



**Universidad Internacional de La Rioja**

**Programa de Doctorado “Sociedad del Conocimiento y  
Acción en los ámbitos de la Educación, la Comunicación,  
los Derechos y las Tecnologías”**

---

# La Calidad Educativa en Colombia y su proceso de significación: un análisis semiótico

---

Tesis doctoral presentada por:  
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Director/es: Jaume Sarramona López - José María Ariso Salgado

Tutor: Zaida Espinoza Zárate

Año de depósito: 2017

## Agradecimientos

Ante todo, es preciso decir  
que este trabajo es fruto de  
mis tres máximas filiaciones:

*Dios, Patria y Familia.*

Asimismo, quisiera agradecer  
a la Universidad Internacional de la Rioja  
por su incondicional apoyo;  
al Centro de Semiótica del CIRCE  
de la Universidad de Turín,  
especialmente a su Director Massimo Leone,  
quien es para mí un gran amigo,  
maestro y ejemplo a seguir;  
a mis directores el Dr. José María Ariso  
y el Dr. Jaume Sarramona y a mi tutora  
*María Zambrano.*

Finalmente, quiero agradecer

**Al Dr. Luigi Leonardo Guinche González,**  
Director de la Corporación Sembrar Colombia  
y Capitán General de la  
Orden de la Espada del Arcángel Miguel,  
*POR ENSEÑARME TODO.*

---

## TABLA DE CONTENIDOS

|   |     |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN .....  | 6   |
| 1. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA .....  | 8   |
| 1.1. LA HISTORIA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA .....  | 9   |
| 1.2. LA APARICIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.....   | 29  |
| 1.3. LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA Y EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CALIDAD .....                          | 45  |
| 1.4. PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA.....  | 55  |
| 1.5. LA CALIDAD EDUCATIVA COMO DISCURSO.....  | 60  |
| 1.6. LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA CALIDAD EDUCATIVA.....  | 64  |
| 1.7. LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA.....   | 70  |
| 2. APORTES TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA .....   | 76  |
| 2.1. APROXIMACIONES A UNA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA .....  | 76  |
| 2.2. DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A LA CALIDAD EDUCATIVA.....  | 95  |
| 2.3. EVALUACIÓN, PROFESIONALIDAD Y CALIDAD.....   | 107 |
| 2.4. LA EDUSEMIÓTICA Y SU APLICABILIDAD EN EL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA .....   | 115 |
| 2.5. SIGNIFICACIÓN, COMPRENSIÓN Y EDUCACIÓN.....  | 121 |
| 3. LA METODOLOGÍA SEMIÓTICA EN EL ANÁLISIS DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....   | 128 |
| 3.1. VIABILIDAD DE UNA METODOLOGÍA SEMIÓTICA PARA LA EDUCACIÓN .....  | 128 |
| 3.2. OPERACIONES ANALÍTICAS PARA EL ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL CONCEPTO DE CALIDAD .....  | 133 |
| 3.3. CORPUS INVESTIGATIVO PARA ANALIZAR EL CONCEPTO DE CALIDAD DESDE LA SEMIÓTICA .....   | 142 |
| 4. ANÁLISIS SEMIÓTICO DE LA CALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUCIONALES DE COLOMBIA.....  | 150 |
| 4.1. NORMALIZACIÓN Y SEGMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUCIONALES EN FUNCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA.....                           | 151 |
| 4.1.1. <i>Normalización y segmentación de las políticas educativas estatales.....</i>   | 151 |
| 4.1.1.1. Normalización y segmentación de Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015..... | 151 |
| 4.1.1.2. Normalización y segmentación del Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamente el registro calificado.....  | 163 |
| 4.1.1.3. Normalización y segmentación de la ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación en Colombia.....                              | 168 |
| 4.1.2. <i>Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales.....</i>   | 171 |
| 4.1.2.1. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Caribe.....  | 171 |
| 4.1.2.2. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Andina.....  | 177 |
| 4.1.2.3. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Pacífico.....  | 189 |
| 4.1.2.4. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Orinoquía.....   | 192 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.2.5. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Amazonas.....   | 198 |
| 4.2. DEFINICIONES CONTEXTUALES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUCIONALES A PARTIR DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA .....                                      | 201 |
| 4.2.1. <i>Definiciones contextuales en las políticas educativas estatales</i> .....  | 202 |
| 4.2.2. <i>Definiciones contextuales en las políticas educativas institucionales</i> .....  | 207 |
| 4.3. EJES CONCEPTUALES, REDES SECUENCIALES Y CONTRASTANTES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESTATALES E INSTITUCIONALES A PARTIR DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA..... | 215 |
| 4.3.1 <i>Análisis de redes secuencias y contrastantes en las políticas educativas estatales e institucionales a partir del concepto de Calidad Educativa</i> ..... | 216 |
| 4.4 ANÁLISIS DE LOS LÍMITES INTERPRETATIVOS EN LAS SIGNIFICACIONES OTORGADAS AL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA .....  | 231 |
| 5.1. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA SIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA .....  | 246 |
| 5.2. LA ARMONIZACIÓN EN LA SIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA .....   | 249 |
| 5.3 CONCLUSIONES EN TORNO AL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA .....  | 263 |
| 5.4 RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES QUE BUSQUEN ANALIZAR EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA SEMIÓTICA.....                                     | 266 |
| BIBLIOGRAFÍA .....   | 269 |

## LISTA DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| TABLA 1. MUESTRA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....  | 146 |
| TABLA 2 REDES SECUENCIALES Y NIVELES DE SIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN<br>EL CORPUS 1 ..... | 217 |
| TABLA 3 REDES SECUENCIALES Y NIVELES DE SIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN<br>EL CORPUS 2 ..... | 221 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| GRÁFICO 1. ESQUEMA DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1990 - 1994) ..... | 33  |
| GRÁFICO 2. ESQUEMA DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1995) .....        | 35  |
| GRÁFICO 3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA COLOMBIA DEPENDIENDO EL NIVEL EDUCATIVO..... | 99  |
| GRÁFICO 4. MAPA DE LAS REGIONES DE COLOMBIA.....  | 145 |



## Presentación

El presente texto es el resultado de una investigación de más de siete años, la cual pretendió comprender el proceso de significación de la calidad en la educación superior de Colombia. Por la anterior razón, este documento muestra los hallazgos encontrados, en función de la significación otorgada al concepto de calidad en las políticas públicas de educación y en las políticas de las Instituciones de Educación Superior de Colombia.

Actualmente, en Colombia, como en muchas partes del mundo, existe la preocupación por mejorar la calidad educativa. Precitada preocupación es el resultado de una serie de efectos sociales, políticos y económicos que requieren ser estudiados y analizados con rigor. El país en mención, desde hace más de 27 años, busca crear sistemas y estrategias de mejoramiento para que la nación se desarrolle en todos los ámbitos posibles. Por la anterior razón, y como se podrá estudiar en el transcurso del texto, el Estado colombiano hace uso de la educación como foco articulador en las vías de desarrollo del país. Por tanto, como se podrá inferir, la calidad de la educación se convirtió en un elemento clave y de gran preocupación en todos los ámbitos del Estado y de la nación. Empero, pese a los diversos estudios y avances en materia de educación, hasta la fecha, no se había analizado el proceso de significación de la calidad educativa en las distintas políticas públicas e institucionales. Tomando como contexto la educación superior y utilizando la metodología semiótica para el análisis de los procesos de significación (metodología que no se había usado tampoco, hasta el momento, en el análisis de los fenómenos educativos), la presente



investigación dio como resultado una serie hechos y reflexiones que invitan a repensar diversos aspectos de la calidad educativa.

El lector podrá encontrar un documento que, en el primer capítulo, analiza el problema de la calidad en la educación superior. En el segundo capítulo, se lleva a cabo una construcción de un marco epistémico que permite la comprensión de la calidad educativa desde sus diversos aspectos. Asimismo, en el tercer capítulo, se desarrolla y se expone una técnica de análisis para comprender el concepto de calidad educativa gracias a un análisis semiótico. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos del análisis realizado a las políticas estatales de educación y a las políticas de las instituciones de educación superior. Finalmente, en el quinto y último capítulo, el lector podrá revisar las conclusiones y reflexiones finales que surgieron después de comprender la calidad educativa en la educación superior colombiana, tomando como referencia las divergencias y convergencias evidenciadas en los procesos de significación antedichos.

El análisis realizado a la calidad educativa (a partir de la normativa vigente en el marco legal y en las políticas de instituciones -tanto públicas como privadas- de educación superior de toda Colombia) es una oportunidad de encuentro y de mejora que brinda indicios y brechas para construir una nación que se caracterice por su preocupación y mejoramiento continuo. La educación cobra sentido cuando tiene el adjetivo de calidad. Por lo anterior, es menester hacer acciones que faciliten transformaciones en distintos ámbitos sociales, políticos y económicos: el presente texto es una de ellas.

## 1. El problema de la Calidad en la Educación Superior colombiana

Colombia es un país en vía de desarrollo. Por lo anterior, todos los esfuerzos del Estado y la nación colombiana, tanto pretéritos como actuales, están focalizados a lograr que la nación de oro, de azur y de gules, logre, mediante el esfuerzo constante, superar sus diversas problemáticas. Lastimosamente, la historia colombiana da evidencia de sus crisis políticas, económicas, sociales y, cómo no, educativas. La violencia, adjetivo lastimosamente calificativo de esta nación, ha vuelto poluto la pureza de las almas colombianas que trabajan día a día por mejorar este país que "Dios hizo un día que amaneció contento"<sup>1</sup> ¿Qué nos queda por hacer? La respuesta sale a la vista, luchar por ver una Patria "grande, respetada y libre". Esta lucha, que puede ser silenciosa, puede ser en la lid de la educación, por lo tanto, el presente trabajo investigativo, como si fuese una espada forjada en acero de Damasco, es un arma que se busca mejorar, así sea muy poco, nuestras realidades. Este trabajo, desde el estudio de la significación del concepto de calidad educativa en la Educación Superior de Colombia, pretende ser una alarma que incite al arma de la verdad y al cambio hacia el norte ideal de nuestro hermoso País.

---

<sup>1</sup> Expresión utilizada por el Dr. Luigi Leonardo Guinche en los Seminarios de Geopolítica de la Corporación Sembrar Colombia. Bogotá, enero-diciembre del 2016.

## *1.1. La historia de la Calidad en la Educación en Colombia*

Después de la constitución de 1991, Colombia se focalizó, en gran medida, en la apertura económica. Dicha apertura estuvo acentuada por las grandes promesas que brindaba la globalización que se vivía en el momento. Los periódicos, como El Tiempo y el Espectador, encabezaban sus diarios con la noticia de una nueva constitución. Constitución que era el resultado de una fuerza de voluntad por parte de los colombianos que querían transformar a su nación. El movimiento estudiantil, como ejemplo y por ejemplo, promovió la séptima papeleta, que consistía en agregar una papeleta adicional en las elecciones presidenciales para mostrarles a los regentes políticos el deseo de cambiar a la nación colombiana. Aunque la séptima papeleta no tuvo una validez electoral, su acción fue tan efectiva que llevó a que la corte decidiera crear una asamblea nacional constituyente. Los polos políticos se unieron y, gracias a esto, Colombia creía en la posibilidad de expandir sus deseos. Empero, esta apertura, tanto material como ideal, fue afectada por las dinámicas y las prácticas económicas mundiales del momento. Las instituciones públicas y privadas, debido a lo anterior, fueron afectadas, en parte, por las doctrinas neoliberales de la época.

La pobreza colombiana, en el siglo XX, era alarmante, en 1980, por ejemplo, la desnutrición global era de un 8,6%, mientras que en Colombia la desnutrición superaba el 26.1%. El PIB al inicio de los años 80 era de 27.94 miles de millones de USD, muy diferente a los 378.4 miles de millones de USD que obtuvo el PIB en el 2013. La línea de pobreza

colombiana entre los años 80 y 90 estaba por encima del 53.7% de la población. Esto hacía que el Estado estuviera en una constante crisis y en una inquebrantable preocupación por superar estas vicisitudes (Caballero, C., García, M. & Vélez, S., 2011).

Colombia, al ser un país del tercer mundo, abrió sus puertas, con la Constitución del 91, al mundo con el objetivo de generar un progreso que permitiese mejorar las diversas problemáticas (políticas, sociales, económicas) del país. A razón de lo anterior, se empieza a crear una estrategia que potencie estas nuevas prácticas neoliberales y de apertura en todas las áreas y dimensiones posibles; una de ellas la educación.

La educación se convierte, entonces, en un tesoro que puede solventar las necesidades políticas, sociales y económicas del país (Delors et al. 1997). Colombia entiende la idea anterior y empieza a repensar la educación a partir de un concepto extraído de las instituciones empresariales que es la calidad. Se puede decir que es a principios de los 90 en donde se empieza a originar el concepto de Calidad educativa en Colombia, gracias a que debido a este cambio de inicios de siglo, aparece, en el 92, la ley de educación para Colombia la cual es el resultado de una necesidad política y estatal de solventar las vicisitudes de la coyuntura del momento en materia de educación. La ley 30 se fundamenta en promover una educación de calidad al acceso de todos.

Ahora bien, qué tan impoluto es que la calidad en la educación nazca de una necesidad estatal. Como bien plantea West (1994), en las sociedades democráticas, existe la necesidad de la intervención del Estado en la educación para el mejoramiento de la "cohesión social". Dicha cohesión

social, según el autor, permite el progreso de las instituciones del Estado. No obstante, es necesario aclarar que la relación entre Estado y educación solo debe ser subvencionable, mas no dependiente. Es decir, el Estado debe garantizar el apoyo constante al desarrollo educativo sin generar una racionalización que afecte la autonomía de la misma.

Con lo anteriormente expuesto, valdría la pena preguntarse: ¿hasta qué punto las necesidades neoliberales del Estado permiten el desarrollo autónomo de la educación en el caso colombiano? La pregunta anterior no tendría una respuesta contundente. Empero, en el transcurso de los eventos que sucedieron en los años 90 se puede ver cómo se empieza a crear una necesidad de progreso constante en la educación, fundamentándose en el concepto de calidad.

Dando evidencias históricas de lo anterior, nos encontramos con el decreto 585 de 1991 y la Ley 30 de 1992. Con el decreto en cuestión se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el cual tiene como objetivo fundacional la promoción y el desarrollo de la ciencia en Colombia. En este sentido, el consejo busca organizar todas las disposiciones y actividades relacionadas con la educación. Por lo anterior, el Consejo reformula la institución Colciencias la cual sirve como ente regulador del Estado en el desarrollo educativo de Colombia. De la misma manera, la ley 30 establece el Sistema Nacional de Acreditación el cual tiene el objetivo garantizar la calidad educativa en Colombia. Asimismo, en esa ley se le otorgó a las instituciones de educación superior la autonomía para que se conviertan en centros de saber y conocimiento. Para Giraldo et al. (2007), la autonomía precitada causó una serie de contrariedades que afectaban a la consolidación de

la calidad educativa en la educación superior, entre las que se destacan:

- Gran crecimiento de carreras de pregrado y posgrado sin control alguno.
- Creación de instituciones de educación superior en demasía, sin el garante de tener todos los requerimientos y activos para cumplir el servicio educativo de forma correcta.
- No existía un sistema de control que permitiese asegurar la calidad.

Las anteriores problemáticas alarmaron al Estado debido a que con la apertura económica, la demanda de gente que buscada ingresar a la educación superior era más alta. De la misma manera, a estas problemáticas se sumaban, que pese a la creación de la ley, el país no tenía el cuerpo profesoral con la suficiente formación para garantizar la calidad buscada. Lo precedente se puede ver en los datos ofrecidos en el momento por el Departamento Nacional de Planeación los cuales informaban que el 68% de los profesores de educación superior solamente tenían formación de pregrado, y tan solo el 25% estaban vinculados de tiempo completo (C.N.A. 1996, p. 10).

La decisión que se tomó para contrarrestar las dificultades que tenía la educación entre 1990, 1991 y 1992 fue la creación de un comité de sabios en 1993. Este comité estaba conformado por los máximos representantes académicos del país colombiano. El comisionado a cargo del comité fue el Dr. Rodolfo Llinás, neurofisiólogo reconocido mundialmente, el cual mencionó, al momento de la creación del comité, la necesidad de cambiar y transformar la educación del país para generar, de esta forma, una sociedad más ecuánime y con mayores posibilidades del desarrollo.

Desde el comité de sabios se empieza a ver cómo la calidad educativa permite el progreso de la nación:

...Preparar a la próxima generación de colombianos para asumir posiciones en el mundo moderno y llevar una vida satisfactoria exige la creación de nuevos sistemas educativos. En países desarrollados, además de medidas especiales, tales como fomento a la inversión extranjera, mejor posicionamiento negociador, inversión estratégica en ciertas áreas y reorganización laboral, han sido la inversión a largo plazo y el mejoramiento de los sistemas formales de educación los que han demostrado ser factores claves en el mejoramiento de la capacidad competitiva, del crecimiento económico y del desarrollo social en general. La alta calidad en la educación es determinante en la preparación de ciudadanos responsables y en la formación académica integral... (De Sabios, I. D. L. M. 1996, p. 35).

Después de establecido el comité de sabios, se crea en 1994 el Decreto 2904. Con dicha regulación se busca consolidar un sistema de aseguramiento de la calidad educativa que permita a las instituciones acreditarse nacional e internacionalmente. A razón de lo anterior, se fortalece la unión de las necesidades estatales con el progreso de la educación. El Estado colombiano, en busca de un progreso tecnocrático, tecnifica la calidad con un sistema extrapolado de la industria. Esto se debe, en gran medida, a lo expuesto por el comité de sabios cuando aseveran que es menester asegurar que la educación responda a las necesidades productivas y económicas del país. Mas es menester detenerse en este punto y mirar si la educación, al tener un objeto propio de desarrollo, debe depender de las necesidades

económicas de un estado en crisis. Esta idea fue entendida, en parte, por el Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia, el cual mediante el Acuerdo 04 de 1995, determina los alcances y funciones del Consejo Nacional de Acreditación. Con este nuevo acuerdo, se vislumbra la posibilidad de ver a la educación como una práctica que depende de una complejidad de factores que afectan a la misma. Pese a lo anterior, el decreto establece criterios fijos con los cuales se puede evaluar la calidad mediante lineamientos específicos.

Después de 1995, el país dura 10 años sin renovación de los lineamientos establecidos para el desarrollo de la educación en Colombia. Pese a esto, la conformación del Estado colombiano en un paradigma pluralista neoliberal de tipo democrático influye de forma directa en las prácticas educativas, lo que lleva a las Universidades del país empiecen un proceso de consolidación y competitividad a nivel mundial. Aparece, debido a lo mencionado previamente, la intervención del Banco Mundial el cual tiene como objetivo dar cobertura educativa a toda la población colombiana (C.N.A. 2006).

En el año 2000 comienza el Proyecto de Educación Rural con intervención del Banco Mundial y el apoyo del Ministerio de Educación en Colombia. Este proyecto es el resultado de la evaluación hecha por el Banco Mundial a la situación del país. La perspectiva del Banco Mundial era la misma que la del Estado: la educación puede verse como una herramienta para el desarrollo económico del país; esto llevó a que la formación profesional se focalizara en el desarrollo de competencias. Tanto así, que el gobierno se preocupó por medir el desarrollo educativo nacional a partir de estudios



comparativos con otros países. Colombia, en el siglo XXI, entra en las competitividad educativa mediante la apropiación internacional de los estándares de Calidad (Mundial, 2003). En el año 2006, por ejemplo, Colombia ingresa a las pruebas internacionales Pisa. Lastimosamente, el resultado obtenido no fue el esperado. Como bien lo señala el informe de la OCDE (2007), el promedio estuvo por debajo de los niveles promedios (3 y 4) en todas las áreas. Sin embargo, el ingreso a estas pruebas demuestra la necesidad del país de entrar a competir internacionalmente en materia de educación. Tanto así que el mismo informe del Ministerio Nacional de Educación (2007) señala:

La participación de Colombia en PISA responde a la convicción de que la evaluación es el punto de partida de cualquier proceso de mejoramiento de la calidad educativa... PISA aporta importantes elementos para el conocimiento de nuestro sistema educativo. La comparación entre países es apenas uno de los resultados de esta evaluación... La participación en ciclos futuros de PISA hará posible, además, monitorear los resultados en el tiempo. Por esta razón el país se encuentra participando ya en las fases preparatorias de PISA 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2007, pp. 10-11).

El inicio del siglo XXI es muy importante, en materia de desarrollo y economía, para el país. Colombia tiene un crecimiento relevante, a nivel Suramérica, en aspectos como economía y estabilidad social. Los problemas políticos y sociales, como el narcotráfico, se ven atenuados por una "bonanza" económica que lleva a que la nación formule un nuevo plan de desarrollo. Por tal motivo, en el 2003, se establece la ley 812 *"Por la cual se aprueba el Plan Nacional*

*de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario".* Con esta nueva ley la educación superior busca:

...tener e incorporar cerca de 400 mil estudiantes, a través de diversos mecanismos: La implementación de un programa, financiado con recursos del Banco Mundial por US\$200 millones y recursos de contrapartida nacional por US\$87,7 millones, administrados por el Icetex y mediante el cual se crean nuevos esquemas de financiación para estudiantes de menores ingresos (100 mil cupos en 5 años), la modernización y mejora de la gestión de las entidades públicas (retener 80 mil estudiantes y generar 70 mil nuevos cupos) y la promoción de la educación técnica y tecnológica (150 mil nuevos cupos)... (Ley 812, 2003).

Como se pudo observar la Integración del Banco Mundial con el Gobierno Colombiano es definitiva. De la misma manera, la cobertura y ampliación poblacional con estudios superiores se convierte en un propósito del estado teniendo claro que lo que se busca es la calidad en la educación:

...Se mejorará la calidad de la educación preescolar, básica, media y superior, a través de los planes de mejoramiento, la difusión de experiencias exitosas, los mecanismos de pertinencia de la educación, la conectividad e informática, el uso de programas de televisión y radio educativas, el programa Textos y Bibliotecas, el aseguramiento de la calidad y el estímulo a la investigación en la educación superior, así como una mayor coherencia de esta con los niveles básico y medio, y con el sector productivo en el contexto regional... (Ley 812, 2003).

Este nuevo plan de desarrollo es vital para Colombia. Tanto así que como se ha podido observar en la referencia cronológica que se ha presentado hasta el momento, la educación tenía un enfoque netamente técnico y utilitario. Empero, aparece un nuevo propósito que es vincular a la educación con la formación en valores:

...El Gobierno Nacional, en coordinación con la Defensoría del Pueblo, promoverá en los establecimientos educativos el desarrollo de la competencia ciudadana que incluya la formación, el respeto y la práctica de los Derechos Humanos... (Ley 812, 2003).

Este nuevo paradigma nace de una crisis educativa a la hora de vincular al proceso educativo el componente humanístico. Al buscar solamente el desarrollo económico, la educación superior pierde, en alguna medida, la esencia de formar a personas de manera integral. Vale decir que la crisis educativa es suscitada por la impregnación de los avances en el desarrollo empresarial del momento. Las tecnologías para la gestión empresarial fueron abiertamente recibidas e incorporadas a los sistemas educativos debido a la necesidad de garantizar la calidad. Calidad vista como un sistema de referencia importado del mundo empresarial. Lo anterior, detona una problemática que fue estudiada por diversos investigadores de Colombia. Hoyos, citado por Martínez et al, (2004), verbigracia, expone que ante el materialismo que se percibe en una educación que surge en un modelo económico específico, es menester reflexionar sobre la necesidad de repensar la educación no en términos utilitaristas y prácticos, sino en enfoques morales y axiológicos. Para el filósofo, las acciones humanas siempre tienen como mecanismo exponencial, el componente tácito y explícito del hacer,

debido a que cada acción que realiza el hombre posee un marco referencial de creencias, nociones e ideas propias para entender lo que se está realizando. Debido a esto, la educación superior debe preocuparse por los problemas de la educación moral, los cuales superan las condiciones materiales para establecerse en el marco humanístico de la educación. A partir de lo anterior, se puede inferir que las concepciones económicas de la educación dividen y no tienen en cuenta la interacción del sujeto con el objeto, ni las condiciones intersubjetivas del entendimiento humano, donde se generan los procesos de auto-referenciación y conocimiento gracias a las propiedades, características y manifestaciones que el sujeto interpreta de dicha realidad. Utilizar a la educación en sentido praxeológico y materialista genera una cultura en donde solo se busque la superación económica lo cual puede llevar a una crisis de valores (que ya se observa en Colombia). Castillo et al. (2015), muestran, por ejemplo, cómo el siglo XX fue afectado por la pérdida de los valores en las instituciones de educación en Colombia. Prácticas como bullying, el acoso escolar, la violencia escolar, entre otras, fueron terriblemente legitimadas en los contextos sociales debido a solo interés materialista de las personas. En uno de los capítulos del texto de Castillo et al. (2015), *Sentido de la Violencia Escolar: una aproximación narrativa*, se pone en evidencia cómo en instituciones educativas se creaban grupos de violencia que usaban como metáfora a los carteles de narcotráfico del país. Es decir, los estudiantes querían igualarse a los carteles del narcotráfico debido a que en sus imaginarios, estos grupos tenían gran poder adquisitivo. Es importante, entonces, la función de los valores los cuales permiten dar un juicio valorativo a las acciones que realiza el hombre. Para Martínez et al. (2004),

Colombia debía repensar los avances obtenidos en materia económica y mirar, con perspectiva crítica, los problemas sociales que este enfoque ha causado. Finalmente, Hoyos citado por Martínez et al, (2003), analiza cómo la responsabilidad el estado, hasta el momento, no ha sido estudiada ni destacada en el plano de la educación moral. A su vez la responsabilidad del Estado posee una atribución de carácter crítico o de juicio, donde no solo se tiene en cuenta lo que se hace, sino lo que se debe hacer. Por otra parte la responsabilidad también contempla el plano individual y colectivo del sujeto, ya que en diversas ocasiones su significado se construye en planos sociales y comunitarios de la nación. En síntesis, se podría decir que la Ley 2003 es la transición de una educación utilizada para el mejoramiento económica a una nueva educación que permita la formación en valores.

El siglo XXI cambió la perspectiva política de Colombia, lo que afectó, de forma directa, a la educación. Mas, hay que decir que la idea de ver a la educación como un foco de mejora económico no se acabó totalmente. Prueba de ello se evidencia la ley 1014 del 2006 la cual consolida "el fomento a la cultura del emprendimiento". Desde esta nueva legislación la educación debe crear:

...vínculo del sistema educativo y sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales a través de una cátedra transversal de emprendimiento; entendiéndose como tal, la acción formativa desarrollada en la totalidad de los programas de una institución educativa... (Ley 1014, 2006).

La competitividad no se abandona sino que se amplía con la aparición de las dimensiones laborales, ciudadanas y empresariales. La duda que surge en este momento histórico es analizar si las acciones netamente morales y de convivencia se pueden resolver con un enfoque de competencias. Ante lo anterior, se presentaron diversas críticas a nivel nacional sobre los nuevos retos que debe asumir la educación. Una de estas perspectivas críticas, que es tomada en cuenta por el Ministerio de Educación Nacional (2008) en su *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, es la de Vasco (2006). Para Vasco (2006), ante la coyuntura que vive la nación, se debe impulsar el progreso de una educación que no solamente busque potenciar la fuerza productiva de la nación sino que se encargue de crear una cultura democrática y participativa. La forma para consolidar la tesis anterior, según el autor, es mediante la consecución de siete retos:

- I. La educación debe empezar a preocuparse por crear una cultura política, y a la vez económica, que no vea a la inversión educativa como una estrategia política, o económica, sino como una necesidad preponderante para el desarrollo integral de la nación.
- II. No se debe confundir la cobertura educativa con la calidad. Para el autor, el concepto de calidad se tergiversa a veces con la garantía de la educación en las diversas regiones del país. Cabe resaltar que aunque es menester tener cobertura, este indicador no puede globalizar lo que significa el concepto de calidad. La calidad es amplia y compleja, por lo tanto se debe crear una política educativa que sí contemple todas las dimensiones del concepto en mención.

- III. El tercer reto, que en la actualidad ya fue satisfecho, es la transformación de la evaluación por logros y objetivos a una evaluación por competencias. Sin embargo, el mismo autor señala que no existe un marco teórico con el que se pueda articular las competencias de las que tanto se hablan. Esta situación genera una crisis de interpretación que puede afectar directamente a la educación.
- IV. La educación de excelencia debe ser ecuánime. Parafraseando las palabras de Vasco (2006) la educación pobre es para los pobres. Es decir, que la excelencia educativa se percibe en la educación privada. Las instituciones con recursos privados brindan herramientas que las instituciones públicas no pueden tener, lo cual imposibilita la igualdad de condiciones en una nación que en principio es democrática.
- V. Es necesario que la educación se preocupe por la enseñanza de la convivencia, la ética, la democracia y la ciudadanía. Después de la Ley 115 de 1994 mediante la cual se suspendió la enseñanza obligatoria de la religión, se dejó a un lado la preocupación por la formación en convivencia ciudadana. El autor resalta que no es la enseñanza misma de la religión la que permite el desarrollo de la ciudadanía, sino que se convirtió en excusa la ley para despreocuparse por esta formación que es totalmente necesaria para el desarrollo de una nación en crisis.
- VI. Existe el reto de conciliar el interés de los estudiantes con la necesidad de aumentar los niveles educativos en matemáticas, ciencias naturales y tecnología. Lo que se observa es que los estudiantes no tienen significativo interés en el aprendizaje de las

matemáticas, lo cual se debe a la falta de preocupación nacional del mejoramiento de la didáctica en matemáticas.

- VII. El último reto que se proponía en el 2006 era mejorar la transición entre *"la educación secundaria y media con la educación superior y con el trabajo y el empleo"* (p. 3). La transición en mención hace referencia a que no existe una armonía entre educación, trabajo y empleo.

Revisando lo planteado anteriormente, se puede inferir que en los años 2006, 2007 y 2008 la perspectiva colombiana educativa buscaba crear una armonía entre lo que significaba una educación que permitiera el progreso de la nación desde las posturas económicas y políticas, sin dejar a un lado la formación humanística. Se tienen entonces dos áreas de actuación: por un lado es necesario aumentar la economía de la nación y, por otro lado, se debe crear una cultura ciudadana de participación democrática.

Así las cosas, el Estado sigue pensando en mejorar la educación a partir del aseguramiento de la calidad. Al fin y al cabo, es la calidad, valga la redundancia, la nueva estrategia que puede mejorar las problemáticas vislumbradas hasta el momento. En este sentido, se establece, para la educación superior, la Ley 1188 del 2008 que tiene como función regular las condiciones básicas de calidad de todas las instituciones educativas. La ley ofrece un marco muy claro y definido de los siguientes aspectos relacionados con la calidad:

- I. Condiciones básicas de calidad de los programas académicos de educación superior. En este aspecto se estandarizó los garantes mínimos que debe tener cada



institución para ofrecer un plan de estudios en un programa específico. Los garantes en mención se caracterizaron por lo siguiente:

- a. La coherencia entre el plan académico, el título y la denominación del programa.
- b. La articulación del programa con las necesidades del país.
- c. La coherencia del plan curricular con los objetivos de formación del programa académico.
- d. Consistencia logística en todas las actividades que desarrollan la formación teórica de los programas.
- e. La promoción y motivación a realizar procesos investigativos que permitan desarrollo e innovación en las áreas de estudio.
- f. La pertinente relación de la institución con el entorno social en el que se encuentra.
- g. La garantía de personal docente, teniendo en cuenta y el número y la calidad, para ofrecer una formación coherente, eficaz y eficiente.
- h. Garantizar el uso adecuado de los materiales y medios educativos utilizados como complemento formativo a los programas.
- i. Garantizar los recursos y la infraestructura física para el buen desarrollo formativo en la institución.

II. Condiciones de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior. El segundo aspecto procuró regular las dinámicas propias de cada institución para garantizar la calidad educativa. En este sentido, se establecieron los siguientes dictámenes:

- a. Toda institución debe tener un sistema formal y ordenado de selección meritocrático.
- b. Las instituciones de educación superior deben tener una estructura administrativa que garantice la eficacia y la efectividad al servicio de los estudiantes.
- c. Se debe crear en cada institución una cultura de autoevaluación constante.
- d. Cada institución debe tener un programa de egresados que vincule a los estudiantes graduados con la universidad.
- e. Todas las instituciones deben tener un área de bienestar que garantice "las necesidades insatisfechas en salud, cultura, convivencia, recreación y condiciones económicas y laborales" (p. 2).
- f. Finalmente, cada institución debe poseer los "recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas con calidad, bienestar, y capacidad de proyectarse hacia el futuro, de acuerdo con las necesidades de la región y el país" (p. 2).

Hasta este momento, hablando en plata blanca, la transición del concepto de calidad educativa de una postura utilitarista a un concepto humanístico es más claro. Las críticas que se suscitaron al inicio del siglo XXI llevaron a replantear el concepto lo cual se detallará en el numeral 1.2. (*La calidad educativa en Colombia*) del presente documento.

Después del 2008, el estado se empieza a preocupar por otra problemática con respecto a la proyección de la educación colombiana. Resulta que según las evaluaciones

internacionales, y pese a los esfuerzos hechos del Estado por mejorar la calidad, el país no puede competir en innovación, investigación y generación del conocimiento<sup>2</sup>. Por consiguiente, se instaura, en el Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (CONPES), la política nacional de ciencia, tecnología e innovación. En efecto, la ley plantea una nueva normativa que promueva el desarrollo investigativo de la educación como indicador preponderante del concepto de calidad educativa. Según la nueva ley, la educación en Colombia tiene una vicisitud de gran preocupación: no hay el suficiente recurso humano para el desarrollo de la investigación y la innovación.

Lo que se observa en este momento histórico es que no se tuvo, en años anteriores, una perspectiva de aspiración en el mejoramiento del desarrollo tecnológico. La Dirección Nacional de Planeación en su documento Visión Colombia 2019, planteó las aspiraciones educativas en torno a cobertura pero dejó, un poco rezagada, la importancia de la investigación y el desarrollo del potencial formativo para la misma. Dadas así las cosas, Colombia, al querer ser competitiva, según el Documento CONPES 3528 (2008), debe: "aumentar su ritmo de producción de conocimiento, lo que implica contar con un grupo significativo de personas dedicado a actividades de ciencia, tecnología e innovación... y desarrollar las competencias de los trabajadores en todos los niveles" (p. 21). Cabe aclarar que esta nueva preocupación no nace, únicamente, de la visión de Estado del momento. Las verdaderas causas del Documento son los estudios realizados por Mercer-Blackman (2007) para el Foro Económico Mundial del

---

<sup>2</sup> El informe del Ministerio de Educación Nacional (2009), en donde presenta Plan Nacional de Desarrollo Educativo, muestra cómo a pesar de los grandes avances en materia educativa se hace menester potenciar la investigación y la innovación para competir con los estándares internacionales.

año 2007. Para el World Economic Forum (2007), los países que presentaron grandes desarrollos económicos, como China y Alemania, tienen el factor común que es presentar propuestas de innovación desde la educación superior. Aclarando lo anterior, se puede ver cómo Colombia busca ser competitiva desde las mismas propuestas, avances e investigaciones realizadas internacionalmente, además, es tanta la preocupación por la innovación y la generación de tecnologías que en el año 2009 el gobierno decide renombrar al Ministerio de Comunicaciones con la denominación que mantiene actualmente de Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MINTIC), atendiendo a la llamada de fomento internacional por potenciar las nuevas tecnologías de la información.

En el 2010, se reglamentan todas las perspectivas mencionadas previamente con el Decreto 1205. Con este nuevo decreto se determina que la calidad educativa en instituciones de educación superior depende del cumplimiento de las condiciones ya referidas en la Ley 1188 del 2008. Además, se crea el acuerdo 1 del Consejo Nacional de Acreditación para "que diseñe y promulgue los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de Maestría y Doctorado y se unifican los rangos de acreditación para los programas de pregrado, maestrías y doctorados e instituciones (p.1)." Este ordenamiento permite que en el 2011 aparezcan "los criterios para los procesos de acreditación de instituciones y programas académicos de educación superior" con el Acuerdo 2 del 2011, y "los lineamientos para la acreditación de programas de instituciones acreditadas institucionalmente" con el Acuerdo 3 del 2011. La pregunta que ahora nos compete es: ¿qué buscan los anteriores acuerdos?

Básicamente los acuerdos tienen como objetivo crear un sistema regulado, controlado y claramente definido para crear un sistema de calidad que garantice el desarrollo de la educación. De la misma manera busca incorporar unos criterios identificables para realizar una distinción diferencial de los programas de alta calidad en Colombia. La distinción de alta calidad se convierte ahora en un objetivo a perseguir por parte de todas las instituciones de educación superior. A este proceso se le denominará, de ahora en adelante, acreditación. La acreditación se evalúa teniendo en cuenta aspectos mencionados en la Ley 1188 del 2008 y corroborados con el decreto 1205 del 2010. Se podría decir, a partir de lo anterior, que la calidad educativa es el resultado de la conjugación de las 6 condiciones ya mencionadas.

