porque también tienen que ver con administración, pero también tiene que ver con temas directivos del, del factor uno... entonces yo creo que ahí estamos orgánicamente, ahí estamos pero estamos transversalmente y perdóname la, no sé, el optimismo... pero vale la pena ser optimista en este mundo en guerra especialmente y yo pienso que sí, ósea, eres el decano pero realmente, ósea, todos debemos ser un mini rector, casi porque finalmente todos tenemos que, en el marco de mi proceso y tengo que ver todos los alcances que tiene eso y aprender a transversalizar, yo me ubico ahí, donde te digo naturalmente, pero pienso que el espíritu es que todos los actores del sistema y bueno ojalá los chicos también, que a veces están y no están, se sientan que tienen algún papel estratégico dentro de todos esos criterios de calidad dentro de las sombrillas que plantea el ministerio.</i> ¿A dónde considera usted que guía el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad a las Universidades? <i>(Alza las cejas, se ríe y dice “que amplitud”) Pues en consecuencia de lo que te he venido diciendo, nos debe guiar hacia la excelencia, hacia un proceso permanente de autoevaluación y de autorregulación, hacia la madurez del, del sistema que tenemos en las instituciones, hay consecuencia complicada, digamos, el operativo fuera de lo aspiracional y del deber ser y es que a veces nos guía a una potencial depredación, es como un posible impacto, aun podría guiarnos, a un desespero por hallar factores diferenciales de competencia ni siquiera de</i>
--	--

FINALIDAD DEL SISTEMA
NACIONAL DE
ACREDITACIÓN
EN CALIDAD

Es un sistema de control y
verificación en la rendición de
cuentas ante el estado

competitividad, sino de competencia, pero pienso que finalmente todo eso puede detonar procesos adecuados.. si la Universidad tiene el recurso humano, porque finalmente, es el único recurso fuera de la plata se necesita, pero realmente el único recurso que marca la diferencia es que para efectos de excelencia y si cuenta con ese músculo esa depredación, ese temor, ese desesperó en últimas va a detonar acciones de transformación si eso es un poco mi optimismo.

Desde su amplia experiencia en el cargo de alto nivel dentro de la institución universitaria, ¿Usted considera que la acreditación es un instrumento de calidad, propiamente dicho, frente a un sistema que se autorregula con cierta autonomía, o es un sistema de control social que a largo plazo permitirá entender la verdadera función de las universidades?

(Se queda pensando un momento) Bueno en realidad, estoy de acuerdo con los dos y si me tienes que, me tengo que poner a algún lado, pues te diré; a ver cuándo uno mira la estructura, de las dinámicas de los grupos y los grupos finalmente tienen muchos nombres, estado, ministerio, del subgrupo, el subsistema de educación superior, en fin, si lo analizamos en esa, desde esa mirada, el grupo tiene una función y la función, una de las funciones, perdón... es la de control, pero la función de control no es la de... no es la inquisitoria, la función de control, en una función bien concebida y no lo digo yo, eh como una función de acompañamiento y de verificación, de que lo que nos hemos propuesto como grupo esté sucediendo y que si no está sucediendo se ajuste en función del propósito de ese sistema al que todos estamos aportando y de que todos nos estamos beneficiando, entonces en ese sentido si el propósito efectivamente es promover la calidad de la educación superior a la excelencia y con toda la operacionalización que eso pueda tener, pues definitivamente tiene que haber un componente de control en términos, insisto, en de verificación, digamos, de procesos o si lo quieres poner, un control que esté en términos de autoevaluación y autorregulación y eso es un control que no es heterónomo, sino que es autónomo, obviamente que te están viendo afuera, pues claro que me vean, si tú tienes un rol al menos se dice, dirección de posgrados, pero tú lo estás haciendo, tu trabajo porque tú sabes que tienes que hacer tu trabajo, pues tienes un jefe, pues todos tenemos un jefe, presidente tiene un jefe, todo el mundo tiene un jefe, pero tú no miras por el jefe, tú esperas

	por tus procesos y en el marco de un proceso tuyo regular y tú tienes autonomía, entonces en este auto evalúas y en ese sentido pienso yo que marcha el proceso.
Construcción de identidad Cambio de paradigma Pragmatismo ante los cambios	¿Usted cree que la Acreditación en Calidad puede modificar la funcionalidad de la organización universitaria al punto de liberarlas de sus antiguos paradigmas funcionales, al tiempo de brindarles otra arista de racionalidad ante la sociedad? <i>(Realiza gestos con su boca como indagando, pensativo)</i> Cómo te lo decía hace un rato sobre el nuevo modelo de Universidad, no solamente puede, sino debe, ósea debería ser un detonante que nos permita, sea o no pararnos en la cara de la Universidad que tenemos, porque pues la idea no es destruir sobre lo que tenemos, pero pienso que si... con, creo en el fondo, aunque tengamos miedo de modificar los grandes paradigmas y aun cuando naturalmente necesitemos una base sólida, sí más o menos homogéneas, pienso que abre la puerta para que busquemos nuevas formas de construir una identidad en la educación superior, sobre todo insisto, porque el entorno es muy, muy, muy cambiante, o sea, antes se refería a los últimos 50 años después de que consiguió Vaticano segundo o después de la llegada del hombre a la luna o después de Vietnam y hoy nos estamos refiriendo a los últimos 10 años, a los últimos 5 minutos, ¡Dios mío! entonces una institución que no se transforma pero no desordenadamente, puedes ahí al “vaivén” de lo que pase, no institución que tiene que mirar retrospectivamente a analizar qué es lo que está pasando, en fin, para, para eso creo que tienen suficientes ELEMENTOS (FACTORES) y el ecosistema sobre todo no solo la Universidad x debe tener el compromiso de transformarse a adaptarse o perecer.
Proceso de legitimación de las variables sociales y la educación (CE)	¿En su opinión, el lograr que una organización Universitaria logre acreditarse en Calidad, rompería la idea socialmente arraigada que estas son la viva representación de una anarquía organizada? <i>(Se ríe, se toca la boca y se queda pensando un poco)</i> Bueno sí puede ser una legitimación, podrías desde ese ángulo, podría ser una legitimación solamente que yo soy perversamente optimista, entonces pienso que el orden universal en el que cae las estrellas y en el que caen las universidades, todo lo que existe tiene un margen de caos y el caos no es un problema, sencillamente hace parte, hace parte desde esa sintonía que hay sencillamente en lo social por hablar de variables sociales, educación... y el caos

	fuera, insisto, fuera de ser un problema, es un componente detonante, el caos de alguna manera busca ser organizado hasta cierto punto para no, porque el caos sea malo, sino porque nosotros no sabemos qué hacer con lo caótico y en ese sentido los esfuerzos que se puedan hacer desde diferentes sectores desde esa perspectiva que me planteas por tratar de tener un caos administrado, de tal forma, que nosotros nos sintamos más o menos cómodos como sociedad, pues no está mal, está bien, ya vendrá otros paradigmas y se caerá esto cómo se caen todos los paradigmas y cómo se caen todos los imperios de la razón o de lo humano y finalmente, pasaremos a otro, pero si la acreditación de alguna manera legítima tu tranquilidad, esa tranquilidad de artificio, de alguna manera, porque finalmente es una construcción cultural, bueno si no nos hace daño y finalmente eso está contribuyendo a la apuesta social que se está haciendo, pues tiene la mirada crítica, pero si funciona y de alguna manera es un componente demasiado pragmático, pero es que hay que ser pragmático porque si no nos quedamos divagando
--	---

Entrevista a profundidad categoría Políticas Públicas Decano de Psicología

Categorización Políticas Públicas		
Lugar de la Entrevista: Sede de la Decanatura de PSICOLOGÍA		
Hora: 11:08 am	Día: 12-04-2022	Rango: DECANO
Subcategorías de análisis	Entrevista	
<u>NATURALEZA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</u> Estructuración Fortalecimiento del sistema educativo Garantía de Derechos (CE)	En su concepción más amplia, ¿Cómo definiría las políticas públicas? Bueno, pues tal como la del Gobierno de la que sale en Google, pero digamos que finalmente la política pública es una herramienta de Estado que permite y, cuando digo estado, me refiero precisamente a la estructura institucional, no necesariamente al Gobierno de turno que lo que permite precisamente es desde la mirada de derechos, porque finalmente Colombia es un estado social de derecho, poder generar unas pautas, unas directrices, unos nortes, unos propósitos muy específicos para apuntar en ultimas al objeto mismo del estado que es el tema de garantía de derechos... y en ese marco por el desarrollo integral digamos de sus ciudadanos y en ese sentido responder a problemas no, y resolver y, resolver problemas y por otro, pues dar respuesta	

Vocación para incidir (CE)	<i>al desafío que se está planteando un estado en el marco de las perspectivas que tiene.</i> ¿Cuáles son sus consideraciones sobre la incidencia de las políticas públicas en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las artes, la educación? <i>(Se queda pensando por un momento) La incidencia es una palabra muy importante, porque en últimas si se quiere generar algún tipo de efecto o de impacto sobre cualquier realidad a transformar intencionalmente, pues la lógica es incidir, casi no hay incidencia no importan los refuerzos, bueno de pronto cuando está agregando a los hijos, dicen que el esfuerzo es importante pero realmente para efectos de desarrollo hay que incidir, hay que generar impactos de modo particular en relación con tu pregunta, lo mencionaba la vez pasada en diciembre 2021 específicamente... se creó, se aprobó el CONPES 4069 qué es la política pública en ciencia, tecnología e innovación, con una vigencia de 10 años a 2031, esa política tiene una estructura muy interesante qué parte, digamos, de un diagnóstico de cómo está Colombia en el ecosistema de CDI y lo analiza, o hace esa caracterización a partir de la revisión del Estado del arte en cada 1 de los 7 ejes que tienen la política pública, siendo el primer eje el que me da pie para hasta cierto punto responder a tu pregunta... y es como estamos de formación y votaciones en este, entonces en ciencia tecnología ingeniería, artes y matemáticas, entonces una política pública como la que te mencionó, pues tiene toda la vocación al último término para incidir o generar impacto de necesaria en cuanto efectivamente lo plantea el CONPES, hay y a la luz pues, de los 8 juegos de la misión de sabios, hay unos ELEMENTOS (FACTORES) muy, hay unas acciones específicas orientadas a dar cuenta de su primer eje en términos, de en términos de incrementar el número de vocaciones en ingenierías, en matemáticas, en artes, porque finalmente la política pública tiene dientes y tiene dientes porque viene de la parte superior del Estado y en cascada va llegando a todos los demás componentes administrativos, tiene dientes porque se articula con la perspectiva de desarrollo, con los objetivos de desarrollo sostenible, porque se articula con el presupuesto nacional, con las que vienen en buena medida, no solamente del presupuesto general de la nación sino viene del sistema general de regalías, entonces finalmente esta política en particular en su cuenta específica le da dientes a todas las acciones orientadas a consolidar las vocaciones.</i>
-----------------------------------	--

Es un sistema integral de medición	¿Usted cree que las políticas públicas en Educación Superior miden la totalidad de la calidad del sistema educativo?, podría justificar su respuesta... <i>(Se ríe) No nada, mide la totalidad de nada, digamos que, siendo optimistas, digamos que, tiene la vocación de tratar de tener una mirada integral que pueda cubrir los diferentes aspectos de la calidad, sin embargo, salvo quien sancionó la política pública en educación y salvo que tiene la escribieron, cualquier persona le va a encontrar un, pero, entonces, que te digo... (Se queda pensado) casi se convierte en un cliché, decir que sí, pero porque finalmente es inabarcable poder abarcar todo el efecto de calidad y finalmente, quienes la construyeron lo que lo que me da pie para decir luego otra cosa, pues creyeron hacerlo de la mejor manera, pero no finalmente la calidad es un poco... es hija de su tiempo, digamos, sabes lo que hoy puede ser un criterio de calidad, no lo fue hace años o no lo puede ser dentro de 20, entonces finalmente no termina de dar cuenta en el tiempo ni los contextos culturales, pero digamos que tiene la pretensión.</i>
Enfoque participativo (CE)	Según su respuesta anterior, ¿Cuáles son esos componentes que inciden en la calidad que no son considerados por las políticas públicas? <i>Bueno en consecuencia con lo que te digo sí; ¿cuáles podrían ser esos componentes? bueno mira, la política pública en particular está se estructuró un poco sin tener en cuenta a todos los actores del sistema, sin tener en cuenta parte de las realidades nacionales, sin tener en cuenta, mejor dicho, sin tener un enfoque participativo territorial y diferencial que por cierto, son los 3 aspectos que maneja la política pública en CDI, porque de alguna manera aunque ya no lo hacemos tan cruelmente como antes, se están, ósea, tomamos unos referentes externos que no aplican necesariamente a nosotros, entonces en ese sentido hay un componente cultural, tal si me dice que es culturalmente, hay una visión de un poco exógena por decirlo de alguna manera, que trata de reconocer ELEMENTOS (FACTORES) propios, pero que no lo consigue... por ejemplo Colombia dado el país multicultural y los orígenes multirraciales tiene, es un país en donde se debe privilegiar, entre otras cosas, el saber tradicional, digamos que, esta desdibujado de la política pública entre otras cosas, porque finalmente nos queremos poner a la vanguardia de los demás y los demás, pues no les prestan tanta atención a eso, por ejemplo, entonces hay un sesgo de desconocimiento por decirlo de alguna manera de los propios ELEMENTOS (FACTORES) culturales en función de esa mirada universalista, por decirlo de alguna manera, que es una</i>
Tradicionalidad	
Multiculturalidad	

**FINES DE LAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EN
ACREDITACIÓN DE
CALIDAD**

aspiración válida, porque finalmente uno quiere, uno quiere formar ciudadanos del mundo para el mundo, pero son ciudadanos que se han venido en contextos específicos y bueno y otra parte para no darle mucha vuelta, también hay un tema de reconocimiento de los potenciales, nosotros tenemos un sistema de universidades con unas limitaciones en muchos sentidos, entre otras, de financiación que en últimas le resta alcance a sus impactos... tú te fijas en cuanto es, son las publicaciones anuales que genera una Universidad top en Estados Unidos o en Inglaterra o en Brasil o en México o en Chile y de eso que se genera en Colombia y la diferencia es significativamente alta, entonces, es una política como que finalmente, que finalmente no aterriza a la realidad de nosotros sea como que dice todo lo que hay que hacer en un espacio teórico ideal pero en un espacio real de limitaciones, bueno de alcances, pero también de mucha limitación, entonces, creo que son como dos ELEMENTOS (FACTORES) que podrían ser un poco delirantes y hace que la política hasta cierto punto sea muy el deber ser, pero no del ser.

