

El sentido de la calidad

Escuela de Pedagogía



UNIVERSIDAD
CENTRAL

50 AÑOS
en el año de la paz



El sentido de la calidad



El sentido de la calidad

Escuela de Pedagogía



Consejo Superior

Fernando Sánchez Torres (presidente)

Jaime Arias Ramírez

Jaime Posada Díaz

Rubén Darío Llanes Mancilla
(representante de los docentes)

José Sebastián Suárez Rodríguez
(representante de los estudiantes)

Rector

Rafael Santos Calderón

Vicerrector académico

Luis Fernando Chaparro Osorio

Vicerrector administrativo y financiero

Nelson Gnecco Iglesias

El sentido de la calidad

Martha Elena Baracaldo
Directora de la Escuela de Pedagogía

Marcela del Pilar Gómez

Redacción de textos

isbn (impreso): 978-958-26-0320-5

isbn (pdf): 978-958-26-0321-2

Primera edición: 2016

Escuela de Pedagogía de la Universidad Central

Ediciones Universidad Central

Calle 21 n.º 5-84 (4.º piso). Bogotá, D. C., Colombia

PBX: 323 98 68, ext. 1556

editorial@ucentral.edu.co

Catalogación de la Publicación Universidad Central

El sentido de la calidad / Escuela de Pedagogía ; redacción de textos Marcela del Pilar Gómez ; coordinación editorial Héctor Sanabria Rivera. -- Bogotá : Ediciones Universidad Central, 2016.

36 páginas ; 22 cm -- (Serie fortalecimiento de la calidad)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN (IMPRESO): 978-958-26-0320-5

ISBN (PDF): 978-958-26-0321-2

1. Calidad de la educación 2. Educación superior – Administración – Planificación - Evaluación
3. Planificación curricular 4. Planificación universitaria I. Sanabria Rivera, Héctor, editor II.
Universidad Central. Vicerrectoría Académica. Escuela de Pedagogía

378.107 – dc23

PTBUC/29-10-2016

Preparación editorial

Coordinación Editorial

Dirección: Héctor Sanabria Rivera

Coordinación editorial: Jorge Enrique Beltrán

Diseño y diagramación: Patricia Salinas Garzón

Corrección de textos: Fernando Gaspar Dueñas

Editado en Colombia - *Published in Colombia*



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas.

Contenido

Presentación	9
Introducción	13
Concepciones de la calidad en educación superior	15
Los compromisos con la calidad en el PEI de la Universidad Central	19
Sentido de calidad en la Universidad Central	21
Sistema de Aseguramiento de la Calidad: entre el sentido de la calidad y las exigencias externas	29
Bibliografía	32

Presentación

En la educación superior, una tarea contemporánea es la de la evaluación de los procesos y de las acciones formativas que la universidad adelanta. Esta tarea, desde luego, obliga a preguntarse acerca del sentido de la evaluación para poder diseñar las acciones que esta supone. En la serie Fortalecimiento de la Calidad, que presentamos a la comunidad académica de la Universidad Central, consideramos la evaluación como un momento de reflexión que se hace sobre una situación dada, según lo considerado como deseable. Desde este punto de vista, la evaluación supone establecer un conjunto de relaciones que configura un estado de cosas actual que se confronta con un estado de cosas deseable, para examinar qué tan distante, o qué tan cerca, está el actual del deseable.

Sea cual fuere el estado de cosas establecido, es importante considerar que este se produce en un tiempo, es decir, en un antes, en un ahora y un después, movimientos que nos permiten comprender e introducir las posibilidades de cambio. Por ejemplo, dar cuenta de aquello que es importante que permanezca, de aquello que es conveniente que no se siga dando o presentando y de aquello que es necesario introducir para configurar otras condiciones u otros acontecimientos. Así, la evaluación se constituye en un momento que nos sirve para

reflexionar acerca de lo que hemos realizado y decidir cómo es deseable continuar.

Un aspecto esencial cuando se hace la evaluación corresponde a llevarla a cabo a partir de la credibilidad de lo que hacemos y mediante el consenso de todos los actores implicados en ella. Una evaluación no puede confundirse con el levantamiento de información primaria y secundaria, aunque esta sea imprescindible. Lo importante de ella es el sentido que se le atribuye, según el valor otorgado al proyecto y al proceso formativo que este contiene, y que permite apreciar, comprender y atribuir un significado a las acciones, procesos y resultados obtenidos. Se trata de un proceso colectivo que nos forma en la conversación, la confrontación y la reflexión sobre lo deseable del proyecto.

En el marco de la Universidad Central, la evaluación está articulada con el proyecto educativo institucional (PEI) y con el proyecto académico del programa (PAP), pues ella los interpela, los cuestiona y facilita la reflexión sobre la pertinencia y consistencia de sus realizaciones. Ahondar en la pertinencia implica reconocer sus distintas funciones sociales y reconocer que la equidad no se logra sin una educación de calidad, que, para el caso de la Universidad Central, solo adquiere significado en las acciones del proyecto. Así, la idea de evaluación está relacionada con la idea de calidad, con un sentido de universidad y con los procedimientos y herramientas que usamos para realizarla.