Finalmente, en el 2015, se integra las nuevas tecnologías de la información con el sistema de aseguramiento de la calidad. Con la circular 03 del 2015 del Ministerio de Educación se anuncia la sistematización de la acreditación de los programas de pregrado con el Sistema Integrado de Información SACES - CNA, el cual tiene como propósito "prestar un servicio más eficiente y eficaz a las instituciones de educación superior que hacen parte del Sistema de Acreditación y demás usuarios, facilitando el acceso y la interacción debida" (p. 9).

En síntesis, la educación superior en Colombia, desde 1990, se ha visto como un pilar para el mejoramiento de las diversas problemáticas políticas, económicas y sociales del país. Con lo anterior, se puede ver que en la última década del siglo XX la educación respondía a una necesidad de apertura económica y globalización del estado. Después, ya en el siglo XXI, al lograr dicha apertura, empezó la preocupación

por mirar si solamente la educación debía propender por mejorar aspectos relacionados con el desarrollo económico, o, de la misma manera, debía permitir la construcción de una cultura comunitaria. Actualmente se observa que la transición entre una visión utilitarista y una visión más humanista no se ha resuelto de forma contundente. Es más, con la necesidad de innovación y desarrollo tecnológico la balanza se pone más del lado del utilitarismo que del humanismo. Empero, con el proceso de paz que tiene el país, la educación cobra un sentido a la hora de lograr la reconciliación y el perdón con los actores del conflicto armado en Colombia. Por ejemplo, para la educación superior ya se tiene el proyecto de ley de crear una cátedra para la paz, en donde se incentiva al reconocimiento histórico y humanista del conflicto armado como estrategia para generar convivencia en el deseado posconflicto Colombiano. Para terminar, no hay que olvidar que todos los desarrollos y transformaciones de la educación, después de 1990, giran en torno al concepto de calidad, para lo que es necesario preguntarse: ¿cuál es la historia del concepto de calidad a nivel Global y, sobre todo, en Colombia?, ¿cómo se ha transformado y cuál es la situación actual a la hora de resolver las diversas necesidades educativas del país?

## *1.2. La aparición del concepto de calidad en la Educación Superior en Colombia*

Antes de especificar el concepto de calidad en Colombia, es menester presentar un marco referencial de lo que se entiende actualmente por calidad educativa y cómo se ha construido este concepto a través de la historia. Definir la Calidad Educativa es un proceso constructivo que debe articularse con el concepto de Educación. A partir de lo anterior se puede ver lo expuesto por Colella & Díaz-Salazar (2015) cuando aseguran que en la actualidad la calidad educativa es un discurso creado por la necesidad de instaurar políticas educativas que permitan el desarrollo social y económico desde una postura neoliberal. Para los autores, y tal como se mencionó anteriormente, la calidad educativa es la "instauración de un discurso neoliberal" hegemónico que sirve como instrumento para la creación de reformas educativas. En la misma línea comprensiva de esta conceptualización se encuentra Biancheti (2009) quien afirma que la calidad educativa es un concepto dinámico y cambiante que depende de los efectos históricos y políticos del momento. Pese a evidenciar que la calidad educativa es un concepto cambiante, la Organización de Estados Iberoamericanos, en la voz de Aguerro (1993) señala que la calidad educativa depende de que exista

congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo... En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es

este ajuste, lo que define la existencia de calidad (Aguerrondo, 1993, p. 565).

Dicho con otras palabras, la calidad educativa, pese a ser un concepto cambiante y complejo, requiere de una articulación entre la interpretación del sistema político con la interpretación de los sistemas educativos. Es por eso que la misma autora señala que:

La pérdida de la calidad se mide a través de hechos de que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en el discurso académico pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la significatividad social del aparato educativo (Aguerrondo, 1993, p.565).

El factor clave, como se puede ver, a la hora de entender la calidad es la significatividad social otorgada a este elemento del sistema educativo. La significatividad se convierte, entonces, en el objeto de conocimiento a la hora de la comprensión del concepto. Sin embargo, surge, a su vez, la necesidad de evaluar si existe una integralidad, o se podría llamar armonía como se verá más adelante, entre las significatividad otorgada en las políticas públicas educativas y en las políticas institucionales.

Ahora bien, entender el concepto de calidad en Colombia requiere de un análisis histórico y hermenéutico claramente delimitado. Como se pudo ver en el numeral anterior, las transformaciones educativas de Colombia en función del



concepto de calidad se dieron a inicios de la década de los 90. Colombia, con su nueva constitución, quería modernizar el estado desde todos sus ámbitos. Además, la idea de Jaeger (1987) de que *"todo pueblo que alcanza cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación"* (p. 3), estaba resonando en el aparato colectivo y académico de la nación. Con su estudio de la Paideia, Jaeger (1987), infunda la necesidad de repensar los sistemas educativos de la nación. En otras palabras, si no se moderniza la educación, no se alcanza la modernización del estado. Ante esta situación, el cuestionamiento inmediato que se presentó fue el siguiente: ¿cuál es la mejor forma para modernizar la educación?; la respuesta fue, la calidad. Como vamos a ver a continuación, Castro, L. Galvis, R. & Bermúdez, A. (1994) fueron los pioneros, junto con la Asociación Javeriana de Educación Investigativa, de crear un modelo crítico sobre los retos que tenía el país, a inicios del 90, a la hora de consolidar la calidad educativa en los años siguientes, y en especial en el siglo XXI. Gracias al trabajo desarrollado por los investigadores se llevó a cabo el *Primer Simposio Nacional sobre la Calidad de la Educación, la Nueva Legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XXI* en el mes de octubre de 1993. En el evento se dio inicio al estudio entregado del papel de la calidad en la educación desde una mirada interdisciplinar, teniendo en cuenta siempre, la articulación entre estado-legislación-educación. Para Castro et al. (1994), en su libro *La calidad en la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI*, la problemática que vive el país, en términos de educación tiene que ver con la falta de cobertura ya que no se está teniendo en cuenta el principio de equidad e igualdad que resalta y prepondera la constitución, además, la educación en Colombia

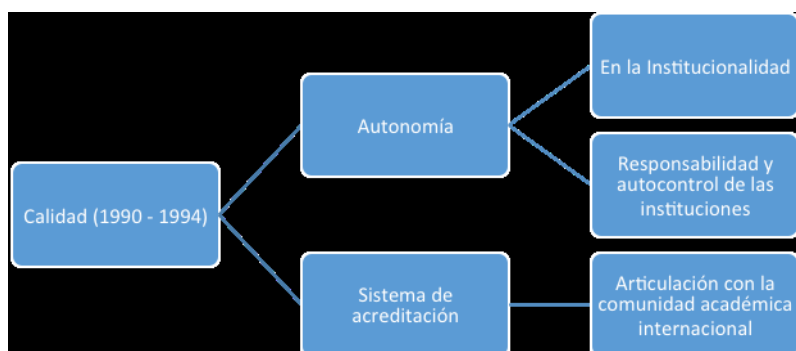
no puede competir con los avances en materia de desarrollo tecnológico y científico de otros países.

Al efectuar un diagnóstico de la educación colombiana, se observa que ésta no satisface las exigencias de la nueva constitución, ni permite proyectar a Colombia con dignidad en el nuevo panorama económico y mundial, en donde para subsistir como nación, es imperativo tener ventajas competitivas determinadas por la creatividad científica, dominio del idioma inglés y eficiencia tecnológica; y por la práctica de valores por parte de todos los habitantes (Castro et al. 1994, p. 44).

Analizando la cita anterior se puede ver cómo la calidad es entendida en ese momento histórico. La preocupación de la modernización del estado se focaliza en el mejoramiento educativo a partir de la cobertura y competitividad, dejando al final la formación en los aspectos humanísticos. Vale decir que el hecho de dejar al final la dimensión moral en el diagnóstico de la educación no debe dejar de llamarnos la atención. Desde un punto de vista interpretativo, se puede inferir que las preocupaciones en el momento histórico que se hace referencia están más cercanas al crecimiento económico que un crecimiento moral y de integración, lo cual ya se había vislumbrado en el numeral anterior del presente capítulo. Lo que ahora compete analizar es cuál es el concepto de calidad que se concebía en el año de 1994.

Desde el estudio de Castro et al. (1994), el concepto de calidad educativa de inicios del 90 obedece a un replanteamiento de una idea muy rústica que se tenía de educación debido a la perspectiva reglamentarista y policial de la Ley 80 de 1980, la cual estipulaba que la calidad educativa debía depender de una intromisión directa de la

presencia estatal "en los más mínimos detalles de la organización" (p. 79). Del mismo modo, con la Ley 80 se creía que la calidad se podía concebir cuando la política y las entidades del estado controlara, de forma total, "los recursos de las instituciones y de los contenidos y metodologías del programa" (p. 79). Empero, como bien lo señala el estudio que se analiza en este momento, dicho enfoque quedó en crisis. Por lo tanto, la nueva mirada del concepto de calidad de 1990 se puede sintetizar con el siguiente esquema:



*Gráfico 1. Esquema del concepto de Calidad en la educación superior (1990 - 1994)*

El gráfico 1 muestra cómo el concepto de calidad, para la educación superior en Colombia, es una complementariedad de la autonomía institucional y un sistema de acreditación que garantice a las instituciones articularse con los estándares académicos de la comunidad académica internacional. La preocupación del momento era transformar el concepto de calidad de la Ley 80 la cual percibía que la forma que se debía regular la calidad era mediante el control y vigilancia directo del Estado a las instituciones. Por lo anterior, el concepto de calidad que surge a inicios del momento ve en la autonomía institucional la salida para garantizar una educación que compita a nivel internacional. Cabe aclarar que

dicha autonomía es concebida como una responsabilidad institucional de competir con los estándares académicos más altos teniendo siempre en cuenta el autocontrol y la autoevaluación de los procesos se llevan a cabo. Por otra parte, se asume que la calidad también depende de la oportunidad y equidad del acceso a la educación en Colombia, lo cual ya se explicó, de manera detallada, en el numeral anterior de este capítulo. Se tiene, entonces, un concepto de calidad que se caracteriza por la búsqueda constante de autonomía, auto-regulación y autoevaluación de las instituciones que posibiliten establecer un sistema de acreditación de la calidad que dé garantías de una educación que pueda competir con los estándares internacionales, sin olvidar que el acceso a la educación debe ser ecuánime y debe tener una amplia cobertura en todo el territorio colombiano.

Después de los estudios, las investigaciones y los aportes realizados por Castro et al. (1994), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (M.E.N.) decide crear una serie de cuadernillos especiales en donde se pretender aclarar la definición, proyección y consolidación del concepto de calidad. El M.E.N. define, por primera vez, el concepto de calidad de la siguiente forma:

...el concepto de calidad educativa es un concepto dinámico, que varía de acuerdo con circunstancias históricas y sociales, y que tiene que ver con una serie de elementos culturales y teóricos relacionados, a su vez, con quienes plantean la definición. Para el desarrollo de su trabajo de evaluación de la educación, SABER ha adoptado una definición que se constituye en un acercamiento a lo que desea que el sistema educativo promueva y produzca. Esta definición es la siguiente:

calidad de la educación es el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil (M.E.N. 1995, p. 9).

La información expuesta anteriormente se puede sintetizar mediante el siguiente diagrama:



*Gráfico 2. Esquema del concepto de Calidad en la educación superior (1995)*

Se puede inferir con esta nueva definición que el concepto de Calidad depende del cumplimiento de los objetivos fijados en el sistema educativo y del logro obtenido por las personas que estudian. Tenientemente se puede ver que esta definición presenta grandes problemas a la hora de interpretar lo que se quiere definir debido a que no hay claridad en cómo se le logra esta aproximación. Además, la forma en como está redactada pone como principal actor de la calidad a los fines del sistema educativo (se puede hablar de las necesidades del estado). Del mismo modo, deja en segundo plano a las necesidades individuales de la población estudiantil. La

forma en cómo se redacta la definición pone en manifiesto vestigios de las anteriores prácticas de calidad educativa vistas en la ley 80 de 1980 en donde se controlaba mediante los sistemas de gobierno lo que se debe entender por calidad. No obstante, la nueva perspectiva permitía ver el primer paso a la modernización de la educación en Colombia.

Para argumentar lo dicho en el párrafo anterior, con respecto a la primacía del mismo sistema educativo sobre las necesidades de los estudiantes, se puede traer como referente el sistema de evaluación de la educación denominado SABER. Este sistema, que fue creado en 1990, busca evaluar la forma en como existe esa aproximación entre las necesidades educativas del Estado y la situación actual de los estudiantes. Empero, la pregunta que resulta necesaria plantearse en este punto es la siguiente: ¿cuál es la relación del sistema de evaluación SABER con la configuración del concepto de calidad en los inicios del 90?

Para responder lo anterior basta recordar que el objetivo del Estado colombiano era competir a nivel mundial con los estándares internacionales de calidad. Y para ese tiempo se tenía en cuenta la significación que el concepto tenía, la cual provenía, como se ha dicho anteriormente, de la terminología administrativa e industrial. Como bien lo señala Apodaca & Lobato (1997), el concepto de calidad, antes de entrar a la lexicología utilizada en la educación, tenía una historia de significación que vale la pena analizar y recordar. Apodaca & Lobato (1997) reseñan que el concepto de calidad tiene sus inicios en 1951 cuando los físicos Deming y Shewhart establecen que todo concepto utilizado en la ciencia debe ser operacionalizado y claramente definido mediante términos y acciones fácilmente identificables. La necesidad

de Deming y Shewhart de operacionalizar los términos los lleva, en su camino por el mejoramiento de la industria, a encontrarse con el concepto de calidad. Con ellos, el concepto tiene una significación en acciones identificables. Esta nueva forma de significar la calidad llevó a Cornesky (1990) a incorporar el concepto en el mundo educativo en la década de los 90, lo cual se instauró de manera casi global a todos los países. Según los autores, dicha incorporación mundial del concepto se debió, en gran parte, a los premios de calidad establecidos en Japón desde 1950, y que en países latinoamericanos tuvieron gran auge en las décadas de los 70, 80 y 90 (ejemplo de lo anterior pueden ser: los premios Malcom Baldrige de EEUU en 1987, el premio nacional de calidad en 1988 de México y el Premio Colombiano a la Calidad de 1975). La calidad, en este sentido, se convierte en un reto de la universidad. Empero, no hay que dejar a un lado que la incorporación del concepto industrial de calidad al mundo educativo generó un nuevo cambio de perspectiva a mediados de la década de los 90, a saber, la forma de ver al estudiante como cliente. Byrnes & Cornesky (1994) apuntan a lo anterior cuando establecen que las instituciones de educación superior pueden tener una correspondencia analógica con los sistemas y procesos empresariales. Desde la representación de los autores precitados, el estudiante puede verse como un cliente al cual se le deben satisfacer sus necesidades educativas, lo cual, desde la mirada que se ha observado en la política educativa colombiana de inicios de los 90, no difiere con lo que busca el M.E.N.; la diferencia, podría estar en que para el M.E.N. la necesidades de los estudiantes, desde el concepto de calidad, deben aproximarse a las necesidades de estado: esto generó algunas

controversias en el momento y llevó a que a mediados de los 90 se repensara, nuevamente, el concepto de calidad.

El abanderado de los estudios en calidad en el mundo hispano es el Dr. Ramón Pérez Juste, profesor de la Universidad Internacional de la Rioja, quien es una persona importante para el presente escritor y a quien, también, se le rinde con este trabajo un gran homenaje. Para Pérez Juste (1996), el concepto de calidad no se puede delimitar tan fácilmente. Sin embargo, el autor señala que sí se puede definir la calidad educativa en el momento que se logra la consecución de los niveles de prestación desde una excelencia que cumpla con las condiciones de satisfacción para los clientes, que en este caso son los estudiantes. Cabe resaltar que el mismo autor señala, que existe una gran distinción entre el concepto de calidad que se puede tener en una empresa de servicios tangibles y una institución dedicada a la educación. Como bien señala el autor, no se debe dejar a un lado que las instituciones educativas tienen una naturaleza *per se*. Esta naturaleza obliga a brindar las mejores condiciones, recursos y herramientas para que los estudiantes cumplan con los objetivos de formación. Lo anterior se especifica dado que en muchas ocasiones los estudiantes, al no ser conscientes de la naturaleza de la educación, tienden a evaluar de manera más satisfactoria a los profesores que no exigen demasiado. Lo que se debe lograr, entonces, es una armonía en cumplimiento de las condiciones de satisfacción de los clientes y la naturaleza propia de los servicios educativos.

A razón de lo anterior, Pérez Juste, Martínez, & Rodríguez. (1994), empiezan a proponer unas metodologías y sistemas que pueden evaluar la calidad. Colombia los incorpora y establece los Sistemas de Acreditación de Calidad que se explicarán en



el siguiente numeral. Vale decir que fue la segunda mitad de la década de los 90 la que llevó a Colombia a reorganizarse, de una mejor forma, en las cuestiones relacionadas a la evaluación de calidad.

Se acaba la década de los 90 y empieza el siglo XXI con una fuerte crítica al concepto de calidad que se tenía en el momento. Las razones de la crítica, que nacen de los debates desarrollados por la Federación Colombiana de Educadores y el mismo M.E.N., obedecen a los siguientes aspectos:

- I. El concepto de calidad no tiene límites ni alcances para la educación.
- II. La calidad en la educación se convirtió, a finales de los 90, en una excusa para la promoción de políticas neoliberales.
- III. El concepto de calidad que maneja el M.E.N. desconoce otras interpretaciones que puede tener dicha noción en la educación.
- IV. Se percibe una exigencia tecnocrática y "autoritaria de la autoridad educativa por imponer una particular e interesada concepción de calidad" (Recamán & Ibarra. 2002, p. 32).
- V. Pese a los grandes gastos en recursos, no se observa una mejoría en la educación en Colombia.

Los cinco aspectos referidos llevaron a una importante querrela entre el Estado, las Instituciones de Educación y las Organizaciones gremiales de los educadores. El motivo del conflicto, como bien lo manifiesta Recamán & Ibarra (2002), obedece al problema interpretativo del concepto de calidad. Para el Estado, tal como se ha visto anteriormente, "la calidad de la educación es un concepto muy complejo.

Ciertamente no es nada que se pueda medir con un instrumento, si bien algunos aspectos sí pueden medirse y deben medirse" (p. 33). Por otra parte, las Instituciones de Educación, mediante sus voceros, en especial la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, critican esta postura del Estado y resuelven lo siguiente:

Por ser el concepto de calidad diverso en sus aplicaciones semánticas, no es posible llegar a definiciones taxativas, claras y distintas, y mucho de lo que se expresa como calidad tiene que ver con el grado de validación colectiva y de aprobación que adquiere el fenómeno o el objeto al cual se refiere, en el contexto de una cultura, casi siempre por la contrastación a otro objeto de su misma clase o especie, y los dos referidos a un cierto modelo que cumple las veces de paradigma... La complejidad del fenómeno educativo como hecho fundamentalmente relacional, comunicativo y pedagógico, hace que el concepto de la calidad de la educación no tenga una única acepción. Una de las maneras de referirnos a la educación es entenderla como la calidad de los procesos de la práctica social de la educación, mediante la cual las sociedades de manera intencional proyectan el potencial científico, técnico, ético, filosófico, cultural y artístico, para resignificarle a sí mismas, darle contenido simbólico y comunicativo a su desarrollo, abrir espacios a nuevos imaginarios, teorías y conceptos, formar a sus ciudadanos para dimensionar su capacidad humana, productiva y organizacional de manera integral y para responder a los retos históricos de su calidad de vida y de su viabilidad como nación en el

concierto planetario" (Recamán, Ibarra & FECODE, 2002, p. 33).

Con la postura de las instituciones de educación, se puede observar la necesidad de resignificar el concepto que se ha trabajado hasta el momento, para llevarlo a los imaginarios y universos simbólicos, los cuales permiten la construcción de cultura. En este sentido, la calidad se convierte de un estado a ideal, a la necesidad de crear una cultura que permita prácticas intersubjetivas en donde se manifiesta esa necesidad de construir una mejor sociedad. La problemática, a partir de lo mencionado, es mirar la mejor forma de crear este proceso de transformación cultural en torno a la calidad. Bajo esta misma postura se pronuncian los maestros con la vocería de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y agregan que el concepto de calidad se ha convertido en un discurso político -"es evidente el uso retórico de la calidad como legitimador de las políticas macroeconómicas" (p. 34)- que en vez de mejorar los problemas que tienen la educación colombiana, los han agravado de forma inefable.

Es por lo precitado que el Movimiento Pedagógico de Colombia empieza a presentar al Estado una serie de propuestas que buscaban replantear las definiciones y concepciones de la calidad educativa que se tenían en el momento. La Perspectiva del Movimiento Pedagógico era, y sigue siendo, la de pensar una educación que genera calidad mediante una valoración real y praxeológica de la educación y la pedagogía

"en las dimensiones plurales de la vida del país y de la sociedad como la democracia, la personalidad, el conocimiento, el trabajo y la cultura, sin sometimiento

de leyes de mercado y las imposiciones de los organismos multilaterales de poder y crédito" (p. 35).

El Movimiento Pedagógico consolida un frente crítico de lucha, de gran relevancia, a inicios del Siglo XXI, y concentra sus esfuerzos en el planteamiento de lo que debe significar la calidad educativa. Por ejemplo, Sarmiento (2002) refiere que la calidad educativa de los años 90 se centra en la eficiencia de los recursos. No obstante, a pesar de ser una política de estado la igualdad de condiciones, existe una brecha entre la educación pública y la privada. La política educativa neoliberal, según el autor, ha mercantilizado a la educación mediante prácticas competitivas económicas que afectan, de forma contundente, al sector público que no tiene todas las garantías que debería tener. Por ello, es menester que las acciones del Estado se orienten a ampliar los recursos hacia los sectores más vulnerables y menos favorecidos.

Otro ejemplo de los aportes críticos del Movimiento Pedagógico al concepto de calidad es que evidenciaron la dicotomía que presentaba la intencionalidad de crear un sistema de calidad mediante un marco político neoliberal. Restrepo (2002) explica lo anterior de la siguiente forma:

La calidad se mueve, entonces, en dos ejes, aplicables no sólo a la educación superior, sino a todos los niveles educativos, uno científico y técnico pedagógico, que puede tomarse como manifestación interna de la calidad, caracterizado por el saber, en sus conocimientos declarativos, las habilidades cognitivas, las habilidades sociales y los valores perennes y modernos... Y el otro, el ideopolíticosocial, o manifestación externa de la calidad, caracterizado por

las demandas que la sociedad le pone a la escuela desde su proyecto político, sus metas económicas... y sus ideales sociales de identidad nacional, integración social, autenticidad cultural para aprender a vivir juntos, ideales que, con las habilidades propias del desarrollo intelectual, son aprendizajes de largo plazo o que servirán a lo largo de toda la vida. (p. 19)

El problema del concepto, en síntesis, es que no se articula con la dimensión ético-política. La educación, desde la perspectiva del Estado, solo tiene en cuenta las necesidades económicas que demanda una nación en crisis. Debido a estos hallazgos, el Movimiento Pedagógico, con los estudios de Toranzos (2002), propone acotar el término del concepto de calidad. Parece ser, y es la tesis que defiende todo el presente texto, que el problema se da en la falta de articulación de la significación del concepto de calidad en todos los espacios, dimensiones e instituciones de la educación en Colombia. Por ende, es menester, según lo expuesto por Toranzos (2002), acotar la definición del concepto desde la multiplicidad de las dimensiones en las que se articula la calidad. Es decir que pese a que sea complejo definir la calidad, es necesario que se haga un intento por articular la significación otorgada al concepto en los diversos espacios, lugares y sujetos que interactúan y hacen parte de la educación en Colombia.

Bajo esta misma perspectiva se encontraban los adelantos presentados por la Unesco, que desde 1981 había empezado el proyecto de educación de calidad para América Latina y el Caribe. En el año 2001 se presenta el primer balance por parte de la Unesco en donde se observa que existe una brecha muy marcada en los objetivos de una educación centrada en los

valores y otra educación centrada en el mejoramiento de los aspectos económicos de Latinoamérica. Dicha situación hace que la Unesco se preocupe más por evaluar las concepciones de calidad que tienen los países de Latinoamérica y desarrolla un proyecto en donde se pretende que la educación de calidad tenga relación con la cobertura, la igualdad y el cumplimiento de los derechos humanos. El proyecto en mención muestra los primeros avances en el año del 2007 en donde se reconoce que el principal problema que tiene la educación en Latinoamérica es la falta de comprensión de lo que significa la calidad educativa. Para la Unesco (2007), la educación no debe comprenderse como un servicio, todo lo contrario, la educación es un deber que garantiza el estado. Si se sigue viendo a la educación como un servicio se legitima la negación y manipulación de la educación; por el anterior motivo, la evaluación de la calidad no puede estar fundamentada en instrumentalizaciones y normatividades, sino que debe ser evaluada a partir del aporte que hace la misma al desarrollo humano. Es a mediados del siglo XXI, como ya se había planteado en el numeral anterior, cuando la calidad educativa se empieza a ver como una construcción cultural que fomenta el desarrollo de la democracia participativa y la formación en valores para la convivencia y la reconciliación. Después de las duras críticas al concepto de Calidad, Colombia entró, con mayor rigor, en la exigencia y el establecimiento de un sistema de Calidad que permitiera evaluar a las Universidades. Este sistema de evaluación SABER tenía las definiciones conceptuales de calidad que regían al estado a inicios del 2000. Vale aclarar que, pese a las críticas del Movimiento Pedagógico, el cambio no fue sustancial. A razón de lo anterior, en el año 2003 el Consejo

Nacional de Acreditación entrega la primera Acreditación Institucional a la Pontificia Universidad Javeriana, universidad de carácter privado. Asimismo, en el mismo año, el Sello Europeo de Calidad Académica entregó a la Universidad de los Andes la acreditación internacional EQUIS para la facultad de administración de la Universidad. (Credencial, 2003).

Como síntesis de lo anterior, el inicio del Siglo XXI tuvo grandes movimientos relacionados a los aspectos de la educación y, en especial, a la construcción del concepto de calidad, que pese a las fuertes críticas por parte del mundo académico, el Estado colombiano no encontraba la forma articular las dimensiones precitadas. Es más, es a inicios del 2000 cuando los sistemas de acreditación de la calidad entran en auge, y se mantienen actualmente como los grandes reguladores del concepto de calidad.

### *1.3. Los Sistemas de Acreditación de la Calidad en la Educación Superior en Colombia y el desarrollo del concepto de Calidad*

Con la Ley 30 de 1992 se crea el Sistema Nacional de Acreditación el cual tiene como objetivo: "garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos" (p. 12). Este Sistema lo estableció el Consejo Nacional de Acreditación (C.N.A.) el cual tiene como propósito fundamental realizar la evaluación institucional para otorgar el testimonio de acreditación, el cual funciona como certificado de calidad para las instituciones de educación superior en Colombia. Lo

interesante del C.N.A. es que a través del tiempo consolidó una serie de lineamientos en los que se establecía un concepto específico de calidad. En otras palabras, el instrumento que utilizó el C.N.A. para acreditar a las instituciones de educación superior fueron los lineamientos de acreditación, los cuales tenían un capítulo en donde se definía el concepto de calidad. Por tal razón es necesario en este punto realizar un análisis a los lineamientos de acreditación teniendo en cuenta el contexto histórico y el concepto de calidad que se estipula en los diversos momentos que se van a referir a continuación.

Con la Ley 115 de 1994 se establece, legalmente y administrativamente, el Consejo Nacional de Acreditación como institución que realiza las evaluaciones estipuladas por el Sistema Nacional de Acreditación. Lo primero que realiza el C.N.A. es estipular los lineamientos para determinar la acreditación de calidad de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, uno de los primeros documentos que se encuentran sobre los lineamientos establecidos por el C.N.A. es el de 1996; en él se define la calidad de la siguiente manera:

La calidad, en un primer sentido, se entiende como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y los procesos que lo producen y distinguen. Alude, de una parte, a las características universales y particulares de algo, y de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza, su ser propio. El concepto de calidad no es absoluto; las propiedades en que se expresa se dan en el



tiempo y se encuentran relacionadas, en su devenir, con el contexto. A partir de esas propiedades se consolida la identidad de algo, es decir, su concepto, en un proceso histórico. (CNA. 1996, 16).

Desde un análisis interpretativo, la definición conceptual que asumía en CNA en el 96 era muy abstracta y con un tinte ontológico que no correspondía con las necesidades educativas del momento histórico en el que se encontraba el país. Cuando se dice "*el concepto de calidad no es un absoluto*" genera, de por sí, una gran problemática, debido a que posibilita cualquier construcción o interpretación subjetiva. Y si se da cabida a esta idea, que no se puede juzgar como buena o mala, cómo se puede fundamentar una serie de lineamientos fijos para acreditar la calidad. En otras palabras, desde un marco conceptual abstracto cómo se puede crear un sistema en concreto para evaluar dicho abstracto en concreto. Además, surge otro problema interpretativo y es que la definición distingue un componente existencial de la calidad: "La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza, su ser propio". Desde lo anterior se crea una esencialidad de la calidad que depende de las condiciones naturales de la existencia de las cosas; esta mirada, un poco ontológica como ya se ha dicho, también irrumpe con un modelo positivo de evaluación. Cómo se puede medir la esencialidad es una pregunta que surge después de analizar esta primera aproximación al concepto de calidad. La respuesta a la pregunta anterior parece resolverse en la continuación de la definición que ofrece el CNA (1996):

La calidad es, entonces, un concepto análogo; es decir, que se predica de algo en parte idéntico y en parte distinto. La identidad corresponde a lo que es común al

género al que se pertenece. La diferencia alude tanto a la posibilidad de distinguir un miembro de los demás del género como a la distancia entre cada uno de los miembros y el prototipo definido para ese género. Así se puede hablar de un mayor o menor grado de calidad efectiva. Un factor de calidad que también debe evaluarse en términos de la distancia a un prototipo es la mayor o menor diferencia entre lo que una institución es y lo que ella ha definido como su misión que es parte sustancial de su identidad. (pp. 16-17).

El problema es que para que una Institución de Educación Superior sea, debe tener presente los lineamientos establecidos de forma lineal y específica por el mismo MEN. Entonces, si se asume el concepto de calidad desde una postura ontológica, se caerá en un vicio epistemológico que no es coherente en cuanto a definición y metodología. Es decir que no se puede crear un sistema de evaluación positivo a partir de un marco conceptual netamente existencial y subjetivo.

Por otra parte, el Sistema de Acreditación de 1996 tenía como criterios de evaluación de calidad los siguientes aspectos:

- I. Universalidad: hace referencia al quehacer de la institución de educación superior en función de la promoción global de sus prácticas, conocimientos y desarrollos.
- II. Integridad: entendida como la preocupación constata que debe tener cada institución de educación superior a la hora de cumplir cada una de sus tareas.
- III. Equidad: es el criterio que invita a las instituciones a ser justas.

- IV. Idoneidad: se entiende como la capacidad que tiene cada institución de cumplir con sus tareas misionales.
- V. Responsabilidad: hace referencia a la capacidad de reconocer y aceptar las consecuencias de las acciones realizadas por cada institución de educación superior.
- VI. Coherencia: alude al grado de proximidad entre lo que se dice que es la institución y lo que se realiza en la práctica real.
- VII. Transparencia: es la probidad y claridad en las acciones que realiza la institución.
- VIII. Pertinencia: "es la capacidad de la institución o programa para responder a necesidades del medio". (p. 26).
- IX. Eficacia: "es el grado de correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos formulados por la institución" (p. 27).
- X. Eficiencia: es el buen uso de los medios que tiene la institución para cumplir los objetivos establecidos.

Todos estos criterios son tenidos en cuenta a la hora de hacer la evaluación. Tal evaluación se establece en 7 factores los cuales son:

- a. Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- b. Estudiantes y profesores.
- c. Procesos académicos.
- d. Bienestar Institucional.
- e. Organización, administración y gestión.
- f. Egresados e impacto sobre el medio.
- g. Recursos físicos y financieros.

Con lo anterior se puede observar, de manera sintetizada, cómo era la dinámica de evaluación presente en el año de 1996. Dicho sistema se mantuvo por dos años, hasta que en 1998 aparecieron los Lineamientos para la Acreditación estipulados por el CNA. En este nuevo documento del CNA (1998) se amplía el concepto de calidad y se establece lo siguiente:

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación hace referencia a 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 dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza... En este contexto, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde tanto en la relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización. (pp. 18-19).

Se puede observar que el concepto de calidad del 98 gira en torno a la prestación del servicio educativo. Además, amplía los vacíos ontológicos vistos en el concepto del 96 incorporando un lenguaje más formal, por llamarlo de alguna manera, que se puede encontrar en los ambientes administrativos. El concepto de calidad se encuentra en un proceso de modernización y gira en torno a dos universos: el primero, hace referencia a la institución desde su visión y

prospectiva, la cual debe estar articulada con la segunda dimensión que es la universalidad que debe ofrecer la universidad misma (universalidad que fácilmente puede ser comparada con el concepto de globalización). Se extiende, entonces, la ontología y el devenir del concepto para llegar al plano praxeológico, real y material, lo cual, al fin de cuentas, se ajusta más con el proyecto de evaluación del Sistema Nacional de Acreditación que no tuvo modificaciones en los criterios ni en los siete factores establecidos en el año 1996.

Pasaron 8 años para determinar unos nuevos lineamientos de acreditación que se ajustaran a los contextos históricos y culturales del siglo XXI. En el año 2006, el CNA presenta una nueva entrega de Lineamientos para la Acreditación en donde se mantiene la definición del concepto de Calidad de 1998:

La calidad, en un primer sentido, se entiende como aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. La calidad expresa, en este primer sentido, la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico. Así, se habla, por ejemplo, de la calidad de hombre libre que una sociedad reconoce a sus miembros o de la calidad de Rector que alguien ostenta en un momento de su vida.

En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece. En este segundo

sentido se habla, por ejemplo, de una institución o de un programa académico de alta calidad.

De lo anterior se desprende que la calidad se refiere tanto a la posibilidad de distinguir algo como perteneciente a un determinado género como a la posibilidad de distinguir entre los distintos miembros de un género y entre ellos y el prototipo ideal definido para ese género. (CNA. 2006, p. 25).

En el 2011 aparece el Acuerdo 03 del 2011 "por el cual se establecen los lineamientos para la acreditación de programas de instituciones acreditadas institucionalmente". Con este acuerdo se busca que las Instituciones de Educación Superior que ya se encuentran acreditadas promuevan y mantengan las prácticas de calidad en el tiempo. Además, como se dijo en los numerales anteriores, en el 2011 la calidad educativa se ve como un proceso cultural que busca mantenerse en el tiempo. Gracias al anterior acuerdo, en el 2013 aparece una modificación de gran relevancia a la definición del concepto de calidad:

La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones.

La calidad educativa supone el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo y la innovación, tanto del programa como de la institución, lo cual implica el despliegue de políticas, programas estratégicos, proyectos acciones y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promuevan el cumplimiento de los

enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional. Por esto cobra mayor importancia que exista en cada institución una estructura, procesos y unos mecanismos que hagan seguimiento permanente a la pertinencia, eficiencia y eficacia del quehacer institucional y de los programas, en el marco de un proceso de autorregulación, cuya expresión visible ante la sociedad y el mundo académico es la acreditación temporal y su continua renovación. (CNA. 2013, p. 13).

El lector, inmediatamente, encontrará que el nuevo concepto gira en torno de la calidad organizacional. Se puede decir que es el resultado de una mezcla de las variables empresariales que afectaron a la calidad en la educación colombiana y el intento de hablar, desde una postura humanista, de la importancia existencial, por lo tanto perenne, de lo que es el concepto como elemento de valor de identidad de diversas prácticas. Del mismo modo, la calidad se observa como una capacidad que posibilita la innovación desde la generación de políticas, planes estratégicos, proyectos y acciones que permitan la consecución de los objetivos misionales. En este punto es menester detenerse en una relación causal que antes no se había vislumbrado y es analizar la metodología que se fomenta para la obtención de la calidad. Según el texto, la principal estrategia es el desarrollo de políticas institucionales. Para argumentar esta tesis basta con analizar la forma en como los criterios y factores de evaluación se redistribuyeron de la siguiente forma: el primer factor a tener en cuenta es el Proyecto Educativo Institucional que es el documento en donde se hace

la normativización de todas las políticas institucionales; el segundo factor es el relacionado con los estudiantes a partir de los mecanismos de selección e ingreso, la capacidad institucional, la participación en actividades de formación integral y el reglamento estudiantil y académico; el tercer factor hace referencia a los procesos relacionados con los profesores; el cuarto factor contempla los procesos académicos; el quinto, la proyección y la visibilidad nacional e internacional; el sexto factor refiere al servicio de bienestar institucional; el séptimo factor es organización, administración y gestión; el octavo es el factor de impacto de los egresados en el medio y el noveno factor tiene en cuenta los recursos físicos y financieros.