¿Podría hacer una breve disertación sobre las razones por las cuales usted considera que las políticas públicas en Colombia han obviado los procesos pedagógicos, de gestión educativa o de los factores determinantes de aprendizaje, haciendo especial énfasis en la investigación, visibilidad y resultados finales?

Bueno yo diría que. ósea. no diría tanto que los, ósea. no me atrevería a decir que los ha obviado por decirlo de alguna manera, porque finalmente creo que uno podría defender la posición contraria y es decir que, sí se han tenido en cuenta, lo que pasa es que el alcance y no solamente en relación con estos factores pedagógicos, por ejemplo, sino que el alcance de ese abordaje ha podido ser insuficiente por una parte y por otra, ha podido ser un abordaje como lo decía ahorita un poco sesgado desde una lectura cultural, por ejemplo; pues si uno habla de pedagogía sea realmente uno en qué piensa, entre otro, uno puede pensar en Montessori o puede pensar en Ausubel o puede pensar en el constructivismo en Jean Piaget, ayer, ósea, un poco de apellidos desconocidos para el latinoamericano criollo y podríamos llegar sin querer a desconocer, podríamos llegar, incluso podrían llegar a desconocer construcciones propias, emergentes y por emerger, no me refiero a nuevas que pueden dar cuenta de otras formas de aprender más de talante local, inclusive y ahí voy un poco con lo de los saberes ancestrales en Latinoamérica, digamos bueno sí un modelo pedagógico finalmente, pero es más allá de eso, por ejemplo; la educación popular con Freire y compañía

No hay claridad de respuesta	<i>o los modelos medios revolucionarios.. pero la revolución vale, hasta un presidente habló de la revolución educativa, es como por ejemplo; él lo de Martín Baró con todo este tema que es una pedagogía digamos de la autodeterminación o de la liberación y cómo desmarcarse un poco de ambiciones universales, no porque no sean buenas, sino porque no encajan a la realidad propia, digamos que puede ser una falta de alcance de los planteamientos desde la mirada genealógica que se puedan hacer desde la política y pienso yo, que no se desconoce el valor porque finalmente nosotros, ósea, se supone que eso aspiramos a ser los ciudadanos del mundo y tener una mirada universal y eso está bien pero hay que reconocer lo propio y no como una defensa a ultranza en contra de los malvados que si nos imponen, ósea, no ese discurso “adolescentes” es un discurso maduro, podemos aprender de los que nos han precedido fuera de acá, pero podemos aprender también nuestra propias construcciones y lo que nos ha precedido localmente desde una mirada más arraigada, lo cultural, no una cultura que sencillamente se ciega y puede entrar el lugar con otra forma pedagógicas o de, o de generar conocimiento si queremos, porque hoy en día es la ruta para construir conocimiento.</i> Según su apreciación y experiencia, ¿observa que existe alguna sinergia entre las diversas políticas públicas del estado con la de Acreditación en Calidad, como por ejemplo las políticas de empleo o de inserción laboral de recién egresados? <i>No, ósea, lo mismo que te he venido diciendo, ósea, hay una vocación a una sinergia que se articulen, pero a veces pareciera como que no se terminan de articular, ósea, como que tiene uno que hacer un ejercicio exegetico y hermenéutico para ver si lo que está planteando la política que realmente es lo mismo que está planteando el CESU “Consejo Nacional de Educación Superior” por decirlo de alguna manera, entonces como la respuesta es sí, hombre sí es lo mismo, entonces entre comillas es lo mismo uno, finalmente uno dice; si claro no está tirando uno para la derecha y otro para la izquierda, pero si diera la sensación un poco de que... (Se queda pensando) de que se podría simplificar ese dialogo y ese encuentro, sin tener que hacer casi que arqueología de la intención de cada, de la política en relación con la calidad y eso te lo digo entre otras cosas del, del, del deber ser, porque por ejemplo; ya que me puse a hablar de eso en la primera preguntas, por ejemplo; la política pública en CTI que en últimas tiene que articularse con la política pública en educación y resulta que no está articuladas, entonces tú te pones a hablar y tú dices; no pero si</i>
Desarticulación	

Ausencia de indicadores académicos e indicadores de competencias (CE)	<i>tienen que ver, si tienen que ver y mira y si la cogemos por acá y por acá, pero digamos que manifiestamente, intencionalmente nadie, se ha propuesto que vaya a la una en contra de la otra, pero pareciera que nadie se hubiera puesto a favor de que se encuentren fácilmente, si no como que cada uno la construyó por aparte, no dejo de reconocer lo otro, pero definitivamente no la hizo en articulación con el otro, es un poco la sensación que da... entonces sí se puede, pero hay que gastarle tiempo y lógica y análisis al asunto porque faltaría una mirada más holística en ese proceso de construcción a mi modo de ver.</i> Ahora bien, ¿cómo evalúa usted el impacto de las políticas públicas en la creación de conciencia en las organizaciones universitarias con respecto a su rol frente a la sociedad y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes? <i>Bueno, si se trata de medir impactos tendríamos que intencionalmente generar procesos de calidad que estuviera fundamentados en procesos permanentes de autoevaluación y autorregulación, en donde hubieran unas métricas que te pidiera que te ayudarán a determinar cada uno de los aspectos que quiere evaluar, y es un aspecto en lo tocante a la sociedad y a los estudiantes en particular, como me lo preguntas, está relacionado en los estudiantes con la promesa de valor que hace una institución de educación superior, que es formarte en el marco de un plan de estudios, en el desarrollo de unas competencias que están declaradas y por las cuales queda un registro calificado o una acreditación y este desarrollo mide esa métrica a partir cómo le fue en las pruebas saber pro, así lo queremos poner, así simplificada y de cara a la sociedad, pues precisamente dentro de todas esas ponderaciones de calidad y demás está todo el tema de relacionamiento con el sector externo, que no solo, que no solamente está asociado con el sector productivo, sino precisamente con los entornos en los que se generan efectos y se podría medir impacto social también, y eso se hace a través de variables como relacionamiento con graduados, como proyectos que están articulados con necesidades sociales, efectivamente, y ahí queda atravesado el tema también de innovación e investigación... esa podría ser formas de medir el impacto, tal y como me formulé la pregunta, es la de pronto la primera parte...(Solicita que le lean de nuevo la pregunta) lee toda la primera parte, del ya te la respondí, pero quiero hacer algo así con la primera parte, de la primera parte dice que cómo evalúa usted el impacto de las políticas públicas en la creación de conciencia?... es lo que quería decir, lo que quería decir, no lo que quiero decir en relación con la conciencia,</i>
--	---

Insuficiencia en la continuidad las políticas públicas en Educación	<i>hasta cierto modo podría ser artificial porque cuando a ti te dicen que más o menos te van a descabezar si no sigue esa línea, pues entonces es una conciencia como que, o la creas, o la creas, entonces a veces pienso que al principio puede ser como te decía artificial, podría no ser tan genuina la conciencia, pero finalmente pienso que si estamos en instituciones que aprenden y ojalá seamos instituciones que aprenden, ósea, personas institucionalizadas que aprendemos uno se va a dar cuenta que vale la pena hacer eso, por vocación por decirlo de alguna manera, a pesar de las críticas y de todo lo que pueda tener el sistema que por imposición, porque finalmente se obra mejor con cierta libertad frente al sistema que desde la esclavitud del sistema.</i> Con base a su nivel de experticia, ¿usted considera que existen las instituciones suficientes por parte del estado para garantizar que las Universidades puedan acoger una política de Acreditación en Calidad? <i>(Se queda pensando, mueve su nuca y cabeza como sensación de cansancio)</i> <i>Con el estado nunca nada es suficiente, porque en todos los procesos del Estado hay problemas presupuestales y aun cuando, por ejemplo, en el presente Gobierno cómo se han encargado de hacerlo saber, se han hecho inversiones realmente significativas en el sector educación y educación superior, investigación ,formación, en fin... porque hay que reconocerlo sigue sin ser suficiente y prueba de ello es por ejemplo que solo el 50% de los que se gradúan del colegio entran a la Universidad y de ese 50 por ciento que entra a la Universidad se gradúa menos del 50%, entonces y ese menos del 50 por ciento solo una pequeña 30% se gradúa a tiempo, sin repitencia, sin nada por el estilo y cuando se pone uno analizar, eso se da uno cuenta que hay un sistema teórico, digamos bien montado, pero que realmente no funciona sistémicamente, no funciona con una lógica de cadena de valor porque de que te sirve por ejemplo tener una absorción del ciento por ciento y que se gradúen 100 y entren 100 si esos 100 vienen mal con las pruebas saber 11, destrozadas porque el sistema previo, el que te antecede de educación media básica y todo, no está bien afinado y si ese sistema depende de profesores que sabemos cómo son los educadores en nuestro país y en parte, son porque hay sitio, yo soy rebelde porque el mundo me ha hecho así... pues bueno, ellos a veces son así porque el sistema los ha hecho así, pero también porque se han anquilosado muchos sentidos, entonces es una lógica, un poquito perversa, pero realmente sistémicamente no está a lo que se requiere... está el deber ser de la ley, hay algunos escenarios donde se dan las cosas y eso hay que aplaudirlo</i>
--	--

Mirada diferencial que evalúa desproporcionadamente las condiciones de calidad: el tema financiero, calidad, profesores, formación, producción de investigación e infraestructura.	<i>naturalmente, pero desafortunadamente es insuficiente, es insuficiente el tema de detectado en su confección para poder dar respuesta a todo.</i> En cuanto al nivel de accesibilidad, ¿porque cree usted que todas las Universidades no tienen las mismas posibilidades de acceder al Sistema de Acreditación en Calidad? <i>(Se queda pensado y hace gestos de negación con su cara) No pero en general no coincido del todo con la afirmación, parte de la lógica, no tengo, no tengo ahorita la jerga, pero parte de la lógica que precede al sistema de aseguramiento de la calidad, es que, es que cualquier institución puede acceder a la, al reconocimiento de la acreditación, desde una mirada diferencial, ósea, puede estar tan acreditada la corporación universitaria Americana, como puede estar la de los Andes, porque finalmente la calidad se mide desde unos principios pero con unas ciertas proporciones de todas formas, y he visto ejemplos, ósea, yo por ejemplo la institucional y de programas que yo digo, es un poco cruelmente digo; yo no hubiera acreditado eso, sí porque pienso que le falta “pelo pa’l moño” (Se ríe) pero es la demostración de que en teoría, en teoría, el sistema si tiene una mirada diferencial y puede proporcionalmente a las condiciones de calidad generar una apuesta por la educación por la calidad de acreditación, sí creo, sí creo que y qué el tema financiero es complejo porque cuando te miden la calidad, te miden profesores, formación, producción infraestructura, ósea, por mucha proporcionalidad que haya, tiene que hacer un esfuerzo financiero grande, para que haya calidad, sea lo mismo contratar a una persona con especialización, maestría, una persona con doctorado, ni es lo mismo que leer a profesores con esos perfiles, que te generan investigación y a lo que además le tengas que pagar bonificación, como, como Universidad privada para motivar un poco más la producción, por decirlo de alguna manera, que tener una persona con especialización que a veces también tiene una buena producción pero no es lo mismo o la infraestructura de laboratorio, en fin, toda teniendo las diferentes áreas pues se necesita mucha plata naturalmente, una institución educativa con menos alcance en ese sentido pues está en condiciones dispares y desventaja claramente y cuando quieras solicitar la visita para analizar las condiciones iniciales pues la probabilidad de que se la niegue es alta, que te señaló entonces, sí que podría, no lo hemos dicho es asequible por aquellos ejemplos, afortunado que te señalo, pero sí pienso que hay situaciones diferenciales de que no hace, que hacen que haya una brecha grande entre las que pueden asumir el reto y las que no.</i>
---	--

Se acepta por imposición del sistema de calidad	Desde su perspectiva, ¿las políticas públicas en materia de Acreditación de Calidad eventualmente han sido aceptadas por las universidades por su validez, pertinencia y adecuación? <i>Bueno, la verdad es que no es para ser políticamente correcto, sí pero este no es un tema de mera liberalidad ósea, si tú quieres ser parte del sistema, te acoges a lo que dice el sistema, entonces no es optativo, entonces creo que ha sido acogido por las universidades porque tiene que ser acogido por las universidades y en ese sentido, pues la decisión siempre, políticamente correcta, de todas formas instancias como ASCUN “Asociación Colombiana de Universidades” por ejemplo y como los diferentes socios que sabemos que todas las universidades tienen dentro del sistema del Estado, se supone que de alguna manera están validando un poco lo que buena parte del sector universitario, y buena parte no tiene que ser todas, no, pero si un sector crítico que es el que tiene más influencia en esferas del poder, puede de una u otra manera consentir para marcar el camino y en ese sentido y a propósito de tu pregunta anterior, pues podemos decir que no es del todo justo, porque sabemos que las universidades más grande, con más plata, con más relacionamiento con el estado, con más relacionamiento con el sector productivo, (Se denota emoción y alza el tono de voz), eh pues tienen más incidencia... a propósito de incidir, entonces a veces la política pública y los estándares de calidad parece como si estuvieran hecho a la medida de esas universidades, lo que pareciera, lo que de alguna manera, pues deje en desventaja a las otras, pero finalmente como te dije en el principio, “jodido” tener contento a todo el mundo, entonces finalmente siempre va a ver alguien que no esté de acuerdo y en último término, cuando llegue el momento de asumir una posición, pues tú si quieres ser parte del sistema, bueno o malo, tienes que acoger eso que te están indicando y estar como mínimo dentro del estándar que está exigiendo, o sencillamente quedar por fuera y quedar por fuera es muy costoso, porque no será acreditado, te deja por fuera de ser “pilo paga” te deja por fuera del proyecto de CTI, te deja por fuera de muchos premios que tienen quienes están acreditados y en esta lógica que te planteo, lo más probable es que las nuevas miradas de calidad sean aún más estrictas, más y cierran más aún la brecha que se ha venido, abriendo por decirlo de alguna manera para qué pueda focalizarse más esos beneficios en unos pocos, es un poco la lógica que siempre se ha visto no y bueno... y pues hay que subirse al caballo ganador y coger el paso o quedarte por fuera eso no es más.</i>
--	--