El proceso de evaluación, además de orientarse por el sentido del PEI y del PAP, se guía por un sentido de calidad, asunto del que se ocupa el documento titulado *El sentido de la calidad*.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con la disposición del proceso de evaluación, que, en el caso de la Universidad Central, ha adoptado diferentes formas. Por ejemplo, para desarrollar el proceso, los programas conforman un comité de

autoevaluación, que se orienta por los lineamientos establecidos para tal fin y usa las técnicas y herramientas definidas allí. Sin embargo, es importante aclarar que el proceso no es un asunto meramente técnico, sino que es también un proceso ético y político. En esta dirección, se constituye en una herramienta conceptual y metodológica que sirve para sostener un PEI y un PAP que garanticen calidad.

Ahora bien, el proceso establecido no se comporta de la misma manera en todos los programas académicos. Por el contrario, dependiendo de la naturaleza del campo de estudio y de sus agentes, se configuran una serie de acciones particulares. No obstante, a lo largo de la experiencia evaluativa de estos años, podemos destacar las siguientes acciones:

- El comité de autoevaluación es el que dirige e implementa el proceso.
- Los referentes, los objetos de evaluación, los componentes y los indicadores son establecidos por la Universidad y, para ser utilizados, se discuten previamente con los comités de autoevaluación.
- El producto que se obtiene del proceso es un informe de autoevaluación y un plan de mejoramiento respectivo.

Estas acciones y las fases de la evaluación son las que se describen en el documento *Lineamientos para la autoevaluación de programas*.

Cuando se toma la decisión de recolectar la información primaria y secundaria, es cuando se acude a las herramientas y a las técnicas necesarias para hacer una evaluación sistemática y rigurosa. Esta es la razón del documento titulado *Cartilla metodológica: herramientas e instrumentos para la autoevaluación de programas académicos*. Allí se presentan las herramientas y técnicas que sirven no solo para configurar el estado de cosas, sino, además, para fundamentar las

decisiones que se tomen con respecto al curso que deben seguir las acciones del proyecto.

Cuando se ha recogido la información, se ha analizado y se ha escrito el informe, se formula el *plan de mejoramiento de la calidad*, a fin de precisar los cambios relevantes. En esta herramienta, se evidencian los obstáculos encontrados, estos son enunciados en términos de problemas y se lleva a cabo el análisis de la situación dada para configurar las acciones que conducen a la situación deseada. Este proceso es el que se describe en el documento *Lineamientos para elaborar planes de mejoramiento en procesos de autoevaluación*.

Una vez formulado este plan de mejoramiento, es necesario establecer las acciones de seguimiento y evaluar su pertinencia. Las directrices para desarrollar estas acciones se presentan en el documento *Seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento*.

Dado que la Universidad Central ha asumido la calidad como uno de sus propósitos fundamentales, se pone a disposición de los programas, los profesores, los funcionarios y los estudiantes estos documentos, que contribuyen al propósito institucional y nos permiten construir de manera cada vez más sólida un proyecto de educación superior para el país.

Introducción

En los años posteriores a la formulación de la Ley 30 de 1992 ha habido una preocupación creciente por la calidad de la educación superior en el país. Así, a fin de evaluar y asegurar su calidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado una serie de medidas —como la definición de condiciones mínimas de calidad para distintos tipos de programas académicos y la realización de pruebas estandarizadas— y ha constituido un conjunto de organismos —como el CNA, el SACES, el SNIES—.

Algunos de los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad son de obligatorio cumplimiento por parte de las instituciones de educación superior (IES) y de los programas académicos, mientras que otros, como la acreditación de alta calidad, son voluntarios. En cualquiera de los dos casos, la calidad está definida por unos criterios externos a las IES, que estas, dentro de su autonomía, deben cumplir. Es crucial contar con dichos criterios externos, pues le permiten a la sociedad en conjunto reconocer aspectos característicos de las IES, los programas académicos y las distintas prácticas en educación superior.

Sin embargo, más allá de las exigencias externas, es preciso que cada universidad, en su autonomía, identifique su

propio sentido de la calidad en función de su misión, su visión, su propio contexto y los principios que la definen como institución, ya que no son las exigencias externas las que guían el quehacer de cada universidad, sino sus propios valores. Solo un sentido de la calidad definido internamente les permitirá a las universidades adecuarse a las exigencias externas y adaptarse a las modificaciones que estas tengan, sin olvidarse de sus principios.

Teniendo en cuenta lo anterior, este documento busca contribuir a la definición del sentido que cobra la calidad en la Universidad Central. Para hacerlo, el documento consta de cuatro partes: en la primera, se revisan algunas concepciones de calidad en educación superior; en la segunda, se presentan los compromisos de calidad que se encuentran en el PEI; en la tercera, se reflexiona sobre el sentido que adquiere la calidad en la Universidad Central; y, en la última, se presenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, como una forma de vincular el sentido de la calidad con las exigencias externas.