Sintetizando lo anterior, lo que primero se tiene en cuenta es el P.E.I. el cual permite la visibilidad de las estrategias que se enmarcan en el desarrollo de las políticas, las cuales se convierten en un factor que determina la autonomía de las instituciones. Es en el 2013 cuando el desarrollo autónomo de las instituciones se materializa con la importancia del desarrollo de las políticas. Por este motivo, el estudio del concepto de calidad debe analizarse ahora desde las mismas concepciones que tienen los P.E.I. en las diversas instituciones de educación superior.

En el 2015 el Sistema Nacional de Acreditación, mediante la creación del acuerdo 03 del 2014 del CNA (2015), instituye lo mencionado anteriormente cuando amplía el concepto de calidad de la siguiente forma:

Una institución es de 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 la



relación con sus aspectos universales, como con el tipo de institución a la que pertenece. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. (p. 6)

En otras palabras, la calidad educativa depende del nivel de armonía que existe entre la política pública de educación, los P.E.I. de cada institución de educación superior y las acciones que se hacen dentro de cada institución. Un estudio del concepto de calidad, en este momento histórico, requiere de un análisis detallado de las concepciones y semánticas que tiene el concepto de calidad en los diversos P.E.I., lo cual hace que se resalte una pregunta de gran importancia: ¿será que hay una armonía en las definiciones conceptuales del concepto de calidad de los P.E.I. y el concepto de calidad definido por el Ministerio de Educación a partir del Sistema de Acreditación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación?

#### *1.4. Problemáticas actuales de la educación en Colombia*

Exponer los problemas de la educación en un subcapítulo es una empresa imposible y, además, irresponsable. Por lo tanto, en este apartado lo que se pretende es realizar un análisis con relación a los problemas que tiene Colombia en función de la Calidad Educativa. En esta misma línea, el presente análisis solamente tendrá en cuenta los aportes epistemológicos y académicos de los dos últimos años, ya que como se ha dicho en el numeral anterior, es la época en donde

se reformula el concepto de Calidad en Colombia desde el subconcepto de Cultura organizacional y, adicionalmente, se resalta la importancia de las políticas institucionales como herramienta autónoma para el desarrollo de la calidad.

El punto de partida, para exponer, ligeramente, los problemas de la educación desde la perspectiva que se propone, es la investigación realizada por Rodríguez, Gómez, & Ariza (2014) que fue promovida y patrocinada por Ministerio de Educación Nacional en la convocatoria acerca de trabajos investigativos relacionados al Sistema de Educación Colombiano. En la investigación referida se enfatizó en la siguiente problemática: "Una de las principales preocupaciones del sistema de educación superior colombiano ha sido mejorar los niveles de calidad y cobertura, especialmente de los programas de pregrado..." (p. 60). Con lo anterior, los investigadores dieron inicio a un proceso de análisis comparativo entre la educación tradicional y la educación no tradicional, desde el enfoque de calidad. Los resultados mostraron que las metodologías tradicionales tienen mayor probabilidad de tener mejores estándares de calidad, lo cual desde el enfoque de desarrollo de M.E.N. generaría un problema de oportunidad y equidad que no ayudaría al desarrollo de la educación. Sin embargo, este resultado no es el que más se ajusta a lo que se ha venido hilvanando hasta el momento. El resultado relevante, que da indicios sobre las problemáticas actuales de la educación en función del concepto de calidad, es el siguiente:

... se debe considerar como orientador de la política educativa la construcción de un sistema de indicadores de calidad para la educación a distancia que sirva como instrumento de planeación y evaluación permanente de

esta oferta educativa con miras a una organización y transformación de las instituciones y programas ofertados bajo esta modalidad... (p. 93).

Dicho de otro modo, el concepto de calidad que se tiene actualmente no contempla todas las dimensiones y los espacios en donde se encuentra inmersa la educación contemporánea. Una de las hipótesis que se tiene con respecto a las causales de este problema surge de una problemática aún mayor, la cual tiene que ver con la perspectiva empresarial que se le quiere dar al modelo de acreditación de calidad de la educación superior. Esta hipótesis es desarrollada por Uribe (2014) cuando afirma lo siguiente:

“En las universidades colombianas suelen ser aplicados estilos gerenciales similares a los implementados en las empresas productoras de bienes y servicios... Las universidades deberían esclarecer una identidad que las diferencie claramente en su concepción de institución social del conocimiento con aquellas organizaciones de carácter mercantil.”

En este sentido, cuando una Institución de Educación Superior utiliza un mecanismo de gerencia de calidad basado en mundo empresarial, se corre el riesgo de que la academia se convierta en “una fábrica de conocimiento”, cuando se conoce que, *per se*, la educación y los procesos de conocimiento requieren de unas condiciones de creatividad, convicción y apasionamiento, propias de la subjetividad humana. En el mundo contemporáneo, dentro del contexto posmoderno, la calidad educativa se convirtió en un discurso en donde se puede mercantilizar la educación.

Aróstegui & Martínez (2008) ya habían profetizado la mencionada problemática de la educación. Esta problemática

hace parte de las transformaciones que ha tenido la *crisis de la educación* expuesta por Arent (1996), cuando se vio la necesidad de ver en la educación una solución para solventar los problemas en el desarrollo humano de las naciones. El conflicto, en verdad, es convertir a la educación en un sistema mercantil, mediante una cobija de figuras retóricas, en donde no se tiene en cuenta el componente humano. Básicamente, lo que trata la situación actual de la educación es que la formación en valores se está dando mediante una significación material del concepto valor.

El posmodernismo ha generado, en alguna medida, que las diversas sociedades, entre estas la colombiana, caigan en un momento de desarrollo superficial y efímero, en donde los valores, en algunos casos, son meros discursos que no tienen una importancia real en las prácticas cotidianas, como se pudo evidenciar en los fenómenos educativos presentados por Castillo et al. (2015), ya mencionados previamente. El capitalismo desmedido puede ser el resultado de esto, lo cual lleva a que en muchas ocasiones la educación superior se convierta en un medio para tener un mayor poder adquisitivo, mas no una oportunidad para reflexionar y aportar al desarrollo de las dimensiones humanas del mundo. En el mundo actual se legitiman discursos en donde los estudiantes enuncian que el motivo para estudiar una carrera universitaria es la adquisición de dinero en un futuro, y aunque este enfoque no es que esté mal, lo que sí es preocupante es la falta de conciencia a la hora de crear mecanismos y estrategias individuales y sociales para mejorar los problemas éticos del país.

Bauman (2012), aclara que el problema del posmodernismo es la pérdida de los valores trascendentales. Dicha pérdida obedece

a una cultura de consumo en donde decaen, cada vez más, las concepciones subjetivas que dan identidad al hombre. Por esta situación, en la que la educación se encuentra inmersa, los estudiantes y Colombia aceptan un modelo de calidad educativa que no está dando prioridad al desarrollo del componente humano y axiológico de la sociedad. Y no es que esté mal pretender que la educación sirva como una estrategia para un desarrollo económico, todo lo contrario, la reflexión que se hace actualmente es ver si el discurso de calidad está legitimando algunas prácticas que afectan el desarrollo ético y moral de la nación.

Martínez et al. (2004), muestran que en el siglo XXI la calidad educativa se debe vislumbrar desde la posibilidad de formar nuevos y auténticos ciudadanos, los cuales permitan un desarrollo democrático a través de la convivencia. Asimismo, debe existir un cambio significativo en la concepción y función de lo que es la calidad educativa, apoyada por un cambio en la forma de abordar los problemas de la educación. Este cambio debe partir de la creación de nuevos escenarios que tengan como eje ambientes afectivos que permitan a los estudiantes construir un aprendizaje valorativo de determinados valores, valga la redundancia, rechazando los contravalores por medio de la construcción de su propia matriz de valores, complementado por la creación de condiciones sociales que permitan buenas prácticas de ciudadanía.

La formación en valores debe verse desde lo político, los estilos de vida y la convivencia. Es decir que debe buscar no una socialización sino una democracia proyectada en los diferentes escenarios de convivencia, participación y formación.

Por ende, para solventar la crisis de valores actual, la formación en la educación superior debe permitir las condiciones de posibilidad para que los valores sean promovidos desde la cotidianidad. Esto se puede lograr con un aprendizaje ético, donde los sujetos construyan una autonomía gracias a la consolidación de una matriz singular de valores apropiados por el propio sujeto, lo cual es dado por la construcción individual en la dependencia con los otros y la comunidad, donde el diálogo es considerado un valor, y la diferencia una oportunidad de progreso.

La oportunidad y cobertura de la educación debe repensarse. No se debe entender, solamente, la cobertura educativa como la posibilidad de brindar acceso a todas las personas, sino que se debe complementar esta idea con una educación que cubra la formación en todas las dimensiones de ser humano, priorizando el desarrollo humanístico.

El problema en Colombia, y en diversos países de Latinoamérica, como bien lo señala Reyes (2012), es con la falta de articulación de los elementos que definen la calidad desde los sistemas de acreditación y las prácticas reales e inmediatas del contexto educativo. Esta falta de articulación, o de armonización como se explicará más adelante, hace que se perciba la calidad como un mero discurso cargado de intencionalidades ideológicas.

### *1.5. La Calidad Educativa como discurso*

Colella & Díaz-Salazar (2015) ayudan a comprender la realidad de la educación, en función del concepto de calidad, en la época contemporánea. Para los autores, la calidad educativa es un discurso que se deforma con otros discursos de índole

político. La emergencia y el poder otorgado a la calidad permitieron que se configurara una dimensión discursiva del concepto. Esto es natural desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (2011), los cuales exponen cómo los cambios en las dimensiones políticas, después de la crisis de 1970, se convirtieron en una transformación de una perspectiva económica arraigada a la industrialización a una perspectiva socio crítica y cultural.

El concepto de calidad se convierte, entonces, en un elemento simbólico y cargado de sentido en donde se configuran una microfísica de poder en donde interactúan los diversos elementos constitutivos de la educación. El inconveniente nace en la carga intencional que se le otorga al concepto a partir de las propias necesidades. Es decir, si la calidad educativa se convierte en un discurso de poder en donde se legitiman una serie de prácticas y concepciones, cómo se puede homogeneizar una definición, significación o construcción de sentido cuando existe multiplicidad de pretensiones e intenciones en las instituciones de educación superior y el Estado.

Para resolver el anterior cuestionamiento es necesario analizar cuáles son las divergencias en las significaciones otorgadas al concepto de calidad entre las Instituciones de Educación Superior y las políticas de educación de Colombia. Empero, en la actualidad, no se encuentra un estudio profundo con relación a lo que se está planteando. Lo único que se encuentra es que las pruebas SABER no tienen relación con los ideales de educación planteados por las instituciones de educación superior y el M.E.N. Esta tesis la plantea Gabalán (2007) cuando afirma que las pruebas de Saber en Colombia, para la Educación Superior, cuentan con un sistema de

regulación normativo claro y estructurado desde el Estado, pero no se complementa con las normativas institucionales. Según el autor, muchas veces las dinámicas institucionales no concuerdan, en alguna medida, con los lineamientos y directrices del Estado. Es decir, que la situación de las políticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior posee un gran problema de articulación entre el Estado y las instituciones educativas.

Lo anterior es un problema discursivo. La falta de articulación se puede observar, claramente, con la revisión documental e histórica que se ha hecho hasta el momento en donde se resalta la problemática que se da cuando se interpone una visión de estado y la visión institucional en función de lo que es la calidad en educación. De hecho, es la visión capitalista del Estado la que se critica por parte de la academia la cual manipula lo que debería significar la calidad. Por ende, la academia reconoce que no se puede asegurar la calidad con Sistemas de Aseguramiento de la Calidad que contengan pruebas estandarizadas que se basan en competencias las cuales están en función con la productividad del país.

En este punto se puede observar que existen dos problemas claramente definidos:

1. No hay claridad en la articulación que debe existir entre el estado y las instituciones con relación al establecimiento de las políticas educativas para el aseguramiento de la calidad.

2. La falta de integración entre la política pública y la política institucional se puede dar por la falta de claridad en el concepto de calidad. Para el Estado, este concepto está ligado a una significación atribuida al plano económico,



mientras que para un gran número de académicos la calidad es una ideal holístico que no solo depende de la economía.

Haciendo una síntesis de lo expuesto hasta el momento, se puede analizar cómo, según importantes estudios latinoamericanos (Espinosa, E. Pérez, R. Blackaller, J.; Servat, 1996; Estrada, 1999), la calidad en la educación se puede generar por una autonomía de las instituciones, empero, se debe tener una concreta claridad de los objetivos entre el Estado y la academia. Esta situación ya fue planteada por la Consejería para la Modernización del Estado (1994) en su informe *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. En el informe se presentan unos lineamientos claros para que los objetivos del estado sean articulados con los objetivos de las instituciones educativas debido a que se evidencia una falta de unidad en estos temas.

No obstante, en el informe se estipula que el objetivo de calidad también se acerca a una postura económica de la educación. Como se puede observar, esta problemática obedece a una perspectiva instrumental y reduccionista de la educación. Empero, la causa de los problemas en la educación no se debe a un conflicto de perspectiva, sino de intencionalidad en torno a lo que se entiende por calidad educativa. Por ende, lo que se debe analizar es el componente teleológico de la educación y su correspondencia con las diversas áreas que afectan los procesos de desarrollo de la nación. Si se tiene claridad en esto, y se logra una articulación entre el estado y las instituciones, se puede consolidar un plan estratégico que conllevaría un mejoramiento de la educación en Colombia.

## 1.6. La práctica docente y la Calidad Educativa

*"Porque el «Maestro», antes que alguien que enseña algo, es un alguien ante el cual nos hemos sentido vivir..."*

*(Zambrano, M., 2011, p. 87).*

La trascendencia de la educación no solamente está ligada a un discurso dictaminado por algún tipo de política, sea pública o institucional, sino que también depende de las relaciones inmediatas que suceden en la educación. Verbigracia, la relación entre maestro y el estudiante. La práctica docente es el primer núcleo en donde se transforma el acto de enseñar. Mas, es esta misma práctica algo que supera las concepciones racionales para establecerse en lo más altivo del hombre. Maestro y estudiante crean un pacto de vida, en donde la experiencia será el resultado del conocer y del conocerse. Este acto es el propio γνῶθι σεαυτόν del templo de la sabiduría, donde el misterio de entregar la voluntad y deseo por aprender marcará el sino de sus vidas. La experiencia resultante es de percatación, de autognosis, de superarse en cada instante *para cada día ser más y aparentar menos.*

Mas percatarse no ya de algo que el sujeto tiene ante sí, sino percatarse -como fundamento de todo percatarse de algo- de estar aquí, de estar incorporado al lugar en que el sujeto habitaba: su cuerpo, desde donde limitado, encerrado y defendido a la par, asiste y se sostiene la pre-existencia. Se da pues el tiempo antes y como condición del existir o del ser entre la realidad, como posibilidad-realización. Y no solo de la vida vista desde fuera, medida por el tiempo,

extendida por la duración, sino de la vida de este privilegiado viviente para el cual el tiempo no existe, este que puede decir *el tiempo existe para mí* y no solo *hay tiempo* o *existe el tiempo* (Zambrano, 1992, 19).

El tiempo será lo aprendido, se convertirá en el resultado de la armonía de, por lo menos, dos almas que se juntaron para impregnarse de la energía del saber. Habrá transformación, como si fuese una obra alquímica en donde el plomo de la ignorancia se transmuta en el oro del conocer. En este sentido, el tiempo-vivencia es el lugar del fulgor del saber que está presente; dicho de otro modo, es el *tempore prudentia* que pare a los verdaderos sabios. Por ende, la calidad de la educación se vive ahí, y no en otro lugar, pero este *momentum* se está afectado por todo lo que está presente en el espacio de la educación, como las políticas educativas, por ejemplo.

En la metáfora del baile de la enseñanza, es el maestro el que dirige los pasos. Por lo anterior, "la acción del maestro trasciende el pensamiento y lo envuelve, sus silencios valen a veces tanto como sus palabras y lo que insinúa puede ser más eficaz que lo que expone a las claras" (Zambrano, M. 2011, 87). Ser o no ser se resuelven en la enseñanza, pues cuanto se aprende se es, se vive y la promesa de realización se cumple. Esta trascendencia de la existencia es el cultivo del sí mismo, es cultura y, por lo tanto, vida pura. Cuando aprendemos somos, y si el Maestro es, no aparenta, inunda con su fuerza al estudiante que se entrega en uno de los actos de amor más puros. El estudiante confía su esencia al maestro, le da lo único que tiene. Por esta razón,

..Desde una postura ideal en la educación, según Solana (2005), la enseñanza debe brindar los conocimientos prácticos y teóricos para que los estudiantes desarrollen competencias desde el saber, saber ser, y el saber hacer. Empero, dicha integración entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico es una problemática actual en la práctica docente. A pesar de que dicha problemática sea reciente para el autor, el conflicto entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en la enseñanza se ve desde la antigüedad en Grecia. Por ejemplo, uno de las críticas más duras al proceso de enseñanza era sobre el verdadero abordaje al conocimiento verdadero. Para Platón (2008), el conocimiento verdadero se daba cuando la enseñanza se aplicaba en todas las dimensiones prácticas e ideales de la vida (Rodríguez, 2015, p. 56).

Una educación de calidad se da cuando se logra la transformación y trascendencia de todos los actores que participan en el ámbito educativo. Mas, en la actualidad, esta transformación y trascendencia son complejas de evidenciar y evaluar. Más aún cuando, después de los años 60, se emancipó el estudiante y se convirtió en sujeto actuante y agente independiente de su proceso formativo. La instruccionalidad pedagógica, y la perspectiva en donde se piensa al estudiante como un sujeto que debe ser formado para el bien social, se acabaron. En otras palabras, la pedagogía de Kant fue replanteada, en alguna medida. Aparecieron, entonces, una serie de modelos y movimientos pedagógicos centrados en el estudiante. Del modelo instruccional conductista, se pasó por los modelos construccionistas y constructivistas, para llegar ahora al conectivismo y el

paradigma emergente-complejo de la educación. El tiempo seguirá pasando y nuevos modelos aparecerán y, según creo, todos determinarán que el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante. No obstante, gracias a Ausubel y Novack (1978), el principio del aprendizaje significativo retumba en los distintos lugares del mundo, y, cómo no, en la educación colombiana. Parece ser que, sin importar el modelo, la educación que se brinda debe tener en cuenta dos cosas: número uno, que el estudiante sea visto como el elemento central del proceso y, número dos, que dicho proceso de formación sea efectivo, eficaz y eficiente, en otras palabras: que sea de calidad. La calidad estaría ligada, a partir de lo referido, al nivel de significatividad que tiene la enseñanza para el estudiante. ¿Pero cómo se logra esta significatividad en la práctica docente?

La respuesta a la anterior pregunta es la esencia de todo este texto. Más adelante se determinará y explicará que hay algunas dimensiones de la educación que deben ser estudiadas para entender el concepto de calidad, a saber: la dimensión simbólica, la dimensión afectiva, la dimensión comunicativa, la dimensión intersubjetiva y la dimensión axiológica. Desde esta perspectiva, los procesos formativos de calidad deben permitir que los individuos interactúen con una realidad cambiante, mediante la construcción de vínculos que muchas veces son afectivos. Esta construcción es mediada por el lenguaje, ya que este se convierte en un dispositivo de acción que permite la construcción de interacciones en donde los sujetos se reconocen a sí mismos como transformadores de la realidad. Asimismo, la educación debe posibilitar a los sujetos una reflexión ética en torno a sus acciones, debido a que en las interacciones hay un componente político; a partir

de lo precitado, la educación debe propender por articular un componente axiológico donde se reflexione en torno a los comportamientos y a la búsqueda del desarrollo social.

Lastimosamente, y es una postura personal, parece ser que en la actualidad se está perdiendo, debido a las tergiversaciones propias de la civilización del espectáculo, la noción trascendental de la educación. La educación, como transformadora de la sociedad, se instaura en el sí mismo de todas las personas que están inmersas en ella. Por ello, es preponderante ver que las diversas dimensiones y componentes deben ser entendidos por los agentes formativos para lograr un verdadero cambio en la generación de conocimiento. Pero, es necesario aclarar que esta transformación depende de la voluntad y el esfuerzo mismo de cada agente por lograr esta transformación.

La educación necesita de una conciencia de acción, así como la práctica docente. Conciencia que posibilita ver el fenómeno educativo como un conjunto de ejercicios espirituales -en la perspectiva de Hadot (1998)- para el fortalecimiento y la expresión veraz de la naturaleza humana. La calidad educativa, en este sentido, es la posibilidad de ser conscientes de que la educación requiere de una práctica espiritual en donde sus agentes comprendan que, en la enseñanza, son las almas las que se transforman y las que van a responder al intercambio de conocimiento.

Hadot (1998), citando a Robin, demuestra que:

El alma fecunda no puede fecundar y fructificar más que mediante su comercio con otra alma, en la cual se habrán reconocido las cualidades necesarias; y este comercio no puede instituirse más que por la palabra viva, por la conversión diaria que supone una vida común, organizada

con vistas a fines espirituales y para un porvenir indefinido... (p. 68).

Por lo tanto, cuando se habla de calidad educativa, se está haciendo referencia a un momento en el que los individuos están en una constante búsqueda de la verdad, de su propia verdad. Lo anterior se puede comparar con la búsqueda de la parresia de los griegos. Como Foucault (2009) lo señala, la parresia es la forma de vida inundada por la verdad, lo que conlleva un coraje, una valentía, que se logran con la práctica de distintos ejercicios espirituales. Con todo lo precitado, se puede inferir que la educación y la práctica docente consisten en una tekhné que debe ser estudiada o, mejor aún, que debe ser rescatada. La educación es una Παράσκευή como los griegos antiguos sabían. Es una preparación para ser, para cumplir la promesa de existir. La práctica docente de calidad es una mediación de poiesis, poética obviamente, trascendente, transformadora:

Y el maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de la de verdad. Una conversión es lo más justo que sea llamada la acción del maestro. La inicial resistencia del que irrumpe en las aulas, se torna en atención. La pregunta comienza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. Y el maestro ha dejado de sentir el vértigo de la distancia y ese desierto de la cátedra como todos, pródigo en tentaciones. Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo (Zambrano, 2012, p. 120).

Ahora, junto al concepto de calidad, aparecen nuevos términos (y aparecerán otros), como excelencia y esfuerzo. La

excelencia no debe ser más que uno de los resultados de la búsqueda constante de la verdad. No puede señalarse esta como el fin mismo, porque ser excelente no es un fin. Lo que sí es relevante es el esfuerzo y la preocupación trascendente por buscar, por encontrar, por apropiarse del tiempo, por vivir en la experiencia, por transformar, por transmutarse. El individuo es el único protector de su propia labor, y, por ende, el único capaz de adjetivar su accionar. La calidad puede ser vista como un sustantivo, es decir, como un fin, o, como un adjetivo, es decir, como la forma en que se está desarrollando algo. Un individuo liberado e independiente entenderá la calidad como la característica del *modus operandi* de una práctica interna, trascendente y, por qué no, artística de la búsqueda de la verdad. La educación es una acción en donde el ser humano trasciende, por lo cual, un maestro comprende que su práctica es más que el ejercicio mismo de una labor. Su obra es vista siempre como un arte, que puede encantar o desagradar, debido a que la enseñanza es una creación poética, *hiperbórica*, en donde el lenguaje, la lengua y el habla se proyectan haciendo que lo que no es sea.

### *1.7. La importancia del análisis semiótico del concepto de Calidad Educativa en Colombia*

Tomando como referencia a Magariños (2008), el problema de significación al cual estamos haciendo referencia, puede entenderse como un problema "en la producción, comunicación y/o transformación de la significación de algún fenómeno" (p. 62). Teniendo esto claro, se puede deducir que el problema en la calidad educativa colombiana es que no se ha realizado una armonización del concepto de calidad. Como se vio en los



anteriores apartados, el proceso de construcción del concepto ha sido influenciado por múltiples factores (económicos, políticos, sociológicos y culturales), lo cual hace que en la actualidad exista una multiplicidad interpretativa de la calidad que genera conflictos. Además cabe resaltar que debido a la carga de poder que se le dio al concepto, éste ya deja de ser una mera definición para convertirse en un pilar fundamental en donde se construyen todos los discursos de la educación en Colombia.

El concepto de calidad deja de ser un concepto vacío y se convierte en un símbolo de múltiple interpretación pero de general denotación. Es decir, el concepto de calidad es fácilmente identificado y articulado en todo lo relacionado con la educación y, además, constituye un eje articulador de todo lo referente a las políticas públicas e institucionales. Se puede deducir, entonces, que el concepto de calidad tuvo una transformación en su significación. Dicha transformación se puede analizar desde un enfoque semiótico que se puede entender como una perspectiva de análisis que busca analizar la producción y construcción de los signos que pueden ser representados e identificados. El concepto de calidad desde esta postura es un signo que, según Peirce (2012), es aquello que permite representar la realidad mediante semejanzas, indicaciones y símbolos. Dicha representación es constante en el hombre y le permite razonar, es decir, posibilita, mediante el arte del razonamiento, alcanzar "una creencia que consideramos resultado del conocimiento previo. (Peirce, Ch. 2012. p. 61)".

Toda palabra es un signo, como bien lo semana San Agustín (1947). Empero, en el proceso de significación un signo puede ser un ícono (algo se asemeja al objeto), un índice (algo que

da indicaciones sobre el objeto), o un símbolo el cual es un signo adecuado que determina al objeto como tal. En el caso que marca interés en el presente escrito, a saber, las transformaciones en la significación del concepto de calidad durante la historia y su significación actual, vale aclarar que definitivamente la calidad es un signo fácilmente identificable pero con variedad significativa.

Con lo anterior se entiende la importancia de analizar el concepto de calidad como un proceso semiótico que está en función del proceso de significación que se da mediante la traducción de signos presentes en los seres humanos. Dicha traducción también se observa en el Estado y en las Instituciones de Educación Superior, cuando asumen una definición de calidad a partir de unas causaciones de diversos tipos (históricas, políticas, económicas, sociológicas...). Asumir la definición, desde la perspectiva de Eco (1977), es una transformación lógico-semiótica que se da en un proceso donde el estímulo (signo inicial) pasa por un modelamiento perceptivo, generando una transformación de ese signo inicial para que se logre y se construya el modelamiento semántico. Es decir, que el proceso de significación semiótica, visto como un proceso de traducción de signos, depende del modelamiento perceptivo que tiene aquel que recibe el estímulo. El problema se da cuando el sistema de signos presentes en el receptor no logra configurar la transformación deseada para el modelamiento semántico. Es decir, que la significación otorgada al concepto de calidad no cumple con las condiciones de satisfacción de todos los que articulan en sus significación perceptiva en concepto, lo cual, como se ha visto, es la

principal problemática de la calidad en la educación Colombiana.

Frente a este problema Eco (1989) plantea, al igual que Barthes, que el proceso de construcción de sentido tiene que ser ilimitado. No obstante, esto genera una serie de dificultades a partir de un concepto fundamental en el entendimiento de los signos el cual es la intencionalidad. Este concepto, desarrollado, entre otros, por Searle (1999), permite ver que existe un criterio esencial en la transformación del signo el cual debe ser transmitido para cumplir las condiciones de satisfacción. En Colombia, como se argumentó en los numerales previos, no se cumplen las condiciones de satisfacción en cuanto a la significación otorgada al concepto de calidad. Además, no es claro si existe una armonización entre las diversas significaciones otorgadas a la calidad educativa. Por lo tanto, si no es posible esta armonización cómo se puede instaurar una educación que busque o tenga como eje central la calidad. El problema es de gran relevancia y requiere un análisis detallado. La propuesta de un análisis semiótico ofrece la posibilidad de ver si existe una posible unión de convergencia entre las divergencias presentadas en la significación del concepto, por lo menos de dos instancias las cuales, como ya se sabe, son el Estado con sus Políticas Públicas y las Instituciones de Educación Superior con sus Políticas Institucionales.

Para concluir este apartado, se puede ver cómo la posibilidad de hacer un análisis semiótico del concepto de calidad educativa desde las políticas públicas e institucionales posibilita un encuentro con los sistemas y proceso de producción significativa de un signo que está cargado de poder

en los discursos que giran en torno a la educación. Al ser la calidad un signo, o mejor un símbolo, las comprensiones, abstracciones y proyecciones racionales dependerán de las representaciones otorgadas al mismo. Mas las divergencias generan ideologías porque cada persona busca cumplir su condición de satisfacción mediante el ejercicio de su poder, en otras palabras, cada persona busca defender la significación otorgada al concepto y busca que dicha significación sea la que se asuma. Ejemplo de ello lo podemos ver con la crítica hecha por el Movimiento Pedagógico al concepto instaurado por el Ministerio de Educación Nacional. Las dos entidades, al tener manejo de poder, buscan legitimar su definición lo cual genera problemáticas de diversas índoles en Colombia. Con todo lo dicho hasta al momento, se puede inferir que la educación Colombiana requiere una armonización en la significación del concepto de calidad para que logre cumplir con el objetivo en común de ayudar al desarrollo de la nación en todas sus dimensiones.

Sintetizando todo el problema actual de la educación se debe a una falta de entendimiento en el proceso de significación de las instituciones educativas en función de la política pública. Esta situación causa una divergencia significativa, la cual imposibilita una estructuración unificada del objetivo de la educación superior en Colombia en función de la calidad.

Finalmente, se puede decir que en la actualidad existe un problema de significación en el concepto de calidad en la Educación Superior. Este problema genera que las políticas educativas públicas y las políticas institucionales estén desarticuladas del objetivo general de la educación en Colombia. Asimismo, se puede inferir que la significación

otorgada a los conceptos de calidad y educación no es la misma en el estado y en las instituciones de educación superior. Del mismo modo, se puede hacer una abducción y llegar a la idea que de que la significación otorgada a estos dos conceptos no corresponde con un significado que sea coherente para el ámbito educativo. Por ende, el presente trabajo busca resolver la siguiente pregunta:

¿Cuál(es) es (son) la(s) significación(es) otorgada(s) al concepto de calidad en la educación para el Estado y las instituciones de educación superior desde las políticas educativas y las políticas institucionales?

## 2. Aportes teóricos para la construcción de una Calidad Educativa en Colombia

Después de entender la problemática de la calidad educativa en Colombia, es menester fundamentar teóricamente las categorías y conceptos que están presentes en el objeto propio de esta investigación. Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrollará un marco epistemológico que fundamente los puntos y los focos del saber que se tendrán en cuenta a la hora del estudio del proceso de significación del concepto de calidad educativa, en la educación superior en Colombia.

### *2.1. Aproximaciones a una definición de la educación desde una perspectiva contemporánea*

Beck (2002) pone en perspectiva algunas de las nuevas concepciones y transformaciones que tiene la humanidad en la época posmoderna. Según el autor, esta sociedad se caracteriza por dos cosas: amenaza y conciencia. Se vive en un mundo donde la incertidumbre gobierna las prácticas sociales lo cual lleva a que se establezcan reflexiones constantes que muchas veces caen en una paradoja de desconocimientos propios de la misma situación posmoderna. Es decir que la sociedad actual se encuentra en una contradicción entre los riesgos fluctuantes, resultado de la modernidad, y la necesidad de crear estrategias reflexivas para la resolución de las diversas crisis. Bajo estas circunstancias, el autor propone un concepto de gran interés: la subpolítica, la cual se entiende como esas acciones transformadoras que se encuentran fuera de las

institucionalidad Estatal o Gubernamental. En la época posmoderna, la subpolítica es de gran relevancia en las transformaciones sociales. Se puede ver, por ejemplo, cómo en el caso que compete el presente texto, los movimientos subpolíticos obligan a que se discurra sobre el concepto de educación desde una perspectiva que integre el ser humano desde dimensiones intersubjetivas.

Es por ello que es menester exponer una definición teórica conceptual de la educación que se ajuste a las transformaciones y al *statu quo* del concepto de calidad educativa en Colombia. Dicha definición debe permitir la comprensión de la calidad educativa como el resultado dialógico y praxeológico de una serie de sucesos y acontecimientos que transforman y construyen, constantemente, el concepto en mención. La educación ya no debe ser permeada por las configuraciones de mercado características de la época moderna. Con la posmodernidad se puede dar un giro que permita una resignificación de lo que debe ser la educación. El Seminario Permanente sobre Formación Integral (2005) señala que en la modernidad "los signos de los tiempos se han venido a convertir en los signos de mercado" (p. 117), lo cual se puede correlacionar con la situación de la educación expuesta en el primer capítulo del presente texto. El valor económico superó al valor humano en la educación moderna y generó una serie de vicisitudes que pusieron en un estado crítico a las sociedades. La modernidad líquida que plantea Bauman (2012) es el resultado de esta pérdida de identidad de la educación, que como lo señalaba Jaeger (1987) sí era comprendida en el mundo griego como una condición de posibilidad para el desarrollo de la cultura. Empero, la cultura moderna se empeña en lo material y deja a un lado las

configuraciones que superan la forma física. En esta línea se encuentra el desarrollo ético y moral que es necesario a la hora de consolidar una sociedad autónoma y responsable de sus acciones.

En Colombia, una definición de educación próxima a la precitada se estableció en la Ley 115 de febrero de 1994 (Ley General de Educación). Para el Estado "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (p. 1). Desde un análisis interpretativo al texto citado se puede ver cómo la dimensión cultural y la dimensión social son relevantes a la hora de aportar en la construcción integral del ser humano. Del mismo modo, se hace referencia al aporte de la educación en la promoción y consolidación de los derechos humanos, sin dejar a un lado el cumplimiento de los deberes como ciudadanos. Se nota, además, que en la definición que aporta la ley no hay algún indicio o índice que lleve a pensar la educación desde una perspectiva mercantilista. Con lo anterior se indaga sobre la coherencia que hay entre la definición de educación y las prácticas reales que se ven en Colombia. Es por ello que Euscategui, Salamanca & Rojas (2006) identifican el conflicto actual a la hora de definir la educación como el resultado de una falta de conciencia de lo que es la educación. La realidad actual muestra que pese a que está establecida en la ley una definición que cumple con las condiciones de satisfacción del momento histórico, dicha definición no es coherente con la situación educativa actual de país. La hipótesis que se puede inducir desde la postura de los autores es que se ha dejado a un lado algunas dimensiones complejas de la educación las



cuales son: el componente simbólico, la dimensión afectiva, la dimensión comunicativa, la dimensión intersubjetiva y la dimensión axiológica. Las dimensiones precitadas surgen de un análisis personal y del resultado de una práctica académica de más de 16 años. Para el autor del presente texto, existe un problema de gran preocupación en la educación posmoderna. La problemática está ligada, en alguna medida, y según la perspectiva de Vargas Llosa (2012), con los diversos fenómenos estudiantiles revolucionarios de la época de los años 50 y los años 60, en especial la revolución de mayo del 68. Las revoluciones tenían el objetivo de transformar las prácticas educativas a partir de una concepción en donde primaba la condición natural de libertad de cada ser humano. Lo anterior, llevó a que se emancipara al estudiante como actuante y agente independiente de su proceso formativo. La instruccionalidad pedagógica y la perspectiva en donde se piensa al estudiante como un sujeto que debe ser formado para que el bien social se acabó. En otras palabras, la pedagogía de Kant (2008) fue totalmente replanteada. Aparecieron, entonces, una serie de modelos y movimientos pedagógicos centrados en el estudiante. Del modelo instruccional conductista, se pasó por los modelos construccionistas y constructivistas, para llegar ahora al conectivismo y el paradigma emergente-complejo de la educación. Seguirá pasando el tiempo y nuevos modelos aparecerán y, según la humilde opinión del autor, todos determinarán que el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante. No obstante, gracias a Ausubel y Novack (1978) el principio del aprendizaje significativo retumba en los oídos de muchos, y, cómo no, en la educación colombiana la cual, como se pudo observar anteriormente, se encuentra en crisis. Parece ser que sin importar el modelo, la educación que se brinda debe

tener en cuenta dos cosas: número uno, que el estudiante sea visto como el elemento central del proceso y, número dos, que dicho proceso de formación sea efectivo, eficaz y eficiente, en otras palabras: que sea de calidad. La calidad estaría ligada, a partir de lo referido, al nivel de significatividad que tiene la enseñanza para el estudiante.

Parece ser que, desde la perspectiva anterior, todos los modelos pedagógicos buscan responder a la efectividad del proceso totalmente acertado de este planteamiento. Mas, si se aceptase la pretérita tesis, surgirían las siguientes dudas: ¿cómo pensar un modelo efectivo de enseñanza si este depende, en gran parte, del estudiante?, ¿cuáles son los componentes y dimensiones que están dentro de los individuos que posibilitan que el proceso de enseñanza sea efectivo?, ¿será que Vargas Llosa (2012) tiene razón cuando asegura que la cultura se perdió y, por ende, el entendimiento del proceso educativo y formativo se tergiversó?