No existe consulta pública, incluyendo los stakeholders <u>INSTRUMENTOS FORMALES EN FORMACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS</u>	¿Por qué cree usted que no se ha realizado algún tipo de consulta pública sobre la formación de políticas de Acreditación en Calidad en Universidades? <i>(Se queda pensando y cambia la actitud en su cara)</i> No sé, es absurdo porque precisamente esta mañana a propósito de tus preguntas, me encontré un “articulillo” que decía que uno de los grandes “pecadillos” de esta política pública y que lo decía hace un rato, el no haber tenido en cuenta a los stakeholders en todo este asunto y tener una mirada digamos bien intencionada, pero la buena intención no basta para se tenga en cuenta de los procesos y si no sé, no sé, no sé si es una forma de hacer estado muy tradicionalista de pronto o si sencillamente si se tienen en cuenta, pero eso que se tiene en cuenta son un “pull” muy pequeño de universidades y de pronto esta les hace falta más quizá por su propio beneficio, que sea por torpeza, no sé, no creo que por falta de intención, porque las intenciones están claras para todos... involucrar a otras universidades y en ese sentido crítico, por ejemplo, a la instancias que aglutina universidades que deberían ser mayores facilitadoras, de es posible que lo estén haciendo y yo no lo sepa, pero se supone que sí que está siendo representado y están en un escenario en el que se supone que debería generar incidencia, pues esa incidencia, decir que unos pocos las universidades públicas, privadas de alto presupuesto de bajo presupuesto, de medio presupuesto es de las capitales, de las regiones, de los territorios, de tal manera que, por lo menos haya un acuerdo mínimo con el que asegura nadie va a quedar contento, pero por lo menos en el que todos fueron escuchados... todos. Aun cuando no se hayan realizado este tipo de consultas, ¿usted cree viable darle participación a la sociedad mediante la expresión de opiniones, demandas y sugerencias que moldeen las acciones gubernamentales en formación de políticas públicas?, ¿podría justificar su respuesta? <i>Hay algo que se llama la cuádruple hélice que es empresa, sociedad civil, estado y universidades y se supone que esos son los grandes grupos de interés que se supone que jalonan el norte del país en un desarrollo integral, así que no solo debería hacerse sino que tendría que hacerse cuando uno habla de la sociedad, un espectro amplísimo, todo el mundo quiere opinar, pero es claro que no todo el mundo tiene nivel de análisis para opinar de la mejor manera y su opinión puede ser válida pero no vamos a hacer una consulta a 50 millones de personas o al censo electoral que convenga para estas presidenciales, pero si podrías de pronto identificar sectores sociales de interés que</i>
--	---

Los mecanismos de participación ciudadana a través de los consejos departamentales no funcionan	<i>podría ser, dar una buena retroalimentación, sin embargo, si ese ejercicio se quisiera hacer, digamos, que genuinamente... sería muy difícil, porque la colombiana es una democracia participativa que no sirve para nada, que crea una instancia de control ciudadano desde ese modelo participativo que finalmente no funcionan, el año pasado me cansé de ver el periódico con la infografía sobre los líderes sociales asesinados durante todo el 2021, que fueron a más de 2 al día... (Alza el tono de voz y habla con rudeza) y esos líderes son los que levantan la voz desde acciones, ciudadanos de participación y da, causa curiosidad que sean personas tan humildes y otras personas, digamos con más alcance y con más ubicación y demás, no hacen nada en una IPS tu tienes un problema de interponer una acción ciudadana y nadie de pretensión, te pones analizar los mecanismos de participación ciudadana a través de los consejos departamentales y no sirve los tiene como figura digamos, pa mostrar que sí, que construyeron, pero que no están avanzando... en fin, si fuéramos realmente una sociedad basada en una democracia participativa, tendríamos la infraestructura social para poder hacer el ejercicio que tú quieres, con un nivel razonable de retroalimentación válida y con un nivel razonable de representación, sino eso sería un saludo a la bandera para que la gente se sintiera contenta de que, entre comillas, le preguntaron... pero no creo que fuera un proceso fuerte retroalimentación, tocaría inventar una misión de sabios como la de la política pública CTI, sería algo muy circunscrito, unos pocos que claramente no representan mucho en la medida de la población, pero sí debería hacerse, si tengo una hija que va a estudiar la Universidad pues me gustaría poder opinar sobre eso.</i> Una vez establecidas las políticas en un cuerpo normativo, ¿piensa usted que debería darse la potestad a la sociedad de evaluar y hacer seguimiento a los procesos que se realicen en una Acreditación de Calidad Universitaria? <i>(Piensa y suspira por un momento) A los que sean competentes, a los que sean competentes, porque muchas veces las personas no sabemos ni lo que queremos, entonces darle poder a instancias determinadas de la sociedad que no sean unos actores políticos competentes, en términos de idoneidad, para tener criterios, buen juicio para hacer una evaluación, solamente por hacerlo participativo, pues eso para mí no tiene sentido en el deber ser, en el ideal como te decía, si estamos como democracia participativa organizados y tenemos una representación de los diferentes sectores, de todas las diferentes frentes de interés, pues si sería interesante, porque</i>
--	--

Subjetividad como elemento que afecta los procesos de evaluación y participación de la sociedad	<i>finalmente como lo leemos de Simón Bolívar, pues por ser localistas en Latinoamérica, ósea, a la educación es el futuro, la educación es la llave... en fin, todas las poesías que se han hecho con la educación, pues en consecuencia con esto, con si la educación es una de las rutas para consolidar una sociedad que pueda atender los desafíos de salir adelante, pues en ese sentido, todos deberíamos opinar... pero no todos tenemos las herramientas, no todos nuestros actores representativos, idóneos, ojalá reconocidos, asociaciones de padres de familia del colegio, ósea, no cualquiera, ósea, alguien que realmente conozca para que te pueda.. bueno en todas partes ahora el vicio y ahora hay intereses y habrá de todo, pero por lo menos son actores que de alguna manera están permeados por aquel objeto del cual le vas a pedir una indagación y un concepto y que por consiguiente tiene más herramientas objetivas, pero también se puede comprobar, muestra la teoría de gente que no tenga ni idea, porque a veces cuando uno está despistado, ignorante frente a los temas, tiene buenas ideas, entonces eso nunca va a estar de más, pero que la masa crítica sean personas que tenga un perfil que esté relacionado obviamente con el objeto a indagar para que tengas una retroalimentación a ser más enfocada, más que acertada a ser tan enfocada.</i>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2021)

Anexo II - Análisis y Diagrama Conceptual de resultados directores de Programa:

Entrevista a profundidad categoría Acreditación de Alta Calidad

Director del Programa de Administración de Empresas, Ingeniería Civil. e Ingeniería Eléctrica.

A. Director del Programa de Administración de Empresas

B. director del Programa de Ingeniería Civil.

C. director del Programa de Ingeniería Eléctrica.

Categorización Acreditación de Alta Calidad		
Lugar de la Entrevista: Oficina sede de cada programa		
Hora: 08:00 am	Día: 12, 13 y 14-04-2022	Rango: DIRECTORES DE PROGRAMA
Subcategorías de análisis	Entrevista	
	Presentación previa de la investigación, planteamiento de los objetivos, y resultados esperados. ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce el cargo de director de Programa? <i>A. 1 año en el cargo.</i> <i>B. Desde marzo del 2019.</i> <i>C. 7 años</i> ¿Cómo se siente ejerciendo un rol de tanta importancia para la sociedad como es el ser director de Programa de una Facultad Universitaria? <i>A. Me siento complacida, altamente comprometida y pues retada a hacer una gran labor, antes de ser directora tuve la oportunidad de ser coordinadora de área, de ser profesora del programa, de ser estudiante del programa, de hecho, como todo ese proceso y haber tenido este proceso, me permite ver todas, los digamos, enfoques y las perspectivas que pudieran tener todos los actores, también fui administrativo en la Universidad eso me permite ver la importancia de diferentes puntos de vista.</i> <i>B. Ser director del programa, pues mira es una responsabilidad muy grande y pues de hecho creo que como que es como a fin... En este momento, la llamada ayer me entregaron la resolución de acreditación de alta calidad del programa de ingeniería civil, no es fácil que sobre todo que en el 2016, el pues quienes estaban en el cargo perdieron la re acreditación y bueno hasta el 2018 hasta el 2018 más o menos, pues ya se entregó la última</i>	

resolución del del Ministerio que decían que no, que finalmente mantenían la consideración pues el único programa de ingeniería que no estaba acreditada era el de civil, que pues todo esto también tiene una connotación... A tú pregunta, entonces el 2019 entro a redactar el documento de registro calificado que termina siendo más importante en algún momento que la que la acreditación porque eso es lo que permite la operación, entonces yo vengo del sector empresarial directamente, pues yo digamos que fue un reto bastante grande, porque yo le dije; pues yo no sé escribir estos documentos, pero pues yo he leído, yo me voy lo hago, entonces la Universidad confió en mí, en tomar ese proceso digamos que nos fue muy bien con el registro calificado, una vez lo radicamos el 30 de julio ese día cumple mi hijo, el primero agosto me dice el rector va para acreditación de una vez, entonces en el 2020 iniciando pandemia empezamos pues a hacer todo el proceso de acreditación, entonces la responsabilidad que siente uno en este cargo es enorme, sobre todo de cara a que estando afuera, cierto, como profesional uno dice; bueno es la Universidad, es un paso más para mí, pero ya cuando tú estás aquí y tienes que considerar todo el andamiaje, toda la estructura, pues una parte te la pone a la Universidad, otra parte la pones tú con todo el cuerpo docente, que tiene que ser personas idóneas para poder, digamos que, dictar unas charlas y aparte de eso tener que cumplir o demostrar calidad en varios procesos que para mí eran totalmente desconocidos, la responsabilidad es grande, este barco es, ósea, todo el que asume este rol él tiene que enfrentarse a un proceso de digitación, la responsabilidad que tiene es inmensa y para mí honestamente, para mí es un orgullo en este momento digamos que haber sacado esos dos procesos adelante del programa, entonces digamos que esto le cambia a uno la forma de mirar, no solo la ingeniería sino todos los programas académicos de pregrado sabes.

C. Con mucha responsabilidad, se sienten el cargo bastante, de bastante responsabilidad porque recae en uno todos esos trámites administrativos que infieren en el proceso de alta calidad, claro aclaro de que no es un trámite que solamente lo hacen director de programas, del grupo de trabajo completo y departamento, comité curricular con los miembros del programa, pero quien lo lidera es el director de programa.

¿Podría mencionar algunas de las funciones que ejerce dentro de la universidad?

A. La principal función como director de programa está relacionada con el aseguramiento de la calidad, esto se refiere principalmente a gestionar todo lo relacionado con los registros

	<i>calificados y los procesos de acreditación, renovación como programa acreditado y eso por supuesto implica que desarrollar una serie de esfuerzos relacionados con todas las funciones sustantivas alrededor del programa, garantizando los procesos de enseñanza aprendizaje, a los procesos académicos, idear todo el tema curricular, la actualización curricular de la mano del comité curricular y trabajar en pro del desarrollo del perfil de nuestro profesional, lo que implica pues trabajar en las disminuciones tanto académicas como en el componente de integralidad del currículo y todos esos componentes como son la internacionalización, la investigación, el desarrollo de las áreas de conocimiento, digamos, que es un conjunto de componentes que en última sería a través de unos indicadores clave, cómo son nuestros índices de permanencia, renovación, deserción y por supuesto nuestro desempeño en pruebas internas en evaluaciones internas.</i> <i>B. Bueno, mira como director de programa pues en palabras del rector, los directores del programa estamos para dos cosas, para redactar documentos de registro calificado y de acreditación en alta calidad, dice; ustedes no tienen que hacer más nada, pero entonces uno dice en el día a día hay muchas funciones que uno tiene que hacer, el apoyo en muchas áreas, entonces él dice por eso, yo digo que su función es redactar los documentos y el documento necesita un insumo ¿cuál es el insumo el que tú tienes que gestionar, ósea, que la gente de internacionalización digamos que entrega la información a tiempo que pues, hablando puntualmente aquí que se dinamicen los convenios, que los profesores salgan a hacer movilidad, que aparte de esa inmovilidad genere un impacto, que los estudiantes salgan, que los estudiantes vengan a la a la Universidad, cierto, entonces ahí es cuando uno empieza a ver que él finalmente esas dos funciones abarcan toda la operación y gestión tanto desde el punto de vista académico, como del, pues marcándose en las tres funciones sustantivas que es la docencia, la investigación y la extensión, ósea, tenemos que estar al frente de todas esas, digamos que actividades, pero de manera operacional ves entonces mis funciones son esas, coordinar el programa, manejar el programa que obviamente tengo un equipo robusto en solo Universidad, digamos que nos equipó bien, yo tengo un comité curricular en donde tengo coordinadores de áreas, tengo coordinadores de bienestar, coordinadores de extensión, entonces yo tengo la idea o ellos tienen la idea, la discutimos, la materializamos trazamos una hoja de ruta y nos ponemos en acción todos ósea y mi aporte en todos esos procesos de seguimiento y acompañamiento.</i>
--	---