Concepciones de la calidad en educación superior

Harvey y Knight hacen un esfuerzo sistemático para identificar distintas conceptualizaciones de la calidad de la educación superior. Según estos autores, pueden distinguirse, de manera general, cinco sentidos de calidad. La primera parte del *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia* (Silva, Bernal y Hernández), publicado por el Ministerio de Educación Nacional, retoma varias de estas concepciones, de manera que vale la pena presentarlas.

Calidad como excepcionalidad. Esta concepción ve la calidad como una característica “especial” que poseen las instituciones educativas. Esto implica que es un atributo de unas pocas IES que pueden cumplir con los altos estándares especificados. La excepcionalidad puede estar asociada a la exclusividad, la distinción o la inaccesibilidad, de modo que una IES a la que solo unos pocos pueden vincularse se considera una institución de calidad. Otra forma de entender tal característica especial es vincular la calidad con estándares que se consideran difíciles de alcanzar, suponiendo, además, que estos estándares solamente pueden conseguirse o superarse en circunstancias muy particulares: tecnología de punta, profesores reconocidos, bibliotecas actualizadas, los mejores estudiantes, etc. La calidad como excepcionalidad también puede entenderse como la adecuación a una serie de estándares fijos, con pretensión de objetividad, que las instituciones educativas o sus estudiantes deben cumplir.

Calidad como perfección. Esta concepción define la calidad en función de la consistencia con un conjunto de especificaciones. La adecuación con tal conjunto garantiza la perfección del servicio o producto, por lo que el énfasis está puesto en la prevención de los errores en cada una de las etapas del proceso. Esto puede complementarse con una cultura de la calidad en la que cada integrante de la institución asume la responsabilidad de su propio trabajo, que hace parte de una cadena de producción.

Calidad como adecuación a un propósito. En contraste con las definiciones anteriores, en las cuales la calidad puede fijarse a partir de criterios absolutos, esta concepción sostiene que la calidad solamente puede evaluarse con relación a un propósito. Este propósito puede ser, por ejemplo, la misión institucional, haciendo énfasis en el cumplimiento de los objetivos que la misma institución se plantea. El propósito al que una educación de calidad debe adecuarse puede entenderse también

como “satisfacción del cliente”, es decir, como la satisfacción de las personas vinculadas a la institución (estudiantes, docentes, administrativos, empleadores, etc.).

Calidad como relación calidad-precio. La base de esta concepción es la idea de que los costos de la educación son una inversión que debe retornar. En consecuencia, la calidad está ligada a alcanzar mayores logros invirtiendo la menor cantidad de recursos posibles. Así, la evaluación de la calidad de la educación se centra en indicadores de eficiencia y eficacia, como la cantidad de graduados y su crecimiento laboral.

Calidad como transformación. Esta concepción está basada en la idea de que la educación involucra un proceso de cambio. Aunque algunos aspectos de dicho cambio pueden ser cuantificados, muchos otros conllevan transformaciones que no pueden ser medidas de ninguna manera, puesto que son cambios cualitativos. En esta concepción, una educación de calidad es aquella que efectúa mejoras en los estudiantes y además los fortalece para que ellos mismos puedan llevar a cabo sus propias transformaciones. Las transformaciones, y con ellas la calidad, pueden evaluarse en términos del valor que el proceso educativo agrega a los estudiantes.

Según Harvey y Knight, las primeras cuatro concepciones de la calidad presentadas provienen, en mayor o menor medida, del sector productivo. Esto dificulta su aplicación en contextos educativos, ya que, si se asume que la educación es un proceso participativo, entonces los estudiantes deben ser considerados como participantes en el proceso, y no como productos, clientes o usuarios de un servicio. Estas concepciones pueden ser aplicadas a algunos aspectos del proceso educativo, así como a algunos procesos de apoyo a las funciones misionales de las instituciones educativas, pero no al proceso educativo en su conjunto. La concepción de la calidad como transformación, en cambio, se adecúa mejor a la idea de que la educación es un proceso, pero tiene dificultades a la hora de

definir criterios para evaluar las transformaciones acontecidas durante el proceso.

Las cinco concepciones hacen énfasis en un aspecto del proceso educativo, sus participantes o la institución en la que se lleva a cabo: la exclusividad, la superación de altos estándares, la satisfacción de los clientes, la adecuación a un conjunto de especificaciones, la adecuación a la misión institucional, el valor agregado a los estudiantes, entre otros. Esto deja de lado características fundamentales de las instituciones y de los procesos educativos, como su complejidad y su actuación en múltiples dimensiones.