Con respecto al primer interrogante, basta decir que no importa el modelo pedagógico que se utilice debido a que todos resultan óptimos, en alguna medida, para el proceso de enseñanza. Creer que un modelo funciona mejor que el otro es caer un discurso doxológico que no ha sido resuelto ni por los mejores epistemólogos de la educación. Todos, absolutamente todos, hasta el mismo modelo conductual de los años 30, resultan útiles -valdría la pena detenerse en analizar cómo funciona la economía de fichas en los procesos de enseñanza a nivel pre-escolar-. Lo importante no es el modelo dado que cada individuo ha estudiado y ha entendido el proceso de enseñanza desde su mismo interés epistémico. Sé que el tiempo dará nuevos modelos actualizados al desarrollo de conocimiento del mundo. Por lo tanto, puede que no sea un

problema de modelo, sino de algo que trasciende aún más. Por lo tanto, es necesario contemplar y vislumbrar las diversas dimensiones y componentes que están presentes en la educación para poder develar cuál es componente trascendental que siempre está presente y que posibilita que los procesos formativos sean de calidad. Ahora bien, la complejidad de la educación vista como un proceso de aprendizaje con significatividad obligan a detenerse en la comprensión del componente simbólico, el cual posibilita analizar el proceso de significación entre el sujeto y el objeto de aprendizaje; del mismo modo, es menester comprender cómo los sentimientos y emociones del sujeto son embragues de la vinculación entre el profesor, el estudiante y el área del saber; en este mismo sentido, aparece el componente comunicativo como aquel que posibilita la intersubjetividad de relaciones entre los actores de la educación, la cual, en su propia *télesis*, busca construir un sujeto social que se articula con una dimensión axiológica de la acción. En síntesis, es importante explicar las dimensiones ya referidas para comprender aún más el fenómeno de la investigación, teniendo como referentes el marco epistémico y los intereses de la presente investigación.

Por componente simbólico se entiende las representaciones significativas que tienen las personas a la hora de construir el mundo mediante un proceso de formación. Padilla (2012) explica cómo el componente simbólico de la educación permite la construcción de identidad y de autonomía en los estudiantes; además, facilita la incorporación de las complejidades existentes en las diversas áreas de la educación. En este sentido, el componente simbólico es el que permite decodificar todos los signos inmersos en los procesos

educativos, mediante la construcción de un sentido otorgado a la adquisición de conocimientos. Conjuntamente, la adopción del conocimiento depende, en gran medida, de la interpretación y de la interacción de las diversas expresiones del lenguaje. La educación, al tener una connotación intersubjetiva y dialéctica, depende de las interpretaciones otorgadas a los signos presentes en la realidad. En palabras de Padilla (2012):

Las diferentes expresiones del lenguaje implican procesos de generalización, forman parte de la estructura del símbolo como sistema de acciones que inciden en la actividad formativa, porque mientras que el pensamiento es un proceso interno mediado, al momento de realizarse y expresarse en palabras, el objeto se expresa en conexiones semánticas, que realiza el pensamiento para actuar frente al mismo en uno u otro sentido (Padilla, 2012, p. 72).

Dicho de otro modo, la educación, al tener un componente inter-relacional e intersubjetivo, construye en todo momento significaciones en torno a los símbolos que están inmersos en la realidad. Del mismo modo, la persona que se educa recibe dichas configuraciones simbólicas y las apropia construyendo símbolos propios. En este sentido, se entiende que el símbolo, al ser un signo que representa algo para el intérprete, permite la comprensión y la construcción de la identidad de todo lo que lo rodea y afecta. El componente simbólico se convierte, entonces, en una condición de posibilidad para que la educación construya los procesos de identidad en los individuos. La educación debe proveer los espacios y escenarios para que cada persona logre construir su identidad mediante el sano ejercicio de la libertad y la

autonomía. Es por ello que no tener en cuenta el componente simbólico a la hora de definir la educación es un error que imposibilita una visión holística e integral de lo que significa el concepto.

El componente simbólico en la educación es el que le permite trascender en las demás dimensiones en donde ésta se encuentra. La importancia del símbolo es fundamental, es por esto que Rodríguez (2012) señala que:

El Hombre posee la necesidad de transformar su interioridad en símbolos, al parecer este proceso se da por la complejidad del ser y su representación. Según las diferentes teorías de desarrollo psicológico, en la etapa concreta del pensamiento se encuentran los niveles bajos de la escala, mientras que la parte abstracta se encuentra en la cúspide del proceso de transformación interior de símbolos. Alcanzar un desarrollo implicaría el entendimiento complejo de un símbolo o signo que es en sí un fenómeno de la realidad (Rodríguez, 2012, p. 48).

A partir de lo anterior se puede argumentar que si la educación busca desarrollar la cultura de una sociedad, ésta deberá comprender la importancia y la correspondencia simbólica que tienen las prácticas de formación educativa en el ser humano. En la misma medida, la educación deberá tener en cuenta las necesidades que surgen a la hora de crear las identidades de cada individuo mediante la interacción entre los sujetos. En otras palabras, la formación y construcción de la identidad dependerá, en parte, de la integridad educativa que esté presente en la sociedad. Es por lo anterior que se resalta la importancia de evaluar este

componente como factor esencial en la definición del concepto de educación.

El segundo aspecto a tener en cuenta a la hora de definir el concepto de educación es la dimensión afectiva. Rompelman (2002) aclara que la dimensión afectiva en la educación debe ser tomada en cuenta como factor preponderante en el entendimiento del proceso educativo debido a que en la interacción de la enseñanza, los maestros y los estudiantes develan sus emociones y sentimientos para generar vínculos que posibilitarán el aprendizaje. Se puede deducir, desde este enfoque, que la interacción entre los seres humanos posee un valor simbólico, como se vio en la primera parte de este apartado, pero, a su vez, dicha interacción depende de un componente afectivo que posibilita la creación del vínculo. La educación, vista como la acción (o las acciones) que posibilita(n) el desarrollo de las condiciones de posibilidad del aprendizaje, interactúa con los individuos desde una realidad intersubjetiva y dinámica de vínculos. Los precitados vínculos construyen identidad que posibilitan a los individuos construir un mundo en donde el conocimiento funciona como eje central en donde se mueven los aprendizajes. Empero, dicha construcción depende de otra dimensión que posibilita la interacción, a saber, la comunicación.

La dimensión comunicativa en la educación ha sido muy estudiada en la época posmoderna. Ejemplo de lo anterior se puede evidenciar en los trabajos realizados por Zapatero (2012), Mc Phail, Gamboa & Ortega (2010), Leite (2013), Urribarrí (2007) y Martín Barbero (2003), entre otros.

Desde esta nueva dimensión, la educación es vista como un punto de acción en donde los docentes y el desarrollo

profesional son influenciados por los medios de información y comunicación. Por lo tanto, la educación posmoderna se sitúa en un momento histórico en donde la comunicación ejerce un gran poder sobre los comportamientos humanos. La sociedad actual, gracias a lo precitado, recibe el nombre de "sociedad de la información", lo cual genera una serie de críticas y análisis por parte de la comunidad académica debido a la complejidad del fenómeno en donde la acción comunicativa se convierte en una naturalización del fenómeno cultural (Cáceres, 2006).

En otras palabras, la "sociedad de la información" progresa, naturalmente, mediante las acciones comunicativas. Sin embargo, este cambio posibilita tres transformaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de definir la educación las cuales son:

1. La comunicación deja de ser personal y pasa a ser impersonal.
2. Lo que se busca no es que se entienda el mensaje que se transmite en el acto comunicativo sino que este perdure en el tiempo.
3. La temporalidad del mensaje no depende de emisor sino de los efectos que genera en todos los receptores.

Ante estas tres transformaciones, la sociedad de la información hace que la sociedad se convierta en una sociedad del espectáculo, tal como lo semana en su ensayo el escritor Vargas Llosa (2012). Los conocimientos a enseñar, en la actualidad, para que sean captados, deben utilizar los mecanismos de las Tecnologías de Información para que sean fácilmente apropiados por los estudiantes, los cuales se encuentran inmersos en el mundo de la comunicación. El

inconveniente es que en la complejidad de "la sociedad de la información" los mensajes no son separados, depurados o discriminados. Es decir que por el mismo canal y al mismo tiempo las personas pueden encontrar una información relacionada con un proceso de enseñanza y una información relacionada al entretenimiento. Dicha situación hace que el acto educativo sea más complicado en esta sociedad. Por la anterior razón, Urribari (2007) propone realizar una reflexión crítica en torno a lo que significa educar en la "sociedad de la información". Para el autor, la situación actual es un reto que debe ser asumido con criterio y fundamentación ya que:

Si bien es cierto que la diferencia generacional –y perceptiva– entre alumnos y profesores puede dificultar la relación comunicativa entre ellos y, por ende, la educativa, por lo cual los maestros deben ser capacitados en el uso de las nuevas tecnologías, no lo es menos que ésta –desprovista de fundamentos teóricos y filosóficos– por sí misma tiene muy pocas posibilidades de contribuir con la transformación de la educación. Es por ello preocupante que la educación en el campo de las TIC, por su propia condición de aparato técnico, esté siendo copada por una cierta tendencia instrumentalizadora que ve en el desarrollo de competencias para el uso del hardware y del software el fin de toda propuesta de formación, sin que se perciba siquiera su compleja dimensión social, cultural, educativa, lo cual a nuestro juicio es vital (Urribaria, 2007, p. 145-146).

Por lo tanto, una definición de educación, vista desde la dimensión educativa, debe ser articulada con criterio, debido



a la complejidad inmersa en los fenómenos comunicativos actuales. La "sociedad de la información" está inmersa en una civilización del espectáculo que afecta, de manera directa, a la educación. La civilización del espectáculo, como lo señala Vargas Llosa (2012), es el resultado de una pérdida del concepto de cultura. Por ende, la cultura, ahora, es entendida como cualquier manifestación popular que sea apropiada por un colectivo, sin importar la producción de conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, es muy probable que la educación, debido a la demanda comunicativa, caiga en el vicio de generar espectáculo sin conocimientos profundos. Si sucede lo referido, la calidad educativa se estaría perdiendo ya que esta dependería solamente del grado de satisfacción frente a la expectativa de los estudiantes; expectativa que no necesariamente está ligada con el grado de adquisición de saberes sino con el nivel de entretención. La situación que se puede presentar es causada, en gran parte, por la gran influencia que tienen los medios comunicativos en la sociedad. Como lo señala Mc Phail, Gamboa & Ortega (2010), la calidad educativa es ennegrecida por el mercado audiovisual. Las sociedades actuales se encuentran en una búsqueda del placer dejando a un lado el conocer. Lo anterior obedece a que los sistemas educativos actuales buscan las formas de atraer más estudiantes, y, dada la situación, la forma más eficiente es mediante el uso de las tecnologías de la información. Empero, pese a la realidad, no hay que olvidar que el objetivo de la educación está ligado a la construcción y al desarrollo de la humanidad desde el conocimiento.

La problemática de la educación precitada, llevó a que en los últimos años se pensara en la necesidad de transformar la

Sociedad de la Información en una Sociedad del Conocimiento. Esta urgencia se suscita a partir de las reflexiones hechas en torno a los cambios mundiales generados por la mundialización y la globalización. La propuesta de transformación de la Sociedad implica una reacomodación cultural de los riesgos que están inmersos en las prácticas contemporáneas. La educación no se escapa de lo anterior, claro está. Es por esto que Mella (2003), recalca la importancia de pensar la educación dentro de un paradigma en donde se busque formar a los sujetos en las competencias que posibiliten la comprensión compleja de la humanidad y el entendimiento del dinamismo constante de las realidades sociales. A esta forma de ver la educación se la ha denominada la Visión Sistémica la cual es

entendida como aquel conjunto de habilidades que articuladamente permiten al sujeto darse cuenta o tomar conciencia del estado del arte del medio, descubriendo su sentido de pertenencia, la finalidad de su quehacer y las necesidades de transformación que requiere para equilibrarse y reequilibrarse continuamente, tanto en conocimientos, como en comportamientos y actitudes, lo que se vincula con la capacidad de seguir aprendiendo siempre, sustentada en un logrado "aprender a aprender (Mella, 2003, p. 111).

Llegar a construir esa Sociedad del Conocimiento depende también del desarrollo de la dimensión comunicativa de la educación. La dimensión comunicativa permite la creación de vínculos que ayudan a la construcción de identidad gracias a la interacción humana en donde está inmersa la afectividad. No obstante, es necesario ver la dimensión comunicativa como

un área fundamental para la construcción del conocimiento y el desarrollo de la humanidad.

La dimensión comunicativa de la educación permite ver los actos comunicativos como discursos (Martín-Barbero 2003). Desde esta perspectiva, las acciones educativas están cargadas de un fundamento ideológico y político que no debe ser olvidado. La educación, entonces, es una condición de posibilidad que tiene repercusiones en la consolidación, afectación y manipulación del poder. Por ende, el componente ideológico debe ser analizado también, debido a que la interacción entre las personas en el ámbito educativo es un ejercicio de poder.

Vásquez (2009), por ejemplo, menciona la necesidad de pensar la educación desde el campo político y comunicativo. La educación es el punto en donde los procesos de subjetivación y construcción individual se hacen posibles gracias a la comprensión de los lugares en donde interactúan los sujetos. La referida comprensión sucede desde la dimensión política de cada individuo. El sujeto, como organismo político, ejerce, en todo momento sus configuraciones de poder para comprender su lugar y sus dinámicas en la realidad que lo recibe. Todo lo anterior es posible gracias a la mediación comunicativa. Por ende, el principal reto consiste en que se articule la educación con el proceso de construcción subjetiva mediante el entendimiento de la dimensión política de los seres humanos. Del mismo modo, la educación debe hacer visible que la construcción cultural deviene de una construcción política intersubjetiva en donde los sujetos ejercen su poder para construir vínculos de identidad compartidos que dan sentido a la vida. La educación, desde esta perspectiva, es un aclarador de la acción del sujeto mediante el uso de sus

dispositivos de poder. En este punto, es menester aclarar que el entendimiento de los dispositivos de poder en las acciones inmersas a la educación debe ser articulado con una concepción praxeológica en donde el sujeto utiliza sus posibilidades de interacción, de adaptación y de resistencia a partir de la microfísica de los poderes inmersos en el espacio respectivo. Un ejemplo de lo precitado se puede ver en la escuela que al ser un espacio con un objeto de acción educativo posibilita que las personas utilicen sus dispositivos de poder para interactuar y desarrollar sus habilidades de conocimiento (Benelli, 2003). No obstante, para profundizar más en las dinámicas internas que suceden en el fenómeno educativo es necesario, en este punto, abordar y explicar la dimensión intersubjetiva de la educación.

La dimensión intersubjetiva de la educación corresponde al proceso de significación otorgado a la acción en la educación, el cual está mediado por el componente cultural e inter-relacional. En este sentido, en la interacción de los sujetos en los diversos lugares en donde se lleva a cabo el fenómeno educativo existen unas representaciones individuales que permiten la comprensión de la realidad. Por lo anterior, la educación es generador de acciones colectivas las cuales están mediadas por las significaciones otorgadas por los sujetos. La anterior significación permite la construcción de la subjetividad. Zemelman citado por Patiño & Rojas (2000), empero, aclara que existen *"dos tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas (Patiño, L. & Rojas, M. 2009. p. 94)"*. Por lo

anterior, la educación posibilita la construcción de elaboraciones cognoscitivas a las que se les dice conocimiento y, a su vez, posibilita el entendimiento y la comprensión de la realidad. Dado la anterior, la dimensión intersubjetiva es la que integra a las demás dimensiones en la individualidad de los sujetos. Esta integración construye relaciones entre las personas y se crean los vínculos de interacción humana. Se puede decir que la dimensión intersubjetiva de la educación es la que construye sociedad. Por ende, la importancia de la educación no solo se debe centrar en la construcción de aprendizajes técnicos sino que también debe ser vista como una condición de posibilidad para crear mejores relaciones entre las personas. La educación, como factor relevante en la construcción de sociedad, debe posibilitar la adaptación y la integración de las personas al mundo que los rodea. En la "sociedad de la información" los cambios culturales son dinámicos, motivo por el cual las prácticas sociales son divergentes y no estáticas. Una educación para la integración es lo que necesita el mundo para superar las tensiones generadas por la desigualdad y la falta de cumplimiento de los derechos humanos, y para lograr esto la educación y sus actores debemos reflexionar sobre el componente axiológico.

La dimensión, o el componente axiológico de la educación, permite comprender que las acciones humanas siempre tienen como mecanismo exponencial, el componente tácito y explícito del hacer, debido a que cada acción que realiza el hombre posee un marco referencial de creencias, nociones e ideas propias para entender lo que se está realizando.

En este sentido, aparece, desde la perspectiva de Martínez et al (2004), el concepto de educación en valores o educación

moral. No obstante hay que aclarar que la educación moral tiene una problemática actual, según los autores, en la que se malinterpreta el concepto debido a errores en la comprensión filosófica de la articulación axiológica en educación. Las diferentes concepciones dividen y no tienen en cuenta la interacción del sujeto con el objeto, ni las condiciones intersubjetivas del entendimiento humano, donde se generan los procesos de auto-referenciación y conocimiento gracias a las propiedades, características y manifestaciones que el sujeto interpreta de dicha realidad.

Por ende, la dimensión axiológica de educación posibilita que los sujetos den un juicio valorativo a las acciones que realiza el hombre, en donde se categoriza lo socialmente bueno o lo socialmente malo, por medio de un estándar definido y proyectado en un constructo social.

Es menester aclarar, en este punto, que existen, a través de la historia, tres tipos de concepciones axiológicas de la educación: una objetivista, una subjetivista, y una pragmatista. La concepción objetivista determina que los valores tienen una connotación objetiva de la cual se puede abstraer un valor cognoscitivo, en donde el valor es un ente claramente construido y referenciado sin posibilidad de cambio alguno. Esta concepción es reduccionista ya que no contempla la variabilidad del lenguaje en donde los valores interactúan con las personas, dejando atrás el componente intersubjetivo, contextual y hermenéutico de los mismos. Por otra parte, la concepción subjetivista sostiene que los valores permiten realizar un mecanismo de enjuiciamiento de nuestros actos, los cuales son manifestados en las actitudes de cada persona; el anterior relativismo hace que se pierda el principio valorativo de los mismos valores gracias a su

concepción mediática entre la veracidad y *falsación* de los mismos. Por otra parte, la concepción pragmatista de los valores sostiene que los valores actúan como cualidad secundaria de los propios objetos, es decir que se estaría otra vez cayendo en el error de entender los problemas de aprendizaje de la moral como culpa del propio sujeto y no de los contenidos transmitidos. Debido a lo anterior es necesario ver la dimensión axiológica como una concepción racional pragmática que permite que educación moral sea entendida como sistema de prácticas, en donde exista un proceso de construcción entre el sujeto y el elemento transmitido, gracias a que se entiende el aprendizaje moral como una socio-construcción entre el sujeto, el contexto, y el concepto de valor. Es decir que la educación posibilita que el sujeto interactúe en un entorno específico, realizando una valoración de los códigos de interacción presentes en cada situación. Es por lo anterior que la dimensión axiológica de la educación permite la construcción ética de los individuos.

Asimismo, hay que poner en evidencia que cuando se desee educar desde la dimensión axiológica se debe tener en cuenta los significados, el momento y los sujetos que juzgan determinada acción; las alternativas argumentativas de discusión; las creencias de los sujetos; y hacer explícito las creencias, razones y argumentos de los sujetos, ya que solo así se puede llegar a un proceso de construcción entre los diferentes componentes que hacen parte de la realidad moral de los sujetos.

En síntesis, la dimensión axiológica permite a los individuos el razonamiento de las acciones y la autonomía desarrollada en los sujetos, para que de esta forma se busque establecer

una moral participativa en donde el sujeto construya su propio conocimiento de los valores, interactuando con ellos de manera respondiente, permitiendo el desarrollo de diferentes escenarios de construcción de sociedad.

Para concluir este apartado, en donde se presentó la definición que se tiene de educación en este escrito, es necesario decir que las dimensiones presentadas, a saber, el componente simbólico, la dimensión afectiva, la dimensión comunicativa, la dimensión intersubjetiva y la dimensión axiológica, integran los campos de acción de educación. Desde esta perspectiva, los procesos formativos permiten que los individuos interactúen con una realidad cambiante, mediante la construcción de vínculos que muchas veces son afectivos. Esta construcción es mediada por el lenguaje, ya que éste se convierte en un dispositivo de acción que permite la construcción de interacciones donde los sujetos se reconocen a sí mismos como transformadores de la realidad. La educación debe posibilitar a los sujetos una reflexión ética en torno a sus acciones, debido a que en las interacciones hay un componente político; debido a lo anterior, la educación debe propender por articular un componente axiológico donde se reflexione en torno a los comportamientos y a la búsqueda del desarrollo social.

Después de definir el concepto de educación es necesario, ahora, entender lo que significa el concepto de calidad educativa.



## *2.2. Definiciones y conceptualizaciones en torno a la Calidad Educativa*

Para poder demarcar, en alguna medida, los límites de una definición y conceptualización del concepto de calidad educativa es necesario integrar, mediante un orden específico, los conceptos que se tienen actualmente de calidad en los ámbitos internacionales y, por consiguiente, paso seguido, en el ámbito nacional. Esto quiere decir que la posibilidad de llegar a una definición de calidad educativa supone una empresa en donde se referencien los posibles desarrollos que ha tenido este concepto en el mundo (y, específicamente, en Colombia).

En el capítulo anterior, se pudo observar, de manera general, cómo el concepto de calidad educativa se instauró en los marcos normativos de Colombia. Mas, es necesario ampliar cómo el concepto de calidad educativa es entendido para que, en este sentido, se pueda ver cómo, valga la redundancia, esta posible significación está presente en las conceptualizaciones realizadas en la educación Colombiana. Se advierte que una definición de calidad suscita una serie de vicisitudes. Vale aclarar que "cualquier propuesta sobre el significado de calidad puede ser rebatida y considerada parcial... dada la carga ideológica que entra en juego cuando nos referimos a educación (Sarramona, 2012, p. 12)". Por ende, en este apartado, la intención es abrir el marco de posibilidades existentes con relación a las diversas definiciones de calidad que han sido y son vigentes en la actualidad.

En el ámbito internacional, la Unión Europea y la OCDE han sido, por tradición, los abanderados y los promotores de una

definición de calidad claramente identificable. Para OCDE (2005), la calidad educativa es vista como el resultado de una serie de factores que pueden ser cuantificables y que permiten el progreso y fortalecimiento de una serie de competencias para del desarrollo humano. Sarramona (2003) explica que esta postura facilita la toma de decisiones mediante el estudio comparado de los diversos indicadores que pueden estar presentes en la evaluación de la calidad. En esta medida, la calidad educativa es entendida como la integración de ciertos factores que pueden ser evaluados con la intención de propender un mejoramiento constante de la educación.

Determinar los factores de la calidad educativa es una tarea compleja debido al dinamismo de los fenómenos inmersos en la educación. Empero, Vásquez, Colom & Sarramona (2009) demuestran que, bajo esta concepción, pueden existir unos criterios de calidad que logran ser utilizados para el caso de la educación superior. Los autores precitados mencionan la necesidad de conceptuar de nuevo la universidad debido a las problemáticas propias de la sociedad de la información.

Por lo anterior, la Universidad, como generadora y promotora de cultura, se enfrenta con dos dimensiones praxeológicas de los seres humanos: por un lado, la universidad forma y desarrolla una serie de habilidades y competencias para el desarrollo social y, por otro lado, la misma universidad fortalece el conocimiento y desarrollo de competencias para el mejoramiento de tecnologías que permitan un crecimiento económico. Esto quiere decir que la universidad, como espacio vinculante de cultura, no solamente brinda conocimientos para la interacción social dentro de las prácticas sociales de bienestar, sino que, también, ayuda al desarrollo económico

de la nación. La calidad educativa, en este sentido, es vista como la vinculación de estas dos dimensiones en una serie de factores e indicadores que pueden ser estipulados dependiendo de los espacios y las necesidades de cada uno de los contextos específicos de la educación.

Ahora, la pregunta que se genera es ¿cuáles son los factores o indicadores de una educación de calidad? La resolución del cuestionamiento es tentador dentro de la perspectiva que se está abordando, pero, también, es peligrosa debido a la complejidad del fenómeno educativo. Según el enfoque de la UNESCO y de la OCDE, los indicadores de calidad deben ser considerados desde los diversos niveles de educación. Por consiguiente, y como bien lo adopta en Ministerio de Educación en Colombia, los factores e indicadores de calidad dependen de las necesidades de formación presentes en cada uno de los niveles educativos. Por lo anterior, en la educación pre-escolar, hay un principal interés por desarrollar las competencias básicas y ciudadanas para que el estudiante empiece a construir los pre-saberes necesarios que orientarán su interés laboral y profesional. Cuando los pre-saberes estén desarrollados, el estudiante, en la educación básica secundaria, empezará el desarrollo de las competencias laborales generales para que, en la educación superior, se consoliden las competencias laborales específicas. Es menester aclarar que dentro de esta distinción de los niveles educativos hay una preocupación por delimitar, de algún modo, los indicadores y factores de calidad. El Ministerio de Educación en Colombia, que se encuentra bajo la perspectiva de calidad que propone la UNESCO y la OCDE, aclara que las competencias básicas corresponden a las habilidades comunicativas, matemáticas, científicas y tecnológicas para

el desarrollo y ejercicio de cualquier labor. Estas competencias son el principal indicador de calidad en los niveles de educación pre-escolar y primaria junto con las competencias ciudadanas, las cuales son entendidas como las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten la convivencia constructiva de las personas dentro de una sociedad democrática y participativa. En un tercer nivel educativo, donde se encuentra la educación secundaria y superior, el indicador más relevante son las competencias laborales generales y específicas las cuales son:

el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propios de las distintas áreas del conocimiento, que aplicadas o demostradas en actividades de la producción o de los servicios se traducen en resultados que contribuyen al logro de los objetivos de una organización o un negocio (M. E. N., 2005, p. 2).

Dentro de este paradigma, la calidad educativa puede ser discriminada dependiendo de los niveles de educación. No obstante, esto no quiere decir que los indicadores sean totalmente diferenciales y no integrados. Todo lo contrario. La calidad educativa es vista como la interacción y el dinamismo de las competencias precitadas dentro de una línea cronológica del desarrollo formativo (M. E. N., 2006).

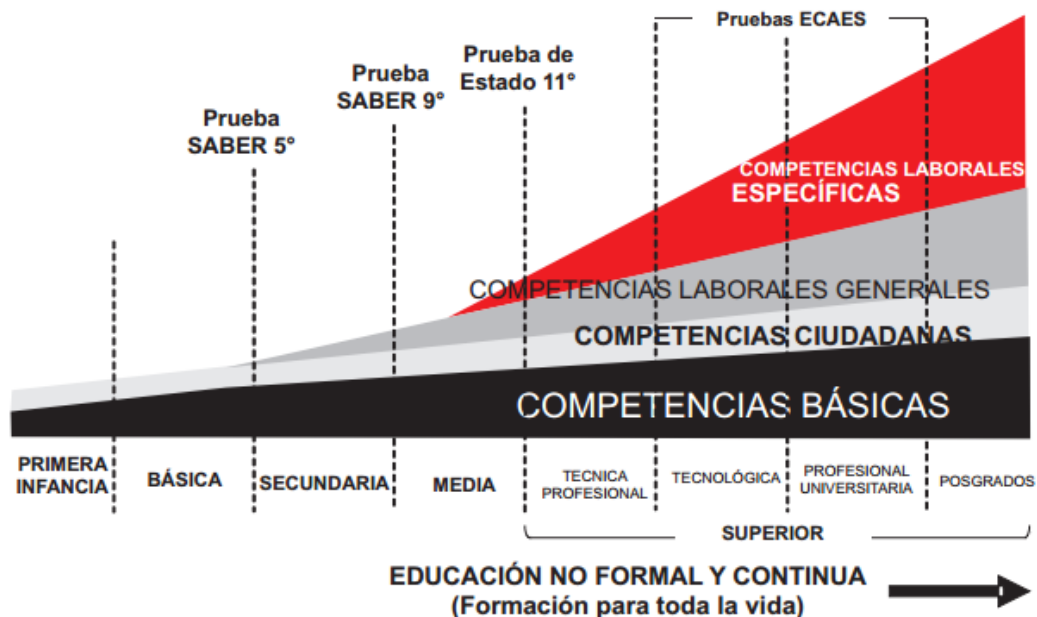


Gráfico 3. Desarrollo de competencias para Colombia dependiendo el nivel educativo<sup>3</sup>

Con el gráfico 3 se puede entender un poco mejor lo antedicho. Los indicadores de evaluación se encuentran determinados a partir del desarrollo de una serie de competencias ya definidas. Empero, estas competencias se van integrando en el transcurso del proceso de formación y dependiendo de cada uno de los niveles de educación.

Con lo anterior, la conceptualización que propone la UNESCO, la OCDE y, a su vez, la OEI ayuda a entender la calidad educativa desde una perspectiva que permite la distinción y la delimitación de factores e indicadores que pueden ser resueltos gracias a la competencias. Las competencias son, entonces, el eje articulador. Como se puede inferir, la preocupación de esta perspectiva es lograr una

<sup>3</sup> Gráfico recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf). M. E. N. (2006). Visión 2019 – Educación. Propuesta para discusión. p. 26. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

estandarización de las competencias para que los criterios de evaluación puedan ser comparados de la mejor forma. La competencia se define, bajo este sentido, como una serie combinada de atributos, conocimientos, comprensiones y habilidades que permiten el desarrollo de las distintas potencialidades de los sujetos (Beneitone et al., 2007).

Un ejemplo de lo anterior se puede ver en el Proyecto Tuning, el cual busca, más que homogenizar los indicadores de calidad de la educación en Europa y América Latina, armonizar las estructuras y las acciones educativas de la educación superior. Este proyecto se convirtió en una metodología internacional en donde están establecidas las diversas competencias que deben desarrollarse en el nivel educativo precitado. Las competencias que se armonizan dentro de la metodología del Proyecto Tuning son genéricas y específicas. Las genéricas propenden al desarrollo integral del ser. Por ende, bajo esta caracterización, se encuentran los conocimientos, habilidades y comprensiones referentes al componente axiológico del ser humano. Las específicas se relacionan con los conocimientos técnicos y determinados para realizar una labor en especial (Beneitone et al., 2007).

En Colombia, el proyecto Tuning cobró vigencia en los convenios de cooperación internacional con la Unión Europea. Por lo tanto, los aportes y construcciones realizadas por este proyecto se articularon con las diversas políticas públicas e institucionales. No obstante, pese a que se haya establecido el marco de acción del proyecto, no existe una transformación totalmente significativa en el contexto Colombiano con relación al mejoramiento de los componentes axiológicos de los individuos de la nación Colombiana (ver capítulo 1). La calidad educativa vista desde los indicadores

y los sistemas de competencia es altamente criticada en América Latina. En Chile, Argentina y Colombia, por ejemplo, esta concepción de calidad fue vista, por algunos, como un "significante vacío" según la teoría de Laclau (2012). Gautier (2007), Navarete & Villegas (2014), Araya (2007), Duhalde (2008) y Burgos (2000), entre otros, argumentan lo anterior desde las realidades cotidianas de Latinoamérica. Pese a que estén determinadas las concepciones éticas y ciudadanas dentro de las competencias genéricas de los estándares internacionales de educación, estas pueden ser vistas como meros elementos retóricos que no tienen una validez real. Surge, en esta comprensión, la preocupación por entender el componente humano bajo una conceptualización de competencia. Las críticas se aumentan en los distintos escenarios en donde la política pública utiliza estas concepciones para legitimar, en la práctica, acciones que no promueven el desarrollo individual y social de los seres humanos. Frente a lo anterior, Gautier (2007) señala que pese a que la UNESCO intenta integrar el respeto a los derechos, la equidad, la autonomía, la capacidad crítica, el desarrollo integral (y demás elementos vinculantes al ser humano) al concepto operativo de calidad (en donde se busca la eficiencia, la eficacia y la calidad), dicha integración, debido a la complejidad real que suscita, puede correr el riesgo de ser un significante sin ninguna validez significativa en los escenarios reales. Para el autor, una concepción centrada en competencias puede validar un discurso utilitarista que toma como demagogia los componentes axiológicos para que sea aceptado. El problema se aumenta cuando en los informes del proyecto Tuning, verbigracia, en Colombia, pueden validar la preocupación de estos autores. La Universidad Nacional de Colombia evidenció las carencias de

las siguientes competencias después de la instauración por fases del proyecto antedicho: *“Compromiso con su medio sociocultural; responsabilidad social y compromiso ciudadano; habilidades interpersonales; respeto por la diversidad y multiculturalidad; Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad (Campos, 2011, 77-101)”*.

Debido a lo antedicho, surgió la necesidad de crear, de alguna forma, unos indicadores transversales para entender la calidad sin dejar de lado los aportes que conllevan la perspectiva de calidad basada en competencias. Es por lo anterior que Braslavsky (2006) propone diez factores que generan una educación de calidad, los cuales son:

1. La pertinencia personal y social como foco de la educación.
2. La convicción, estima y autoestima de los estratos involucrados.
3. La fortaleza ética y profesional de los profesores.
4. La capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio.
5. El trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo.
6. Las alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos.
7. El currículo en todos los niveles educativos.
8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
9. La pluralidad y la calidad de las didácticas.



10. Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.

Estos diez factores, como se puede observar, buscan nutrir los déficits de los sistemas de competencias vislumbrados anteriormente. La pedagoga porteña asume que la calidad educativa hace referencia a una educación que forme personas para que mediante un proceso educativo se distinga y analice lo que puede devenir, lo que se desea instaurar y lo que está sucediendo; y así, a partir de este proceso, se modifiquen las condiciones de adversidad en las que se encuentran los seres humanos. Por tanto, con estos diez factores, se busca crear unos indicadores transversales para el desarrollo de la educación.

La situación actual es que, pese a los esfuerzos de pensadores como Braslavsky (2006), hay una resistencia en asumir la calidad educativa dentro de un marco de factores y, sobre todo, de competencias. El problema radica en que el uso del concepto depende del lugar, el espacio y el contexto de donde se significa el concepto. Es por lo anterior que Sverdlick (1997) menciona que la definición de calidad educativa depende de la apropiación del concepto de educación que se tenga. Valdría, entonces, la pena preguntarse ¿es posible comprender el concepto de calidad desde otra postura? Ante esta pregunta aparece la respuesta de Pérez (1991), quien indica la existencia de dos enfoques para analizar la calidad educativa. El primer enfoque, del que ya se hizo un análisis en la primera parte de este apartado, busca entender la calidad desde una perspectiva instrumental en donde se reduce a la calidad en función de la consecución de los objetivos propuestos en un modelo establecido desde una perspectiva ideológica que en la mayoría de casos es

económica. Este modelo puede ser visto como utilitarista. A lo anterior se puede agregar el contexto histórico en donde surgieron: políticas educativas creadas en la década de los 90 donde la doctrina ideológica permeó y, en alguna medida, instauró el concepto de calidad que había sido concebido en el ámbito empresarial. Desde esta comprensión, la calidad está ligada con el progreso económico del país ya que la educación se convierte en un instrumento fundamental para el desarrollo de las naciones. Las críticas a esta perspectiva son muchas y ya se encuentran señaladas en el capítulo 1 del presente texto, empero, hay que profundizar en que esta forma de ver la calidad ha incorporado los conceptos de eficiencia, eficacia y calidad que son vigentes en los sistemas empresariales. Elliot (1996) señala que este enfoque surge de la necesidad de crear políticas mediante una dinámica de mercados. En este sentido, la educación es un servicio que se brinda y se consume en las diversas sociedades. Se puede decir, a partir de lo antedicho, que las instituciones se convierten en un negocio que es exitoso si cumple con sus objetivos, es decir, si es de buena calidad. Es por lo anterior, que en los sistemas educativos se empezaron a incorporar las competencias como un mecanismo de evaluación de la calidad. La calidad, desde el enfoque instrumental, busca crear sistemas de evaluación claramente definidos y articulados con la perspectiva funcionalista ya explicada. Con lo anterior, el gobierno, evaluando la posibilidad de mejoramiento económico, instaura una serie de políticas de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones educativas. Las políticas en mención pretender generar y mejorar las competencias de los estudiantes con el fin de cumplir con el objetivo de mejorar el desarrollo económico de las diversas naciones.

Se puede decir que esta perspectiva está centrada, muchas veces, en lo externo y no tiene en cuenta, en algunos casos, los componentes subjetivos de las personas que están inmersas en el fenómeno educativo. Es por esta situación que Elliot (1996) se atreve a decir que este modelo es la mercantilización de la educación.

Education is a quasi-market, since most who participated do not pay directly for it, but is no less market-for that. For many, education has become a service industry whose product is conceptualized as a commodity. Choice, customer focus and charter marks are accessories of the marketplace, and education has become adorned with them (Elliot, 1996, p. 20).

El segundo enfoque es ético. Desde esta perspectiva, la calidad educativa es vista como una instancia de la práctica social educativa. La práctica educativa es un proceso complejo y dinámico que depende del tiempo y de los contextos en donde se den los fenómenos. Así mismo, lo que busca la calidad educativa desde este enfoque no es necesariamente el cumplimiento de objetivos específicos, sino que busca realizar transformaciones en dimensiones subjetivas de los individuos, más importantes, muchas veces, que la misma transmisión de información y de conocimiento (Sverdlick, 2009).