	<i>C. Lidero todos los procesos de acreditación de alta calidad del programa de ingeniería eléctrica, los procesos de renovación de registro y todo lo que ocurre, ósea toda la parte académica y curricular, modificaciones no sustanciales, modificaciones sustanciales, todos los procesos de acuerdo en cuanto a procesos de, ajá, de mejoras que incluye dentro del proceso académico, lidero los comité curricular, hago parte del Consejo de facultad y trabajo por los indicadores que incurren en programas de ingeniería eléctrica que apuntan a la alta calidad.</i> ¿Dentro de esas competencias que le han sido asignadas por reglamento en su cargo, existen algunas vinculadas a la acreditación de calidad? <i>A. Como director del programa tiene esa labor de liderar los procesos de autoevaluación y autorregulación del programa académico, es un proceso participativo que por lo tanto implica mantener una revisión del programa, un diálogo constante con los actores, con los estudiantes, profesores, comunidad administrativa, directivos, entonces creo que son las funciones más coyunturales de ese cargo, empieza a hacer esa marcha, esa integración entre todos esos actores académicos, administrativos, estudiantes que son nuestro principal foco de interés y por supuesto el sector externo que es el que nos genera empleadores, empresarios, gremios que son los que nos permiten en últimas, que son los que nos permiten retroalimentar, generar ese feedback y saber hacia dónde se está moviendo la profesión.</i> <i>B. Sí claro, es decir, cómo te decía básicamente nuestra función es... De hecho, haciendo un poquito de memoria en nuestro manual de funciones dice; los directores de programas están dentro de sus funciones importantes son las redacciones de registro calificados, redacción y defensa de procesos de acreditación y re acreditación de los programas en alta calidad, ves cómo te digo, ahí abarca todo lo que tenemos que hacer.</i> <i>C. (Mueve su cara en señal de afirmación) Sí claro, sí porque es una de las funciones que uno tiene entonces debe fortalecer esas competencias para llevar a cabalidad todo lo que incluye el proceso de acreditación de alta calidad.</i> ¿Cuáles cree usted que son las funciones del Consejo Nacional de Acreditación? <i>A. Las funciones del CNA para mi concepto, básicamente hacen una verificación de las condiciones de alta calidad de los programas académicos que voluntariamente se someten a ese proceso, bajo unos criterios, unos objetivos, unos lineamientos que se derivan de unas mesas de trabajo donde intervienen</i>
--	---

<u>ELEMENTOS</u> <u>(FACTORES)</u> <u>CONSTITUTIVOS</u> <u>DEL SISTEMA</u> <u>NACIONAL DE</u> <u>ACREDITACIÓN</u> <u>EN CALIDAD</u> Verificación de condiciones Cumplimiento de los decretos Evaluación Asesorar Desarrollo de procesos de autoevaluación	<i>muchos actores de la educación superior en Colombia, básicamente, es ese órgano que consentimos y evaluador de los procesos académicos de alta calidad de los programas.</i> <i>B. Digamos que ahí en teoría, ósea, como un equipo desde los pares hasta las personas que se sientan luego en la mesa como a debatir lo que dicen los pares, que es velar que lo que se declara en los en los decretos, que digamos, que se cumplan, que las universidades o los programas académicos logren obtener o demostrar o soportar, digamos que, lo que te dice o lo que te piden los decretos ciertos en materias de alta calidad de los distintos, en las distintas características y factores.</i> <i>C. Bueno primero yo diría de que ellos son los que evalúan a las universidades para ver para que cumplan esos requisitos mínimos que aparecen dentro de los lineamientos de acreditación, pero más que evaluador también son asesores, también de los programas porque sé que ellos prestan ese servicio, porque ya lo hemos tenido acá en la universidad con los nuevos lineamientos de acreditación, que solo algunos son un poco confusos o sentimos que repite lo mismo, entonces hemos pedido la asesoría de ellos y ellos hemos trabajado con ellos todo el tema de capacitación aparte que evalúan, prestan servicios asesoramiento a la universidad.</i> ¿Para usted que es el Sistema Nacional de Acreditación de Calidad? <i>A. El sistema nacional de acreditación está integrado por muchos actores desde mi punto de vista, encargar y definir, solo irían bien todos esos mínimos para que los programas puedan desarrollar un proceso de autoevaluación, siempre guardando los límites de las autonomías de las instituciones de educación superior y por supuesto, guardando también coherencia con las tendencias internacionales de la educación superior, entonces creo que el sistema está integrado como dije con las mismas instituciones, por los actores del Ministerio nacional de educación y por otros actores académicos permiten generar esos lineamientos, generar esas pautas, esas directrices para que las instituciones podamos trabajar por aseguramiento de la calidad de manera general como institución y en todos los programas académicos.</i> <i>B. Bueno para mí el sistema de nacional de acreditación es un conjunto de procesos no, por el cual tenemos que pasar para digamos que, para poder nosotros de manera voluntaria como programas demostrar que somos capaces o que somos</i>
--	--

Evaluación de competencias	<i>competentes, cierto, para poder ofertar un servicio de educación u ofertar un programa de pregrado en alta calidad.</i> C. (Mira a diferentes partes del entorno) Bueno, creo que es un sistema de distintos actores encargados de los procesos que concierne a la acreditación en alta calidad. En el encontramos autoridades y entidades de gobierno que promueven la calidad y el mejoramiento de las universidades.
Promoción de Calidad	¿Desde su experiencia, como cree que se encuentran vinculadas la autonomía, la gobernanza, la autorregulación y la rendición de cuentas que se exigen desde distintos sectores sociales, a la Educación Superior con certificaciones de calidad? <i>A. Bueno la gobernanza y la rendición de cuentas, voy a comenzar por ahí, la gobernanza está relacionada con la capacidad de la institución de desarrollar políticas directrices y un conjunto de pautas para mantener un código de ética en desarrollo en la toma de decisiones, creo que la rendición de cuentas se relacionó muchísimo, porque por un lado en la gobernanza se definen esas políticas y en la rendición de cuentas, desarrollamos esa capacidad de con nuestro público interés de darles a conocer nuestro desempeño y ser transparentes y de autoevaluarnos y de auto retroalimentarnos, cuando ellos también tienen que decirnos, también, hay que ver ese componente de la autorregulación que cuando somos capaces de hacer un proceso de gobernanza consciente y de rendición de cuentas, también bien estructurado, lo miramos recopilar esa información en los grupos de interés y reincorporarnos a nuestro sistema de gestión y así desarrollar ese conjunto de mejoras que son los que en últimas, pues deseamos trabajar en nuestro proceso de aseguramiento de la calidad. Todo esto de lo que hemos hablado, tenemos la autonomía como un principio que nuestro sistema destaca, teniendo en cuenta que cada institución tiene una esencia, una naturaleza, unos intereses por los cuales surgió y que por lo tanto, todos los procesos de gobernanza y rendición de cuentas están íntimamente relacionadas con esa naturaleza de la institución y por supuesto, que esa autonomía va a definir en gran medida los mecanismos, los modos, las formas en los cuales la institución desempeña cada uno de estos procesos.</i>
Capacidad de desarrollar políticas para mantener código de ética	
Rendición de cuentas	
Articulación entre gobernanza y rendición de cuentas	B. (Se rasca la cabeza y pide repetir la pregunta, demuestra signos de preocupación por la pregunta) Bueno, eh digamos que ahí yo pienso que, bueno en mi experiencia pienso que, no se ve mucho o no se marca porque, digamos que, es decir, si uno busca rasgos generales, ósea, para buscarlos dentro de lo que están en

Autorregulación	<i>los factores y características que te plantean los decretos, uno tiene que demostrar en todo el proceso autorregulación y pues, en ese caso nosotros somos muy, muy serios, cada dos años hacemos procesos de autoevaluación que nos permiten tener esa mirada de oportunidades de mejora como programa, cierto, y hasta incluso como institución para mirar de pronto siempre como ese ojo externo o digamos que el del sector externo como nos mira, bueno son una de las miradas, y en base a eso tomar decisiones que nos den una oportunidad de mejora en el tema de la gobernanza, pues digamos que es un tema para mí ya un poquito más que institucional de las universidades porque pues las políticas son claras que, nosotros tenemos las políticas muy claras y digamos que la única forma de nosotros poder demostrar la aplicación de las políticas, es a través de la educación ya pues a través de los procesos que implementamos y digamos que hay también va a dar mucho el de la mano el tema de la autorregulación, entonces pienso que pues si bien de pronto es algo marcado que la que la sociedad diga mira estamos demandando que las universidades demuestren de esta manera que, bueno o de pronto sale específicamente que pide el, digamos que, la población respecto a nosotros, pues digamos que, ahí nos quedamos... Pues para mí, me quedó un poco corto, cierto, sino que nos basamos mucho en lo que a partir del Sistema Nacional de acreditación y el Consejo pues nos dan la directriz el lineamiento.</i> <i>C. Ah ok, de una a otra forma, todas esas palabras que mencionaste están vinculadas porque hay aspectos y características de evaluar que hablan sobre la autonomía, sobre la identidad, sobre la autorregulación, sobre la evaluación y todas aquellas que mencionaste, ósea, sí o sí el documento o lineamientos de acreditación las menciona, hace la aclaración a que referencia a qué se refiere cada una y las evalúa dentro de sus características.</i>
Autorregulación	¿Por qué cree usted que la acreditación de calidad, según el Consejo Nacional de Acreditación, surge como respuesta al fortalecimiento de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad? <i>A. (Me puede repetir la pregunta) Bueno creo que la acreditación responde al mejoramiento de la educación superior, porque cuando nosotros hablamos de registro calificado, de reconocer una institución y de darle esa credencial para poder operar estamos hablando de los requisitos mínimos que una institución debe tener para iniciar ese proceso, para arrancar en su proceso de desarrollo, pero que sin duda alguna se encuentran unas</i>

Mejoramiento de la educación superior	<i>dinámicas de acreditación voluntaria y de alta calidad y a comenzar a hablar del alta calidad, simplemente, las situaciones se quedarían con esos mínimos exigibles y nos negaríamos la oportunidad como institución de programas, de ir mejorando continuamente, nuestros procesos de irnos abriendo a una cultura de autoevaluación, autorregulación constante, entonces creo que la acreditación, como digamos, de alguna manera como iniciativa, como propuesta del Ministerio, del CNA, nos permite hacer el seguir recorriendo un camino hacia la alta calidad que posiblemente si no estuviera este proceso, muchas instituciones se quedarían en ese mismo exigible, básicamente creo que nos permite asegurar la calidad, asegurar el aprendizaje que es una de las principales consignas que debemos tener como programas académicos e instituciones de educación superior... La acreditación le permite a la institución hacerse una revisión profunda de sus componentes, de su desempeño y por supuesto de someterse al concepto de un tercero, lo que a mí me parece supremamente valioso y lo que permita en últimas es el reconocimiento de qué estamos hablando, que sin duda posicionar la institución de unos niveles de desempeño frente a sus pares y frente a sus demás grupos de interés, si no tuviéramos esa instancia de la acreditación de programa, pues de alguna manera no tendríamos esa posibilidad como instituciones en Colombia, obtener ese concepto externo, esa mirada externa, te retroalimenta y te fortalece los procesos académicos y por supuesto de tener esa posibilidad de posicionarnos en este contexto académico de una manera diferenciada.</i>
Aseguramiento Calidad	
Revisión de Componentes (CE)	
Retroalimentación	<i>B. Bueno, digamos que están en una transición y es importante cómo ir reconociendo eso y digamos que, dentro de las grandes críticas que ellos mismos hicieron es que había, ósea, en cuanto uno explicaba que era la diferencia entre un registro calificado y una acreditación en alta calidad, ahí decíamos unas condiciones, unos criterios mínimos de calidad, entonces decían, suena feo en un registro dicen es lo mínimo que tienes que cumplir, en este momento con el nuevo decreto lo que se está tratando es que ese registro calificado sea coherente con lo que hablamos de una en muchos aspectos en cuanto exige una norma de acreditación en alta calidad, entonces digamos que esa brecha pienso que poco a poco se ha ido cerrando, de tal manera que lo que en mi mente también de las cosas que uno logra deducir de lo que escuchamos de la capacidad, de las capacitaciones y de sus discursos es que estamos apuntando a que hablemos de un prácticamente, que un documento único y eso me parecería fabuloso, ósea, que todas las universidades que tenemos un registro calificado que finalmente sea un documento que nos certifiquen alta calidad, porque es un proceso voluntario</i>

Verificación de condiciones	<i>de digamos que para mí, es como en algún momento ser como uno discriminatorio con uno mismo, no en decir operó y brindó unas condiciones estándar de calidad pero las top son las que realmente se me van a decir; hey yo apuesto a ser un poco más agresivo en el en el sentido de decir, pongo todo para poder ser reconocido, entonces pienso que es esa diferencia se ha ido cerrando con estos nuevos decretos que está colocando el Consejo.</i>
Cumplimiento de condiciones	<i>C. (Se demuestra cómoda y responde de inmediato) Es que todo programa académico primero debe mostrar que, ósea, debe demostrar que tiene una condición verdad, pero esas condiciones la demuestra a partir de un registro calificado, listo yo tengo esto, yo cumplo con esto y yo puedo ofertar un programa, un programa por decirlo así de calidad a toda la comunidad, pero qué pasa, que hay unas fortalezas que se deben resaltar por decirlo así de una u otra forma y eso es lo que hace el CNA, hay unos requisitos mínimo o unas condiciones iniciales ¿las tiene? Si, ahora verifiquemos esas fortalezas que a partir de esas fortalezas se te puede catalogar como un programa de calidad, cual es el impacto tuyo, de tu población, cual es el impacto de tus graduados, cual es el impacto de tus profesores, entonces considero que es un manera de demostrar esas fortalezas o eso que resalta las instituciones para hacer un reconocimiento público, pero todas las Universidades que tiene un programa x quiere decir que se está activo, porque cumple esos requisitos mínimo, esas condiciones iniciales, pero si ya es un programa que está acreditado quiere decir que tiene una fortaleza, que a partir de esa fortaleza podemos decir que un programa de alta calidad porque todos son de calidad la diferencia está en que él CNA lo está diciendo, es un programa de alta calidad, tanto así que los nuevos lineamientos están ligados a los lineamientos del CNA con los de renovación técnica, cosas que anteriormente si los de acreditación por un lado y los de renovación por otro lado, hoy en día ya están de manera articulada.</i>
Generador de impacto	¿Qué es para usted una acreditación en calidad en Educación Superior? <i>A. Bueno, para mí la acreditación de alta calidad de instituciones de educación superior es ese cumplimiento, ese desarrollo de condiciones de alta calidad, de alto desempeño no sé, cumplimiento de esos requisitos que establecen esos lineamientos en diferentes componentes de programas académicos o de la institución, desde los cuales tenemos los componentes académicos, curriculares, administrativos financieros, de interfaz con el estudiante de interfaz con el proceso de los profesores, en últimas, tiene que ver con ese</i>