Estas características son reconocidas por la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998) de la Unesco, que afirma que la calidad de la educación superior es un concepto pluridimensional que debe comprender todas las funciones y actividades: docencia y programas académicos, investigación, infraestructura y equipamiento, servicios a la comunidad, personal y estudiantes. La Unesco reconoce también que la autoevaluación (en la que las personas vinculadas a las instituciones educativas deben tener un papel fundamental) y la evaluación externa (realizada por expertos independientes) son esenciales para mejorar la calidad. Asimismo, sugiere que factores como la internacionalización y la movilidad, la selección cuidadosa del personal académico y su perfeccionamiento y el uso de tecnologías de la información pueden incidir positivamente en el incremento de la calidad (Unesco, artículo 11).

Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en los *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*, define la calidad de la educación como

[...] la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia

relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta [el servicio de la educación pública] y el óptimo correspondiente a su naturaleza. [...] En este contexto, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su proyecto educativo, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde, tanto en relación con sus aspectos universales, como con el tipo de institución al que pertenece y con el proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización. (CNA 12)

Según esto, la calidad consiste en un conjunto de características que poseen los programas o las IES. El CNA define unas características generales a las que los programas o las instituciones deben adaptarse, en el marco de sus propias particularidades. Se trata, entonces, de una concepción de la calidad que privilegia unos cánones definidos externamente, cuyo cumplimiento, se presume, la garantiza. Un conjunto suficientemente amplio de características, como el definido por el CNA, permite abarcar, en la evaluación de la calidad, las múltiples dimensiones de la educación superior.

Concebir la calidad como un conjunto de características, sin importar lo amplio que este sea, supone que ella puede identificarse como un atributo, o como un conjunto de estos. Sin embargo, es posible que se cumplan todas las características establecidas y que la educación impartida por un programa o una institución se considere de baja calidad. En la medida en que la educación es un proceso complejo, son importantes las características, pero también son importantes las relaciones que —en determinado programa o institución— se dan entre ellas. Así, la calidad emerge cuando se dan ciertas características, pero no consiste en ellas, aunque requiere de ellas. Las características de calidad son condiciones necesarias, pero no suficientes, de una educación de calidad. Es necesario, por lo tanto, construir una noción de calidad que contemple las rela-

ciones que pueden darse entre las características de la calidad, los procesos que se llevan a cabo en las IES y los participantes en dichos procesos.

Los compromisos con la calidad en el PEI de la Universidad Central

El Proyecto Educativo Institucional constituye la carta de navegación de toda institución educativa, de modo que tiene la primera palabra en la definición de los compromisos asumidos por una universidad. Así, es indispensable remitirse al PEI del año 2013 de la Universidad Central para identificar cómo ha apropiado la calidad en la definición de sus propias políticas.

El primer principio enunciado en el PEI (“la pertinencia es el fundamento de la excelencia”) plantea la relación entre excelencia y pertinencia en términos de la calidad, después de presentar los distintos sentidos de pertinencia que pueden distinguirse (social, académica, laboral, cultural y ecológica):

Si se entiende la excelencia como la capacidad institucional para disponer de los recursos, llevar a cabo las intervenciones pertinentes para el incremento continuo de la calidad y activar, de manera diferenciada, mecanismos de mediación pedagógica entre el tipo de estudiante que ingresa y el egresado que se forma, la pedagogía se constituye en una herramienta clave para la intervención educativa. (Universidad Central 46)

En ese sentido, la pedagogía constituye una herramienta clave para efectuar intervenciones educativas que conduzcan al incremento continuo de la calidad; lo cual depende de la capacidad institucional de disponer de los recursos para que las intervenciones educativas sean pertinentes (en los distintos sentidos enunciados anteriormente). Esta capacidad institu-

cional es lo que se entiende por excelencia. La calidad depende, entonces, tanto de los recursos de los que disponga la institución y su capacidad para hacer uso de ellos como de su capacidad de realizar intervenciones educativas pertinentes poniendo en marcha mediaciones pedagógicas adecuadas. Se encuentra aquí una relación directa entre la calidad y la pertinencia expresada en el primer principio del PEI.

En ese mismo principio, se profundiza en la relación entre pertinencia y calidad introduciendo como elemento adicional la equidad:

En este sentido, las múltiples líneas que configuran la pertinencia conducen a establecer un vínculo estrecho con el mundo de la vida, la equidad y la calidad. Estos vínculos exigen la organización de una perspectiva pedagógica que, además de abordar los contextos, la aplicación y producción del conocimiento y la realización de investigaciones, creaciones e innovaciones que contribuyan a la solución de problemas o situaciones concretas, propicien una comunicación activa que potencie la constitución de sujetos políticos desde las perspectivas de reconocimiento de los derechos humanos. (Universidad Central 46)

Teniendo en cuenta los cinco sentidos de pertinencia definidos en el PEI, es claro que esta se extiende más allá de los distintos campos de conocimiento e investigación. Por lo tanto, si la calidad depende de la pertinencia, entonces, en la medida en que esta debe estar orientada también hacia el mundo de la vida, hay una relación estrecha entre la calidad y el mundo de la vida. Además, dado que la pertinencia, entendida en este sentido amplio, contribuye al reconocimiento del papel social de la educación superior y aporta a la solución de problemas en distintos ámbitos del mundo de la vida, una educación de calidad está conectada también con el logro de la equidad.