La crítica que pone en manifiesto la perspectiva ética de la calidad educativa se funda en que el enfoque instrumental no tiene en cuenta las dimensiones, prácticas y singularidades del fenómeno educativo. Fundamentalmente, la idea de incorporar el Modelo Europeo para la Gestión de Calidad y otros parecidos, como lo señala Bolívar (1999), es un acto invasivo y de poca fundamentación epistemológica. Ejemplo de

lo anterior se puede ver en que la mayoría de modelos de mercado para la calidad tiene poca fundamentación y ampliación epistemológica.

Desde esta perspectiva, articular un modelo de mercado en el manejo de la educación conlleva la descomposición del objetivo fundamental de la enseñanza, el cual es transformar para desarrollar humanidad. Debido a lo anterior, la calidad educativa que se busca en la época actual es una *«práctica discursiva»*, al tiempo que contribuye a dar credibilidad y legitimación a las nuevas acciones que declaren retóricamente pretender incrementarla. *«Calidad» se convierte, en efecto, en un término «fetiche» que permite dar un «barniz» de excelencia a las prácticas cobijadas (Bolívar, 1996, p. 80)»*.

En síntesis, se puede decir que estos dos enfoques del concepto de calidad son los más representativos en los contextos referidos. La crítica al primer enfoque es certera, por ello las nuevas concepciones de calidad en la perspectiva de competencias han incorporado las dimensiones del desarrollo integral y ético como ya se señaló en la primera parte de este apartado. Del mismo modo, pese a que este texto se ciñe al análisis del concepto de calidad en la educación superior, la calidad, como se pudo observar, tiene unos ejes transversales que están presentes en todos los niveles de educación, pero, también, tiene unas características específicas dependiendo de las necesidades formativas de cada nivel. Por ejemplo, una educación de calidad, sin importar el nivel, debe tener un mecanismo que permita hacer un seguimiento crítico a lo desarrollado, a saber: la evaluación. En la misma línea, una educación de calidad en el nivel superior debe propender por la formación profesional caracterizada por profesionalidad.

### *2.3. Evaluación, Profesionalidad y Calidad*

Los Sistemas de Gestión de Calidad son herramientas para la evaluación de la calidad. Lastimosamente, en Colombia, referidos Sistemas de Evaluación de Calidad no han dado los resultados esperados. Mas, es objetivo decir que no es problema de la instauración de un proceso evaluativo, sino de la forma en como se evalúa y, más importante aún, de la concepción de evaluación que se tenga.

La evaluación es esencial en la concepción de la calidad educativa. La función de la evaluación radica en permitir observar, seguir y analizar el proceso formativo. A su vez, es un recurso más de aprendizaje. Durante los últimos tiempos la evaluación, dentro del ámbito educativo, ha sufrido diversos cambios. Tyler (1973), a mediados del siglo XX, con sus principios generales del currículo, concibe una visión de la evaluación bajo un paradigma positivista (Álvarez, 2001). Esta visión entiende la evaluación como un instrumento con indicadores objetivos que permiten comprobar el conocimiento gracias a una serie de factores claramente determinados. Por lo tanto, la perspectiva de evaluación antedicha se afianza en la garantía de que los conocimientos pueden ser directamente observados y determinados. En otras palabras, el conocimiento puede ser medible, observable y cuantificable. El conocimiento, entonces, tiene una serie de variables que pueden ser medidas y, por lo tanto, se pueden predecir. La mirada positivista de la evaluación conlleva una concepción específica de la calidad. Esto quiere decir que la calidad, vista como una serie de indicadores directamente

cuantificables y observables, utiliza modelos positivistas de evaluación para dar coherencia al aparato epistemológico de esta perspectiva. Álvares (2001) critica esta visión y señala, además, que es la responsable de las marginaciones y exclusiones educativas de la historia. La medición objetiva e instrumental también instrumentaliza al sujeto que, desde la postura del autor, debe ser un individuo con la capacidad necesaria para adquirir el conocimiento de forma directa y con los indicadores predispuestos por el enfoque positivista. La educación o, mejor dicho, el proceso educativo es un acto conductual evaluado objetivamente. La calidad, por tanto, es también una conducta que se observa, se evalúa y se predice según los indicadores establecidos. El error, en este enfoque, es lo no deseable. La mirada positivista de la evaluación ve al error de forma peyorativa. Lo anterior genera que se pierda el sentido formativo de la equivocación por la necesidad de determinar el éxito académico con el resultado medible de un instrumento (Álvarez, 2003). El lector podrá inferir que esta práctica fue altamente criticada gracias a la aparición de las teorías cognitivas del desarrollo humano. Con la llegada del constructivismo y el construccionismo se admite al sujeto como creador de su propio conocimiento. El individuo no solamente aprende por una instruccionalidad de indicadores externos, sino que, también, desarrolla su saber mediante la interacción y conjunción de sus propios recursos. La evaluación, dentro de este paradigma, es vista como el resultado de la interacción de las zonas de desarrollo individual y de zonas de desarrollo cultural. Esto quiere decir que el estudiante en la interacción con su individualidad y con su exterioridad construye el pensamiento y, por ende, la evaluación ya no es vista como el cumplimiento de una serie de factores

determinados, sino como la forma en que se desarrolla un proceso (Álvarez, 2005). Se puede decir que esta mirada de la evaluación no está interesada por el fin mismo de las cosas aprendidas: se entiende que lo importante es la télesis de lo que se aprende y la forma en cómo se aprende. La calidad educativa vista desde esta concepción de evaluación no se preocupa por indicadores; la preocupación está en función de la calidad de las relaciones interpersonales e intrapersonales que se engendran en los ámbitos educativos.

La OEI, gracias al trabajo realizado por Tiana (2006) y sus colaboradores, en 1994, creó una serie de lineamientos para establecer la evaluación de calidad de la educación en los Estados Iberoamericanos. Estos lineamientos estaban guiados por el siguiente principio: "En materia de evaluación, su uso presenta un problema específico, que es el del valor de la información tratada. Los datos cuantitativos son seguramente los ideales (OEI, 1994, s. p.)". Con lo precitado, se puede inferir cuál es el enfoque de evaluación que tiene la OEI en lo referente a la calidad educativa. Pese que la OEI rescata el valor ético y las competencias genéricas en donde los individuos deben consolidar un desarrollo integral, varios autores (Niño, 2003; Díaz, 2006; Díaz y Rueda, 2000; Ribet y Giacchino de Ribet, (2002); entre otros), al analizar las diversas prácticas y efectos de este enfoque, toman distancia de esta mirada y proponen resignificar y reconceptualizar la evaluación desde los componentes formativos y, sobre todo, desde los componentes socioculturales (Díaz, 2015).

Además de lo dicho, en los dos enfoques ya referidos, hay una preocupación fundamental: ¿qué se evalúa? Pese a las distancias epistemológicas y, en alguna medida, ideológicas, los dos enfoques resuelven que la evaluación debe estar

focalizada en el sujeto que se forma, en las instituciones que lo forman, en los sujetos que forman, y en las condiciones espaciales y sociales presentes en la formación. Este punto de encuentro es un avance que ha tenido la evaluación en la educación contemporánea, lo cual lleva a pensar en la posibilidad de crear una armonización más clara entre las dos perspectivas evaluativas que resultan ser las mismas perspectivas en donde se fundamenta la concepción de calidad. Es pertinente reiterar que el proceso de evaluación depende de los niveles de formación. Mas, no es propósito de este texto hacer una distinción y descripción detallada de la evaluación a partir de cada nivel formativo. El propósito fundamental es observar cómo la evaluación es preponderante en la configuración de significado de la calidad educativa en la educación superior. Por lo antedicho, surge el problema de profesionalidad como cuestionamiento que está ligado a la ya referida télesis del proceso de formación superior.

La profesionalidad es un factor preponderante en los dos enfoques de evaluación y, por tanto, de calidad en la educación superior. La profesionalidad puede ser vista como el desarrollo de las competencias del saber, saber hacer y el saber ser en la educación superior. Estas competencias posibilitan la construcción de la autonomía de las personas en función de su labor profesional y su ejercicio ciudadano. José Sá, Ferreira, y Da Cruz Ramos (2015) señalan que el desarrollo de la autonomía de las personas vinculadas a la educación superior es un garante de calidad educativa, lo cual permite pensar en la necesidad e importancia de fortalecer el pensamiento crítico y propositivo en el respectivo nivel educativo. La educación con calidad, en este sentido, será el resultado de un contrato didáctico entre el



docente y el estudiante, el cual será resguardado y protegido por las condiciones externas de los sujetos: instalaciones, contextos y componentes socioculturales. Las vinculaciones de este contrato poseen una dimensión de acción transformativa y de responsabilidad social. Esto quiere decir que la profesionalidad implica un mejoramiento de las condiciones propias del sujeto que está dentro del proceso de formación y, además, conlleva la preocupación por mejorar el entorno en donde se encuentra. Una educación de calidad concibe la profesionalidad como el ejercicio responsable de un hacer y un quehacer acorde e integrado a las diversas condiciones del mundo.

Por lo anterior, el profesional no solo es una persona con la capacidad de realizar una acción técnica, sino que, a su vez, es un agente de cambio que participa en la construcción social de su entorno. Socarrás y López-Chávez (2006) explican que *"El trabajo educativo está estrechamente relacionado con la educación en valores, la cual no es únicamente de carácter informativo, sino fundamentalmente actitudinal y conductual (p. 2)"*. Para las autoras, la profesionalidad está directamente relacionada con el componente humano del estudiante y del docente, quienes mediante acciones de interacción construyen un *ethos* de acción para ejercer su labor profesional. Se puede decir que un sinónimo de profesionalidad es responsabilidad de acción. Cada labor que ejecute un profesional tiene una afectación directa sobre el entorno. Es por lo antedicho que la calidad educativa en los niveles de formación superior puede ser percibida como el resultado de ese proceso de profesionalidad.

Por su parte, Álvarez, González y López (2009) recalcan que los mismos estudiantes de educación superior son los que

demandan a las instituciones y a los mismos docentes un conocimiento real y práctico para ejercer su función. Ante las demandas económicas actuales, los estudiantes de la investigación de los autores exponen que es necesario re-direccionar la formación en educación superior para que se dirija a un modelo que consiga la emancipación y la autonomía del estudiante. Por consiguiente, es necesario fortalecer las competencias genéricas, y, en efecto, la profesionalidad cobre un sentido más integral. El problema del mundo actual no es la satisfacción del mercado laboral, sino el cumplimiento íntegro de las acciones que se dan en los diversas situaciones laborales y cotidianas. Esto quiere decir que ya no se preocupa el profesional por satisfacer unas necesidades de mercado, sino que su necesidad está en el buen actuar y en el buen hacer de su profesión. Este accionar garantizará tanto la estabilidad económica de la persona que ejecuta una labor como la tranquilidad que se posee cuando se hace determinada acción con ética profesional.

Todo lo precitado obedece a un problema cultural con un referente histórico determinado. En los últimos 100 años, y debido a las diversas problemáticas que se han presentado en el transcurso de la historia como lo fueron las guerras mundiales, la revoluciones de la década del 60, el boom del narcotráfico -entre otras-, el mundo está sufriendo un brete que autores como Aspin (2002) han querido denominar *la crisis en valores del siglo XXI*. La modernidad, además de la mecanización, producción y ampliación de los horizontes económicos, permitió que el globo entrara en el fenómeno del hiperconsumo y de la pérdida de conciencia de los componentes humanísticos que siempre han estado presentes en la condición ontológica de los individuos (Tinel, 2015). Frente a lo

anterior, y con la intención de acrecentar la profesionalidad en las personas, aparece, por ejemplo, los códigos deontológicos, los cuales a pesar de no ser una regulación jurídica y de tampoco ser un marco de acción obligatorio, aportan a la construcción de un pensamiento crítico reflexivo basado en la moral que cultiva las virtudes. La profesionalidad se nutre de acciones como los códigos deontológicos que son, en la actualidad, unos dispositivos de poder que pueden brindar el norte de un accionar ajustado a los principios éticos que facilitan la construcción de humanidad. Pese a que no tengan un poder legal, la funcionalidad de los códigos viabiliza un poder de transformación individual que se ajusta al proceso de formación moral que tiene cada individuo. Además, los códigos deontológicos hacen que las prácticas profesionales, ligadas, muchas veces, a los sistemas económicos, tengan un límite distintivo entre la utilidad y la funcionalidad. Hortal (2002) y Trejo (1997) crean un marco de pensamiento en donde la profesionalidad está ligada con la axiología de los seres humanos, en donde puede existir una postura crítica basada en una ética apoyada en la razón, pero que no cae en un idealismo y racionalismo excesivo que pierda la condición real y aplicada de la ética.

En síntesis, bajo la perspectiva de Tejada et al (2009), ejercer una profesión requiere de un proceso de profesionalización que engendre una profesionalidad en el sujeto. El proceso de profesionalización se da mediante la interacción de los todos los componentes inmersos en el ámbito educativo. En este sentido, la profesionalización se encuentra tanto en el componente subjetivo como en las dimensiones externas de los individuos. Espacio educativo,

realidad social y sujeto interactúan con un sino en común: la profesionalidad. Sin embargo, Lang (1999) propone hacer una distinción entre profesionalidad y profesionalismo. Para el autor la profesionalidad tiene relación con las actitudes y componentes intrasubjetivos del ser humano, mientras que el profesionalismo hace referencia a las acciones intersubjetivas de un grupo a la hora de ejecutar una labor. Sin embargo, desde una postura personal, la distinción de Lang no es tan clara cuando se le mira desde la perspectiva de la calidad. Empero, hay que resaltar que gracias a una profesionalidad se puede ver un profesionalismo en las acciones. Se propone, entonces, integrar el profesionalismo con profesionalidad como resultado de un proceso de calidad educativa en los niveles de formación superior.

Para consumir este apartado, se puede llegar a la conclusión de que, definitivamente, la evaluación es un elemento consustancial de la calidad educativa y que, por esto, sufre las mismas disyuntivas epistémicas e ideológicas. Sin embargo, resulta interesante ver cómo la profesionalidad es un efecto de la calidad en la educación superior que puede armonizar los dos grandes bandos que se enfrentan en la comprensión de la calidad educativa de la educación superior. Valdría la pena preguntarse ¿cómo, desde la semiótica, se puede crear un punto de encuentro entre las posturas enfrentadas que permita un mejoramiento de las comprensiones y significaciones de la calidad educativa para la educación superior?

#### *2.4. La edusemiótica y su aplicabilidad en el análisis del concepto de la Calidad Educativa*

En el apartado 2.2 se pudo determinar que existe una dualidad interpretativa frente mismo concepto de calidad. La dualidad referida hace que la educación pierda, en alguna medida, la línea de enfoque a la hora de hablar de una educación que busca la excelencia. Es por esta razón que el concepto de calidad debe ser estudiado, analizado y comprendido desde un enfoque semiótico para mirar cómo se ha producido el fenómeno de significación desde las diversas dinámicas e influencias que pueden ser analizadas en el transcurso de la historia. Todo esto se puede justificar desde una perspectiva edusemiótica la cual permite la comprensión de la construcción de un concepto mediante un enfoque semiótico centrado en la educación. Es por esto que se hace necesaria la explicación de lo que es la edusemiótica como rama de la teoría semiótica que busca estudiar los signos presentes en los contextos educativos.

El proceso de enseñanza está mediado por signos. Tan solo basta con buscar la etimología de la palabra enseñar (in-signare: poner en signos) para demostrar lo antedicho. Frente a esta situación es necesario preguntarse sobre cuál es el proceso a partir del cual los seres humanos aprendemos mediante el uso de los signos. Ante la pregunta anterior se pone como propuesta la teoría edusemiótica que tiene como objetivo mostrar la estructura y la función de la mediación de los signos en el contexto educativo.

El término edusemiótica es un neologismo utilizado por Marcel Danesi para designar la condición de posibilidad de integrar la teoría de signos con la filosofía de la educación. La idea

de integración se hace viable debido a que el mismo Vygostsky denota que el hombre tiene la capacidad de aprender y recordar gracias a los signos. Por lo tanto, una teoría de signos aplicada a la educación permitiría ampliar la perspectiva científica de los fenómenos inmersos en los procesos formativos (Semestky, 2014).

La propuesta edusemiótica se convierte en una nueva rama de la semiótica teórica que busca crear un puente de conexión con la filosofía de la educación que permita entender cómo la producción, la interpretación y la re-significación de los signos es preponderante en los procesos educativos (Semetsky & Stables. 2014). Frente a lo anterior no está de más decir que cualquier acto comunicativo es un acto educativo como bien lo señala Dewey (2013):

Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagerly or amply, has his own attitude modified. Nor is the one who communicates left unaffected. Try the experiment of communicating, with fullness and accuracy, some experience to another, especially if it be somewhat complicated, and you will find your own attitude toward your experience changing; otherwise you resort to expletives and ejaculations. The experience has to be formulated in order to be communicated. To formulate requires getting outside of it, seeing it as another would see it, considering what points of contact it has with the life of another so that it may be got into such form that he can appreciate its meaning. Except in

dealing with commonplaces and catch phrases one has to assimilate, imaginatively, something of another's experience in order to tell him intelligently of one's own experience. All communication is like art. It may fairly be said, therefore, that any social arrangement that remains vitally social, or vitally shared, is educative to those who participate in it. Only when it becomes cast in a mold and runs in a routine way does it lose its educative power (Dewey, 2013, pp. 7-8).

Integrando lo mencionado hasta el momento, el arte de enseñar consiste en usar los signos más estéticos, más adecuados y, sobre todo, más armónicos a la hora de transmitir el mundo interno. El proceso comunicativo se convierte en un arte de poner en signos y, en esa medida, es que se puede decir que en todo momento estamos enseñando. La edusemiótica, desde esta perspectiva, busca analizar cuál es el proceso de significación en la enseñanza con el objetivo de analizar y determinar, en alguna medida, cuáles son los "mejores signos" para crear un ambiente de interacción y aprendizaje más oportunos y contributivos.

Peirce (2012) señala que el mundo está perfundido con signos pero no necesariamente está compuesto por ellos. En este sentido, y siguiendo una definición peirciana, los signos son cosas que nos permiten designar otro objeto que per se no es el mismo objeto. Se habla, entonces, de una mediación de los signos que permiten la interacción y comprensión de los elementos, objetos y entes que conforman el mundo. Debido a lo anterior, se plantea la idea de que los problemas relacionados con la educación, en gran parte, son influenciados por la incomprensión de los conceptos o, mejor entendido ahora, de los signos que perfunden en todo momento

nuestra existencia. Para aclarar más la última tesis es necesario decir que los actos humanos son el resultado de una sensación, reacción y meditación interpretativa de lo que se percibe. Por lo tanto, toda experiencia es una respuesta interpretativa mediada por signos (Semetsky & Masny, 2013).

Semestky (2010), una de las exponentes más representativas de la edusemiótica, aclara que uno de los problemas actuales de la educación es la concepción moral debido a que el enfoque analítico tradicional de la educación busca introducir los comportamientos morales y las virtudes dentro de los currículos. Sin embargo, la situación de la educación moral, vista desde el pragmatismo que incorpora la edusemiótica, pretende realizar un razonamiento del acto mismo del intento de inserción de la moral, mediante un razonamiento comprensivo al fenómeno desde sus dinámicas interpretativas. Este cambio de sentido en educación posibilita ver el componente moral y ético como una elección hecha por un acto comprensivo más no por un acto impuesto. Con esta idea podemos ver que la inserción no comprensiva de un concepto puede generar comportamientos incoherentes con el *ethos* mismo de la acción. En otras palabras, la no reflexión de los signos puede llevar a reacciones que no cumplen con la designación de lo que el signo quiere transmitir. Un ejemplo de lo anterior se puede ver cuando se le enseña a un niño en edad temprana que está mal coger sus genitales (pese a que teorías psicoanalíticas han definido esta conducta como algo normal en el desarrollo psicosexual de seres humanos) y después es expuesto, tal vez en su juventud, a representaciones icónicas relacionadas con la pornografía. El ejemplo referenciado busca dar evidencia de cómo el análisis comprensivo de una conducta es necesario para entender las



condiciones interpretativas del acto mismo de decirle al niño la restricción de comportamiento y, además, para entender las condiciones de posibilidad del cambio de conducta y posibles limitaciones morales de lo que se enseñó. Rápidamente se puede ver que el acto de enseñarle a un niño que no debe tocarse los genitales en la niñez obedece a un acuerdo social en donde el comportamiento es juzgado como algo negativo. Sin embargo, el cambio de situación temporal obliga a ver que las conductas son influenciadas por condiciones, contextos e interpretaciones. Debido a lo anterior, la educación debe ser vista desde su complejidad interpretativa ya que su fundamental mecanismo de acción es la transmisión de conocimiento.

La calidad educativa, desde lo que se ha expuesto, es un concepto-signo que ha sido interpretado en diversas formas. Esta distinción interpretativa no debe ser vista como un problema, a menos que dicho concepto sea utilizado como discurso de acción y de valoración de la educación. Por ahora, no existe un estudio semiótico que evalúe el concepto de calidad educativa para determinar cuál es el proceso de significación otorgado y cuáles son los alcances interpretativos del mismo. Debido a la antedicha situación, la edusemiótica posibilita una base epistemológica para estudiar, desde la ciencia de los signos, el concepto de calidad educativa.

Concluyendo este apartado, se ha reflexionado sobre cómo la edusemiótica utiliza el signo como una unidad de análisis desde una postura pragmatista peirciana. Además, es necesario aclarar que la perspectiva edusemiótica busca analizar las semiosis presentes en contextos educativos. Las semiosis, vistas como procesos en donde el interpretante entra en una

interacción comunicativa para lograr interpretar el signo o los signos, son los principales campos de análisis. El concepto de calidad educativa surge, en este sentido, de unas semiosis específicas que deben ser estudiadas y analizadas para comprender el fenómeno interpretativo de dicho concepto.

Por otra parte, Semetsky & Stables (2014) definen a la escuela como texto y por lo tanto esta puede ser interpretada y analizada desde la semiótica. Empero, no hay que reducir a la escuela como únicamente el lugar físico en donde se imparte un tipo de conocimiento específico. Todo lo contrario. La escuela es una entidad que supera los límites físicos y es integrada por todos los fenómenos que en ella repercuten, como lo es la necesidad de consolidar una calidad educativa. Por lo anterior es que se argumenta que el concepto de calidad educativa nace de la escuela, es decir, de las entidades en donde dicho fenómeno repercute de manera directa. A partir de esta postura, las políticas públicas de educación y las políticas institucionales hacen parte de la escuela y deben crearse a partir de la escuela, de lo contrario se estaría obviando la naturaleza de la educación. La escuela es, entonces, el espacio (no solamente físico) en donde interactúan todas las realidades educativas. Limitar la escuela a un espacio físico llevaría a un reduccionismo de todos los actos presentes en el ámbito de la educación. La escuela es el centro de acción en donde las mediaciones se hacen presentes para generar, construir y transformar las realidades formativas. Olteanu (2014) señala que la educación es un signo que se encuentra en constante evolución. En el momento actual, la emergencia y la complejidad posibilitan ampliar las franjas de visión y comprensión de los fenómenos y esto no es lejano a la educación. La educación ya no es

vista como un sistema reducido en donde se intenta transmitir conocimiento; actualmente, la educación es la complejidad de todas las realidades que permiten la transformación de los individuos. A partir de lo anterior, la escuela se define como el espacio en donde dichas realidades actúan; siguiendo esta perspectiva, la escuela es el mundo porque en todos los lugares, espacios y escenarios tenemos la posibilidad de transformarnos, de aprender y de desarrollar nuestro conocimiento. La escuela es un texto porque el mundo es un texto. Lo único necesario para distinguir el mundo de la escuela es poner el lente de perspectiva necesario. La edusemiótica posibilita, también, tener un lente de perspectiva en donde se ve la educación como un proceso evolutivo de los signos que la componen. Del mismo modo, la edusemiótica brinda las herramientas teóricas necesarias para comprender los fenómenos semióticos que suceden en la educación, como lo es la emergencia del concepto de calidad educativa que es el resultado de una adaptación de las estructuras de significación de la realidad en momentos determinados (la explicación detallada de esta situación está desarrollada en el capítulo 1).

## *2.5. Significación, comprensión y educación*

La posibilidad de comunicar algo es uno de los hechos que le da sentido a la vida. Baudelaire (1920) señalaba que el mundo era funcional gracias a los malentendidos. Tal vez, el esfuerzo de transmitir a otra persona un propio pensamiento es tan complejo que, cuando se logra, se podría entender como una forma de arte. La comunicación, entonces, es un fenómeno vital para la construcción social. Sin embargo, cuando no hay

comprensión o, mejor aún, cuando en la significación (entendida esta como el proceso en donde se construye el sentido de algo) hay discrepancia, se generan una serie de vicisitudes que afectan las diversas dinámicas y dimensiones del mundo. Los seres humanos tenemos ese potencial de comunicar y afectar con lo que comunicamos a lo que nos rodea. Con Saussure (1998), la distinción entre lenguaje, lengua y habla abrió las posibilidades para el entendimiento de los diversos fenómenos comunicativos. Definitivamente, todos los humanos, como ya lo explicaba Humboldt, tenemos una capacidad innata para transmitir las ideas. Esta capacidad o *energeia* (en palabras de Humboldt, quien adopta aquí un término aristotélico) se hace efectiva en el mundo externo gracias a un sistema específico denominado lengua. La lengua es el sistema de signos que permiten configurar y, además, de los que se sirve el pensamiento y que ayudan a actualizarlo. Por esta razón, en algunos casos, existen cosas inefables que no se pueden decir, no por el hecho de que no puedan ser pensadas, sino porque la lengua, en su propia configuración predicativa, no permite la significación de ese pensamiento que se suscitó en el lenguaje (tomándolo como punto de partida). Un ejemplo de lo anterior se puede ver en el aoristo griego y, claro está, en su imposibilidad de entenderlo con las normas de la lengua castellana. Además del ejemplo anterior, hay que agregar al listado las realidades que trascienden los límites de la lengua y pasan a barreras de sentido que también superan la razón. Por ende, la significación encuentra su fundamento en la capacidad de pensar, pero también de transmitir el concepto con las condiciones de posibilidad que ofrece un sistema o lengua. Esta compleja situación se acrecienta cuando el sujeto imprime su propia identidad a la hora de comunicar algo. A lo

anterior se le denomina el habla, que es el resultado de que, a la energía del pensamiento, habiéndose expresado en la lengua, se le imprima la individualidad e identidad del sujeto.

Todo accionar del sujeto está impregnado de su identidad. Rodríguez (2012), ante lo anterior, aclara:

...La identidad según Heidegger (1988), aparece en el proceso de pensar en sí mismo, cabe anotar que el hecho de que el pensamiento conduzca a una identidad, tal concepción no definiría al ser como tal, pero sí permitiría una comprensión del ser mismo, ya que la identidad funciona como ente. Pero según el autor serían dos ideas encontradas, y desde la primera afirmación donde el principio de la identidad "es la suprema ley de pensar" (Heidegger, M. 1988), el ser y la identidad alcanzan la unidad consigo mismos aplicable desde luego a todo ser. Si seguimos el precepto de Heidegger (1988), en donde "sólo cuando volvemos con el pensar hacia lo ya pensado, estamos al servicio de lo por pensar", y si entendemos la identidad como la mismidad a partir de la relación con el otro, deduciremos que la identidad es el ser mismo para sí mismo, y al mismo tiempo ser para los demás. El ser está en todo, también en el ente, es decir, que la identidad tendría las propiedades del ser, en donde mediante el método del pensar superaríamos el dualismo ser-ente, gracias a la lógica aristotélica aplicada en el mismo pensamiento de Heidegger. Con esta lógica y siguiendo los parámetros estructurales de análisis

dados por el autor, el ser se puede identificar mediante introspección de lo ya pensado, gracias a que la "identidad es la ley suprema del pensar", mediante el cual se alcanza la unidad consigo mismos (Rodríguez, 2012, p. 49).

El habla es la proyección de la identidad del sujeto mediante el uso de la lengua y del lenguaje y, por tanto, mediante la actualización del lenguaje. Por lo tanto, el individuo utiliza el signo como recurso para armonizar la divergencia de pensamientos existentes para lograr que se efectúe el acto comunicativo. Cuando hay una condición de satisfacción, en cuanto al acto, se entiende que existió una comprensión de lo que se intentó decir. La fenomenología, desde un lugar opuesto a la semiótica, defiende la idea de que una persona no ha hablado hasta que otro sujeto logre comprender lo que el primero intenta decir (Sokolowsky, 1978). Del mismo modo, Sokolowsky (1978) manifiesta que existe un componente intramental, que es el lenguaje, el cual posee una carga de representación mediado por la intencionalidad de plasmar algo. Esto es resultado de los signos incorporados en el sistema de la lengua y, además, de su necesidad de proyectar su propia existencia en el habla. En este caso, la presencia es vista como el sistema de signos incorporado y la ausencia como la representación que busca plasmar la idea a transmitir, en un mundo que no la ha recibido. Semióticamente hablando, el proceso del habla permite la comprensión significativa del propio sí mismo gracias al diálogo intramental, intersubjetivo y reflexivo (Auerbach, 1991). Por lo tanto, cuando existe el fenómeno de la incomprensión o la divergencia no armónica en la significación se afecta la identidad misma y se generan diversos problemas en distintas

índoles. La incompreensión o divergencia no armónica en la significación se evidencia claramente en el fenómeno de la malinterpretación. Como se explicó anteriormente, en el ejercicio del habla siempre hay un mecanismo de poder que puede ser afectado por diferentes factores (entre estos, claro está, la malinterpretación). Eco (2007), en un estudio realizado a la historia del signo y la interpretación, señala que la necesidad de crear un sistema de significación e interpretación perfecto ha sido una de las máximas preocupaciones de la humanidad.

Verbigracia, tan solo basta con revisar los problemas generados por las diversas interpretaciones de libros sagrados para ver cómo el proceso de comprensión de un texto es de vital importancia para el desarrollo humano. Se puede decir que el texto, para este caso, toma un valor de propiedad y por lo tanto busca ser apropiado por la persona que lo interpreta. En este sentido, cada apropiación es un ejercicio de poder que puede ser enfrentado a otro ejercicio de poder, es decir, a otra interpretación. Hay que agregar que Peirce (1987) resalta la importancia de la semiosis ilimitada, es decir, de la posibilidad de generar significaciones ilimitadamente. No obstante, la infinitud de significaciones nace de una decodificación acertada. Una decodificación aberrante (caso contrario a la decodificación acertada), concepto desarrollado por Eco (1989), es el resultado de un proceso equivocado de interpretación.

A partir de lo anterior, se justifica el deseo de la búsqueda del lenguaje perfecto. Como lo señala Eco (2009) (como por ejemplo los intentos de Llull, Lambert, Bacon, Wilkins y hasta el mismo Wittgenstein), esta búsqueda tiene como intención eliminar los problemas interpretativos y crear un

espacio de claridad y, en alguna medida, de paz entre las personas. Con lo anterior se puede afirmar que la interpretación juega un papel esencial en el ejercicio de poder, como bien lo aclara Confucio (2006):

Si el lenguaje carece de precisión, lo que se dice no es lo que se piensa. Si lo que se dice no es lo que se piensa, entonces no hay obras verdaderas. Y si no hay obras verdaderas, entonces no florecen el arte ni la moral. Si no florecen el arte y la moral, entonces no existe la justicia. Si no existe la justicia, entonces la nación no sabrá cuál es la ruta: será una nave en llamas y a la deriva. Por esto no se permitan la arbitrariedad con las palabras. Si se trata de gobernar una nación, lo más importante es la precisión del lenguaje (Confucio, 2006, p. 113).

La precisión del lenguaje es una precisión en la significación. Empero, en la posmodernidad, la libre interpretación toma fuerza en algunos escenarios y se valida desde el hecho de que cualquier interpretación puede ser correcta debido a la autonomía que tiene el intérprete. El problema de la malinterpretación toma sentido el ámbito educativo debido a que el acto de enseñar (poner en signos algo) está mediado por las representaciones y significaciones. En la enseñanza se busca que el maestro logre transmitir su conocimiento el cual está mediado por los signos de la lengua. La efectividad del proceso estará en función del grado de proximidad que tenga el estudiante con el universo epistémico del profesor. Por lo tanto, en el caso de la calidad educativa en Colombia, no solamente es importante el proceso de significación del concepto de



calidad, sino que también es relevante ver cómo otros conceptos de anclaje son significados. Dicho de otro modo, el proceso de significación de la calidad educativa depende de los conceptos ligados al mismo.

Gracias a la delimitación anterior, se pueden analizar las políticas públicas e institucionales como dispositivos de poder que se construyen bajo la perspectiva de la interpretación y comprensión específica. En el caso de una política pública no hay un universo simbólico o literario, lo que existe es un universo normativo y operativo.

### 3. La metodología semiótica en el análisis de la Calidad Educativa

La semiótica, vista como una propuesta metodológica, es un área investigativa novel. No por eso resulta poco interesante para analizar las diversas complejidades y problemáticas de la educación y, en este particular sentido, la calidad educativa. Por ende, en este capítulo se presentarán las aproximaciones teóricas y metodológicas para fundamentar la semiótica como herramienta para el estudio científico de la calidad educativa en Colombia. Como ya se pudo evidenciar, el estudio de la calidad educativa desde una perspectiva semiótica es paupérrimo. Por tal razón, una fundamentación que permita la ampliación de los horizontes epistemológicos es menester ante la crisis de la educación colombiana.

#### *3.1. Viabilidad de una metodología semiótica para la educación*

En las últimas décadas, como bien lo sugiere Caggiano (2001), el marco de lo simbólico ha tomado relevancia en los diferentes estudios de ciencias sociales. Las razones por las que se explica este fenómeno obedecen a la necesidad de replantear la significación de los fenómenos mediante las articulaciones comprensivas que se pueden evidenciar en las configuraciones simbólicas de los individuos. Esta idea surge con los estudios realizados por Foucault (1988), (1997) en donde se pone en manifiesto la necesidad epistemológica de comprender cómo el *enunciado* logra, de alguna extraña forma, referir al objeto mediante una vinculación llena de

significado. Dicho de otro modo, la preocupación de Foucault radica en la comprensión de cómo el signo que se utiliza para designar un objeto permite la significación del mismo. A su vez, es necesario, desde la perspectiva foucaultiana, ampliar los horizontes investigativos en función de las formaciones discursivas que están presentes en las elaboraciones dialógicas que perfluyen en el mundo de los significados. Por ende, la propuesta de Foucault incentiva al desarrollo de un programa investigativo que deje a un lado las incoherencias internas que pueden tener los enunciados por sí mismos, debido a que el estudio de esto puede llevar a errores comprensivos. Del mismo modo, esta propuesta pone como proyecto investigativo realizar una estructura que permita evidenciar cuáles son las reglas que permitieron la construcción del *enunciado* y su posible relación con la generación de nuevos enunciados a partir de las reglas evidenciadas. En este sentido, la propuesta foucaultiana busca entender cómo cierto *enunciado* apareció y no otro.

Para lograr esto, Foucault (1997) aclara que es necesario analizar las condiciones para que surja un enunciado, las cuales están relacionadas con los componentes históricos, las relaciones institucionales, los procesos económicos y sociales, los sistemas de normas, los modos de caracterización y las relaciones límite del discurso. La última condición enunciada, y no por ello la menos importante, es la que hace referencia a que en un discurso existe la posibilidad de encontrar algunas relaciones con influencias externas de discursos. No obstante, el autor aclara que no pueden ser llamadas totalmente relaciones externas ya que esto limitaría al enunciado a decir ciertas cosas. Esta limitación llevaría a la inexistencia de una

autonomía del *enunciado* lo cual llevaría a que en el análisis se diga que no existe el *enunciado* debido a que existe otro que toma el lugar. Por ejemplo, en la explicación del signo de Saussure (1998), se evidencia cómo el sujeto utiliza de forma arbitraria una serie de letras: s, o, e, u, y r, para manifestar, en francés, el concepto de hermana (*sœur*). La configuración del signo es dada por una lengua embragada por el hablante gracias a un sistema de lengua aprendido culturalmente (relación externo). Empero, la configuración de sentido propia, en otras palabras, lo que simboliza la hermana por el enunciador mismo es diferente, por lo menos en la construcción de sentido, al simple uso del signo lingüístico. La compleja situación anterior es el punto de partida para el análisis del discurso, el cual posibilita ver la legitimidad y autonomía de los enunciados presentes en el mismo.

Ante la propuesta foucaultiana aparece Magariños (2008) con una estructuración que cumple con los requerimientos del proyecto investigativo de Foucault. La precitada estructuración es denominada la semiótica simbólica la cual es:

aquella metodología de investigación destinada a explicar el significado de determinados fenómenos sociales, cuando su representación/interpretación ha sido socialmente producida por textos simbólicos. En el sentido peirceano, "textos simbólicos" designa predominantemente al habla, pero también a cualquiera otra semiosis en cuyos signos predomina el aspecto convencional (o sea su interpretación requiere, centralmente, del conocimiento de la convención social que les da vigencia) y, en consecuencia, constituyen un

sistema virtual de fuerte o, al menos, relativa formalización (o sea, los signos se relacionan según reglas estables e identificables) (Magariños, 2008, p. 141).