<u>NATURALEZA DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN CALIDAD</u> Acatamiento de condiciones de calidad Proceso de reflexión y crecimiento en autoevaluación (CE) Cumplimiento de Estándares	<i>cumplimiento de los requisitos ya no mínimos, sino de los requisitos que nos permiten como instituciones velar procesos académicos a un mayor nivel de desarrollo garantizando que la educación superior sea una un proceso que este también a nivel de otras instituciones, no solamente locales sino también internacionales.</i> <i>B. Bueno mira, es un proceso que digamos de lo que yo acabé de vivir es un proceso de reflexión para mí, es un proceso de crecimiento y es un proceso de autoevaluación de una mirada mucho más crítica que la mía, porque siempre el tercero cuando hace una observación o en la forma como de pronto de manera particular con los pares que tuve todo lo que dijeron que digamos que son oportunidades de mejora para mí en mi programa, hermano ha sido mi hoja de ruta en estos dos años, desde que bueno del 2020 que ellos vinieron, ósea, todo el año pasado para mí fue un momento de replantear muchas cosas que estaban en el programa que como te digo nunca había tenido la oportunidad de tener una visita de pares, ese ojo crítico, es decir, hey pilas que el sentido que de pronto ustedes tienen de x cosa no es esto, la mirada que nosotros buscamos como pares de acreditación y lo que busca el Consejo es poder demostrar estas cosas, si bien estas cumpliendo dale la vuelta y míralo de esta manera y lograrás ver que hay unos resultados importantes que puedes obtener con el insumo que tienes o en su defecto empezar a construir insumos que no se tenían, entonces para mí eso fue muy enriquecedor, desgastante e indudablemente, pero enriquecedor por ese lado.</i> <i>C. Es un reconocimiento a la labor de la universidad o el programa, es reconocer que está cumpliendo unos estándares que comparados con otras universidades demuestra impacto ante la sociedad.</i> En reiteradas oportunidades el Ministerio de Educación Colombiano ha afirmado que un Sistema Nacional de Acreditación es un sistema mixto... ¿Usted podría ampliar, desde su óptica, las razones por las cuales se han realizado tales afirmaciones? <i>A. Bueno, entiendo esta relación en el marco que el papel que realiza El Ministerio de Educación Nacional como instancia gubernamental para verificar, para garantizar el derecho a la educación en condiciones justas, en condiciones de alta calidad y entiendo la intervención de unos terceros como ese mecanismo, como esa oportunidad que se le dio o que se nos dio en ese sistema de educación nacional, que a mi modo de ver, amplía las oportunidades, amplía esa cobertura de la educación superior</i>
---	---

Participación del estado y terceros	<i>que en un principio, en un tiempo, estuvo enmarcada en unos mínimos de instituciones de educación superior pública y que le permite actualmente al sistema actual de acreditación nacional tener ese alcance y no solo el alcance, sino apostarle a procesos de calidad como los que hemos estado conversando, entonces, para mí es una relación donde hay un mismo fin y una relación que procura mantener una regulación y una pertinencia de lo que en últimas está educando el sistema educación nacional, con respecto a la educación superior, por un lado el sistema de educación nacional, la parte pública está haciendo una labor de regulación, haciendo una labor de reconocimiento y por otra parte, las instituciones de educación superior privadas están procurando por hacerse coherentes internamente y pertinentes a este sistema de educación nacional.</i> <i>B. Bueno mira qué tan mixto realmente no lo veo, de hecho, veo mucha, digamos que, muy marcado, es más que todo, es el tema institucional, ósea, perdón, ósea, mucho, es decir, el tema académico o las universidades básicamente son las que yo en mi percepción de todos, durante este proceso, el acompañamiento pues, parte del sistema como tal, eh, pero durante el proceso todo tuvo un acompañamiento y una mirada netamente académica, ósea, mis pares en su momento siempre vinieron, bueno siempre que vienen pares son personas que están muy relacionadas con el sector de la educación, entonces que si me preguntas yo lo que tengo en el momento en la mente de lo que es la acreditación, de lo que viví eh, no me parece que sea mixto, bueno en mi apreciación no sea netamente es un tema totalmente público y político en la parte de la de la normativa, pero realmente la aplicamos en universidad con universidades.</i>
No existe el sistema mixto, es un tema académico	<i>C. Lo que pasa es que yo creo que como todo sistema debe tener una percepción de diferente gente, no puede ser la percepción de un solo ente, porque se vuelve algo como monopolizado por decirlo así de una u otra forma, entonces las instituciones tienen que hacer esa articulación con la empresa, con el estado y la Constitución como tal entonces yo creo que si existe un órgano que hace el proceso de educación, ese mismo proceso acreditación debe tener en cuenta las apreciaciones de los entes gubernamentales de las instituciones de las empresas, entre otros.</i> ¿Cuáles elementos de la filosofía organizacional universitaria considera usted que trata de articular el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad, y por qué? <i>A. Ok perfecto, todo el tema de forma, de formación integral creo que es algo que está contemplado desde los principios y también</i>

Visión monopólica del estado	<i>está en la filosofía Organizacional de la educación superior y particularmente de la Universidad, también tenemos el acceso y la flexibilidad como componentes claves, los cuales los dos actores están trabajando, están procurando cada vez más elevar esos niveles de flexibilidad y de acceso a la educación superior como para todos aquellos, que ellos puedan cumplir desde los planes de desarrollo. También estamos trabajando en innovar y en plantear modelos de educación que respondan cada vez a las necesidades desde nuestra población estudiantil de las nuevas generaciones de jóvenes, de personas que ya tienen unas demandas laborales y ocupacionales de personas diferentes, creo que eso también, nos unimos a la prioridad del sistema nacional de acreditación que está procurando generar esas inquietudes en las instituciones de educación superior y que se ven reflejadas en los planes de desarrollo y acciones de la institución.(Demuestra desconocimiento en la respuesta).</i>
Acceso y flexibilidad	<i>B. Pues mira, yo pienso que partiendo de que te digo yo, ósea, si hablo directamente de nosotros pues nuestra misión y nuestra visión finalmente nos lleva a que seamos una entidad que ofrezca un servicio de educación en alta calidad, eh pero sea como tal en nuestros planes nos lleva eso, cierto, pero progresivamente año tras año va uno mirando las políticas, cierto, que las políticas institucionales, los planes de desarrollo institucionales de alguna manera van apuntando en temas desde lo macro, desde lo institucional a donde se quiere llegar de acuerdo, a los lineamientos y eso también nos va jalando a los programas académicos a que vayamos mirando de esa misma forma.</i> <i>C. (Pide que le expliquen cuales elementos) ok, dentro de las filosofías los referentes institucionales a que se refieren, los referentes de instituciones a la misión, la visión, los valores, las metas y si los valores las metas esos son algunos de los referentes.</i>
Misión Visión	¿Pero, en resumidas cuentas, cuál cree usted que es el fin último de la Acreditación Institucional en Calidad? <i>A. Hacer un reconocimiento del desempeño en la generación de calidad, de alta calidad de la institución y a los programas y aparte de hacer ese reconocimiento, es permitirle a la institución de darse la oportunidad de revisar de autoevaluarse y de continuar mejorando de manera progresiva, continua. Estos procesos creo que es la parte más significativa y creo que el reconocimiento es una consecuencia, pero lo principal en este proceso es darle la oportunidad de vivir esa metodología de autoevaluación y la autorregulación y con ello pues el traer hallazgos, el traer oportunidades de mejora que son las que nos</i>

Misión, visión, valores y metas	<i>permite seguir creciendo como institución y como programa académico y llevarnos a niveles más altos de desempeño y por supuesto, perdón me se me olvidaba mencionar algo, y es que todo en últimas está permitiendo que ahora nuestros estudiantes llevar a nuestra comunidad académica unos resultados, un cumplimiento a un perfil, en cumplimiento a un proyecto educativo de programa y destitución que es hacer una contribución y generar un impacto en el entorno, porque no última, eso es lo que buscamos como institución de educación superior, generar un impacto en los contextos donde nuestros estudiantes se mueven, entonces pensaría que esa es la contribución más grande a grandes rasgos qué hace la acreditación.</i>
<u>LINEAMIENTOS DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN CALIDAD</u>	
Autoevaluación Autorregulación	<i>B. Pues mira, yo después de vivir todo esto finalmente para mí es un tema de reconocimiento nacional, eh es decir, hasta el momento si te soy sincero no he encontrado algo que me genere un valor agregado, de pronto que cobren más cara la matrícula, pero digamos que, es como simplemente el orgullo de decir tengo sellos, como un sello más de certificación de Icontec, ósea, calidad y que eso me hace de pronto que la sociedad me vea con mayor respeto y digamos que casualmente hoy fue algo muy, muy extraño, ayer cuando tuve clase le dije a mi amigo; pelado, ¡hey! acabamos de tener la acreditación quedaron como qué; Ah bueno profesor... Dije bueno al menos que me den un aplauso por todo lo que pasamos, pero porque quizás para ellos, ósea, no le encuentran el significado porque dicen finalmente yo soy ingeniero civil o soy ingeniero de sistemas y ya, ¿si me entiendes?, entonces digamos que, ahí ellos no ven la importancia y quizás siempre es cuando nos queda como la brecha con decir somos... (no se entiende lo descrito por el entrevistado) ya eso es otro cuento, porque eso te abre otras puertas a nivel internacional, entonces digamos que, igual una acreditación es importante así sea en el medio nacional porque pues es básicamente donde nos movemos, pero sí pienso que es más para mí un reconocimiento a la labor que hace una institución y un programa para para ofrecer sus servicios.</i>
No observa el fin de los lineamientos	
No hay claridad de ideas	<i>C. (Se queda pensativa por un momento) Es que quiero buscar un sinónimo de calidad, podríamos decir, mostrar a la comunidad el impacto de los programas académicos que lidera la institución porque al final la calidad se mide por impacto ¿qué tanto ha impactado un programa?, que tanto ha impactado los programas de esa institución con base en cumplimiento de cada uno de los aspectos y características entre los que se encuentran en el lineamiento acreditación, pero para mí, al final el impacto de ese programa ante el sector empresarial, sector, porque no</i>

Impacto del programa	<i>solamente sector empresarial, sino desde lo social, lo ambiental, lo económico.</i> ¿Y en este orden de ideas, porque razones cree usted que los lineamientos y el modelo del Sistema Nacional de Acreditación de Calidad vigentes son suficientes para sintetizar un marco conceptual y criterios de calidad para el desarrollo institucional? <i>A. demasiados! ¡suficientes! yo hubiese hecho 6 nada más, porque es que mira... que está pasando, que uno viene analiza eso y viene con el de acá arriba y se me cruza con el de acá abajo y esos cruces son tácticos, no son estratégicos, ni ejecutivos, yo hubiese hecho 6 factores súper importantes y cuando yo revisara los factores, entonces qué pasa que, cuando tú vas a hacer esos cruces, ahí sí paga.</i>
No hay claridad de ideas en la respuesta	<i>B. Bueno, mira que ahí es donde te digo que nos quedamos cortos y creo que te lo te lo comenté ahorita, ¿no? ósea básicamente para decir a nivel nacional somos una empresa que da un servicio de calidad, pero cuando salimos queda uno... pues, ¿Universidad de la Costa, ingeniería civil, acreditación en alta calidad y dicen bueno y eso que significa? qué es?, es lo mismo que nos pasa con las especializaciones... Las especializaciones de manera general solamente se reconocen en Colombia, ósea, con el distintivo de que las especializaciones médicas en otras partes es algo importante pero a nivel nacional tú sales con una especialización y te dicen es como si fuese un curso, pues le hice un cursillo, entonces digamos que es en donde digamos que a veces nos trazamos estándares que terminan siendo a veces un poco cortos para poder tener una referencia, como para poder medirnos con una referencia internacional o sea nos toca muy duro.</i>
No hay claridad de ideas en la respuesta	<i>C. Porque tiene en cuenta todos los principios del currículo, la flexibilidad de interdisciplinariedad, la transversalidad, la internacionalización, ósea, todos los tiene en cuenta, entonces considero que, si son vigente y aparte se acogen a todas las nuevas terminologías por decirlo así, pedagógica filosófica que dentro de eso se centra el resultado de aprendizaje.</i> Tomando como premisa su respuesta anterior, ¿cuáles áreas de su Facultad pueden ser direccionadas hacia distintas etapas de evaluación que promuevan un nuevo paradigma de calidad? <i>A. Bajo los lineamientos del año 2020 estamos hablando desde el impacto, pero yo creo que tenemos un gran reto con ese tema de la medición del impacto, estamos comenzando el camino que</i>

Principios del currículo, la flexibilidad de interdisciplinariedad, la transversalidad, la internacionalización	<i>quizá haya otras instancias a nivel internacional que ya hayan trabajado más ampliamente, porque considero que en mi programa hay que trabajar fuertemente en la medición, un amplio concepto no solo de hacer actividades, estrategias sino el seguimiento del estudio del análisis de los resultados de esas estrategias, yo sé que no me estoy refiriendo a un componente en particular, pero prácticamente considero que tenemos esa gran apuesta hacia medir los resultados de nuestras acciones y redirigir nuestros procesos en función de esos resultados qué tanto estamos impactando en la calidad de nuestros estudiantes. El aprendizaje de nuestros estudiantes a través de todo ese conjunto de estrategias académicas, administrativas qué tanto estamos respondiendo a las realidades actuales y a las problemáticas actuales desde nuestros modelos educativos, entonces creo que si me preguntaran ¿cómo usted lo está haciendo en este momento? ¿aportaría un nuevo paradigma de calidad de mi programa?, me referiría específicamente a hacer un seguimiento puntual de la estrategia, una evaluación de esas estrategias con miras a saber si, si están cumpliendo los verdaderos objetivos cuando se crearon.</i>
Medición de cumplimiento de objetivos	<i>B. Te la debo, no sabría, no sabría en este momento que responderte... (Demuestra desconocimiento sobre la pregunta) bueno mira que para mí, de pronto gracias al paradigma no estaría quizás en este momento, para mí en el programa que sí, no en el tecnicismo que se usa para establecer calidad, es decir, eh tienden a veces ser muy confusos cuando hablamos de calidad, por las digamos que, por algún tipo de alineamiento que exigen, ves entonces por eso te digo que me quedo corto en decirte; mira el programa está planteando hacer estas cosas, porque nuestras propuestas digamos que van muy sesgadas a lo que digamos que, a lo único que conocemos en este momento como referencia ya por eso digo que me quedo corto en decirte algo, porque conocer de pronto otra, otros lineamientos, que uno diga a nivel internacional por decirte algo, no que uno diga estamos apuntando a hacer estas cosas que marquen diferencia no, por eso te digo que no, no sabría que responderte.</i> <i>C. (Se queda pensativa) No entendí la pregunta... bueno yo diría dos; desde el comité curricular y desde el área de aseguramiento de la calidad. (Demuestra poco interés en aportar mayor información en la pregunta).</i> En su rol de director de Programa, ¿Cómo considera usted que viene definida la acreditación institucional de Calidad en las políticas y reglamentos establecidos por el Ministerio de Educación?