Hacia esta dirección apunta otro de los principios enunciados en el PEI (“La equidad solo es posible a partir de una educación de calidad”). Teniendo en cuenta que la contribución al logro de la equidad es uno de los propósitos fundamentales de la Universidad consagrados en el estatuto general, el PEI sustenta la calidad en los principios de equidad y pertinencia:

[...] la Universidad asume un concepto de calidad sustentado en los principios de equidad y pertinencia. El principio de equidad permite garantizar que los beneficios de la educación sean de la más alta calidad, para lo que debe prestarse especial atención al diseño de acciones conducentes a la obtención de los máximos niveles de logro académico en los procesos formativos de los estudiantes de la Universidad. Mediante el principio de pertinencia se busca que el conocimiento tenga unas afectaciones en la vida y posibilite transformaciones oportunas en contextos específicos. La calidad se garantiza, además, cuando se disponen los recursos necesarios para alcanzar dichos logros. (Universidad Central 47)

Como puede verse, este principio del PEI profundiza en la relación entre la calidad, la equidad y la pertinencia, al hacer énfasis en que una educación de calidad debe estar orientada hacia la promoción de la equidad y en que esto solo puede lograrse mediante una educación que tenga verdadero impacto en la vida, es decir, una educación que sea pertinente. Esta relación de la calidad con la equidad y la pertinencia implica que la calidad no es un fin que la educación debe alcanzar, sino una forma de alcanzar ciertos fines —como la equidad—. Esto se reconoce en el PEI:

En este sentido, la calidad nunca llega a existir como tal: más bien, es un estilo de actuación que involucra a una co-

munidad educativa y compromete a todos sus miembros en un proyecto educativo en el que sus acciones tienden constantemente a su materialización. (Universidad Central 47)

Más allá de la formulación explícita de un compromiso con la calidad, es necesario reflexionar sobre cómo ella se incorpora en las acciones y en las prácticas que tienen lugar en la Universidad Central. Dado que la calidad es un estilo de actuación —más que un conjunto de características—, entonces las prácticas y las acciones que se realizan con ese estilo son propias de cada IES. Esto quiere decir que las acciones y las prácticas que pueden ser consideradas de calidad —las prácticas y acciones en las que cobra sentido— dependen ineludiblemente del contexto, los principios, la historia, la misión, la visión, etc., de cada universidad. De acuerdo con esto, a continuación se presenta el contexto que, en el marco de la perspectiva pedagógica y los retos que ha asumido la Universidad Central, da sentido a la calidad basada en los principios de equidad y pertinencia.

Sentido de calidad en la Universidad Central

Para identificar las prácticas en las cuales la calidad adquiere su sentido en la Universidad Central, es necesario tener en cuenta sus características propias, aquellas que la distinguen en cuanto institución. Por eso, vale la pena recordar que, tal como se expresa en el preámbulo del PEI, la Universidad Central se reconoce a sí misma como una universidad que ofrece un entorno académico abierto, capaz de asumir conocimientos diversos y de aplicarlos a la solución de problemas del país, con rigurosidad, exigencia académica y vocación de servicio a la sociedad.

También se define como una universidad que tiene un enfoque laico, que promueve el libre pensamiento e incentiva la autodeterminación y la creación como formas de guiar sus acciones. Sus diferentes programas, en los campos de las ciencias, las artes y las profesiones, están orientados a contribuir a la constitución de ciudadanos con sentido ético y estético, dispuestos a vivir y a trabajar como colectivo (Universidad Central 7).

La Universidad Central reconoce que se encuentra inmersa en contextos muy específicos que le plantean una serie de desafíos y que, al mismo tiempo, la configuran como institución. Por un lado, un contexto internacional, en el que la globalización económica, los movimientos entre lo global y lo local y los cambios sociales requieren que los jóvenes que se forman como profesionales en las universidades estén en condiciones de afrontar los retos que el mundo actual impone en materia económica, ambiental, social, cultural, tecnológica, científica, etc. Por otro, un contexto nacional en el que, durante más de sesenta años de conflicto armado, se ha acumulado un déficit de oportunidades educativas y laborales para los jóvenes del país, que, además, se enfrentan a altos índices de violencia y de pobreza. Ante la expectativa de un posible acuerdo de paz, la universidad está llamada a contribuir a la construcción del país propiciando la formación de sujetos políticos y profesionales capaces de realizar innovaciones científicas, tecnológicas, sociales y artísticas pertinentes para su desarrollo.