Desde esta perspectiva, la semiótica simbólica se encarga de establecer una metodología que permite explicar el proceso y el resultado de la significación otorgada a un concepto. Magariños (2008) aclara que con la fundamentación epistemológica foucaultiana los textos simbólicos que más se deben tener en cuenta son los escritos debido a que se han creado como un sistema de valor perdurable y reconocible para el proceso. Por lo anterior es que se fundamenta que es primordial analizar primero los textos escritos formales y después los no formales. Es más, desde la perspectiva foucaultiana son los textos escritos los que van a generar las transformaciones dialógicas en los textos no formales. Lo anterior no quiere decir que desde un punto de vista teórico o praxeológico los textos no formales no sean importantes, todo lo contrario, lo que se busca es la facilidad de análisis con una metodología semiótica que cumpla con los requisitos necesarios de rigurosidad.

Sintetizando lo expuesto hasta el momento, la viabilidad de una metodología semiótica para el análisis semiótico del concepto de calidad se fundamenta, principalmente, en los aportes epistemológicos de Foucault y las reflexiones metodológicas hechas a esos aportes por parte de Magariños. Desde Foucault se comprende que en la construcción de discursos se establecen unidades mínimas de sentido que pueden ser entendidas como enunciados los cuales pueden ser identificados e interpretados. Del mismo modo, Foucault propone que existe una *materialidad textual* que permite la

interpretación del discurso y, por lo tanto, desde esa misma materialidad se puede interpretar y recuperar todo lo mencionado en texto, tanto lo explícito como lo implícito. No obstante, para el autor lo importante no es encontrar la unidad de significancia de cada interpretación, sino lo que se debe mirar es la difusión de interpretaciones que puede tener una realidad en función de la integración de la diversidad de discursos que intentan comprenderla. Finalmente, Foucault muestra que la importancia y la relevancia del estudio de las significaciones discursivas parte de lo que se encuentra vigente en la comunidad interpretante, lo que lleva a pensar que no necesariamente se busca una interpretación veraz de la realidad sino una interpretación significativa vigente del fenómeno (Magariños, 2008).

Con lo anterior se puede fundamentar que una metodología semiótica permitiría la comprensión de la significación vigente del concepto de calidad educativa y, además, posibilitaría ver las distinciones, divergencias, semejanzas y encuentros en las interpretaciones otorgadas al concepto desde el establecimiento de las políticas públicas e institucionales. Del mismo modo, se justifica por qué en la investigación presente solo se utilizan las políticas educativas e institucionales como corpus de análisis. Fundamentalmente la razón de lo anterior se centra en que es en la materialidad textual de la política, registrada en una escritura formal, que se empiezan a articular los discursos de calidad en la educación desde las microfísicas de los poderes. Los discursos que giran en torno a estas definiciones son mecanismos de resistencia al discurso político central, lo cual sería interesante analizar en una

investigación posterior. No obstante, el alcance y los límites investigativos llevan a quedarse, por ahora, con el corpus formal debido a que en Colombia no hay estudios registrados al concepto de calidad educativa desde una perspectiva semiótica. Desde esta perspectiva, se considera que un trabajo inicial, en donde se analicen los procesos significativos del concepto de calidad educativa, sería el primer paso para crear un trabajo académico riguroso en función de estudiar con gran detenimiento el problema de la educación en Colombia.

### *3.2. Operaciones analíticas para el análisis semiótico del concepto de Calidad*

Desde lo expuesto en el apartado anterior, se puede ver que en la configuración de un discurso su significación e interpretación dependerá de los enunciados que giran en torno a una realidad semántica comprensible. Esta realidad semántica que se gesta gracias a las interacciones y conjunciones de los enunciados es la que posibilita la comprensión de un fenómeno discursivo. En los capítulos anteriores se mostró cómo la calidad educativa es un discurso con ciertas características específicas. Por ende, la preocupación del momento es mirar cómo está constituido dicho discurso y cómo es la producción del significado que este genera en una comunidad que lo interpreta. Para fundamentar lo antedicho, Magariños (1993) diseña una semiótica de los enunciados, la cual provee un instrumento metodológico riguroso que tiene como objetivo fundamental representar y explicar las operaciones cognitivas que tuvo que realizar el autor de un texto para mostrar un proceso de significación a

un posible intérprete. Las operaciones cognitivas que se buscan encontrar surgen de la estructuración de las posibles operaciones semióticas para el entendimiento de los enunciados. Estas operaciones analíticas buscan, primero, encontrar los conjuntos de enunciados que pueden ser destinados para la comprensión del significado (normalización y segmentación); segundo, después de encontrar los grupos de enunciados, la operaciones tienen como objetivo distinguir cuáles son las definiciones contextuales que utilizó el autor del texto para darle sentido; tercero, la operaciones buscarán esquematizar los ejes conceptuales en función de la significación otorgada a cada concepto dependiendo, obviamente, de las definiciones contextuales y así, gracias a lo antepuesto, analizar las divergencias y convergencias que pueden ser encontradas en función del análisis de un mismo concepto en uno o varios textos, a este último objetivo de las operaciones analíticas se le denomina redes contrastantes.

Según lo expuesto hasta el momento, una metodología semiótica que busque comprender la configuración significativa de un conjunto de enunciados de un discurso deberá realizar una serie de operaciones analíticas, según Magariños (1993), (1998), (1999), (2004). Las operaciones analíticas buscan explicar las operaciones cognitivas que tuvo que realizar el productor del texto a la hora de consolidar sus enunciados para que estos sean interpretados. A razón de lo anterior, las operaciones analíticas son tres:

1. Normalización y segmentación: en esta operación se busca depurar y organizar los textos sintácticamente para que puedan ser analizados con mayor facilidad en las operaciones siguientes. La



normalización consta de corregir la sintaxis del texto para que estos cumplan con los requerimientos mínimos de una proforma de oración, a saber, una frase nominal más una frase verbal, la cual está compuesta por un verbo y una frase nominal. En esta etapa se agregarán aquellas unidades de sentido para construir una sintaxis que sea fácilmente reconocible, para esta operación Magariños (2008: 176) sugiere distinguir las incorporaciones metalingüísticas "*sintácticamente justificadas*" con paréntesis "(...)" mientras que las "*incorporaciones de términos o expresiones que el analista considera que faltan por economía u omisión involuntaria del productor del texto, pero que no encuentran una efectiva justificación sintáctica, se incluirán entre corchetes: [...]*". Asimismo, la operación de segmentación hace referencia al criterio de depuración y selección de textos que se consideran necesarios para comprender el fenómeno interpretativo. También se puede ver la segmentación como una herramienta para limitar y establecer los textos que permiten la comprensión del fenómeno desde un uso directo de los significados a distinguir. Para el caso, por ejemplo, de la calidad educativa, una segmentación necesaria a tener en cuenta en el análisis de un texto haría referencia a encontrar los sintagmas directos en donde se puede ver la significación otorgada al concepto. Para Magariños (2008) la segmentación solo hace referencia a la distinción de oraciones de un texto según la proforma de la oración. Empero, en esta investigación la segmentación también hace referencia a la necesidad de depurar los textos en función del concepto básico de análisis: calidad educativa. Por lo tanto, la

segmentación como operación analítica, aunque se fundamenta en la propuesta de Magariños (2008), se distancia en este punto ya que se considera que una depuración, cuando se tiene el concepto de análisis, también tiene que tener en cuenta la depuración de textos en función de una mayor efectividad y eficacia del análisis.

2. Definiciones contextuales: esta operación, más semántica que sintáctica, busca establecer los marcos de referencia contextual que utilizó el autor para significar los conceptos estipulados en el texto. Como bien lo señala Magariños (2008):

La definición contextual es aquella mediante la cual se establece el sentido que adquiere un término cualquiera, presente en determinado segmento textual completo, de modo tal que determinado nombre, efectivamente utilizado en dicho segmento textual, ocupe el lugar de N de la FN de una oración copulativa con cláusula de relativo... constituyendo el V ("es") junto con dicha cláusula ("aquel que") la FV que complementa la definición contextual (Magariños, 2008, p. 178).

3. Ejes conceptuales, redes secuenciales y contrastantes: en esta operación se busca esquematizar las definiciones contextuales en búsqueda de determinar las definiciones conceptuales que puedan ser analizadas desde la convergencia y la divergencia de sus significaciones. En este sentido, la configuración de los ejes conceptuales permite hacer un análisis

comparativo que posibilitaría entender si la significación otorgada a un concepto tiene un margen de proximidad o distanciamiento entre dos o más textos. Magariños (2008: 178) complementa lo expuesto cuando aclara que "Toda definición contextual genera un eje conceptual que permite realizar búsquedas (preferentemente, a partir de una banco de datos nutrido con el conjunto de definiciones analíticamente obtenidas) mediante las que se nuclean otras definiciones que comparten el mismo eje". Con lo antedicho, se explica cómo la metodología semiótica, desde las operaciones analíticas, permite analizar el proceso y la significación otorgado a un concepto.

No obstante, la presente investigación quiere ir más allá de la metodología denominada semiótica simbólica y adhiere dos operaciones analíticas más a las referidas previamente. Estas operaciones analíticas son: operaciones de los límites interpretativos y operaciones analíticas de divergencias.

Las segundas operaciones (operaciones de límites interpretativos) que pueden ser utilizadas en el análisis semiótico del concepto de calidad se fundamentan en las aproximaciones teóricas hechas por Eco (2013a) en donde aclara que en todo proceso interpretativo existen tres límites interpretativos, los cuales son: *intentio auctoris*, *intentio lectoris* e *intentio operis*. Para Eco (2013b) existen tres posibilidades interpretativas que se pueden dar debido a las tres intenciones que convergen en la lectura de un texto. Desde el autor, la producción textual es un juego en donde puede aparecer más de una interpretación debido al procesamiento cognitivo que tiene que hacer cada uno de los

lectores que deben buscar dentro de su sistema de significación las posibilidades de comprensión para decodificar lo que leen. Frente a esto Eco plantea que la intención del lector puede afectar la interpretación de la intención del autor y, de la misma forma, la forma de escritura de un texto, puede afectar a las dos intenciones referidas. En este juego de interpretación aparece lo que Eco (2013b) denomina el autor modelo y el lector modelo. El autor modelo es aquel que busca transmitir una serie de información para que sea correctamente actualizada e interpretada por el autor modelo. El autor modelo se convierte, entonces, en un individuo que tiene las habilidades y los conocimientos para cumplir con las condiciones de satisfacción interpretativas de la intención del autor. Es por esto que también se habla de un autor modelo el cual utiliza de manera correcta los elementos gramatológicos necesarios para transmitir la información que él desea, porque el texto, en su escritura formal, también tiene una intención que afecta al proceso interpretativo. Debido a esta situación es necesario complementar las operaciones analíticas de Magariños (2008) con un análisis de los límites interpretativos en función de lo que se puede analizar con respecto a la intención del autor puesta en el texto de las políticas públicas de calidad educativa en Colombia y, además, es menester comprender cómo dicha interpretación fue asumida por el lector (que para este caso serían las instituciones de educación superior) en las políticas institucionales. Este análisis será mediado por las configuraciones interpretativas del texto que ya se esquematizaron en las primeras operaciones analíticas. La segunda operación que se propone nace, también, de la propuesta de Ricoeur (1997) en donde se hace la siguiente reflexión:

..hermenéutica y semiótica textual no son dos disciplinas rivales que se enfrenten en el mismo nivel metodológico. La segunda sólo es una ciencia del texto, que trata legítimamente de someterse a una axiomática precisa que la inscribe en una teoría general de los sistemas de signos. La hermenéutica es una disciplina filosófica, que surge de la pregunta « ¿qué es comprender, qué es interpretar?», en relación con la explicación científica. La hermenéutica invade la semiótica, en la medida en que implica, como su segmento crítico, una reflexión sobre los supuestos que se consideran obvios en la metodología de las ciencias humanas en general y en la semiótica en particular. Hablo de «segmento crítico». Por «crítica» entiendo, en sentido kantiano, una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de la objetividad de un saber, por un lado, y, por otro, sobre los límites de las pretensiones que tiene este saber de agotar su objeto. Al hablar de «segmento crítico», sugiero que el propósito de la hermenéutica va más allá de la simple crítica epistemológica: tiene una ambición veritativa que el título de *Gadamer Wahrheit und Methode – Verdad y método* subraya. En este punto, estoy aproximadamente en la línea de Gadamer, aunque me interesa más que a él el diálogo con las ciencias humanas, precisamente, y con las ciencias semióticas (Ricoeur, 1997, p. 91.)

No se puede garantizar una profundidad en el análisis crítico de un fenómeno solamente con el entendimiento del código en donde se establece en mensaje. Es necesario articular los datos obtenidos con una perspectiva crítica que analice,

mediante un acto comprensivo, y, claro está, resignificativo, los ejes conceptuales y las redes contrastantes obtenidas. Mediante esta operación se busca realizar un proceso de descripción, interpretación y resignificación de las estructuras conceptuales encontradas para llegar, en alguna medida, a la comprensión de la mediación de las intencionalidades presentes cuando se establece y se interpreta un texto. Esta operación apunta a dilucidar las condiciones de satisfacción expuestas por Searle (1999) que están presentes en cualquier acto del habla. Indubitablemente se puede ver que las políticas públicas e institucionales para la calidad educativa en Colombia son textos hechos mediante actos de habla que buscan ser legitimados en una comunidad interpretante. Por la anterior razón, no solo basta con analizar el mensaje como tal sino que, a su vez, es menester realizar una comprensión de los efectos que este genera en la comunidad que busca interpretarlo.

El proceso de interpretación es dinámico y por lo tanto no solo se debe quedar con la aceptación de los posibles códigos inmersos en la comprensión del mismo. La intencionalidad hace que esa interpretación o lectura del código sea un juego en donde la traducción de los signos, como bien lo señaló Jakobson (2012), depende de las configuraciones propias del individuo y de la construcción de una trama narrativa que tiene una serie de elementos que están en constante movimiento. Cada vez que se lee un libro se encuentra algo nuevo, este aforismo cotidiano no es más que la explicación praxeológica del movimiento dinámico de la interpretación la cual está regulada por las tres intenciones previamente citadas. Ante esta situación Ricoeur (1997) afirma:

...la lectura es una operación estructuradora que, podría decirse, acompaña al texto y, en consecuencia, también a los intercambios continuos entre código y mensaje; exactamente como, cuando hablamos, elaboramos con la misma gramática un número indefinido de frases. Humboldt decía, así, que el discurso es un uso infinito de medios finitos. Este uso es el que hace el lector. Diría entonces -aunque no sé si Greimas estará de acuerdo conmigo- que el lector interviene ya en la mera predicación «A hace x». Por otra parte, he señalado que, en su artículo de *Du sens* que cité antes, para hacer que se mueva el cuadro semiótico se precisan transformaciones, y que para producir estas transformaciones se requiere un sujeto (cito: «sin embargo, el examen de las condiciones de la captación del sentido muestra claramente que aunque el significado, en la medida en que buscamos encontrarlo en el objeto, se presenta como una expresión de relaciones fundamentalmente estables, al mismo tiempo es susceptible de representarse dinámicamente cuando lo consideramos como una captación o como la producción del sentido por el sujeto» (Ricoeur, 1997, p. 102).

En síntesis la segunda operación busca describir, interpretar y resignificar los datos obtenidos en la primera operación desde los tres tipos de intención expuestos por Eco (2013a). Todo con el fin de evaluar los efectos interpretativos del mensaje en la comunidad interpretante. Vale aclarar que en esta operación es importante poner en perspectiva crítica las convergencias y divergencias encontradas en la significación otorgada al concepto de calidad. Del mismo modo, en este

punto se hace necesario una discusión constante con el marco teórico y epistemológico que se encuentra actualmente vigente con relación a los conceptos que se puedan encontrar en este análisis.

En síntesis, las operaciones analíticas y las operaciones de límites interpretativos permiten crear una técnica metodológica holística y dialéctica para analizar el proceso de significación y de interpretación del concepto de calidad educativa en Colombia. Para lograr esto, se toma como referencia a las políticas públicas como el resultado de un autor modelo (gobierno colombiano) que busca mandar un mensaje a un lector modelo (las instituciones educativas) que interpreta el texto. De esta interpretación surge un nuevo texto (políticas institucionales) que, en teoría, debería tener una armonización en la intencionalidad que se manifiestan en las políticas públicas.

### *3.3. Corpus investigativo para analizar el concepto de calidad desde la semiótica*

Cualquier discurso en donde se aparezca una significación del concepto de calidad educativa es un corpus que puede ser investigado desde la metodología semiótica. Empero, lastimosamente, el estudio desde la semiótica de la calidad educativa en Colombia no ha sido tomado en cuenta como una herramienta más para mejorar las condiciones educativas del país. Debido a lo anterior, es necesario delimitar un primer corpus que permita, para subsiguientes investigaciones, dar un primer paso en la búsqueda del entendimiento de lo que significa la calidad educativa y cómo la precitada



significación afecta el desarrollo de la educación en Colombia. El corpus en mención debe tener en cuenta los textos formales en donde se ha intentado significar, de manera global, el concepto en mención; es por esta situación que una propuesta para un primer corpus serían las políticas en donde se establezcan las comprensiones, objetivos y fundamentos de la calidad educativa. En Colombia, estas políticas se encuentran en dos niveles: por un lado se encuentran las consolidadas por el gobierno (políticas públicas) para el territorio nacional y, por otro lado, se encuentran las políticas establecidas por cada una de las instituciones de educación (políticas institucionales) las cuales surgen de una lectura interpretativa de las políticas públicas. Frente a lo anterior basta con volver a referir al capítulo 1 del presente texto para acotar que ha existido un cambio en la definición del concepto de calidad. Esta situación obedece a los cambios históricos, sociales y políticos del país. Por lo tanto, la selección del corpus para el análisis de las políticas públicas en este trabajo será el más actualizado con relación al momento histórico que vive el país. En este sentido, según lo expuesto en el capítulo 1, los corpus en donde están las definiciones más actualizadas de lo que entiende el gobierno colombiano por calidad educativa son los siguientes:

- a. *Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional* creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015.
- b. El decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

c. La ley 1188 de Abril 25 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior.

d. Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación en Colombia.

Además de lo corpus referidos anteriormente, es necesario complementarlos con las políticas institucionales. No obstante, debido a la condición inicial de la presente investigación hace que sea menester delimitar, con criterios claramente establecidos, las políticas institucionales. Debido al alcance de esta investigación, las instituciones educativas que se tendrán en cuenta son las relacionadas con la educación superior dado que es en este nivel donde se encuentra el sistema de aseguramiento de calidad y alta calidad creado por el gobierno. Actualmente, los sistemas de alta calidad no están directamente articulados con la educación básica o media. Además de lo anterior, debido al gran número de instituciones educativas de nivel superior, se hace necesaria una muestra. Para seleccionar la muestra se tuvo en cuenta cada una de las organizaciones geográficas de Colombia (I. G. A. C. 2012) en las que se establecen cinco regiones, a saber:

I. Región Caribe.

II. Región Andina.

III. Región Pacífico.

IV. Región Orinoquía.

V. Región Amazonas.

Gráfico 4. Mapa de las Regiones de Colombia

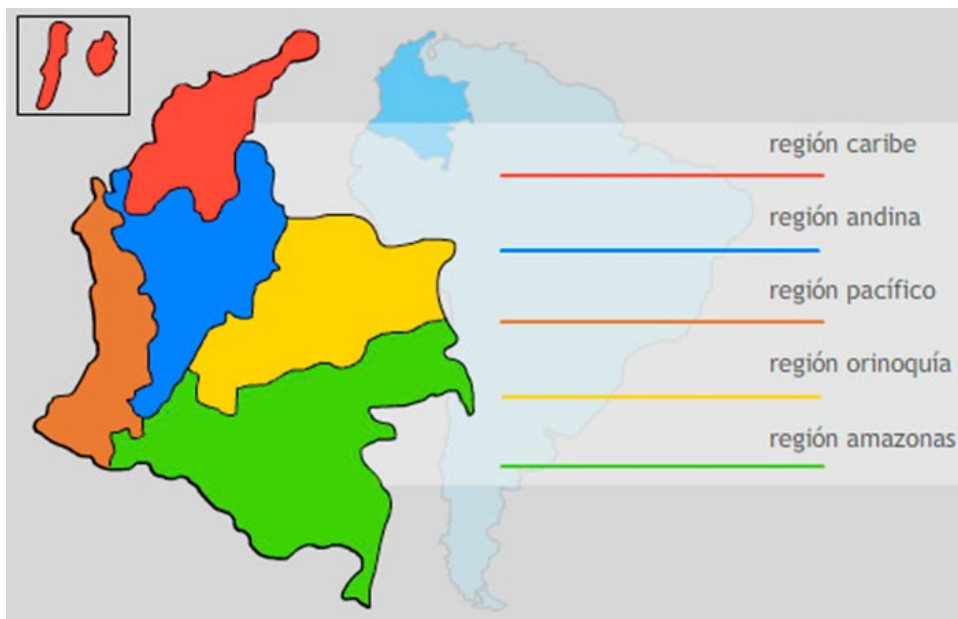


Gráfico 3. Distribución Geográfica de Colombia a partir de sus regiones. Imagen recuperada de: <http://www.colombia.com/colombia-info/informacion-general/geografia/regiones/>

De cada una de las regiones se seleccionaron dos universidades (excepto en la región andina en donde se seleccionaron cuatro debido a que es el lugar donde se concentran más estudiantes de nivel superior), una privada y una pública. Los criterios de selección obedecieron a una conjugación entre número de estudiantes, tiempo de funcionamiento y nivel de representatividad de la región. Además de las antedichas instituciones, se agregó una adicional. La institución que se anexó obedece al interés explícito de la universidad por hacer parte de este proceso investigativo. Utilizando los anteriores criterios, las instituciones de educación superior seleccionadas fueron:

Región Caribe: Universidad de Cartagena (Institución Pública)  
- Universidad del Norte (Institución Privada).

Región Andina: Universidad Nacional de Colombia (Institución Pública) - Universidad Pontificia Javeriana (Institución Privada); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Institución Pública) - Universidad del Rosario (Institución Privada).

Región Pacífico: Universidad del Valle (Institución Pública)  
- Universidad Icesi (Universidad Pública).

Región Orinoquía: Universidad de los Llanos (Institución Pública) - Universidad Santo Tomás (Institución Privada).

Región Amazonas: Universidad de la Amazonía (Institución Pública) - Universidad Antonio Nariño (Institución Privada).

**Tabla 1. Muestra de las Instituciones de Educación Superior**

| <b>I. E. S.</b>                         | <b>REGIÓN</b> | <b>CARÁCTER</b> | <b>FECHA DE FUNDACIÓN</b> | <b>NÚMERO DE ESTUDIANTES</b> |
|---|---------------|-----------------|---------------------------|------------------------------|
| <b>Universidad de Cartagena</b>         | Caribe        | PÚBLICO         | 1861                      | 9760                         |
| <b>Universidad del Norte</b>            | Caribe        | PRIVADO         | 1966                      | 9235                         |
| <b>Universidad Nacional de Colombia</b> | Andina        | PÚBLICO         | 1830                      | 49890                        |
| <b>Universidad</b>                      | Andina        | PRIVADO         | 1621                      | 21680                        |

**Pontificia  
Javeriana**

|   |        |         |      |       |
|---|--------|---------|------|-------|
| <b>Universidad<br/>Pedagógica<br/>y<br/>Tecnológica<br/>de Colombia</b> | Andina | PÚBLICO | 1953 | 21264 |
|---|--------|---------|------|-------|

|                                    |        |         |      |       |
|------------------------------------|--------|---------|------|-------|
| <b>Universidad<br/>del Rosario</b> | Andina | PRIVADO | 1643 | 11402 |
|------------------------------------|--------|---------|------|-------|

|                                  |          |         |      |       |
|----------------------------------|----------|---------|------|-------|
| <b>Universidad<br/>del Valle</b> | Pacífico | PÚBLICO | 1945 | 26230 |
|----------------------------------|----------|---------|------|-------|

|                              |          |         |      |      |
|------------------------------|----------|---------|------|------|
| <b>Universidad<br/>Icesi</b> | Pacífico | PRIVADO | 1979 | 4062 |
|------------------------------|----------|---------|------|------|

|  |           |         |      |      |
|--|-----------|---------|------|------|
| <b>Universidad<br/>de los<br/>Llanos</b> | Orinoquía | PÚBLICO | 1974 | 5318 |
|--|-----------|---------|------|------|

|                                    |           |         |      |       |
|------------------------------------|-----------|---------|------|-------|
| <b>Universidad<br/>Santo Tomás</b> | Orinoquía | PRIVADO | 1580 | 34420 |
|------------------------------------|-----------|---------|------|-------|

|   |          |         |      |      |
|---|----------|---------|------|------|
| <b>Universidad<br/>de la<br/>Amazonía</b> | Amazonía | PÚBLICO | 1971 | 9000 |
|---|----------|---------|------|------|

|   |          |         |      |      |
|---|----------|---------|------|------|
| <b>Universidad<br/>Antonio<br/>Nariño</b> | Amazonía | PRIVADO | 1904 | 7507 |
|---|----------|---------|------|------|

En la Tabla 1 se muestran los datos que se tomaron para definir la muestra de los corpus a analizar en el presente estudio.

Después de determinar las universidades, es necesario establecer el corpus que permita analizar el concepto de calidad educativa en las políticas institucionales. Dado lo anterior, el corpus que permite ver lo antedicho es el Proyecto Educativo Institucional (P. E. I.). Según el decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, toda institución educativa "debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio". En este sentido, el P. E. I. determina las estrategias, las acciones, las políticas y los recursos de la institución para alcanzar la calidad educativa exigida por el gobierno. Por todo lo expuesto, los P. E. I., de cada de las Instituciones de Educación Superior seleccionadas, son las fuentes en donde se puede analizar el proceso de significatividad de la calidad que permita realizar, a posteriori, un contraste con encontrado en las políticas públicas.

En síntesis son dos corpus los que se van a utilizar para el análisis semiótico del concepto de calidad. El primero hace referencia a las leyes actuales que establecen, desde el gobierno, las configuraciones semánticas del concepto de calidad. El segundo corpus son los P. E. I. de las instituciones de educación superior los cuales hacen referencia a las políticas establecidas en cada institución que enmarcan los criterios de acción para lograr la calidad educativa deseada. Dado lo anterior, el análisis semiótico pondrá en contraste los dos corpus en mención para observar cómo se produce el signo de calidad educativa y, paso

seguido, determinar sus límites de interpretación, lo cual posibilitará un análisis reflexivo en torno a la comprensión y significación de dicho concepto.

En conclusión, un corpus que desee analizar, desde la semiótica, el concepto de calidad educativa debe, en primera instancia, corresponder las políticas establecidas actualmente en donde se expone la semántica del concepto en cuestión. Como ya se vio anteriormente la política al ser un discurso dirigido y establecido, permite ver las comprensiones dominantes en la articulación de la significación, lo cual es altamente importante para realizar un rastreo de la producción del signo y sus límites interpretativos. Empero, es necesario buscar, en otra instancia, un corpus que tenga en cuenta los discursos referidos por las personas que hacen parte de la educación superior en Colombia.

#### 4. Análisis semiótico de la Calidad en las políticas educativas e institucionales de Colombia

En este capítulo se llevará a cabo el análisis semiótico correspondiente al concepto de calidad educativa en Colombia. Por tal motivo, la presentación de los datos encontrados en el presente análisis se encuentran estructurados de la siguiente forma: primero, se muestra el proceso de operaciones analíticas de normalización y segmentación de las políticas, empezando por las estatales y concluyendo con las institucionales. Paso seguido, en el mismo orden, se encuentran los resultados obtenidos en las definiciones contextuales y, después de esto, el lector podrá evidenciar las definiciones de ejes conceptuales, redes secuenciales y contrastantes.

Finalmente, en un apartado especial, se encuentra el análisis realizado a las segundas operaciones analíticas en función de los límites interpretativos. Este análisis al ser más holístico se encuentra en forma de discusión, tomando como valores de referencia los hallazgos de la primera operación analítica.



#### *4.1. Normalización y segmentación de las políticas educativas e institucionales en función del concepto de Calidad Educativa*

##### *4.1.1. Normalización y segmentación de las políticas educativas estatales*

En esta primera operación se segmentarán los textos en donde aparece ligado el concepto de calidad educativa. Por lo anterior, se realizará la primera parte de la operación analítica de forma diferencial y separada en cada una de las políticas públicas e institucionales seleccionadas.

##### *4.1.1.1. Normalización y segmentación de Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015*

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: LA-2015 (Lineamientos de acreditación) seguido por el número del párrafo.

LA-2015 (P1): El Consejo Nacional de Acreditación considera importante enfatizar su compromiso con la calidad de la educación superior, a través del ejercicio de las funciones que le fueron asignadas por ley y con las políticas definidas por el CESU, y considera que, con el apoyo de la comunidad académica y de las propias Instituciones de Educación Superior, se continuarán

desarrollando con responsabilidad y transparencia los procesos que conducen a la acreditación.

LA-2015 (P2): Hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación de un sistema educativo de alta calidad, en atención a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización, y a la vinculación intensa y creciente entre el conocimiento y la producción de bienes y servicios, en convergencia con los propósitos del desarrollo económico, cultural, social y ambiental del país. Para contribuir con ello, corresponde a las Instituciones de Educación Superior -a través del desarrollo de sus funciones: formación, investigación y proyección social- asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar las personas para el desarrollo nacional en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisionomía geográfica, social y cultural, que son al mismo tiempo una y diversas.

LA-2015 (P3): La educación debe hacer posible la construcción permanente de conocimiento, la ampliación de las posibilidades de desarrollo de las sociedades y el enriquecimiento constante de su capacidad de comprensión de sí mismas y de su entorno. La educación superior es un servicio público que tiene una función social estratégica y que, por tanto, debe ser prestado con la mayor calidad posible.

LA-2015 (P4): Para alcanzar altos niveles de calidad es indispensable fortalecer las Instituciones de Educación Superior, a través de sólidos sistemas de autorregulación, prácticas de buen gobierno y

mejoramiento continuo basado en la autoevaluación permanente.

LA-2015 (P5): ...el juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido solamente a una dimensión universal, sino también a la manera cómo esas características se hacen realidad en un contexto específico.

LA-2015 (P6): La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación en Colombia implica un ejercicio complejo que no puede renunciar a su carácter interpretativo. El proceso seguido por el CNA es hermenéutico, en tanto interpreta el sentido que tiene un hecho en un contexto institucional y social específico.

LA-2015 (P7): Los principios a partir de los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la evaluación sus características de la calidad. Estos principios son considerados como una totalidad; no hay entre ellos jerarquía alguna, ellos se complementan y potencian entre sí en cuanto referentes que sirven de base al juicio sobre la calidad, preocupación primordial del Sistema Nacional de Acreditación... **Universalidad.** Hace referencia, de una parte, a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad... **Integridad.** Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución en el

cumplimiento de sus tareas... **Integralidad.** Es la visión que incluye la articulación de todos los elementos que constituyen de manera sistémica una Institución de Educación Superior (Docencia, Investigación, Extensión, Administración, Gestión, Bienestar, Clima Institucional, etc.)... **Equidad.** Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución a dar a cada quien lo que merece... **Idoneidad.** Es la capacidad que tiene la institución de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional... **Responsabilidad.** Es la capacidad de la institución para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones... **Coherencia.** Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo... **Transparencia.** Es la capacidad de la institución para explicitar, sin subterfugio alguno, sus condiciones internas de operación y los resultados de ella... **Pertinencia.** Es la capacidad de la institución para responder a necesidades del medio... **Eficacia.** Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución... **Eficiencia.** Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios y recursos de que disponen la institución para el logro de sus propósitos... **Sostenibilidad.** Es la manera como la institución mantiene en el transcurso del tiempo actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados en atención al Proyecto Educativo Institucional... **Visibilidad:** Es el reconocimiento de las instituciones por parte de la sociedad en relación con el ejercicio de sus funciones

con calidad y pertinencia... **Desarrollo sostenible:** El Sistema Educativo debe considerar al ser humano como el centro de las preocupaciones locales y globales, en función de la calidad de vida y en armonía con la naturaleza.

LA-2015 (P8): La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a las acciones del Consejo Nacional de Acreditación...

LA-2015 (P9): Para aproximarse a ese óptimo, el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales, a partir de las cuales se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos; pero, la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán, en buena parte, condicionados a la naturaleza de la institución ya la del programa académico en cuestión en un momento y en un contexto específicos.

LA-2015 (P10): Una institución es de 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. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones.

LA-2015 (P11): La calidad educativa supone el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo, lo cual implica el despliegue de políticas, programas estratégicos, proyectos, acciones y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional.

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

LA-2015 (P1):

- 1.1** El Consejo Nacional de Acreditación considera importante enfatizar su compromiso con la calidad de la educación superior#
- 1.2** a través del ejercicio de las funciones que le fueron asignadas por ley (=el Consejo Nacional de Acreditación enfatiza su compromiso)
- 1.3** {y} con las políticas definidas por el CESU#
- 1.4** {y} considera que se continuarán desarrollando con responsabilidad y transparencia los procesos que conducen a la acreditación#
- 1.5** con el apoyo de la comunidad académica y de las propias Instituciones de Educación Superior (\*inciso condicional al numeral 1.4)#

LA-2015 (P2):

- 1.1** Hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación de un sistema educativo de alta calidad#

- 1.2** en atención a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización (=hay conciencia de la necesidad de crear...)
- 1.3** {y} a la vinculación intensa y creciente entre el conocimiento y la producción de bienes y servicios (=hay conciencia de la necesidad de crear...)
- 1.4** en convergencia con los propósitos del desarrollo económico# cultural# social y ambiental del país#
- 1.5** Para contribuir con ello (=la necesidad de crear condiciones...),
- 1.6** corresponde a las Instituciones de Educación Superior asumir el doble reto de ser contemporáneas
- 1.7** {y} de preparar las personas para el desarrollo nacional (para contribuir con la necesidad de crear condiciones)
- 1.8** (preparar personas para el desarrollo nacional=) en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisionomía geográfica# social y cultural#
- 1.9** que son al mismo tiempo una y diversas (=la fisionomía geográfica, social y cultural)#

LA-2015 (P3):

La educación debe hacer posible la construcción permanente de conocimiento.

- 1.1** {y} (la educación debe hacer posible=) la ampliación de las posibilidades de desarrollo de las sociedades#
- 1.2** {y} (la educación debe hacer posible=) el enriquecimiento constante de su capacidad de comprensión de sí mismas y de su entorno.
- 1.3** La educación superior es un servicio público

**1.4** {que} (la educación superior=) tiene una función social estratégica

**1.5** (la educación superior es un servicio público=) (+que) debe ser prestado con la mayor calidad posible#

LA-2015 (P4):

**1.1** Para alcanzar altos niveles de calidad es indispensable fortalecer las Instituciones de Educación Superior

**1.2** (es indispensable fortalecer las I. E. S. =) a través de sólidos sistemas de autorregulación

**1.3** (es indispensable fortalecer las I. E. S. =) (+a través de) prácticas de buen gobierno y mejoramiento continuo basado en la autoevaluación permanente#

LA-2015 (P5):

**1.1** El juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido solamente a una dimensión universal

**1.2** {sino también} (El juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido a=) la manera (+en) cómo esas características se hacen realidad en un contexto específico#

LA-2015 (P6):

**1.1** La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación en Colombia implica un ejercicio complejo



- 1.2** {que} (La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación en Colombia=) no puede renunciar a su carácter interpretativo#
- 1.3** El proceso seguido por el CNA es hermenéutico
- 1.4** {en tanto} (el proceso seguido por el CNA=) interpreta el sentido que tiene un hecho en un contexto institucional y social específico#

LA-2015 (P7):

- 1.1** Los principios a partir de los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación son elementos valorativos
- 1.2** {que} (los principios=) inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución
- 1.3** {y} (los principios=) (inspiran=) la evaluación de la calidad#
- 1.4** Estos principios (a partir de los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación) son considerados como una totalidad#
- 1.5** no hay entre ~~ellos~~ (=los principios a partir de los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación) jerarquía alguna
- 1.6** ellos (=los principios a partir de los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación) se complementan y potencian entre sí
- 1.7** {en cuanto referentes que} (=los principios a partir de los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación) sirven de base al juicio sobre la calidad
- 1.8** (+el) (juicio sobre la calidad) (+es la) preocupación primordial del Sistema Nacional de Acreditación ...