No hay claridad de ideas en la respuesta	A. (No entiende la pregunta, pide repetirla)... Bueno, consideró que la acreditación institucional desde las políticas y reglamentos del MEN “Ministerio de Educación Nacional” cada vez adquiere más importancia a pesar de que se nos dice que hace parte de la voluntad de las instituciones y de los programas y que una vez surja el programa tenga un nivel de madurez específico, creo que para el Ministerio tomar esa decisión y darle ese paso como institución, como programa, habla de la validez de los procesos, habla de cómo la institución tiene compromiso, que va a asegurar la calidad del aprendizaje de sostenerse y seguir y seguir haciendo pertinente frente a sus públicos de interés, entonces consideró que la acreditación para el sistema, para el Ministerio es un indicador clave para medir la gestión aunque como dije ahorita no es una obligatoriedad.
No hay claridad de ideas en la respuesta, refiere Comité Curricular y Aseguramiento de la Calidad	B. (Se ríe un poco y pide repetir la pregunta) Me corchas, (continúa riéndose), no sabría que responderte. C. Yo diría que primero no me la sé de memoria, segundo, yo no considero, yo acato tal cual como dice en los lineamientos que son la definición de alta calidad ... Lo que pasa es que la definición de que establece la política o que establece los lineamientos viene siendo como resultado de diferentes mesas de trabajo, tú lo mencionaste ahorita, como el ente gubernamental, las instituciones y empresas, no es resultado de un solo ente que en este caso es el CNA, sino resultado de cada una de esas mesas de trabajo, entonces creo, considero de que ahí está el resultado, valga la redundancia, o el producto de esas reuniones que se realizaron para poder definir como tal, por ejemplo; en la definición de alta calidad, porque definiciones de alta calidad hay muchas, lo otro es que me gusta de esa definición de alta calidad es que ellos lo aterrizan a la naturaleza de las instituciones en Colombia.
No hay claridad de ideas en la respuesta, indica que a través de políticas y reglamentos	¿A dónde considera usted que guía el Sistema Nacional de Acreditación en Calidad a las Universidades? A. (Se queda pensando) Yo creo que nos está guiando asegurar procesos de calidad, nos está guiando hacer más pertinentes a las realidades, a los contextos internacionales de la educación superior, a retroalimentar nuestra mirada con lo que es el contexto del mundo empresarial, la sociedad misma nos está queriendo decir; creo que está tratando de generar las instituciones una mirada sistémica, una mirada que no solo parta de la realidad, la academia, que son bien importantes, sino que se abra a escuchar las voces de otros actores para poder construir junto con unos escenarios de aprendizaje que agreguen valor al contexto.
No responde	

No hay claridad de ideas en la respuesta, afirma posteriormente que a través de lineamientos de alta calidad	<i>B. Bueno pues nos guía finalmente en teoría al concepto de calidad que se maneja, finalmente bajo las premisas que ellos definen básicamente.</i> <i>C. Al tema de acreditaciones internacionales, vamos hacia allá las llevan, sí.</i> Desde su amplia experiencia en el cargo de alto nivel dentro de la institución universitaria, ¿Usted considera que la acreditación es un instrumento de calidad, propiamente dicho, frente a un sistema que se autorregula con cierta autonomía, o es un sistema de control social que a largo plazo permitirá entender la verdadera función de las universidades?
Asegurar procesos de calidad A la calidad	<i>A. Bueno, yo considero que es un instrumento para medir las condiciones de calidad, es una metodología o todo un proceso, más bien que nos permite conocer otras realidades frente a un conjunto de lineamientos, ya que en función de eso como institución de educación superior tenemos una dinámica, además de control social de relacionamiento y de contrastación con nuestros padres, digo que se hace un paso más, pero que desde el inicio el fin que yo le veo esencial al proceso de acreditación, es constituirse en un instrumento para conducir o para construir condiciones de alta calidad, seguir evaluando con miras a seguir fortaleciendo las condiciones de alta calidad de los programas.</i>
Acreditaciones internacionales <u>FINALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN CALIDAD</u>	<i>B. Bueno mira, para mí son las dos cosas inicialmente, como te decía, si uno toma esto como un proceso de autorregulación y autoevaluación y de oportunidad de mejora, pues digamos que es importante sí, pero al mismo tiempo nos permite que pues llevarnos a otro nivel, pues nos permite hacer las dos cosas, como para serte sincero.... Entendiendo que también la acreditación es voluntaria, no, entonces digamos que al momento de ser un proceso voluntario no te restringe o no te coloca una sanción más allá sino la de la tuya misma no, ósea, de suprimir o no, estar en ese top de acreditación, pero finalmente también te permite ser, hacer un proceso de autorregulación y de crecimiento.</i>
Metodología para guiar procesos de calidad	<i>C. La segunda; los anteriores lineamientos la primera, estos nuevos lineamientos la segunda, porque el tema del impacto, porque es que en el anterior lineamiento se enfocaba en que cual es tu fortaleza y listo y hasta ahí, resalta tu fortaleza; ¿oye esas fortalezas que tanto está impactando en la sociedad?</i>

Autorregulación Autoevaluación Sistema de control social Procedimiento orientado a la mejora y optimización de los procesos	¿Usted cree que la Acreditación en Calidad puede modificar la funcionalidad de la organización universitaria al punto de liberarlas de sus antiguos paradigmas funcionales, al tiempo de brindarles otra arista de racionalidad ante la sociedad? <i>A. Bueno, creo que a partir de los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación o la renovación de procesos de acreditación, si nos puede llevar como institución a ciertas reflexiones profundas, que puedan generar transformaciones en las estructuras organizacionales y académicas, de hecho, creo que de eso se trata, de poder someternos a esas miradas pluralistas porque no solo estamos hablando de las miradas externas sino de las miradas internas, de todo el público en interés para poder conocer qué es lo que realmente ya no está funcionando, también está generando quizás cuello de botella, está restándole eficiencia y le está restando calidad al proceso, entonces creo que en última si puede incidir en algún punto de ella, incidir en la funcionalidad sobre la estructura sobre el procedimiento siempre orientados a la mejora, siempre orientados a generar esa optimización si se quiere hablar desde ese punto de vista de los procesos.</i> <i>B. Pues no, ósea de golpe no, y ahí es donde digamos que entra un tema súper importante de la innovación de las universidades, en sus procesos autónomos, ya que nosotros, ósea, ya habló de la Universidad, nosotros estamos permanentemente en digamos que reinventándonos en muchos procesos, ósea, tomando eh digamos que, las buenas prácticas que existen en otras universidades que son de referencia mundial en educación y las vamos implementando entonces digamos que independientemente de a dónde vayan los lineamientos nuestras apuestas siempre digamos que son autónomas y ahí es en donde cuando entramos a tener esa mirada de las acreditaciones que uno nota que estamos haciendo cosas que digamos que cumplen con lo que piden pero pues en un proceso un poco más avanzado.</i> <i>C. Sí y te voy a decir porque, hay una parte de la definición que habla sobre acordada, de que habla sobre lo último, entonces esas partes sobre lo último, es lo mejor de lo mejor de lo mejor, algo así entonces sí , Cuando llegan unos nuevos lineamientos, ósea yo te lo digo de experiencia vivida, estos nuevos lineamientos le ha cambiado hasta un paradigma de que no es solamente tener el número de profesores suficiente, no es solamente tener una cantidad de doctores o magíster, sino que tanto aporta o cual es la funcionalidad de ellos en el resultado de aprendizaje, o en los estudiantes, ósea, hace que uno mire mucho más allá de lo que tiene como el para qué.</i>
--	--

No cambia paradigma por cuanto se trata de cumplir documentalmente Solo se trata de cumplir con requerimientos mínimos	<i>entonces la acreditación no rompe con esa idea de anarquía organizada?) No porque a veces en estos procesos lo que se logra evidenciar es que se cumple documentalmente, lo que exige, cierto, pero siguen permaneciendo y persistiendo en digamos que esos desórdenes que como tú lo llamas o digamos que, esos temas por arreglar y vuelven y te re acreditan y digamos que, vuelven y te salen de pronto esas oportunidades de mejora, cierto y digamos que son cosas que ya son culturales de la Universidad o políticas de la Universidad o temas de procedimiento en las universidades que son muy difíciles de detectar porque ya tienen, las tienen arraigadas bien sea por procesos, bien sea por cultura, entonces digamos que, pues ahí, ahí existe ese fenómeno con las acreditaciones, no son institucionales sino de programas.</i> <i>C. Lo que pasa es que dependiendo como se entienda el concepto, yo lo mencioné ahorita, es que el simple hecho de tener un programa activo, un programa de calidad aquí la única diferencia es qué listo, que hagan el concepto de calidad y le suman una palabra alta calidad, pero en el simple hecho de que exista un programa activo, es porque cumple con unos requerimientos mínimos, entonces dependiendo el punto de vista como, ósea, de cómo lo veo o como relaciono ese concepto.</i>
--	--

Entrevista a profundidad Categoría Políticas Públicas

Director del Programa de Administración de Empresas, Ingeniería Civil. e Ingeniería Eléctrica.

Categorización Políticas Públicas		
Lugar de la Entrevista: Oficina sede de cada programa		
Hora: 08:00 am	Hora: 08:00 am	Hora: 08:00 am
Subcategorías de análisis	Entrevista	
<u>NATURALEZA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</u> Directrices para orientar el sistema de gestión Guías para mantener la organización Indicaciones a las cuales dar cumplimiento Definen un patrón, una línea a seguir y hacen pertinente las iniciativas de orden público	En su concepción más amplia, ¿Cómo definiría las políticas públicas? <i>A. Las políticas públicas son un conjunto de directrices emanadas por los organismos públicos gubernamentales que permite dar una guía, una orientación al resto de los actores del sistema para la gestión, para el desempeño, pero que sin duda no la construyen por sí solo los actores gubernamentales o públicos, sino que toman en cuenta referencias que toman en cuenta situaciones que le han ocurrido a otros actores y que son necesarios aclarar orientar o definir, más claramente para poderle darle un orden al sistema.</i> <i>B. Bueno las políticas públicas pienso que son, digamos que, las guías o las rutas que debemos seguir, pues como para para poder de alguna forma convivir si hablamos de espacios o para mantenernos como organización o como comunidad cumpliendo.</i> <i>C. (Piensa un momento antes de responder) Unas indicaciones, indicadores, mínimo que deben dar cumplimiento a cada uno de los programas que se somete a este proceso de acreditación.</i> ¿Cuáles son sus consideraciones sobre la incidencia de las políticas públicas en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las artes, la educación? <i>A. Bueno, consideró que las políticas públicas son muy importantes para el desarrollo de la ciencia, la ciencia, la renovación y todo el conocimiento, pues de ella pueden sentar una posición de lo que nuestras instituciones están teniendo en cuenta, priorizando o no, están priorizando con respecto a estos componentes, porque también nos damos un marco a seguir, instituciones que desempeñamos u operacionalizamos de distintas políticas para poder trabajar, en último, estas políticas nos están definiendo un patrón, una línea a seguir y nos están haciendo pertinentes a esas iniciativas de orden público que están manejando las instituciones, ósea en última, nos están permitiendo hacer una integración, un match con</i>	

No hay claridad de ideas en la respuesta, no se observa un fin práctico en la política.	esas instituciones y nos están generando un marco, si bien no regulatorio cognitivo, pero sí un marco de acción mucho más claro para trabajar. <i>B. Bueno realmente es muy poco lo que se logra evidenciar de esa de la política en el tema de la ciencia y la tecnología de investigación, pero igual lo ven en temas de presupuesto cuando pues lo que uno logra ver en los noticieros no porque finalmente uno no está en los ministerios, pero las asignaciones presupuestales son totalmente desequilibradas y digamos que de alguna manera, se menosprecia el tema de apostar a la a la investigación, a la ciencia y la tecnología como una manera de poder apuntar a la solución de problemas que en otros países si se da y digamos que las grandes apuestas es buscar soluciones en la tecnología propia de cada país y pues lo que muchas veces generamos exportación de innovaciones.</i>
Apuntan a dar cumplimiento de una u otra forma a los factores que evalúa el Consejo Nacional de Acreditación	<i>C. Yo creía que es tanta la incidencia que hoy en día los planes de desarrollo nacionales, los planes de desarrollo, ósea, cualquier plan de desarrollo, los regionales están apuntando a dar cumplimiento de una u otra forma a esos factores que están evaluando en el CNA o lo digo al contrario, los factores a evaluar que aparecen en el CNA apuntan a dar respuesta a lo que hoy en día encontramos en el plan de desarrollo, entonces están muy relacionados como articulados porque al final uno lo que busca es con base en cumplimiento de cada uno de esos aspectos a la mano, pero teniendo en cuenta esas tendencias locales nacionales internacionales y ¿cuáles son esas tendencias nacionales internacionales? lo que establecen los planes de desarrollo, entonces creo que hay mucha incidencia lo uno con lo otro.</i>
No miden el sistema, aunque responden a las necesidades de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación, académicos.	¿Usted cree que las políticas públicas en Educación Superior miden la totalidad de la calidad del sistema educativo?, podría justificar su respuesta... <i>A. No, creo que se hace un gran esfuerzo pero cada vez es más, integrar mayores políticas que respondan a las necesidades de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación, académicos, etc., pero por la misma razón que le mencionaba en una pregunta anterior, siempre estamos en constante evolución, siempre como sistema estamos recibiendo esa retroalimentación, recibiendo unas nuevas demandas del entorno que hace necesariamente esas políticas sean redefinidas o que se generen nuevas políticas que puedan dar respuesta a nuevos escenarios, de ahí, la importancia de que exista un constante análisis de las políticas y que exista un</i>