Finalmente, se halla en el contexto local urbano de una ciudad que, en las últimas décadas, ha crecido a un ritmo acelerado y en el que se han agudizado problemas sociales, ambientales, culturales y económicos. Si bien Bogotá ha tenido avances en las oportunidades de desarrollo humano urbano, aún debe afrontar desafíos cruciales en este ámbito. En ese sentido, en su PEI la Universidad Central, que se reconoce como una universidad bogotana, hace explícito

[...] su compromiso de contribuir a la constitución de una ciudad descentralizada, participativa, sostenible, solidaria, constructora de ciudadanía, eficiente y competitiva. En consecuencia, además de formar ciudadanos críticos e interesados por los problemas que enfrenta la humanidad, debe formar ciudadanos democráticos, capaces de apropiarse de los avances tecnológicos, científicos y artísticos, para ponerlos al servicio de la construcción de la ciudad, de la región y del país. (Universidad Central 17)

Estos contextos, y los desafíos que implican, marcan notablemente el quehacer de la universidad, pues determinan las demandas sociales a las que ella debe responder. Además, definen las posibilidades y los límites para ejercer la docencia, la investigación y la interacción social, que son los pilares de la misión institucional.

La Universidad Central ha adoptado una perspectiva pedagógica que articula, en una pedagogía de la acción, la serie de conceptos *aprender-conocer-pensar* y las nociones de *experiencia* y de *dispositivo pedagógico* alrededor de la idea de *proyecto*. El proyecto —concebido como un movimiento continuo entre un real existente y un real posible, que se reconfiguran, a través de la acción, en un una situación real transformado— fundamenta las estructuras curriculares de los Proyectos Académicos de los Programas (PAP). Los dispositivos pedagógicos, que operan tanto en el nivel del PAP como en el nivel microcurricular, son las distintas maneras de disponer (esto es, de situar, ordenar, estructurar) las actividades educativas con miras a constituir distintas experiencias que movilicen el aprender, el conocer y el pensar.

En esta perspectiva es central el concepto de *experiencia*, ya que esta es la que pone en marcha el aprender, el conocer y el pensar. Aquí se asume que la experiencia no solo involucra “lo que nos pasa”, sino que está constituida por un elemen-

to pasivo y un elemento activo, partiendo de una concepción deweyniana de la experiencia:

Por el lado activo la experiencia es *ensayar*, un sentido que se manifiesta en el término conexo ‘experimento’. En el lado pasivo es *sufrir* o *padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. (Dewey 153)

Solamente en esa doble relación con las cosas —somos afectados por ellas, pero también hacemos algo sobre ellas— es como estas adquieren un significado para nosotros. Solo cuando conectamos lo que hacemos sobre las cosas con lo que recibimos de ellas —y cuando podemos identificar que lo segundo es consecuencia de lo primero—, puede decirse que hemos conocido algo sobre el mundo, lo que posiblemente modificará nuestras conductas o nos hará reflexionar. De ahí que diseñar experiencias pedagógicas valiosas sea algo que debe llevarse a cabo haciendo énfasis en la conexión entre el aspecto pasivo y el aspecto activo de la experiencia. Cada uno de los dispositivos pedagógicos busca que los estudiantes tengan determinadas experiencias, es decir, que sean afectados de ciertas maneras, pero que también tengan que realizar ciertas acciones en concordancia con los distintos propósitos formativos.

A partir de lo anterior, en la perspectiva pedagógica de la Universidad Central aprender-conocer-pensar no se conciben como meros procesos intelectuales, pasivos, sino que están profundamente ligados a la acción. Por consiguiente, se entiende por *aprender* el “proceso que vive todo organismo para modificar su comportamiento, a partir del ajuste de sus respuestas a estímulos” (Universidad Central 25). Es decir, el aprendizaje

está relacionado con la adaptabilidad y es posible que ocurra sin procesos conscientes y sin pensar o conocer, pues se relaciona primordialmente con la adquisición de habilidades o destrezas. *Conocer*, por otra parte, abarca las acciones que se coordinan para construir conceptos sobre lo real, como producto de ensayar y de poner a prueba conjeturas. En razón de esto, las experiencias diseñadas deben dar importancia a diversos objetos, fenómenos, procesos y situaciones que enriquezcan el proceso de conocer. Finalmente, *pensar* se concibe como la reflexión sobre los objetos de la realidad que, al alejarse de la inmediatez de la vida cotidiana, permite establecer conexiones entre distintos estados de cosas, darles sentido, anticipar efectos y emitir juicios sobre ellos. De esa manera pensar hace posible también la creación. Dado que pensar es una actividad que se lleva a cabo con la mediación del lenguaje, la Universidad Central ha abogado por fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad como formas que adopta el lenguaje y que ponen en movimiento el pensar —y con este—, el conocer y el aprender. Aunque aprender-conocer-pensar se presenta como una serie de conceptos, la perspectiva no asume que sean tres procesos que necesariamente se den sucesivamente. Más bien, reconoce que puede haber múltiples trayectorias de unos a otros.