- 1.9 Universalidad#** Hace referencia a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución\* + \* que brinda un servicio educativo de nivel superior#
- 1.10** {esto es}# (+brinda un servicio) al conocimiento humano que# a través de los campos de acción señalados en la ley# le sirven como base de su identidad#
- 1.11 Integridad#** Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución en el cumplimiento de sus tarea#
- 1.12 Integralidad#** Es la visión que incluye la articulación de todos los elementos que constituyen de manera sistémica una Institución de Educación Superior #Docencia, Investigación# Extensión# Administración# Gestión# Bienestar# Clima Institucional#
- 1.13 Equidad#** Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución a dar a cada quien lo que merece..
- 1.14 Idoneidad#** Es la capacidad que tiene la institución de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión# de sus propósitos y de su naturaleza
- 1.15** {Todo ello} (+el cumplimiento de) (las tareas específicas) (+debe estar) articulado coherentemente en el proyecto institucional..
- 1.16 Responsabilidad#** Es la capacidad de la institución para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones#
- 1.17 Coherencia#** Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo#

**1.18**     **Transparencia#** Es la capacidad de la institución para explicitar sus condiciones internas de operación y los resultados de ella...

**1.19**     **Pertinencia#** Es la capacidad de la institución para responder a necesidades del medio#

**1.20**     **Eficacia#** Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución#

**1.21**     **Eficiencia#** Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios y recursos de que disponen la institución para el logro de sus propósito#

**1.22**     **Sostenibilidad#** Es la manera como la institución mantiene en el transcurso del tiempo actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados en atención al Proyecto Educativo Institucional#

**1.23**     **Visibilidad#** Es el reconocimiento de las instituciones por parte de la sociedad en relación con el ejercicio de sus funciones con calidad y pertinencia#

**1.24**     **Desarrollo sostenible#** El Sistema Educativo debe considerar al ser humano como el centro de las preocupaciones locales y globales, en función de la calidad de vida y en armonía con la naturaleza#

LA-2015 (P8):

**1.1**La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación

**1.2** Reconocerla (calidad de educación=), velar por su incremento (calidad de educación=), y fomentar su desarrollo (calidad de educación=), otorga sentido a las acciones del Consejo Nacional de Acreditación.

LA-2015 (P9):

**1.1** Para aproximarse a ese óptimo (+ el de la calidad educativa)# el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales

**1.2** a partir de las ~~euales~~ (las características generales=) se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos

**1.3** {pero}# la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán condicionados a la naturaleza de la institución y a la del programa académico en cuestión en un momento y en un contexto específicos#

LA-2015 (P10):

**1.1** Una institución es de calidad en la medida en que haga efectivo su proyecto educativo

**1.2** (Una institución es de calidad=) 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#

**1.3** La calidad, así entendida (condicional de las oraciones 1.1 y 1.2), supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones#

LA-2015 (P11):

- 1.1** La calidad educativa supone el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo
- 1.2** lo cual (el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo=) implica el despliegue de políticas# programas estratégicos# proyectos# acciones y recursos
- 1.3** {que}# (el despliegue de políticas# programas estratégicos# proyectos# acciones y recursos=) integrados en planes de desarrollo# promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional#

4.1.1.2. Normalización y segmentación del Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamente el registro calificado

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: DE-2010 (Decreto 1295 de 2010) seguido por el número del párrafo.

DE-2010 (P1): **Autoevaluación.-** La existencia o promoción de una cultura de autoevaluación que tenga en cuenta el diseño y aplicación de políticas que involucren a los distintos miembros de la comunidad académica, y pueda ser verificable a través de

evidencias e indicadores de resultado. La autoevaluación abarcará las distintas condiciones de calidad, los resultados que ha obtenido en matrícula, permanencia y grado, al igual que el efecto de las estrategias aplicadas para mejorar los resultados en los exámenes de calidad para la educación superior.

DE-2010 (P2): **Recursos financieros suficientes.**- La viabilidad financiera para la oferta y desarrollo del programa de acuerdo con su metodología...

DE-2010 (P3): ...El Ministerio de Educación Nacional fijará las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior con sujeción a lo establecido en las disposiciones legales vigentes, las que deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado.

DE-2010 (P4): - **Evaluación de las condiciones de calidad de los programas.** La institución de educación superior debe presentar información que permita verificar: **...Denominación.**- La denominación o nombre del programa; el título que se va a expedir; el nivel técnico profesional, tecnológico, profesional universitario, de especialización, maestría o doctorado al que aplica, y su correspondencia con los contenidos curriculares del programa... **Justificación.**- Una justificación que sustente su contenido curricular, los perfiles pretendidos y la metodología en que se desea ofrecer el programa, con fundamento en un diagnóstico... **Contenidos Curriculares... Organización de las actividades académicas.**- La propuesta para la organización de las actividades académicas del programa (laboratorios, talleres, seminarios, etc.), que guarde

coherencia con sus componentes y metodología, para alcanzar las metas de formación.. - **Investigación.**- Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país..

Relación con el sector externo.- La manera como los programas académicos esperan impactar en la sociedad, con indicación de los planes, medios y objetivos previstos para tal efecto y los resultados alcanzados en el caso de los programas en funcionamiento.. **Personal docente.. Medios Educativos.**- Disponibilidad y capacitación para el uso de por lo menos los siguientes medios educativos: recursos bibliográficos y de hemeroteca, bases de datos con licencia, equipos y aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual de experimentación y práctica, talleres con instrumentos y herramientas técnicas e insumos, según el programa y la demanda estudiantil real o potencial cuando se trate de programas nuevos.

**Infraestructura Física.**- La institución debe garantizar una infraestructura física en aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar universitario, de acuerdo con la naturaleza del programa, considerando la modalidad de formación, la metodología y las estrategias pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social y el número de estudiantes y profesores previstos para el desarrollo del programa.

DE-2010 (P5): La institución de educación superior debe presentar información que permita verificar... **Mecanismos de selección y evaluación.**- La existencia de documentos de política institucional, estatuto docente y reglamento estudiantil, en los que se adopten mecanismos y criterios para la selección, permanencia, promoción y evaluación de los profesores y de los estudiantes, con sujeción a lo previsto en la Constitución y la ley. Tales instrumentos deben estar dispuestos en la página Web institucional. **Estructura administrativa y académica.**- La existencia de una estructura organizativa, sistemas de información y mecanismos de gestión que permitan ejecutar procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de los contenidos curriculares, de las experiencias investigativas y de los diferentes servicios y recursos. **Autoevaluación.**- La existencia o promoción de una cultura de autoevaluación que tenga en cuenta el diseño y aplicación de políticas que involucren a los distintos miembros de la comunidad académica, y pueda ser verificable a través de evidencias e indicadores de resultado... **Programa de egresados.**- El desarrollo de una estrategia de seguimiento de corto y largo plazo a egresados, que permita conocer y valorar su desempeño y el impacto social del programa, así como estimular el intercambio de experiencias académicas e investigativas... **Bienestar universitario.**- La organización de un modelo de bienestar universitario estructurado para facilitar la resolución de las necesidades insatisfechas en los términos de la ley y de acuerdo a los lineamientos adoptados por el Consejo Nacional de Educación Superior - CESU... **Recursos**



**financieros suficientes.-** La viabilidad financiera para la oferta y desarrollo del programa de acuerdo con su metodología, para lo cual debe presentar el estudio de factibilidad económica elaborado para tal efecto o el correspondiente plan de inversión cuando se trate de programas en funcionamiento. **Características**

**específicas.-** El Ministerio de Educación Nacional fijará las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior con sujeción a lo establecido en las disposiciones legales vigentes, las que deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado.

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

DE-2010 (P1):

**1.1 Autoevaluación#** (+es) La existencia o promoción de una cultura de autoevaluación que tenga en cuenta el diseño y aplicación de políticas que involucren a los distintos miembros de la comunidad académica

**1.2** {y} (+la autoevaluación es) (una cultura de autoevaluación) (+que) pueda ser verificable a través de evidencias e indicadores de resultado#

**1.3** La autoevaluación abarcará las distintas condiciones de calidad# los resultados que ha obtenido en matrícula# permanencia y grado#

**1.4** {al igual que} (la autoevaluación abarcará=) el efecto de las estrategias aplicadas para mejorar los resultados en los exámenes de calidad para la educación superior#

DE-2010 (P2):

**1.1 Recursos financieros suficientes** (+es) La viabilidad financiera para la oferta y desarrollo del programa de acuerdo con su metodología#

DE-2010 (P3):

**1.1** El Ministerio de Educación Nacional fijará las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior

**1.2** (El Ministerio de Educación Nacional fijará las características específicas de calidad=) con sujeción a lo establecido en las disposiciones legales vigentes

**1.3** (las características específicas de calidad=) deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado#

DE-2010 (P4):

**1.1** La institución de educación superior debe presentar información que permita verificar (+ la denominación# justificación# contenidos curriculares# organización de actividades académicas# investigación# personal docente# medios educativos# infraestructura física)

4.1.1.3. Normalización y segmentación de la ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación en Colombia

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: LY-1994 (Ley 115 de 1994) seguido por el número del párrafo.

LY-1994 (P1): Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

LY-1994 (P2): El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación, JUNE, establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Información de la educación formal, no formal e informal y de la atención educativa a poblaciones de que trata esta ley. El Sistema operará de manera descentralizada y tendrá como objetivos fundamentales: a) Divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones, y b) Servir como factor para la administración y planeación de la educación y para la determinación de políticas educativas a nivel nacional y territorial.

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

LY-1994 (P1):

- 1.1** Calidad y cubrimiento del servicio# Corresponde al Estado# a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo
- 1.2** {y} es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales# garantizar ~~su~~ (+el) cubrimiento (+del servicio de educación)#
- 1.3** El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación
- 1.4** Especialmente (+el Estado) velará por la cualificación y formación de los educadores# la promoción docente# los recursos y métodos educativos# la innovación e investigación educativa# la orientación educativa y profesional# la inspección y evaluación del proceso educativo#

LY-1994 (P2):

- 1.1** El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación# JUNE# establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Información de la educación formal# no formal e informal y de la atención educativa a poblaciones de que trata esta ley#
- 1.2** El Sistema (+Nacional de Información) operará de manera descentralizada y tendrá ~~como~~ objetivos fundamentales:

**1.3** (+El primer objetivo del Sistema Nacional de Información es) Divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad# cantidad y características de las instituciones#

**1.4** (+El segundo objetivo del Sistema Nacional de Información es) Servir como factor para la administración y planeación de la educación y para la determinación de políticas educativas a nivel nacional y territorial#

#### 4.1.2. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales

Después de la normalización y segmentación de las políticas estatales, se dará paso a la realización del mismo proceso en las políticas educativas institucionales. Para llevar a cabo este proceso, se consolidarán los datos de las instituciones educativas y, paso seguido, se llevará a cabo una distinción por región.

##### 4.1.2.1. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Caribe

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: RC-PU (Región Caribe - Institución Pública) y RC-PR (Región Caribe - Institución Privada), seguido por el número del párrafo.

RC-PU (P1): **Docencia pertinente y de alta calidad.** La docencia en la Universidad es un ejercicio en el que concurren por muchos factores e intenciones; en este sentido, los profesores y estudiantes aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. Es decir, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que dirigen el proceso de aprendizaje y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman...

RC-PU (P2): **Investigación pertinente y de alta calidad.** La investigación es una función esencial orientada a la producción y búsqueda de conocimientos en los diversos campos de las ciencias. Esta aporta al cambio tecnocientífico y cultural, de tal forma que se traduzca en bienestar y mayor equidad...

RC-PU (P3): **Extensión y proyección social pertinente y de alta calidad.** Es una función esencial que articula la docencia y la investigación para la integración e interacción de saberes y conocimientos, orientados a la transformación de la comunidad académica y de la sociedad. De esta manera, la articulación se genera desde la proyección social curricular y la interacción con el entorno.

RC-PU (P4): **Desarrollo administrativo y liderazgo efectivo.** Es un conjunto de políticas, proceso académico-administrativo, técnicas y mecanismos organizacionales para la gestión del talento humano y de los recursos técnicos, materiales financieros...

RC-PR (P1): **Nuestro concepto de calidad académica.** La Calidad Académica de nuestra institución tiene en cuenta la complejidad y la responsabilidad que plantea el desarrollo de un proyecto educativo, entendiendo que en esta tarea intervienen múltiples y diversos aspectos que tienen que ver con el ideal de persona y sociedad que se quiere construir y consolidar. Por ello la calidad académica se asume como una manera de ser, que nos compromete con una forma de pensar, de sentir y de actuar bien, frente a aquello que hemos asumido como propósito en nuestra Misión Institucional y como institución que ofrece un servicio público como es el de la educación. Ello se refleja tanto en las decisiones estratégicas como en las actuaciones cotidianas. En este sentido, nuestra valoración de la calidad se sustenta en el estudio de evidencias que nos indican que nuestro proyecto está siendo fiel a sí mismo y sus resultados son comparables frente a otras experiencias y proyectos educativos. Lo anterior implica que los juicios sobre la calidad académica se basan en la estimación, evaluación y valoración de talentos, procesos, recursos y resultados que nos permiten verificar nuestro grado de aproximación al ideal que compartimos, sin pretender que se agote en ninguno de ellos, o en la suma de todos, dando cabida a la reflexión, al análisis permanente y a la mejora continua. De este modo, nuestras prácticas de calidad académica hacen referencia a las políticas, acciones, mecanismos, procedimientos y recursos que la Universidad pone en marcha y que tienen como fin iluminar nuestras decisiones y acciones cotidianas y estratégicas para alcanzar los propósitos de nuestro

proyecto educativo, tal como se ha plasmado en nuestra Misión Institucional.

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

RC-PU (P1):

**1.1** (+la) **Docencia pertinente y de alta calidad**  
**(+es)** ~~La docencia en la Universidad es~~ un ejercicio en el que concurren por muchos factores e intenciones#

**1.2** {en este sentido}# los profesores y estudiantes aprenden formas de construir conocimiento+ (+como lo son) saber y saber pensar# investigar y enseñar a pensar la realidad.

**1.3** {Es decir}# la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que dirigen el proceso de aprendizaje y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman#

RC-PU (P2):

**1.1** (+La) **Investigación pertinente y de alta calidad.** ~~La investigación~~ es una función esencial orientada a la producción y búsqueda de conocimientos en los diversos campos de las ciencias.

**1.2** {Esta} (**Investigación pertinente y de alta calidad**=>) aporta al cambio tecno-científico y cultural, de tal forma que se traduzca en bienestar y mayor equidad#

RC-PU (P3):



**1.1** (+La) **Extensión y proyección social pertinente y de alta calidad**- Es una función esencial que articula la docencia y la investigación para la integración e interacción de saberes y conocimientos# orientados a la transformación de la comunidad académica y de la sociedad#

**1.2** {De esta manera} la articulación (+entre la docencia y la investigación) se genera desde la proyección social curricular y la interacción con el entorno#

RC-PU (P4):

**1.1** (+El) **Desarrollo administrativo y liderazgo efectivo**- Es un conjunto de políticas# proceso académicos-administrativos# técnicas y mecanismos organizacionales para la gestión del talento humano y de los recursos técnicos# materiales financieros#

RC-PR (P1):

**1.1** La Calidad Académica de nuestra institución tiene en cuenta la complejidad y la responsabilidad que plantea el desarrollo de un proyecto educativo

**1.2** {entendiendo} que en esta tarea (la del desarrollo de un proyecto educativo) intervienen múltiples y diversos aspectos que tienen que ver con el ideal de persona y sociedad que se quiere construir y consolidar#

**1.3** {Por ello} la calidad académica se asume como una manera de ser# que nos compromete con una forma de pensar# de sentir y de actuar bien# frente a aquello que hemos asumido como propósito en nuestra Misión

Institucional y como institución que ofrece un servicio público como es el de la educación.

**1.4** {Ello} (La calidad académica=) se refleja tanto en las decisiones estratégicas como en las actuaciones cotidianas.

**1.5** {En este sentido}# nuestra valoración de la calidad se sustenta en el estudio de evidencias que nos indican que nuestro proyecto está siendo fiel a sí mismo y sus resultados son comparables frente a otras experiencias y proyectos educativos#

**1.6** {Lo anterior implica que} los juicios sobre la calidad académica se basan en la estimación# evaluación y valoración de talentos# procesos# recursos y resultados que nos permiten verificar nuestro grado de aproximación al ideal que compartimos# sin pretender que se agote en ninguno de ellos# o en la suma de todos# dando cabida a la reflexión# al análisis permanente y a la mejora continua#

**1.7** {De este modo} nuestras prácticas de calidad académica hacen referencia a las políticas# acciones# mecanismos# procedimientos y recursos que la Universidad pone en marcha y que tienen como fin iluminar nuestras decisiones y acciones cotidianas y estratégicas para alcanzar los propósitos de nuestro proyecto educativo# tal como se ha plasmado en nuestra Misión Institucional.

#### 4.1.2.2. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Andina

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: RA-PU-1 (Región Caribe - Institución Pública - Número de Universidad<sup>4</sup>) y RA-PR-1 (Región Andina - Institución Privada - Número de Universidad<sup>5</sup>), seguido por el número del párrafo.

RA-PU-1 (P1): La Universidad Nacional de Colombia, de acuerdo con su misión, definida en el Decreto Extraordinario 1210 de 1993, debe fortalecer su carácter nacional mediante la articulación de proyectos nacionales y regionales, que promuevan el avance en los campos social, científico, tecnológico, artístico y filosófico del país. En este horizonte es la Universidad, en su condición de entidad de educación superior y pública, la que habrá de permitir a todo colombiano que sea admitido en ella, llevar a cabo estudios de pregrado y posgrado de la más alta calidad bajo criterios de equidad, reconociendo las diversas orientaciones de tipo académico e ideológico, y soportada en el Sistema de Bienestar Universitario que es transversal a sus ejes misionales de docencia, investigación y extensión.

RA-PU-1 (P2): **Fines...** Propender por la existencia de un ambiente propicio para el desarrollo personal de sus

---

<sup>4</sup> Las Universidades públicas de la región andina fueron numeradas de la siguiente forma: 1. Universidad Nacional de Colombia; 2. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

<sup>5</sup> Las Universidades privadas de la región andina fueron numeradas de la siguiente forma: 1. Universidad Pontificia Javeriana; 2. Universidad del Rosario; 3. Universidad Sergio Arboleda.

integrantes y de sus grupos de investigación; de los procesos individuales y colectivos de formación, por la calidad de la educación, y por el avance de las ciencias y las artes y de su vinculación a la cultura.

RA-PU-2 (P1): ...La calidad de la educación superior, como lo expresa la Ley 30 de 1992, hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura y los recursos económicos, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla en la institución.

RA-PU-2 (P2): Como producto de lo anterior, se ha construido el Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019, que sienta las bases para el desarrollo institucional de los próximos 12 años. En el Plan se consigna los antecedentes institucionales, la Universidad y los contextos internacional, nacional, regional y actual, así como el contexto futuro de la Educación Superior. Se indica los fundamentos institucionales tales como: principios, finalidad, misión, visión, políticas universitarias, así como los lineamientos del Plan Estratégico de Desarrollo, estructurado en siete lineamientos generales: Calidad, Excelencia Académica y Pertinencia Social; Investigación y Proyección Social; Cooperación e Internacionalización; Regionalización; Cultura institucional e Identidad Upetecista; Gestión Financiera, y Patrimonio Cultural y Arqueológico. Dicho plan incluye las políticas, objetivos, programas, proyectos y ACCIONES ESTRATÉGICAS: conducentes a lograr una educación de la más alta calidad, pensada como aquella capaz de competir y formar

profesionales con disposiciones, competencias y valores para aprender a aprender, a convivir, a crear y producir, en la solidaridad y la equidad.

RA-PU-2 (P3): Dadas su Misión y Visión, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia buscará ofrecer las condiciones óptimas de calidad y pertinencia en la formación académica, la investigación y la extensión. Para lograrlo, se concibe la autoevaluación como el análisis crítico al interior de la Universidad, que permite identificar, en sus planes y programas, aquello en lo que necesitamos mejorar y sus estrategias pertinentes.

RA-PR-1 (P1): Mediante la Formación Integral, la Universidad espera que el estudiante: a. Logre competencia disciplinaria y profesional; comprometa seriamente todas sus capacidades en la búsqueda de la excelencia académica, por el estudio y la investigación, con una clara percepción de la finalidad de lo que investiga y aprende; y adquiera la capacidad de articular sus conocimientos con otras ciencias y sus respectivos valores. b. Desarrolle un hábito reflexivo, crítico e investigativo que le permita formarse esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y conocer. Así aprende a discernir el sentido de los procesos históricos locales y universales, y el valor de los modelos y proyectos que intentan transformar situaciones concretas. c. Desarrolle la inventiva mediante desafíos imaginativos y creativos que le permitan escudriñar la novedad, los conflictos, los usos constructivos de la adversidad y el

valor de las dimensiones estética y lúdica del ser humano. d. Se forme para una mayor libertad y responsabilidad social, como ser humano para los demás, y adquiriera una visión ética del mundo que lo comprometa con el respeto de los Derechos Humanos, el cumplimiento de sus deberes, la participación política, la realización de la justicia y la protección y el mejoramiento de la calidad de vida. De esta forma tendrá presente en sus decisiones los efectos que éstas tienen en todas las personas, de manera especial en las víctimas de la discriminación, la injusticia y la violencia. e. Viva y madure su fe como opción vital y libre en la transformación de la realidad a la cual pertenece. De este modo la Universidad quiere que el estudiante, por un proceso académico a conciencia, coherente, continuo y dinámico, descubra el valor de la totalidad de su ser, su ubicación en el contexto cultural y su significación social y política.

RA-PR-2 (P1): El currículo oficial, que representa la propuesta educativa declarada y explícita en el documento de carácter institucional (documento maestro). En este se plasma el conjunto de orientaciones e intenciones educativas y, además, los recursos, procesos y actividades planeados para alcanzar los propósitos de formación y el perfil de egreso. Asimismo, hace referencia a las condiciones específicas de calidad del programa definidas por la Universidad y contempla además aquellas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

RA-PR-2 (P2): La evaluación es esencial para el aseguramiento de la calidad educativa, en la medida en

que debe verificar los principios e intencionalidades del proceso formativo expresados en los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) previstos para las asignaturas y estar en congruencia con las estrategias de enseñanza-aprendizaje programadas para el desarrollo de estas.

RA-PR-2 (P3): El PEI exige de la Universidad la planeación de estrategias, programas y acciones tendientes a alcanzar su visión y sus ideales de excelencia académica. Por ello, su puesta en marcha requiere el compromiso y el aporte de las diversas instancias de la comunidad rosarista en los procesos de aseguramiento de la calidad. Así, la cultura de autoevaluación, acreditación y autorregulación del Rosario debe soportarse en: la visión y misión de la Universidad, la normativa institucional, la participación del cuerpo profesoral y de la comunidad universitaria en general, la estructura organizacional y la gestión propia de los diferentes frentes de acción.

RA-PR-3 (P1): El contenido del PEI se origina en una visión de conjunto de los principales aspectos que influyen sobre la situación actual y que condicionan las perspectivas futuras de la Institución; dichos aspectos se agrupan en diez (10) proyectos, que por decisión institucional aglutinan las características de calidad señaladas por el Consejo Nacional de Acreditación CNA (2003-2006)). Para cada proyecto se contemplan metas, objetivos, acciones y estrategias, tiempos y responsables, que son congruentes, en primera instancia, con la misión y las políticas académicas de la Universidad y, en segunda instancia, con la

disponibilidad de recursos humanos, tecnológicos, físicos y financieros programados semestralmente, mediante la fijación del presupuesto de inversión.

RA-PR-3 (P2): Ya que las metas recogen el estado al que quiere llegar la Universidad, a partir del estado actual, están íntimamente ligadas con el logro de la calidad. Por tal motivo, se utilizaron para derivarlas y organizarlas los factores y las características de calidad planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación. Se consideró que, además de orientar el desarrollo de la Universidad al logro de la calidad, esto permitirá que haya una correspondencia clara entre la planeación, la autoevaluación y la acreditación. Sin duda, "la acreditación no es otra cosa que la refrendación externa o pública de la calidad de un proceso interno o privado".

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

RA-PU-1 (P1):

**1.1** La Universidad Nacional de Colombia# de acuerdo con su misión# definida en el Decreto Extraordinario 1210 de 1993# debe fortalecer su carácter nacional mediante la articulación de proyectos nacionales y regionales#

**1.2** (+los proyectos nacionales y regionales deben promover) ~~que promuevan~~ el avance en los campos social# científico# tecnológico# artístico y filosófico del país#

**1.3** {En este horizonte} es la Universidad# en su condición de entidad de educación superior y pública#



la que habrá de permitir a todo colombiano que sea admitido en ella# llevar a cabo estudios de pregrado y posgrado de la más alta calidad bajo criterios de equidad# reconociendo las diversas orientaciones de tipo académico e ideológico, y soportada en el Sistema de Bienestar Universitario que es transversal a sus ejes misionales de docencia# investigación y extensión#

RA-PU-1 (P2): (+Uno de los **Fines es**) Propender por la existencia de un ambiente propicio para el desarrollo personal de sus integrantes y de sus grupos de investigación# de los procesos individuales y colectivos de formación# por la calidad de la educación# y por el avance de las ciencias y las artes y de su vinculación a la cultura#

RA-PU-2 (P1): ...La calidad de la educación superior# como lo expresa la Ley 30 de 1992# hace referencia a los resultados académicos# a los medios y procesos empleados# a la infraestructura y los recursos económicos# a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla en la institución#

RA-PU-2 (P2):

**1.1** {Como producto de lo anterior}# se ha construido el Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019# que sienta las bases para el desarrollo institucional de los próximos 12 años#

- 1.2** En el Plan (Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019=) se consigna los antecedentes institucionales# la Universidad y los contextos internacional# nacional# regional y actual# así como el contexto futuro de la Educación Superior#
- 1.3** Se indica (en el Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019=) los fundamentos institucionales (+como lo son los) principios# (+la) finalidad# (+la) misión# (la) visión# (+las) políticas universitarias# así como los lineamientos del Plan Estratégico de Desarrollo#
- 1.4** (+El Plan Estratégico de Desarrollo está) estructurado en siete lineamientos generales: Calidad# Excelencia Académica y Pertinencia Social# Investigación y Proyección Social# Cooperación e Internacionalización# Regionalización# Cultura institucional e Identidad Upetecista# Gestión Financiera y Patrimonio Cultural y Arqueológico.
- 1.5** {Dicho plan} El plan de desarrollo incluye las políticas, objetivos, programas, proyectos y ACCIONES ESTRATÉGICAS# conducentes a lograr una educación de la más alta calidad
- 1.6** (+La calidad de la educación de la más alta calidad es) pensada como aquella capaz de competir y formar profesionales con disposiciones# competencias y valores para aprender a aprender# a convivir# a crear y producir# en la solidaridad y la equidad#

RA-PU-2 (P3):

- 1.1** [Dadas su Misión y Visión]<sup>6</sup> la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia buscará ofrecer las condiciones óptimas de calidad y pertinencia en la formación académica# la investigación y la extensión#
- 1.2** Para lograrlo# (ofrecer las condiciones óptimas de calidad y pertinencia en la formación académica=) se concibe la autoevaluación como el análisis crítico al interior de la Universidad# que permite identificar# en sus planes y programas# aquello en lo que necesitamos mejorar y sus estrategias pertinentes#

RA-PR-1 (P1):

- 1.1** Mediante la Formación Integral# la Universidad espera que el estudiante:~~a.~~ Logre competencia disciplinaria y profesional# comprometa seriamente todas sus capacidades en la búsqueda de la excelencia académica# por el estudio y la investigación# con una clara percepción de la finalidad de lo que investiga y aprende# y adquiera la capacidad de articular sus conocimientos con otras ciencias y sus respectivos valores.
- 1.2** (Mediante la Formación Integral# la Universidad espera que el estudiante=) Desarrolle un hábito reflexivo# crítico e investigativo que le permita formarse esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y conocer#
- 1.3** (+El estudiante) Así aprende a discernir el sentido de los procesos históricos locales y

---

<sup>6</sup> Dada la sintaxis, la oración: "Dadas su misión y visión" no se asume como un conector lógico ordinario, por lo tanto se le asignan los signos [] que tienen valor de referencia de idea de conexión con relatividad diferencial de la oración subsiguiente.

universales, y el valor de los modelos y proyectos que intentan transformar situaciones concretas.

**1.4** (Mediante la Formación Integral# la Universidad espera que el estudiante=) Desarrolle la inventiva mediante desafíos imaginativos y creativos que le permitan escudriñar la novedad# los conflictos# los usos constructivos de la adversidad y el valor de las dimensiones estética y lúdica del ser humano#

**1.5** (Mediante la Formación Integral# la Universidad espera que el estudiante=) Se forme para una mayor libertad y responsabilidad social# como ser humano para los demás# y adquiera una visión ética del mundo que lo comprometa con el respeto de los Derechos Humanos# el cumplimiento de sus deberes# la participación política# la realización de la justicia y la protección y el mejoramiento de la calidad de vida#

**1.6** {De esta forma} (+El estudiante) tendrá presente en sus decisiones los efectos que éstas tienen en todas las personas# de manera especial en las víctimas de la discriminación# la injusticia y la violencia.

**1.7** (Mediante la Formación Integral# la Universidad espera que el estudiante=) Viva y madure su fe como opción vital y libre en la transformación de la realidad a la cual pertenece#

**1.8** {De este modo} la Universidad quiere que el estudiante# por un proceso académico a conciencia# coherente, continuo y dinámico# descubra el valor de la totalidad de su ser# su ubicación en el

contexto cultural y su significación social y política#

RA-PR-2 (P1):

**1.1** El currículo oficial que representa la propuesta educativa declarada y explícita en el documento de carácter institucional (documento maestro).

**1.2** {En este} (En el currículo oficial) se plasma el conjunto de orientaciones e intenciones educativas

**1.3** {y}# además# (en el currículo oficial se plasma+(n)) los recursos, procesos y actividades planeados para alcanzar los propósitos de formación y el perfil de egreso#

**1.4** {Asimismo}# (El currículo oficial=) hace referencia a las condiciones específicas de calidad del programa definidas por la Universidad y contempla además aquellas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional#

RA-PR-2 (P2):

**1.1** La evaluación es esencial para el aseguramiento de la calidad educativa# en la medida en que debe verificar los principios e intencionalidades del proceso formativo expresados en los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) previstos para las asignaturas

**1.2** {y} (La evaluación debe+) estar en congruencia con las estrategias de enseñanza-aprendizaje programadas para el desarrollo de estas#

RA-PR-2 (P3):

- 1.1** El PEI exige de la Universidad la planeación de estrategias# programas y acciones tendientes a alcanzar su visión y sus ideales de excelencia académica.
- 1.2** {Por ello} ~~su~~ (+La) puesta en marcha (+del PEI) requiere el compromiso y el aporte de las diversas instancias de la comunidad rosarista en los procesos de aseguramiento de la calidad#
- 1.3** {Así}# la cultura de autoevaluación# acreditación y autorregulación del Rosario debe soportarse en# la visión y misión de la Universidad# la normativa institucional# la participación del cuerpo profesoral y de la comunidad universitaria en general# la estructura organizacional y la gestión propia de los diferentes frentes de acción#

RA-PR-3 (P1):

- 1.1** El contenido del PEI se origina en una visión de conjunto de los principales aspectos que influyen sobre la situación actual y que condicionan las perspectivas futuras de la Institución#
- 1.2** {dichos aspectos} (los principales aspectos que influyen sobre la situación actual y que condicionan las perspectivas futuras de la Institución =) se agrupan en diez (10) proyectos# que por decisión institucional aglutinan las características de calidad señaladas por el Consejo Nacional de Acreditación CNA (2003-2006).
- 1.3** Para cada proyecto se contemplan metas# objetivos, acciones y estrategias# tiempos y responsables, que son congruentes# en primera

instancia# con la misión y las políticas académicas de la Universidad y# en segunda instancia# con la disponibilidad de recursos humanos# tecnológicos# físicos y financieros programados semestralmente# mediante la fijación del presupuesto de inversión#

RA-PR-3 (P2):

- 1.1** Ya que las metas (+institucionales) recogen el estado al que quiere llegar la Universidad# a partir del estado actual# están íntimamente ligadas con el logro de la calidad#
- 1.2** {Por tal motivo} (Las metas institucionales=) se utilizaron para derivarlas y organizarlas los factores y las características de calidad planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación#
- 1.3** Se consideró que# (+las metas institucionales) además de orientar el desarrollo de la Universidad al logro de la calidad#—este (+estas) permitirá(+n) que haya una correspondencia clara entre la planeación, la autoevaluación y la acreditación#
- 1.4** {Sin duda}# #la acreditación no es otra cosa que la refrendación externa o pública de la calidad de un proceso interno o privado##

#### 4.1.2.3. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Pacífico

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: RP-PU (Región Caribe - Institución Pública) y RP-PR (Región

Caribe - Institución Privada) seguido por el número del párrafo.

RP-PU (P1): Promover una cultura de calidad y excelencia en todas las instancias y niveles de la organización y gestión académica, docente, investigativa y administrativa.

RP-PU (P2): La necesidad de flexibilizar la actividad universitaria para hacerla equiparable con los estándares internacionales de calidad.

RP-PU (P3): Poner en marcha procesos continuos de evaluación y autoevaluación de la calidad académica, investigativa, de extensión y administrativa que permitan la renovación, el ajuste, el fortalecimiento, la actualización y el mejoramiento permanentes de la Institución.

RP-PR (P1): Estamos interesados en la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes.

RP-PR (P2): Los estándares intelectuales para determinar la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes son: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica.

RP-PR (P3): ...El profesor, que conoce los contenidos que estarán manejando los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, reflexionará y producirá su propia batería de preguntas que obliguen al estudiante, a su vez, a reflexionar sobre los contenidos y sus implicaciones. Las preguntas de seguimiento a una respuesta por parte del estudiante, lo inducirán a reflexionar sobre sus respuestas y sobre la calidad de su pensamiento.



Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

RP-PU (P1):

**1.1** Promover una cultura de calidad y excelencia en todos las instancias y niveles de la organización y gestión académica# docente# investigativa y administrativa#

RP-PU (P2):

**1.1** La necesidad de flexibilizar la actividad universitaria para hacerla equiparable con los estándares internacionales de calidad#

RP-PU (P3):

**1.1** Poner en marcha procesos continuos de evaluación y autoevaluación de la calidad académica# investigativa# de extensión y administrativa que permitan la renovación# el ajuste# el fortalecimiento# la actualización y el mejoramiento permanentes de la Institución#

RP-PR (P1):

**1.1** Estamos interesados en la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes#

RP-PR (P2):

**1.1** Los estándares intelectuales para determinar la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes son: (+la) claridad# (+la) exactitud# (+la)

precisión# (+la) relevancia# (+la) profundidad#  
(+la) amplitud y (+la) lógica.

RP-PR (P3):

**1.1** El profesor {que conoce los contenidos que estarán manejando los estudiantes durante su proceso de aprendizaje} reflexionará y producirá su propia batería de preguntas que obliguen al estudiante# a su vez# a reflexionar sobre los contenidos y sus implicaciones#

**1.2** Las preguntas de seguimiento a una respuesta por parte del estudiante# lo inducirán a reflexionar sobre sus respuestas y sobre la calidad de su pensamiento#

#### 4.1.2.4. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Orinoquía

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: RO-PU (Región Orinoquía - Institución Pública) y RO-PR (Región Orinoquía - Institución Privada) seguido por el número del párrafo.

RO-PU (P1): La acreditación de programas y la autoevaluación institucional, en los últimos años se han convertido en ejercicios con miras a reivindicar el sistema universitario con la sociedad que lo justifica, dado que principalmente toca con la calidad académica desde su concepción hasta con los elementos mínimos de

infraestructura que una institución debe garantizar y para ello todas las instituciones de educación superior del país en la última década han entrado en una etapa de modernización académica hacia los cambios conceptuales, teóricos y metodológicos del campo docente, investigativo y de proyección social.

RO-PU (P2): El desarrollo de la calidad educativa preuniversitaria de la región según los resultados de las pruebas de Estado, es bajo con respecto al resto del territorio colombiano y en cuanto, a los estudios avanzados de pre y posgrado, se ponen de relieve un sistema que súbitamente emergió como producto de una masa expectante que añoraba disponer en sus propias localidades programas educativos que les permitiera ascender en la escala laboral. Esta situación ha contribuido para que día a día se asienten desde institutos hasta centros universitarios con tales ofertas, algunas de ellas cuestionadas, dado que no reúnen las condiciones mínimas que garanticen su calidad como lo es, al menos, una planta de personal docente de tiempo completo con alta experiencia académica e investigativa y una infraestructura física apropiada.

RO-PR (P1): Sin embargo, la Universidad no puede adoptar sin más los criterios puramente economicistas del mundo mercantil, que han dado lugar a innovaciones radicales en búsqueda de la calidad de los procesos, los productos y los servicios (calidad total, reingeniería). Los resultados y logros de una institución educativa de algún modo pueden evaluarse con criterios cuantitativos, pero su eficacia real y profunda sólo se puede captar en términos cualitativos, por los parámetros de incidencia

de sentido, ideología, impronta personal, actitud ética, repercusión intelectual, capacidad profesional, dinamismo cultural, social, político.