<u>FINES DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN ACREDITACIÓN DE CALIDAD</u>	<i>compromiso por gestar nuevas políticas que respondan específicamente las necesidades actuales del sistema.</i> B. (Mira para todo el alrededor y piensa un poco) <i>Pues mira yo pienso que, en este momento depende de dos cosas o para mí, en mi experiencia depende mucho en el de la persona sabes, por qué los lineamientos están pero cuando se hace la mirada, la mirada es muy particular y no general, es decir quién viene a mirar una o a validar unas condiciones de calidad, viene con una idea de lo que él tiene inicialmente o de lo que él se preparó, pero en su ejercicio ha visto entonces, digamos que, para mí el ciertos momentos y te lo digo puntualmente... (Se queda pensativo) por el caso ya de pronto tomadas de otras universidades, ósea, o buenas prácticas tomadas de otras universidades y de pronto no, a veces no coinciden o no toleran otra, ósea, otras alternativas u otras buenas prácticas sino que dice; Estas son las que funcionan ya o estas son las que me gustan, te lo digo por los dos procesos que se tuvieron, en el primero no estuve simplemente era profesor, pero leyendo el documento notaba que había un sesgo de la persona al momento de hacer las observaciones para negarla y de la misma manera tuvo una persona que tuvo una mirada con los mismos lineamientos, demostrándole en donde ellos habían encontrado falencias, soportándolo que en su momento a ellos se les soporto, pero pues de una vez se sesgaron a decir que no.. y esas cosas me las rescataron, que en este momento como una fortaleza... Entonces mira que la letra está, pero en este momento es quien la interpreta y eso es un tema para mí delicado. (articula gestos de preocupación).</i> <i>C. No, que ahí va mi respuesta al comentario anterior, la unión de todas sí, pero sin categorizar una más que otra, aunque claro está el CNA no las categoriza, el en ningún documento dice cuál es la primera, ósea, cuál pesa más, en un momento si lo hizo, hoy en día no, pero ¡jojo! es mi percepción muy particular, mi percepción es que, aunque no existe un documento donde las categorice, al momento de evaluarlas si las categoriza porque le da importancia más a una que a otra.</i> Según su respuesta anterior, ¿Cuáles son esos componentes que inciden en la calidad que no son considerados por las políticas públicas? <i>A. Hay un componente del que hablábamos ahorita, qué es el componente organizacional y yo creo que es muy respetado por las instituciones públicas y esos actores gubernamentales, teniendo en cuenta al principio de la autonomía, pero que considero que en últimas tienen alta incidencia sobre los</i>
---	---

Componente organizacional por cuanto permite medir el cumplimiento de los lineamientos	<i>procesos de calidad y que quizás no está contemplada de manera explícita en la política que se puedan trazar y que en últimas, obviamente, genera un marco de libertad y autonomía, puede llegar a incidir positiva o negativamente en el desarrollo de sus procesos de calidad, en hacerlos más ágiles, más eficientes o generar una inercia en los procesos que se desarrollan, entonces tocaría principalmente el componente organizativo, tanto nos miden los lineamientos, los factores de gestión que también gestionamos, nuestros recursos financieros en nuestra plataforma de comunicación, pero me refiero a algo un poco más específico, a las culturas que están manejando la institución en cuanto a las interacciones de los diferentes actores que convergen en el proceso factores administrativos, académicos, docentes, entonces yo digo que de pronto por esa línea pensaría que no tenemos tanta políticas asociadas.</i>
Autonomía Preparación del personal	<i>B. Yo pienso que es la autonomía y la preparación del personal qué hace el ejercicio de la situación, exactamente de verificación, porque pensé que en las salas también pasan otras cosas, pero como te digo, en este momento a veces no es el CNA, sino como tal, sino las personas... ya al momento de operacionalizar las cosas entonces pienso que en esos momentos existen problemas pues para mí.</i>
Profesores Investigación Estudiantes	<i>C. El tema por ejemplo de planta física y que son consideradas, pero no como profesores ¿si quieres te la cambio?, no voy a dar respuesta puntual a la forma como me lo dijiste, pero de pronto por ahí que incide más profesores investigación y estudiantes. Cuando metemos estudiantes, no profesores investigaciones, curriculares, estudiantes... Pero qué pasa, que no solamente ellos son los únicos importantes, hay un tema de lo que es política pública pero dentro de la misma institución, que hacen parte de lo que es el proyecto educativo institucional, la gobernanza, todo eso incide también en un proceso de alta calidad, los graduados, los graduados al final o el producto final también inciden y que vuelvo y repito, es mi percepción lo dejan casi de ultimo el tema de los que los medios físicos tecnológicos también el tema de bienestar, bienestar se supone que hablan de una formación, ajá que es integral y no solamente la parte específico o genérico, sino todos aquellos que componen una formación integral entonces ahí.</i> ¿Podría hacer una breve disertación sobre las razones por las cuales usted considera que las políticas públicas en Colombia han obviado los procesos pedagógicos, de gestión educativa o de los factores determinantes de aprendizaje,

Falta de operacionalización con la realidad del entorno	haciendo especial énfasis en la investigación, visibilidad y resultados finales? <i>A. Por supuesto sí, considero que estamos en una evolución, hemos estado incluso como institución creciendo y madurando en el conocimiento de los aspectos curriculares, de los aspectos pedagógicos, creo que hay un mar de conocimiento, de modelos de estrategias que parten de esos modelos pedagógicos, curriculares, pero que cuando vamos operacionalizando vamos encontrando con tantos elementos y tiene relación con otras culturas, con otros contextos académicos, con otros sistemas educativos que encontramos respuestas y que encontramos nuevas formas de hacer, y ya me he ido considerando que la ausencia de algunas políticas tiene que ver con ese control de aprendizaje que estamos teniendo, tiene que ver con los cambios que estamos teniendo y de alguna manera como en nuestro contexto local estamos recibiendo las influencias de otras culturas, de otros contextos académicos que nos están definiendo la forma de hacer las cosas, incluso, la pandemia de la cual hemos hablado tanto, nos ha marcado unas pautas diferentes donde hemos tenido que aprender a hacer las cosas de otra manera, de otros paradigmas y creo que eso sin duda enmarca un gran reto, desafío a la política pública de poderes y también actualizar el poder, también poner a tono con las nuevas tendencias de la educación y lo más importante, pensar y halló que es poder de alguna manera superar esas limitaciones como la pandemia con respecto a la presión al aprendizaje, al poder llevar ese conocimiento, ya no como veníamos haciéndolo de la manera tradicional, sino de una manera diferencial que realmente genere impacto en el estudiante y que no se quede ahí en el entendido que se dio, sino que realmente hay una transformación... Entonces creo que todo tiene que ver con el contexto con nuestro, con el desarrollo tecnológico, con el desarrollo social, con la interacción que hacemos más con el mundo, no estamos más yo con yo, sino muy relacionado con otro tipo de contexto.</i> <i>B. Bueno, en digamos que en este momento estamos en un proceso de transición de la forma como lo veo de quizás poco a poco, eh nos estamos, bueno hablamos, habló de estamos es porque me incluyó como sociedad, estamos mirando el tema de la docencia o el tema de la academia que incluye la investigación, también como una herramienta muy fuerte y en este momento no que todavía si hablamos de paradigma, es un paradigma que hay que romper, que la investigación eh bien planteada, bien financiada puede llegar a grandes logros que nos permitan de pronto evolucionar y que la política pública</i>
--	--

No hay claridad en la respuesta	<i>tiene de alguna manera que permitir o apoyar este tema de la academia.</i>
Indicadores insuficientes y mal planteados	<i>C. (Se queda pensativa y responde) Lo que pasa es que para tú decir, ósea, todo es el tema del indicador, entonces establece uno sea en el estado colombiano, en un indicador muy conocido que es el tema de las saber pro, entonces utilizan ese indicador para medir la calidad de un programa, pero contradictorio con los lineamientos, porque los lineamientos tienen diferentes factores y en esos factores no me acuerdo cuantas características y las saber pro hacen parte de uno de los indicadores de esas características, entonces como no se tiene establecido más indicador o son muy mínimos los número de indicadores para medir la calidad de un programa le dará más prioridad a un indicador que a otro, en este caso, el que el indicador que tiene más claro es el de las saber pro y ya con los resultados de la saber pro ya hoy en día sacan publicaciones, sacan el reporte diciendo si la Universidad es una de las mejores o de las peores, pero aja, vuelvo y repito, saco un porcentaje en la saber pro pero vayámonos al problema ¿cómo recibe esa universidad a ese estudiantes en el poco tiempo que lo tiene, 5 años, ¿cómo logró transformar ese estudiante? no sacan resultado de saber pro por encima, pero que tanto lo transformó a diferencia de como entró, entonces yo pienso que el tema está en la definición de los indicadores estratégicos.</i> Según su apreciación y experiencia, ¿observa que existe alguna sinergia entre las diversas políticas públicas del estado con la de Acreditación en Calidad, como por ejemplo las políticas de empleo o de inserción laboral de recién egresados? <i>A. Sí, considero que cuando hablamos por ejemplo de las políticas de los lineamientos en términos de procesos académicos, creo que ahora no sé si tiene el mismo nombre el mismo lineamiento, no recuerdo exactamente, pero creo que ese conjunto de lineamientos de ese factor hace una verdadera alusión con relación con políticas de pensar y hallar el uso de empleabilidad, desarrollo ocupacional, porque cuando comenzamos a enseñar el currículum, nos fijamos en cuáles son esas tendencias de la disciplina.</i>
No hay claridad en la respuesta	<i>B. (Demuestra gestualidad de negación con sus labios y su frente) No y pienso que de pronto pues es si tomamos por ejemplo, o si tomamos ese ejemplo han sido más que todo medidas desesperadas planteadas no desde los sistemas de acreditación o de los, de los, de los sistemas de calidad, sino</i>

No, por cuanto las medidas y lineamientos son de carácter emergente	<i>debido a emergencias públicas realmente, ósea, a pandemias digamos que afectaciones del sector, más no como una mirada férrea en decir necesitamos apoyar como una política que el que se le brinden oportunidades a las personas que acceden a la educación superior.</i>
Solo se limitan a dar lineamientos dentro del proceso de acreditación	<i>C. Más o menos en el sentido de que hay algunas que sí se ven reflejadas dentro de esas políticas públicas, hay otras que apenas están surgiendo dentro de esas políticas públicas gubernamentales que apuntan a eso a esos lineamientos o esos factores que aparecen dentro de proceso de acreditación.</i> Ahora bien, ¿cómo evalúa usted el impacto de las políticas públicas en la creación de conciencia en las organizaciones universitarias con respecto a su rol frente a la sociedad y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes? <i>A. Creo que como parte de esa responsabilidad que tenemos, siempre hacer un monitoreo del entorno y eso lo hacemos a través de ese diálogo constante, mesas de trabajo, revisión de esas tendencias y precisamente desde esa manera como retroalimentamos nuestras acciones, haciendo esa mirada hacia afuera, revisando esas políticas que se están gestando, incorporando a nuestras prioridades de formación. Creo que la mejor manera de trabajar este proceso es manteniendo conectado las instituciones de educación superior con las instituciones, con los gremios, con los empleadores, con el sector empresarial para lograr esa sinergia que necesitamos para ser pertinentes, para ser coherentes y para irnos manteniendo vigentes como propuesta de educación superior.</i>
A través de la articulación con gremios, empleadores y sector empresarial	<i>B. (Respira profundamente y pide repetir la pregunta) ... Pues digamos que para mí es muy poco realmente, es decir, siento que estamos muy muy, aislados y el tema de la, de la política pública con respecto a la educación cien por cien.</i>
No evidencia impacto	<i>C. Si hablarías de porcentaje, yo diría que un 50 o 60 % por qué?, porque es que la, ósea, el objetivo del alcance de la institución es sacar un profesional que tenga las competencias para poder desempeñarse de manera óptima en la empresa, pero qué pasa el fortalecimiento de la competencia lo tiene que también dar las empresas y eso es algo que de pronto aquí en Colombia más que todo aquí en Colombia no se tiene como ese chip, en cambio, afuera he estado en universidades como México en otros lados y las empresas si tienen esa percepción de que ellos terminan de formar al estudiante o a ese profesional, una vez ingrese a la empresa, tanto así que cuando yo pertenezco por ejemplo a la red de programa de ingeniería</i>

Solo se obtiene un impacto equivalente a un 50% debido a que el entorno no comprende que el proceso de formación culmina precisamente en el entorno. <u>PROGRESIVIDAD DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN</u> Lo que se requiere no son instituciones sino el desarrollo de procesos	<i>eléctrica y hemos hecho reuniones con los empresarios y los empresarios dicen; miren nosotros necesitamos profesionales así, ósea, mira una característica y la pregunta es y ¿qué están haciendo ustedes para terminar de fortalecer esas competencia a las empresas? no pero usted está sacando un ingeniero electricista muy general, pero no le están dando respuesta a mis necesidades y entonces uno lo que piensa es, usted empresa, ejemplo ISA ¿cuántas personas, cuántas graduadas contratan en un año? no llegamos, contrato entre 10 graduados, si sumamos el número de graduados que se llama todos los programas de energía eléctrica que es aproximadamente, ponle tú 300, la pregunta es ¿vamos a formar solamente con base en las necesidades? expresas la respuesta, es no, entonces por eso te doy ese porcentaje, porque es como que debería haber un cambio de chip de parte de las empresas, que la información si se da en la universidad pero se complementa dentro del aspecto laboral.</i> Con base a su nivel de experticia, ¿usted considera que existen las instituciones suficientes por parte del estado para garantizar que las Universidades puedan acoger una política de Acreditación en Calidad? <i>A. Más que ser suficientes, soy una fiel defensora, no es la cantidad de instituciones o la cantidad de distancias la que hacen la diferencia, pero es una consigna muy propia sino los procesos y ahí sí considero que hay una oportunidad de mejora, para mí es la cantidad suficiente de instancias para desarrollar este proceso, pero quizás son los procesos mismos o los flujos de esos procesos lo que en algún momento se tiene que administrar para lograr ser un poco más eficientes, responder con una mayor oportunidad a lo que las instituciones están esperando o están necesitando y moverse un poco más ágilmente en este tipo de propuestas de políticas de racionamiento para la gestión de la alta calidad, creo que hay dos cosas importantes, no sé si me estoy saliendo de la pregunta, antes de que se me olvide creo que la comunicación y el flujo del proceso es clave para que las dos partes, estas instituciones y las instituciones de educación superior puedan entrar a tener una información clara de cómo es el proceso, de los tiempos que se demora el proceso de las instancias que van a participar, pero sí considero que hay suficiente actores en este proceso.</i> <i>B.(Demuestra gestualidad de no aprobación, mueve su cara en negación)</i> Pienso que son insuficientes, o bueno o de pronto, no sé si son entidades o de pronto personas, o de pronto descentralización de los procesos, porque como te digo, uno
---	--