En última instancia, es en el quehacer de los programas académicos en donde se han de encarnar los principios que la Universidad Central ha asumido en su PEI. Al respecto, es necesario que tanto la perspectiva pedagógica como los desafíos que la Universidad ha tomado como propios se concreten en los PAP, que definen la estructura curricular de los programas y proyectan la articulación de la docencia, la investigación y la interacción social. Según lo presentado en la sección anterior, los principios del PEI implican que una educación de calidad es una educación pertinente, esto es, una educación que responde a los problemas del mundo de la vida. La construcción del PAP, entonces, es el planteamiento de un proyecto para respon-

der a unos problemas del mundo de la vida, a partir del capital simbólico acumulado por el campo de estudio y diseñando una experiencia formativa para los profesionales que han de enfrentarse a dichos problemas. El proyecto contempla, además de los recursos y de la forma como han de disponerse, la investigación y la interacción social como maneras de mantenerse al tanto de los requerimientos del mundo de la vida.

Según lo anterior, la pertinencia está ligada a la capacidad que tenga el programa de encontrar unas demandas sociales y de reconocer un campo de estudio. La reflexión sobre las demandas sociales y el campo de estudio permite fijar las competencias que, en cada uno de los ámbitos de desempeño (investigar, gestionar, intervenir y diseñar), se esperan de los egresados en el mundo del trabajo y que estos deben desarrollar en la educación superior. Teniendo en cuenta que la calidad está vinculada a la capacidad de la Universidad Central —y de los programas— de realizar mediaciones pedagógicas pertinentes, la calidad emerge en la puesta en marcha de un plan de estudios que logre integrar espacios formativos que generen experiencias que movilicen las competencias previstas. Si la pedagogía se entiende como el conjunto de las prácticas educativas y de los discursos que las validan y si el currículo comprende las disposiciones que determinan la experiencia formativa —plan de estudios, modalidades de evaluación y reglas de organización para la ejecución de los programas (Escuela de Pedagogía 14)—, entonces el currículo y la pedagogía constituyen la estructura que da soporte a la calidad.

De acuerdo con lo que se ha planteado hasta ahora, la pertinencia es la base de una educación de calidad, que es fundamental para lograr una sociedad más equitativa. En este contexto, un programa que, a partir de la identificación de las demandas sociales, disponga en el currículo las mediaciones que les permitan a los estudiantes adquirir las competencias que se esperan de ellos en el mundo laboral puede considerar-

se un programa de calidad. Es de esperarse, entonces, que los egresados de un programa con estas características adquieran las competencias que el mundo laboral y, en general, el mundo de la vida espera de ellos y que sean, por ende, profesionales excelentes en sus distintos ámbitos de desempeño.

Vale la pena mencionar que, dado que la Universidad Central atiende a una población que, en su mayoría, debe alternar el trabajo y el estudio, le ha apostado a generar experiencias de formación cuyo éxito no dependa de un proceso de selección o de la formación previa de los estudiantes (Universidad Central 35-37). Reconoce así que todos tienen por igual la capacidad para aprender, conocer y pensar. Por eso, las experiencias formativas que sus distintos programas buscan propiciar contribuyen a la consecución de la equidad, no solo porque favorecen la promoción social de los individuos, sino también porque tienen una voluntad de servicio a la sociedad —que se hace evidente en el énfasis en la pertinencia—.

Ahora bien, el PAP es un proyecto, no un mojón puesto de una vez y para siempre. Es un movimiento de un real existente que, por una acción creadora, llega a ser un real posible, que se materializa en un real transformado. Dicho de otra forma, el proyecto es un movimiento entre lo actual, lo virtual —lo que podría ser— y lo efectivamente realizado. Este movimiento se da en la acción de un colectivo reunido con un propósito, a saber, la comunidad académica del programa. Cuando el real transformado es problematizado, se convierte él mismo en un real existente, lo que impulsa un nuevo movimiento. Este segundo movimiento es el que se pone en marcha con la actualización del PAP: la revisión del campo de estudio y el análisis de los cambios de las demandas sociales conformarán un nuevo real existente que dará lugar un nuevo real posible, que ha de ser materializado en un nuevo real transformado.

En virtud de la relación que tiene la pertinencia con el campo de estudio y las demandas sociales, asegurar la perti-

nencia de la formación impartida, con miras a preservar la calidad, requiere adecuar la experiencia formativa que se diseña a este nuevo real existente. Este movimiento continuo solo puede darse si se cultiva una actitud crítica que constantemente haga del PAP un objeto de reflexión. Es decir, en la medida en que el proyecto no es estático, es preciso evaluar regularmente el alcance de sus realizaciones.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad: entre el sentido de la calidad y las exigencias externas

Si bien el PAP es la carta de navegación que orienta las disposiciones que se llevan a cabo en los programas de la Universidad Central —que pueden adaptarse en función de las incidencias que se dan sobre la marcha—, la Universidad no puede desconocer las regulaciones que el MEN ha dispuesto en materia de aseguramiento de la calidad. Mientras que el PAP es una condición interna de la calidad (ya que hace concretos los principios del PEI y la perspectiva pedagógica mediante el diseño de una propuesta formativa acorde a unas demandas sociales y un campo de estudio), el registro calificado es una condición externa que el programa debe cumplir para poder poner en marcha su proyecto. Por su parte, la acreditación es un reconocimiento al compromiso que la Universidad y el programa tienen con la calidad.