Se requiere es descentralización de los procesos	<i>como logra mirarlos el sistema de acreditación y uno ve algo robusto de acuerdo a documentación, cierto, pero en cuanto a operacionalizaciones es donde siento que están los grandes cuellos de botella que para las universidades, es decir, es mucho más el tiempo que sé que se lleva no tanto en la preparación de un documento, de la lectura, en el análisis, en el desglose y soporte de ellos, sino en el trámite y de pronto ahí es donde siento que o son pues corto las mesas de debate sobre los procesos de pronto, crear regionales, no sé, ósea, o departamentalizar las cosas en la región, en la costa tenemos digamos que un centro o punto en donde tenemos pares que nos puedan ayudar a solventar, digamos que los trámites que se generan en Bogotá porque sé que digamos que él ,el problema a veces no es generar el documento y no es esperar la visita de pares si no luego “la paridera” (Se ríe) es esperar que llegue el documento, la resolución sea positiva o sea negativa, entonces ahí es donde pienso que hay un gran trauma.</i> <i>C. Sí... porque esa parte, ósea, que yo no te puedo garantizar si es suficiente o no porque dentro del director del programa no está la gestión con el mismo CNA, aquí hay un departamento encargado, el departamento de calidad y ellos yo creo que esa pregunta va hacia ellos, porque nosotros garantizamos el documento, si me entiendes de renovación, de acreditación, pero ese tema administrativo para ver si es suficiente o no, para mí desde mi perspectiva si, lo que vive más allá de ese tema administrativo no sé.</i>
Si porque garantizan el proceso de renovación o acreditación. Por los recursos que se consideran: relaciones internacionales, convenios, finanzas, organización, tiempo,	En cuanto al nivel de accesibilidad, ¿porque cree usted que todas las Universidades no tienen las mismas posibilidades de acceder al Sistema de Acreditación en Calidad? <i>A. Bueno, creo que se necesita un despliegue de recursos importantes para lograr tener, digamos, las condiciones de base para acceder a un proceso, digamos que de base necesitas ir construyendo una planta de profesores con unas condiciones, por ejemplo; necesitas ir manteniendo un relacionamiento con pares a nivel internacional, convenios, ir construyendo una serie de relaciones y de condiciones que implican una serie de recursos desde el financiero, vas a recursos de carácter organizacional, tiempo, recursos, talento humano que permitan que realmente se pueda acceder a este proceso. Creo que también se necesitan unos recursos organizacionales y unas estructuras organizacionales, unos procesos bien definidos para poder llegar a trabajar en este tema de los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, considero que uno de los, de pronto, las limitaciones y que las instituciones van poco a poco</i>

talento humano, infraestructura entre otros.	<i>subsanando, tiene que ver con esos recursos, tiene que ver con tanta capacidad, recursos y capacidades tiene para poder alcanzar estos, estas bases para poder acceder el proceso.</i> <i>B. Bueno inicialmente como te digo, eh si es un sistema voluntario que cada quien se quiere medir pueden pasar dos cosas, uno que quizás dentro de las universidades no hay un departamento de calidad con, no haya esa autorregulación, cierto y para tú poder tener esa autorregulación debes tener claro de qué manera te vas a medir, entonces si no tienes esa referencia eh digamos que es muy difícil que tú puedas decir puedo llegar a una digamos que hacer una medición o arriesgarme a medirme en alta calidad.</i>
No hay claridad en la respuesta	<i>C. Recursos económicos, porque eso tiene un costo, recurso económico porque yo considero, ojo es como una persona, todas las personas nos consideramos que somos lo mejor de lo mejor y entonces yo me imagino que la Universidad de que X o Y Universidad dice; yo cumplo con todos esos aspectos que aparecen dentro de los procesos de acreditación, pero de pronto no tengo los recursos económicos para someterme al proceso o a lo contrario no sé meten al proceso porque ellos mismos se auto evalúan, se autorregulan y se dan cuenta que no cumplen con todo, uno de los aspectos de evaluar porque no existe recursos económicos dentro de la misma institución para fortalecerlos, ósea, creo yo que al final son recursos económicos, porque para tu fortalecer la docencia necesitas recursos económicos, para fortalecer la investigación necesita recursos económicos.</i>
Recursos Económicos	Desde su perspectiva, ¿las políticas públicas en materia de Acreditación de Calidad eventualmente han sido aceptadas por las universidades por su validez, pertinencia y adecuación? <i>A. Sí, sin embargo consideró que en el marco de esa misma autonomía y esa misma oportunidad de sentar también posiciones, muchas instituciones hemos también participado en la retroalimentación de estos lineamientos y de ciertas políticas porque sin duda ahí unos imaginarios que se hacen desde esas instancias que a la luz de los procesos y en las dinámicas de las instituciones de educación superior son susceptibles de mejora, si bien lo hemos validado o lo hemos percibido como pertinentes, considerando las instancias que los proponen, si existen esas repercusiones, esa mirada crítica que se le hace la institución de educación superior para retroalimentar esos lineamientos y creo que producto de eso, es que surgen actualizaciones previamente evaluadas por los consejos de</i>
Existen lineamientos, políticas y procesos susceptibles de mejora	

Reconocimiento	<i>acreditación, por el Ministerio de educación, pero que surgen estos cambios en los procesos y que son hitos importantes que se van dando, de pronto no a la velocidad que de pronto algunas instituciones les gustaría, pero si se van dando en momentos claves.</i> <i>B. Pues digamos que sí y también como un requisito, como te digo más en algún momento para gozar de ese, de ese reconocimiento en alta calidad, porque pues como te digo el valor agregado lo ve uno, es en eso es que te reconozcan cierto, pero algo para mí en este momento que te genere un plus no pues que sea más atractivo comercialmente económicamente hablando para finalmente esto es una empresa es un negocio.</i> <i>C. Sí, siempre pero sí tengo entendido que sí se han hecho ajustes y hay varias sugerencias por parte de las universidades con base en realizar ósea en seguir o continúa realizando ajustes y más a estos lineamientos de acreditación que han sido aceptadas, sí porque a la final, eso es como cuando sacan un reglamento, un reglamento, ósea, debes es obligación, entonces a la final uno termina cumpliendo, pero sí sé que muchas universidades han hecho, han sugerido a costa de los mismos lineamientos.</i>
Cumplimiento de reglamento	¿Por qué cree usted que no se ha realizado algún tipo de consulta pública sobre la formación de políticas de Acreditación en Calidad en Universidades? <i>A. Buena pregunta, (se queda pensando un tiempo) bueno creo que algunas medidas entiende que el desarrollo de procesos de autoevaluación al interior de las diferentes instituciones de educación superior ya es un proceso consultivo, de alguna manera, que no directamente entre la convocatoria abierta a la sociedad desde la revisión de políticas, pero de alguna manera, considero que esas instancias que está concibiendo el proceso para poder ir tomando la visión de todos los actores con respecto a las políticas, con respecto a los lineamientos que están manejando, diría yo que se puede ser alguna razón, sin embargo, no sería descabellado pensar en una instancia consultiva de mayor alcance, dónde también estas mesas de trabajo tuvieran, pudieran también tener una representación con otros actores que actualmente posiblemente no estén allí.</i>
Autoevaluación como proceso auto consultivo	<i>B. (Mira alrededor y coloca sus manos en la cara) A ver porque es que pienso qué es lo que de alguna forma, es a lo que menos le apuntamos, ósea, a la educación, he cuando hablo que es a lo que menos le apuntamos, es como, ósea, como el</i>

No hay claridad en la respuesta	<i>ejercer o el ejercicio de la educación sino que de pronto y cuando hablamos de las universidades llega un momento en que se vuelve un tema más comercial y digamos que es muy difícil, digamos que, el poder entender es como una política pública o hacer como una política pública, el sistema de acreditación en alta calidad de las universidades, ósea, sería como un punto aislado y que de pronto se le restaría importancia, no, pues por lo que logró ver inclusive, pues como digo por lo que uno ve no tanto en la Universidad sino lo que uno ve de los medios de manera general.</i>
No hay claridad en la respuesta	<i>C. (Se queda pensando) ok, pero yo creo que eso hace parte del mismo sistema democrático, es el mismo sistema democrático cómo funciona todo aquí en Colombia.</i> Aun cuando no se hayan realizado este tipo de consultas, ¿usted cree viable darle participación a la sociedad mediante la expresión de opiniones, demandas y sugerencias que moldeen las acciones gubernamentales en formación de políticas públicas?, ¿podría justificar su respuesta?
No existe un proceso adecuado de consulta y retroalimentación	<i>A. Sí, creo que es importante porque si bien existe de pronto un representante, una persona, un actor x que esté trabajando o que esté participando en esas mesas, es como te digo, supremamente válido escuchar las voces individuales y para eso, no sé, considero un despliegue tan amplio o una convocatoria, sino mecanismos de comunicación que puede generar esas instituciones, pero haciendo una escucha efectiva, porque siempre nos estamos quedando cortos... Muchos de nosotros, en cuanto a escuchar y aplicar esas conclusiones, pero si pensaría que es importante y haría una retroalimentación en tiempo real y es la manera menos particular porque la evaluación de cada institución es muy particular a la institución.</i>
Descentraliza la toma de decisiones y hace parte de la creación de la política a las	<i>B. (Mueve su cara en señal de afirmación) Sí claro, claro, claro, ósea, porque descentralizar la toma de decisiones y hacer parte de la política o la creación de la política a las universidades a la comunidad de hecho, nosotros para poder crear políticas tomamos directrices, otros lineamientos, pero tenemos mesas de trabajo en las cuales se establecen las políticas, ósea, es una construcción colectiva.</i> <i>C. Sí, sí porque hacen parte dentro de sus procesos de acreditaciones o quiénes intervienen dentro de ese proceso de acreditación, los empleadores, los graduados, los estudiantes,</i>

universidades a la comunidad de hecho.	<i>los profesores, el estado, las empresas, entonces sí todos intervienen porque no pueden dar la apreciación todos.</i>
Es parte del proceso de acreditación	Una vez establecidas las políticas en un cuerpo normativo, ¿piensa usted que debería darse la potestad a la sociedad de evaluar y hacer seguimiento a los procesos que se realicen en una Acreditación de Calidad Universitaria? <i>A. Bueno, la sociedad como sociedad misma creería que no, no sería muy factible si hablamos de la sociedad como representa un conjunto de actores específicos inmersos en este Sistema Nacional de acreditación, en este sistema lo haría mucho más válido, yo pensaría mucho más como sugerencia en la intervención o en la integración de ciertos actores de la sociedad que ahora mismo no están contemplando, no tengo información de cuáles son los integrantes de este proceso, pero sí revisar qué actores no se están contemplando dentro de la revisión de estos procesos y que podrían hacer una contribución dentro de los mismos, esto generaría algo más pluralista sin necesidad de que hablen de la sociedad como sociedad misma, porque saben las complejidades que tiene llevar una evaluación a nivel tan amplio y tan macro de un aspecto, pues tan a veces tan técnico de un alcance muy particular y con unos componentes que de pronto no son de alcances tan general.</i>
<u>INSTRUMENTOS</u> <u>FORMALES</u> <u>EN FORMACIÓN DE</u> <u>POLÍTICAS PÚBLICAS</u>	
Daría mayor validez al Sistema Nacional de acreditación.	<i>B. (Mueve su cara en señal de afirmación) Sí siempre y cuando digamos que, el digamos que, si la comunidad va a tener la ruta, una ruta clara para poder tomar esas decisiones o evaluarnos o someternos a su opinión sí, siempre y cuando sean personas que, ósea, la comunidad esté preparada en todos los aspectos no.</i>
Siempre y cuando se forme a la comunidad en el sistema de evaluación	<i>C. Bueno es que en mi opinión personal, yo creo que ya, ósea, lo que son ajustes apreciaciones sí, pero evaluación y seguimiento no, debe haber un órgano encargado, porque entonces todo el mundo evaluar de acuerdo a lo que considere, en cambio se existe un órgano encargado que se encargue de evaluar y hacer seguimiento a esas instituciones de educación superior, sería primero, mucho más consolidado el proceso, segundo mucho más organizada, pero aclaro, una cosa es evaluar y otra cosa es hacer seguimiento y otra cosa es desde la construcción del documento, entonces en este caso la proporción del documento que, en este caso son los lineamientos... Ese si debiera tener en cuenta todos estos factores, pero ya el momento de evaluación y seguimiento si debería existir un organismo como lo es hoy en día el CNA.</i>
Solo par apreciaciones	

No incluir evaluación y seguimiento	
-------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia (2021)



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00045

Matrícula: 2192803135

PROCESO DE ACREDITACIÓN DE
ALTA CALIDAD Y POLÍTICAS
PÚBLICAS COMO CONDICIONANTES
DEL DESEMPEÑO DE LAS
ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: CASO DE ESTUDIO DE
LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 12:00 horas
del día 31 del mes de agosto del año 2023 en la Unidad
Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los
suscritos miembros del jurado:

DR. GERMAN VARGAS LARIOS
DR. JOAS GOMEZ GARCIA
DRA. MARIA TERESA MAGALLON DIEZ



John Anderson Virviescas Peña
JOHN ANDERSON VIRVIESCAS PEÑA
ALUMNO

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de
Secretaria la última, se reunieron a la presentación de la
Disertación Pública cuya denominación aparece al margen,
para la obtención del grado de:

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: JOHN ANDERSON VIRVIESCAS PEÑA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento
de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma
Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

Aprobar

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al
interesado el resultado de la evaluación y, en caso
aprobatorio, le fue tomada la protesta.

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

Dr. Jose Regulo Morales Calderon
DR. JOSE REGULO MORALES CALDERON

PRESIDENTE

Dr. German Vargas Larios
DR. GERMAN VARGAS LARIOS

VOCAL

Dr. Joas Gomez Garcia
DR. JOAS GOMEZ GARCIA

SECRETARIA

Dra. Maria Teresa Magallon Diez
DRA. MARIA TERESA MAGALLON DIEZ