Cuando la comunidad académica de un programa ha hecho un trabajo juicioso de planteamiento o actualización de su PAP, los procesos y los documentos que dan soporte a la obtención del registro calificado o de la acreditación surgen fácilmente, ya que son producto de la acción del colectivo, más que de la exigencia externa de cumplir con los requisitos. La

autoevaluación se convierte, en este contexto, en el ejercicio de evaluación que permite tomar decisiones sobre la orientación del proyecto, mientras que la formulación de planes de mejoramiento es la previsión de un real posible, es decir, el diseño de acciones que medien entre el real existente y el real transformado.

Así las cosas, la formulación, por parte de la Universidad Central, de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad adquiere su sentido en la medida en que se constituye en una herramienta para cumplir con las exigencias externas, sin menoscabo de la búsqueda de la coherencia con los principios que la Universidad ha definido para sí misma. Dicho de otra forma, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad contribuye a comprender las condiciones externas sobre la calidad (registro calificado, acreditación de alta calidad, autoevaluación, etc.) en función de las condiciones internas que los desafíos, los principios y la perspectiva pedagógica de la Universidad determinan (formulación y actualización del PAP, pertinencia, disposiciones, etc.). De esta manera, la calidad surge del cumplimiento de esas condiciones internas, más que de las externas, aunque permita responder a estas últimas.

La serie de documentos y las herramientas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad que la Escuela de Pedagogía ha preparado buscan proporcionarles a los programas una orientación precisa sobre los fundamentos teóricos y los procedimientos para adelantar los procesos de autoevaluación de acuerdo con el sentido de la calidad desarrollado por la Universidad Central y respondiendo a los estándares externos. Por esa razón, se presentan unos lineamientos para la autoevaluación de programas en los que, a partir de una reflexión sobre el valor formativo de la evaluación, se plantea el modelo de autoevaluación que ha construido la Universidad, con una descripción detallada tanto de los referentes y los componentes que lo integran como de los indicadores

(de discurso, de práctica o de resultados) que estructuran la práctica de la autoevaluación en este modelo. Además, teniendo en cuenta que los procesos de autoevaluación implican disponer de recursos y realizar actividades por parte del programa y de otras instancias de la Universidad, se han establecido unos procedimientos para estos procesos, tanto en el marco de la renovación de registro calificado como en el de la acreditación de alta calidad.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad cuenta con herramientas e instrumentos para evaluar los distintos aspectos del proceso de autoevaluación. Dentro de las herramientas, se dispone de una matriz de indicadores de autoevaluación, que ayuda a recopilar y a analizar la información en el proceso, se lleva a cabo un taller de ponderación y uno de calificación, y se cuenta con una aplicación informática para tales ejercicios en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación. Dentro de los instrumentos para la recolección de la información se ha contemplado la aplicación de encuestas y el desarrollo de grupos focales, así como la elaboración de unas tablas de recolección de información secundaria — por parte de distintas dependencias de la Universidad—, que están a disposición de los equipos encargados de los procesos de autoevaluación.

Finalmente, teniendo en cuenta que el proceso de autoevaluación implica tomar decisiones sobre los cursos de acción posibles en el proyecto, se han formulado unos lineamientos para elaborar planes de mejoramiento que proporcionan, además de algunos fundamentos conceptuales, técnicas y herramientas para dicha labor. En particular, se presenta la Matriz IGO como técnica que ayuda a planear acciones en función de la importancia y de la gobernabilidad de las situaciones que requieran una transformación en el marco del proyecto. Además, se esbozan algunas sugerencias sobre el despliegue y seguimiento a los planes de mejoramiento.

Bibliografía

- Consejo Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 2013.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1978.
- Escuela de Pedagogía. *Lineamientos para la preparación de programas*. Bogotá: Universidad Central, 2012.
- Harvey, Lee, y Peter Knight. *Transforming Higher Education*. Bristol: Open University Press, 1996.
- Silva, Jaime, Elizabeth Bernal, y Camilo Hernández. *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.
- Unesco. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. 1998. Consultado en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaracion_spa.htm#marco (último acceso: abril de 2015).
- Universidad Central. *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, 2013.



La preparación editorial de *El sentido de la calidad*
estuvo a cargo de la Coordinación Editorial
de la Universidad Central.

En la composición del texto se utilizaron fuentes
Adobe Caslon Pro, Eurostile, Helvética Lt Std.

El sentido de la calidad

Mediante la Serie Fortalecimiento de la Calidad, la **Escuela de Pedagogía** pone al alcance de la comunidad académica un material de apoyo para la conceptualización, discusión y desarrollo de los procesos de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad Central. Lejos de proponerse como manuales de procedimientos, los textos que se publican en esta serie esperan enriquecer las reflexiones que surgen desde cada uno de los proyectos académicos en su camino hacia el crecimiento institucional y el robustecimiento de la calidad.

ISBN 978-958-26-0320-5



9 789582 603205

 **Serie**
Fortalecimiento
de la Calidad