RO-PR (P2): Por calidad se entiende el conjunto de propiedades, atributos o cualidades constitutivas de algo, referidas a su ser integral y perfeccionamiento. En este caso, calidad intrínseca de la USTA como universidad, como institución católica, dominicana y tomista. No obstante, esas propiedades que perfeccionan a la USTA como tal son insuficientes si no la hacen apta para cumplir su Misión educativo-formativa de modo que satisfaga las necesidades de conocimiento, orientación, competencia profesional, servicio a la juventud y a la sociedad contemporáneas, que no son estacionarias.

RO-PR (P3): La calidad también se aplica a la optimización de los productos, procesos y servicios en una determinada fase del desarrollo histórico-social; mira fundamentalmente, con intencionalidad práctico-instrumental, al rendimiento, la eficacia y la utilidad. En esta perspectiva, la USTA debe igualmente asumir ciertos rasgos gerenciales modernos, dinamizadores de su estructura para el logro óptimo de los procesos educativos y académicos.

RO-PR (P4): La calidad es fundamentalmente educativo-formativa; depende de los valores, fines, principios y criterios fundantes de la USTA, explicitadores de su concepción del hombre y de la realidad, coincidentes con el deber ser de su misión histórica e institucional. Esta calidad se expresa en la impronta profunda que puede recibir una generación o un grupo significativo de estudiantes, pensadores, investigadores y profesionales

tomados, que logren captar, asimilar y proyectar dicha filosofía –porque continúa siendo pertinente– en el plano de las ideas, la cultura, la ciencia, la sociedad y el ejercicio profesional.

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

RO-PU (P1):

**1.1** La acreditación de programas y la autoevaluación institucional, en los últimos años se han convertido en ejercicios con miras a reivindicar el sistema universitario con la sociedad que lo justifica#

**1.2** {dado que principalmente} (La acreditación de programas y la autoevaluación institucional =) toca con la calidad académica desde su concepción hasta con los elementos mínimos de infraestructura que una institución debe garantizar y para ello todas las instituciones de educación superior del país en la última década han entrado en una etapa de modernización académica hacia los cambios conceptuales# teóricos y metodológicos del campo docente# investigativo y de proyección social#

RO-PU (P2):

**1.1** El desarrollo de la calidad educativa preuniversitaria de la región según los resultados de las pruebas de Estado# es bajo con respecto al resto del territorio colombiano

**1.2** {y} en cuanto# a los estudios avanzados de pre y posgrado# se ponen de relieve un sistema que súbitamente emergió como producto de una masa expectante que añoraba disponer en sus propias localidades

programas educativos que les permitiera ascender en la escala laboral#

**1.3** Esta situación (1.2=) ha contribuido para que día a día se asienten desde institutos hasta centros universitarios con tales ofertas# algunas de ellas cuestionadas# dado que no reúnen las condiciones mínimas que garanticen su calidad como lo es# al menos# una planta de personal docente de tiempo completo con alta experiencia académica e investigativa y una infraestructura física apropiada#

RO-PR (P1):

**1.1** {Sin embargo}# la Universidad no puede adoptar sin más los criterios puramente economicistas del mundo mercantil# que han dado lugar a innovaciones radicales en búsqueda de la calidad de los procesos, los productos y los servicios \*calidad total, reingeniería\*

**1.2** Los resultados y logros de una institución educativa de algún modo pueden evaluarse con criterios cuantitativos# pero su eficacia real y profunda sólo se puede captar en términos cualitativos# por los parámetros de incidencia de sentido# ideología# impronta personal# actitud ética# repercusión intelectual# capacidad profesional# dinamismo cultural# social# político#

RO-PR (P2):

**1.1** Por calidad se entiende el conjunto de propiedades# atributos o cualidades constitutivas de algo# referidas a su ser integral y perfeccionamiento. ~~En este caso, calidad intrínseca de la USTA como~~

~~universidad, como institución católica, dominicana y tomista.~~

- 1.2** {No obstante} esas (+las) propiedades (referidas a su ser integral=) que perfeccionan a la USTA como tal son insuficientes si no la hacen apta para cumplir su Misión educativo-formativa de modo que satisfaga las necesidades de conocimiento# orientación# competencia profesional# servicio a la juventud y a la sociedad contemporáneas# que no son estacionarias#

RO-PR (P3):

- 1.1** La calidad también se aplica a la optimización de los productos# procesos y servicios en una determinada fase del desarrollo histórico-social#

RO-PR (P4):

- 1.1** La calidad es fundamentalmente educativo-formativa#
- 1.2** (La calidad=) depende de los valores# fines# principios y criterios fundantes de la USTA, explicitadores de su concepción del hombre y de la realidad# coincidentes con el deber ser de su misión histórica e institucional#
- 1.3** #Esta calidad (+educativa) se expresa en la impronta profunda que puede recibir una generación o un grupo significativo de estudiantes# pensadores# investigadores y profesionales tomasinos# que logren captar, asimilar y proyectar dicha filosofía {-porque continúa siendo pertinente-} en el plano de las ideas, la cultura, la ciencia, la sociedad y el ejercicio profesional#

#### 4.1.2.5. Normalización y segmentación de las políticas educativas institucionales de la región Amazonas

Como sistema de ordenación y de referenciación para el análisis comparativo se utilizará la siguiente codificación: RAM-PU (Región Amazonas - Institución Pública) y RA-PR (Región Amazonas - Institución Privada) seguido por el número del párrafo.

RAM-PU (P1): La calidad de una gestión universitaria es ante todo el reflejo de los resultados del desarrollo de la misión institucional en relación directa con los desafíos y problemas del medio socio - económico, político y cultural en el que se desenvuelve. Es decir, la calidad de la administración y la gestión universitaria expresa la capacidad institucional para construir soluciones a los problemas y necesidades del país y de una comunidad específica, en nuestro caso, la Amazonia Colombiana.

RAM-PU (P2): Es conveniente reiterar que el proceso administrativo y de gestión se fundamenta en los principios políticos, los criterios prácticos y los criterios axiológicos planteados en el punto 2.1 del Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, se requiere especificar tres elementos consustanciales con la gestión académica y administrativa en la institución: Pertinencia, transparencia e idoneidad en todos los procesos de enseñanza, investigación y proyección social.



RAm-PR (P1): El ofrecimiento de programas académicos reconocidos y acreditados nacional y/o internacionalmente, cuya calidad garantiza la idoneidad y competitividad de los egresados de todos los programas, así como el aporte de éstos en la identificación, análisis, prevención y/o solución de los problemas sociales o técnicos, vigentes o potenciales, programas que propicien además el logro de una formación integral que potencie el pensamiento autónomo y crítico y la creatividad en la construcción de la sociedad del futuro.

RAm-PR (P2): En la esfera universitaria y corporativa, la autocrítica se manifiesta en actividades como los procesos periódicos de evaluación y autoevaluación, y el compromiso con la calidad, la excelencia y mecanismos de mejoramiento continuo.

RAm-PR (P3): Calidad. Se logra mediante el trabajo planificado, coordinado y continuo de todas las unidades académico-administrativas orientado a optimizar los procesos de modo que se responda eficientemente a las necesidades y expectativas de las personas, las instituciones y el contexto..

Después de realizada la segmentación se llevará a cabo el proceso de normalización de cada uno de los párrafos seleccionados:

RAm-PU (P1):

**1.1** La calidad de una gestión universitaria es ante todo el reflejo de los resultados del desarrollo de la misión institucional en relación directa con los

desafíos y problemas del medio socio - económico#  
político y cultural en el que se desenvuelve#

- 1.2** {Es decir}# la calidad de la administración y la gestión universitaria expresa la capacidad institucional para construir soluciones a los problemas y necesidades del país y de una comunidad específica# en nuestro caso# la Amazonia Colombiana.

RAm-PU (P2):

- 1.1** Es conveniente reiterar que el proceso administrativo y de gestión se fundamenta en los principios políticos, los criterios prácticos y los criterios axiológicos planteados en el punto 2.1 del Proyecto Educativo Institucional#

- 1.2** {Sin embargo}# se requiere especificar tres elementos consustanciales con la gestión académica y administrativa en la institución+ (+los cuales son) (+la) Pertinencia# (+la) transparencia e idoneidad en todos los procesos de enseñanza# (+la) investigación y (+la) proyección social#

RAm-PR (P1):

- 1.1** El ofrecimiento de programas académicos reconocidos y acreditados nacional y/o internacionalmente# cuya calidad garantiza la idoneidad y competitividad de los egresados de todos los programas# así como el aporte de éstos en la identificación# análisis# prevención y/o solución de los problemas sociales o técnicos# vigentes o potenciales# programas que propicien además el logro de una formación integral que potencie el pensamiento autónomo y crítico y la

creatividad en la construcción de la sociedad del futuro#

RAm-PR (P2):

- 1.1** En la esfera universitaria y corporativa# la autocrítica se manifiesta en actividades como los procesos periódicos de evaluación y autoevaluación# y el compromiso con la calidad# la excelencia y mecanismos de mejoramiento continuo.

RAm-PR (P3):

- 1.1** (La) Calidad# Se logra mediante el trabajo planificado# coordinado y continuo de todas las unidades académico-administrativas orientado a optimizar los procesos de modo que se responda eficientemente a las necesidades y expectativas de las personas# las instituciones y el contexto#

#### *4.2. Definiciones contextuales en las políticas educativas e institucionales a partir del concepto de Calidad Educativa*

En este apartado se analizarán las definiciones contextuales que pertenecen al mundo de definiciones posibles del concepto de calidad educativa. Empero, debido a la complejidad de encontrar, de manera directa y literal, definiciones contextuales que utilicen esta forma de nominación del concepto en mención, se hizo necesario descomponer el concepto de la siguiente forma:

Calidad educativa= Calidad/Educación

Con esta descomposición que nace del entendimiento otorgado al concepto (ver capítulo 2) se facilita el proceso de análisis y de definiciones contextuales debido a que se buscarán las oraciones en donde Calidad y Educación cumplan la función de nombre dentro de la Frase Nominal y puedan complementarse con el ver Ser a partir del complemento de la oración. Por lo tanto, se descartará cualquier oración que no permita este procesamiento.

#### 4.2.1. Definiciones contextuales en las políticas educativas estatales

LA-2015 (P2):

**1.1** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) Hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación de un sistema educativo de alta calidad# en atención a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización {y} a la vinculación intensa y creciente entre el conocimiento y la producción de bienes y servicios en convergencia con los propósitos del desarrollo económico# cultural# social y ambiental del país#

LA-2015 (P3):

**1.1** La educación (+es aquella que) debe hacer posible la construcción permanente de conocimiento {y} la ampliación de las posibilidades de desarrollo de las sociedades# {y} el enriquecimiento constante de su capacidad de comprensión de sí mismas y de su entorno.

**1.2** La educación superior es un servicio público {que} tiene una función social estratégica (+que) debe ser prestado con la mayor calidad posible#

LA-2015 (P4):

**1.4** Los altos niveles de calidad (+son aquellos) (+en donde) es indispensable fortalecer las Instituciones de Educación Superior a través de sólidos sistemas de autorregulación# prácticas de buen gobierno y mejoramiento continuo basado en la autoevaluación permanente#

LA-2015 (P6):

**1.5** La evaluación de la calidad es un proceso hermenéutico (+que) interpreta el sentido que tiene un hecho en un contexto institucional y social específico#

LA-2015 (P7):

**1.25** La calidad educativa (+es aquella) (+en donde existe):  
**Universalidad#** (+que) Hace referencia a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución\* + \* que brinda un servicio educativo de nivel superior# + **Integridad#** (+que) Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución en el cumplimiento de sus tarea# + **Integralidad#** (+que) Es la visión que incluye la articulación de todos los elementos que constituyen de manera sistémica una Institución de Educación Superior #Docencia, Investigación# Extensión# Administración# Gestión# Bienestar# Clima Institucional# + **Equidad#** (+que) Es la disposición de ánimo que moviliza a

la institución a dar a cada quien lo que merece + **Idoneidad#** (+que) Es la capacidad que tiene la institución de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión# de sus propósitos y de su naturaleza# + **Responsabilidad#** (+que) Es la capacidad de la institución para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones# + **Coherencia#** (+que) Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo# + **Transparencia#** (+que) Es la capacidad de la institución para explicitar sus condiciones internas de operación y los resultados de ella... + **Pertinencia#** (+que) Es la capacidad de la institución para responder a necesidades del medio# + **Eficacia#** (+que) Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución# + **Eficiencia#** (+que) Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios y recursos de que disponen la institución para el logro de sus propósito# + **Sostenibilidad#** (+que) Es la manera como la institución mantiene en el transcurso del tiempo actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados en atención al Proyecto Educativo Institucional# + **Visibilidad#** (+que) Es el reconocimiento de las instituciones por parte de la sociedad en relación con el ejercicio de sus funciones con calidad y pertinencia# + **Desarrollo sostenible#** (+que) (+es en donde) El Sistema Educativo debe considerar al ser humano como el centro de las preocupaciones locales y globales, en función de la calidad de vida y en armonía con la naturaleza#

LA-2015 (P8):

**1.3** La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación

LA-2015 (P10):

**1.4** La calidad (+educativa) (+es aquella) en donde una institución haga efectivo su proyecto educativo.

**1.5** (Una institución es de calidad=) 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#

**1.6** La calidad es (+en donde) existe el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones#

LA-2015 (P11):

**1.1** La calidad educativa (+es aquella) (+en donde hay) el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo# (+lo cual) implica el despliegue de políticas# programas estratégicos# proyectos# acciones y recursos integrados en planes de desarrollo# promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional#

DE-2010 (P1):

**1.5** (La Calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+la) **Autoevaluación#** (+es) La existencia o promoción de una cultura de autoevaluación que tenga en cuenta el diseño y

aplicación de políticas que involucren a los distintos miembros de la comunidad académica {y} pueda ser verificable a través de evidencias e indicadores de resultado#

DE-2010 (P3):

**1.1** El Ministerio de Educación Nacional (+es aquel) que fijará las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior con sujeción a lo establecido en las disposiciones legales vigentes (+que) deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado#

DE-2010 (P4):

**1.1** (+Una) institución de educación superior (+de calidad) (+es aquella que) debe presentar información que permita verificar (+ la denominación# justificación# contenidos curriculares# organización de actividades académicas# investigación# personal docente# medios educativos# infraestructura física)

LY-1994 (P1):

**1.5** El Estado# a la sociedad y a la familia (+son aquellos que) vela#(+n) por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo

**1.6** (+La) Nación y de las entidades territoriales# (+son aquellas que) garantiza#(n) su (+el) cubrimiento (+del servicio de educación)#

**1.7** El Estado (+es aquel que) deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación



**1.8** (+el Estado) (+es aquel que) velará por la cualificación y formación de los educadores# la promoción docente# los recursos y métodos educativos# la innovación e investigación educativa# la orientación educativa y profesional# la inspección y evaluación del proceso educativo#

#### 4.2.2. Definiciones contextuales en las políticas educativas institucionales

RC-PU (P1):

**1.4** (+La)/Alta Calidad es aquella (+en donde) La docencia en la Universidad es un ejercicio en el que concurren por muchos factores e intenciones (+donde) los profesores y estudiantes aprenden formas de construir conocimiento+ (+como lo son) saber y saber pensar# investigar y enseñar a pensar la realidad. (+Los muchos factores e intenciones) (del ejercicio de la docencia de alta calidad).

**1.5** la docencia (+en la Alta Calidad) es un proceso creativo a través del cual los sujetos que dirigen el proceso de aprendizaje y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman#

RC-PU (P2):

**1.3** La alta Calidad es (+en donde) la investigación es una función esencial orientada a la producción y búsqueda de conocimientos en los diversos campos de la ciencias aporta(+ndo) al cambio tecno-

científico y cultural, de tal forma que se traduzca en bienestar y mayor equidad#

RC-PU (P3):

**1.3** (+La) alta calidad es (+en donde) la extensión y proyección social (+cumplen)\*<sup>7</sup> una función esencial que articula la docencia y la investigación para la integración e interacción de saberes y conocimientos# orientados a la transformación de la comunidad académica y de la sociedad#

RC-PR (P1):

**1.8** La Calidad Académica de nuestra institución (+es aquella que) tiene en cuenta la complejidad y la responsabilidad que plantea el desarrollo de un proyecto educativo (+en donde) intervienen múltiples y diversos aspectos que tienen que ver con el ideal de persona y sociedad que se quiere construir y consolidar#

**1.9** La calidad académica es una manera de ser# que nos compromete con una forma de pensar# de sentir y de actuar bien# frente a aquello que hemos asumido como propósito en nuestra Misión Institucional y como institución que ofrece un servicio público como es el de la educación.

---

<sup>7</sup> Corrección sintáctica. El correcto uso no es utilizar el verbo cumplir sino el verbo ser, en este sentido la definición contextual sería: (+La) alta calidad es (+en donde) la extensión y proyección social es una función esencial que articula la docencia y la investigación para la integración e interacción de saberes y conocimientos# orientados a la transformación de la comunidad académica y de la sociedad#. No obstante, se hace esta modificación para que cumpla con una sintaxis que pueda facilitar el proceso de análisis más adelante. Se toma decisión del verbo cumplir después de realizar un análisis hermenéutico a la oración.

**1.10** (La calidad académica=) (+es aquella) que se refleja tanto en las decisiones estratégicas como en las actuaciones cotidianas.

**1.11** la calidad académica (+es aquella) (+en donde) los juicios se basan en la estimación# evaluación y valoración de talentos# procesos# recursos y resultados que nos permiten verificar nuestro grado de aproximación al ideal que compartimos# sin pretender que se agote en ninguno de ellos# o en la suma de todos# dando cabida a la reflexión# al análisis permanente y a la mejora continua#

**1.12** La calidad académica (+es aquella) (+en donde) nuestras prácticas hacen referencia a las políticas# acciones# mecanismos# procedimientos y recursos que la Universidad pone en marcha y que tienen como fin iluminar nuestras decisiones y acciones cotidianas y estratégicas para alcanzar los propósitos de nuestro proyecto educativo# tal como se ha plasmado en nuestra Misión Institucional.

RA-PU-1 (P1):

**1.5** la más alta calidad (+educativa) (+es aquella) (+que se encuentra) bajo criterios de equidad# reconociendo las diversas orientaciones de tipo académico e ideológico, y soportada en el Sistema de Bienestar Universitario que es transversal a sus ejes misionales de docencia# investigación y extensión#

RA-PU-1 (P2):

**1.1** La calidad de la educación (+es aquella) (+en donde) (+Uno de los **Fines es**) Propender por la existencia de un ambiente propicio para el desarrollo personal de sus integrantes y de sus grupos de investigación# de los procesos individuales y colectivos de formación

RA-PU-2 (P1):

**1.1** ...La calidad de la educación superior (es aquella que) hace referencia a los resultados académicos# a los medios y procesos empleados# a la infraestructura y los recursos económicos# a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla en la institución# como lo expresa la Ley 30 de 1992#

RA-PU-2 (P2):

**1.5** La alta calidad (+educativa) (+es aquella en donde existe) ~~El~~ (+un) plan de desarrollo (+que) incluye las políticas, objetivos, programas, proyectos y ACCIONES ESTRATÉGICAS#

**1.6** (+La calidad de la educación de la más alta calidad es) pensada como aquella capaz de competir y formar profesionales con disposiciones# competencias y valores para aprender a aprender# a convivir# a crear y producir# en la solidaridad y la equidad#

RA-PU-2 (P3):

**1.2** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) se concibe la autoevaluación como el análisis crítico al interior de la Universidad# que permite identificar# en sus planes y programas# aquello en lo que necesitamos mejorar y sus estrategias pertinentes#

RA-PR-1 (P1):

**1.5** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+el estudiante) Se ~~forma~~ para una mayor libertad y responsabilidad social# como ser humano para los demás# y adquiriera una visión ética del mundo que lo comprometa con el respeto de los Derechos Humanos# el cumplimiento de sus deberes# la participación política# la realización de la justicia y la protección y el mejoramiento de la calidad de vida#

**1.7** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) la Universidad quiere que el estudiante# por un proceso académico a conciencia# coherente, continuo y dinámico# descubra el valor de la totalidad de su ser# su ubicación en el contexto cultural y su significación social y política#

RA-PR-2 (P1):

**1.8** (+La calidad académica) hace referencia a las condiciones específicas definidas por la Universidad y contempla además aquellas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional#

RA-PR-2 (P2):

**1.1** La calidad educativa# (+es aquella) (+en donde) La evaluación es esencial para el aseguramiento de en la medida en que debe verificar los principios e intencionalidades del proceso formativo expresados en los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) previstos para las asignaturas

RA-PR-2 (P3):

**1.2** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existe) ~~su~~ ~~(+La)~~ (+una) puesta en marcha (+del PEI)

requiere el compromiso y el aporte de las diversas instancias de la comunidad rosarista

RA-PR-3 (P1):

**1.6** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) se contemplan metas# objetivos, acciones y estrategias# tiempos y responsables, que son congruentes# en primera instancia# con la misión y las políticas académicas de la Universidad y# en segunda instancia# con la disponibilidad de recursos humanos# tecnológicos# físicos y financieros programados semestralmente# mediante la fijación del presupuesto de inversión#

RA-PR-3 (P2):

**1.6** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (la institución) (utiliza las metas) para derivarlas y organizarlas los factores y las características de calidad planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación# (+las cuales) además de orientar el desarrollo de la Universidad al logro de la calidad# ~~este~~ (+estas) permitirá(+n) que haya una correspondencia clara entre la planeación, la autoevaluación y la acreditación#

RP-PU (P2):

**1.1** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existe) La necesidad de flexibilizar la actividad universitaria para hacerla equiparable con los estándares internacionales de calidad.

RP-PR (P1):

**1.1** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existe) interés en la calidad de pensamiento de nuestros (los) estudiantes.

RP-PR (P2):

**1.1** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existen) estándares intelectuales para determinar la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes (+los cuales) son: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica.

RO-PU (P1):

**1.4** (+La calidad académica) (+es aquella) (+en donde) (+las) instituciones de educación superior del país en la última década han entrado en una etapa de modernización académica hacia los cambios conceptuales# teóricos y metodológicos del campo docente# investigativo y de proyección social#

RO-PU (P2):

**1.6** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) al menos# (+existe) una planta de personal docente de tiempo completo con alta experiencia académica e investigativa y una infraestructura física apropiada#

RO-PR (P1):

**1.3** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) no se puede adoptar sin más los criterios puramente economicistas del mundo mercantil# que han dado lugar a innovaciones radicales en búsqueda de la calidad de los procesos, los productos y los servicios \*calidad total, reingeniería\*

**1.4** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) Los resultados y logros se puede(+n) captar en términos cualitativos# por los parámetros de incidencia de sentido# ideología# impronta personal# actitud ética# repercusión intelectual# capacidad profesional# dinamismo cultural# social# político#

RO-PR (P2):

**1.3** (+La calidad educativa) (+es) el conjunto de propiedades# atributos o cualidades constitutivas de algo# referidas a su ser integral y perfeccionamiento. ~~En este caso, calidad intrínseca de la USTA como universidad, como institución católica, dominicana y tomista.~~

RO-PR (P3):

**1.2** (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) se aplica a la optimización de los productos# procesos y servicios en una determinada fase del desarrollo histórico-social#

RO-PR (P4):

**1.4** La calidad (+educativa) es fundamentalmente educativo-formativa#

**1.5** (La calidad=) (+es aquella) que depende de los valores# fines# principios y criterios fundantes de la USTA, explicitadores de su concepción del hombre y de la realidad# coincidentes con el deber ser de su misión histórica e institucional#

**1.6** (+La calidad educativa) (+es aquella que) se expresa en la impronta profunda que puede recibir una generación o un grupo significativo de estudiantes# pensadores# investigadores y profesionales tomasinos# que



logren captar, asimilar y proyectar dicha filosofía {- porque continúa siendo pertinente-} en el plano de las ideas, la cultura, la ciencia, la sociedad y el ejercicio profesional#

RAm-PU (P1):

**1.3** La calidad (+educativa) es ante todo el reflejo de los resultados del desarrollo de la misión institucional en relación directa con los desafíos y problemas del medio socio - económico# político y cultural en el que se desenvuelve#

RAm-PR (P3):

**1.1** (La) Calidad# (+educativa) (+es aquella que) Se logra mediante el trabajo planificado# coordinado y continuo de todas las unidades académico-administrativas orientado a optimizar los procesos de modo que se responda eficientemente a las necesidades y expectativas de las personas# las instituciones y el contexto#

*4.3. Ejes conceptuales, redes secuenciales y contrastantes en las políticas educativas estatales e institucionales a partir del concepto de Calidad Educativa*

Después de encontrar las definiciones contextuales en cada uno de los corpus seleccionados, se llevará a cabo el análisis de convergencias y divergencias en las definiciones conceptuales otorgadas al concepto de calidad educativa. Para llevar a cabo este proceso se extraerá cada definición en un eje conceptual para que sea analizado en una red secuencial de contraste. Después de construida la red secuencial, se

establecerán los niveles de significación en donde se hará una síntesis del proceso semántico otorgado al concepto. En otras palabras, se hará un análisis comparativo de las definiciones conceptuales de los corpus de las políticas estatales en las definiciones encontradas en los corpus de las políticas institucionales, a partir de unos niveles de significación en donde se encuentra la síntesis de la definición otorgada al concepto. Paso seguido, con las convergencias encontradas, se hará un análisis semántico en donde se comprobará mediante reglas identificables en qué medida y en qué casos la convergencia encontrada se mantiene. Este proceso permitirá ver el grado de sincronía y cercanía de la significación otorgada al concepto de calidad educativa en las Políticas Estatales y en las Políticas Institucionales.

#### 4.3.1 Análisis de redes secuencias y contrastantes en las políticas educativas estatales e institucionales a partir del concepto de Calidad Educativa

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se hará la siguiente distinción:

- Corpus 1: Comprende todas las definiciones contextuales encontradas en las políticas estatales.
- Corpus 2: Comprende todas las definiciones contextuales encontradas en las políticas institucionales.

En primera instancia se establecerán las redes secuenciales y los niveles de significación del Corpus 1:

Tabla 2 Redes Secuenciales y niveles de significación del concepto de Calidad Educativa en el Corpus 1

|                 |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
|-----------------|------|------------------|-----------|---------------|-------|----------------|------------|---------------|-----|-------|
| 1.10            | (+La | 1.1              | Los altos | 1.1           | La    | 1.1            | La calidad | 1.1           | (La | NIVEL |
| calidad         |      | niveles          | de        | evaluación    | de    | de             | la         | Calidad       |     | 1     |
| educativa)      | (+es | calidad          | (+son     | la calidad es |       | educación      |            | educativa)    |     |       |
| aquella)        | (+en | aquellos)        | (+en      | un proceso    |       | superior es la |            | (+es aquella) |     |       |
| donde)          | Hay  | donde)           | es        | hermenéutico  |       | razón de ser   |            | (+en donde)   |     |       |
| conciencia de   |      | indispensable    |           | (+que)        |       | del Sistema    |            | (+la)         |     |       |
| la necesidad de |      | fortalecer las   |           | interpreta el |       | Nacional de    |            | Autoevaluació |     |       |
| crear           |      | Instituciones de |           | sentido que   |       | Acreditación - |            | n# (+es) La   |     |       |
| condiciones     |      | Educación        |           | tiene un      |       | LA-2015 (P8)   |            | existencia o  |     |       |
| para la         |      | Superior a       |           | hecho en un   |       |                |            | promoción de  |     |       |
| consolidación   |      | través de        |           | contexto      |       |                |            | una cultura   |     |       |
| de un sistema   |      | sólidos sistemas |           | institucional |       |                |            | de            |     |       |
| educativo de    |      | de               |           | y social      |       |                |            | autoevaluació |     |       |
| alta calidad#   |      | autorregulación# |           | específico#   |       |                |            | n que tenga   |     |       |
| en atención a   |      | prácticas de     |           | LA-2015 (P6)  |       |                |            | en cuenta el  |     |       |
| los retos       |      | buen gobierno y  |           |               |       |                |            | diseño y      |     |       |
| derivados de    |      | mejoramiento     |           |               |       |                |            | aplicación de |     |       |
| los procesos de |      | continuo basado  |           |               |       |                |            | políticas que |     |       |
| modernización y |      | en la            |           |               |       |                |            | involucren a  |     |       |
| globalización   |      | autoevaluación   |           |               |       |                |            | los distintos |     |       |
| {y} a la        |      | permanente# -    |           |               |       |                |            | miembros de   |     |       |
| vinculación     |      | LA-2015 (P4)     |           |               |       |                |            | la comunidad  |     |       |
| intensa y       |      |                  |           |               |       |                |            | académica {y} |     |       |
| creciente entre |      |                  |           |               |       |                |            | pueda ser     |     |       |
| el conocimiento |      |                  |           |               |       |                |            | verificable a |     |       |
| y la producción |      |                  |           |               |       |                |            | través de     |     |       |
| de bienes y     |      |                  |           |               |       |                |            | evidencias e  |     |       |
| servicios en    |      |                  |           |               |       |                |            | indicadores   |     |       |
| convergencia    |      |                  |           |               |       |                |            | de resultado# |     |       |
| con los         |      |                  |           |               |       |                |            | - DE-2010     |     |       |
| propósitos del  |      |                  |           |               |       |                |            | (P1)          |     |       |
| desarrollo      |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| económico#      |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| cultural#       |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| social y        |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| ambiental del   |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| país# - LA-2015 |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| (P2)            |      |                  |           |               |       |                |            |               |     |       |
| 1.1             | La   | 1.1              | El        | 1.3           | El    |                |            |               |     | NIVEL |
| educativa       | (+es | Ministerio       | de        | (+es          | aquel |                |            |               |     | 2     |

|  |  |  |   |  |                |
|--|--|--|---|--|----------------|
| <b>aquella) (+en donde existe):<sup>8</sup></b>  | Educación Nacional (que) (+es atender en aquel) que forma fijará las permanente características los factores específicas de que favorecen calidad de los la calidad y programas el académicos de mejoramiento educación de la superior con educación - sujeción a lo DE-2010 (P1) establecido en las disposiciones legales vigentes (+que) deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado# - DE-2010 (P3) |  |   |  |                |
| <b>1.1 La calidad (+educativa) (+es aquella) en donde una institución haga efectivo su proyecto educativo. -</b> | 1.2 (Una institución es de calidad=) en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde# tanto en relación con sus  | 1.3 La calidad es (+en donde) existe el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir | 1.1 La calidad educativa (+es aquella) (+en donde hay) el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la | 1.1 (+Una institución de educación superior (+de calidad) (+es aquella que) debe presentar información | <b>NIVEL 3</b> |

<sup>8</sup> Universalidad# (+que) Hace referencia a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución\* + \* que brinda un servicio educativo de nivel superior# + Integridad# (+que) Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución en el cumplimiento de sus tarea# + Integralidad# (+que) Es la visión que incluye la articulación de todos los elementos que constituyen de manera sistémica una Institución de Educación Superior #Docencia, Investigación# Extensión# Administración# Gestión# Bienestar# Clima Institucional# + Equidad# (+que) Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución a dar a cada quien lo que merece + Idoneidad# (+que) Es la capacidad que tiene la institución de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión# de sus propósitos y de su naturaleza# + Responsabilidad# (+que) Es la capacidad de la institución para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones# + Coherencia# (+que) Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo# + Transparencia# (+que) Es la capacidad de la institución para explicitar sus condiciones internas de operación y los resultados de ella... + Pertinencia# (+que) Es la capacidad de la institución para responder a necesidades del medio# + Eficacia# (+que) Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución# + Eficiencia# (+que) Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios y recursos de que disponen la institución para el logro de sus propósito# + Sostenibilidad# (+que) Es la manera como la institución mantiene en el transcurso del tiempo actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados en atención al Proyecto Educativo Institucional# + Visibilidad# (+que) Es el reconocimiento de las instituciones por parte de la sociedad en relación con el ejercicio de sus funciones con calidad y pertinencia# + Desarrollo sostenible# (+que) (+es en donde) El Sistema Educativo debe considerar al ser humano como el centro de las preocupaciones locales y globales, en función de la calidad de vida y en armonía con la naturaleza# - LA-2015 (P7)

|  |   |  |   |  |                |
|--|---|--|---|--|----------------|
| LA-2015 (P10)  | aspectos universales# como con el tipo de institución al que pertenece# - LA-2015 (P10)   | en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones# - LA-2015 (P10)  | evaluación y el mejoramiento continuo# (+lo cual) implica el despliegue de políticas# programas estratégicos# proyectos# acciones y recursos integrados en planes de desarrollo# promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional# - LA-2015 (P11) | que permita verificar (+ la denominación# justificación # contenidos curriculares# organización de actividades académicas# investigación # personal docente# medios educativos# infraestructura física) - DE-2010 (P4)   |                |
| 1.1 La educación (+es aquella que debe hacer posible la construcción permanente de conocimiento {y} ampliación de las posibilidades de desarrollo de las sociedades# {y} el enriquecimiento constante de su capacidad de | 1.4 La educación superior es un servicio público {que} tiene una función social (+que) debe ser prestado con la mayor calidad posible# - LA-2015 (P3) | 1.1 El Estado# a la sociedad y a la familia (+son aquellos que) velar(+n) por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo - LY-1994 (P1) | 1.2 (+La Nación y de las entidades territoriales# (+son aquellas que) garantizar(n) su (+el) cubrimiento (+del servicio de educación)# - LY-1994 (P1)   | 1.4 (+el Estado) (+es aquel que) velará por la cualificación y formación de los educadores# la promoción docente# los recursos y métodos educativos# la innovación e investigación educativa# la orientación educativa y | <b>NIVEL 4</b> |

comprensión de  
sí mismas y de  
su entorno -  
LA-2015 (P3)

profesional#  
la inspección  
y evaluación  
del proceso  
educativo# -  
LY-1994 (P1)

Como se puede observar en la Tabla 2, se encontraron cuatro niveles de significación del concepto de calidad educativa en el corpus número 1. Estos cuatro niveles hacen referencia a lo siguiente:

Nivel 1: La Calidad Educativa es el resultado de un Sistema de Gestión que se evalúa constantemente.

Nivel 2: El concepto de Calidad Educativa hace referencia a la articulación y conjugación de una serie de factores y condiciones predeterminadas por el Estado.

Nivel 3: El concepto de Calidad Educativa hace referencia al cumplimiento de las Instituciones de Educación Superior de su Proyecto Educativo Institucional (P. E. I.).

Nivel 4: El concepto de Calidad se encuentra ligado a las acciones del gobierno desde el cumplimiento del servicio público de la educación.

En segunda instancia se establecerán las redes secuenciales y los niveles de significación del Corpus 2, en función de los Niveles de Significación del Corpus 1. En este sentido, se establecerán las redes secuenciales a partir de los cinco niveles de significación ya encontrados en el Corpus 1:

**Tabla 3 Redes Secuenciales y niveles de significación del concepto de Calidad Educativa en el Corpus 2**

| Ø-----N1   |  |  |   |   |            | NIVEL |
|--|--|--|---|---|------------|-------|
|  |  |  |   |   |            | 1     |
| 1.1 (+La)/Alta<br>Calidad es<br>aquella (+en<br>donde) La<br>docencia en la<br>Universidad es<br>un ejercicio en<br>el que<br>concurren por<br>muchos factores<br>e intenciones<br>(+donde) los<br>profesores y<br>estudiantes<br>aprenden formas<br>de construir<br>conocimiento:<br>(+como lo son)<br>saber y saber<br>pensar#<br>investigar y<br>enseñar a<br>pensar la<br>realidad. (+Los<br>muchos factores<br>e intenciones)<br>(del ejercicio<br>de la docencia<br>de alta<br>calidad) - RC-<br>PU (P1) | 1.1 La alta<br>Calidad es (+en<br>donde) la<br>investigación es<br>una función<br>esencial orientada<br>a la producción y<br>búsqueda de<br>conocimientos en<br>los diversos<br>campos de la<br>ciencias<br>aporta(+ndo) al<br>cambio tecno-<br>científico y<br>cultural, de tal<br>forma que se<br>traduzca en<br>bienestar y mayor<br>equidad# - RC-PU<br>(P2) | 1.1 (+La) alta<br>calidad es (+en<br>donde) la<br>extensión y<br>proyección<br>social<br>(+cumplen)*[1]<br>una función<br>esencial que<br>articula la<br>docencia y la<br>investigación<br>para la<br>integración e<br>interacción de<br>saberes y<br>conocimientos#<br>orientados a la<br>transformación<br>de la comunidad<br>académica y de<br>la sociedad# -<br>RC-PU (P3) | 1.5 la más alta<br>calidad<br>(+educativa)<br>(+es aquella)<br>(+que se<br>encuentra) bajo<br>criterios de<br>equidad#<br>reconociendo<br>las diversas<br>orientaciones<br>de tipo<br>académico e<br>ideológico, y<br>soportada en el<br>Sistema de<br>Bienestar<br>Universitario<br>que es<br>transversal a<br>sus ejes<br>misionales de<br>docencia#<br>investigación y<br>extensión# -<br>RA-PU-1 (P1) | 1.1 La calidad<br>de la<br>educación (+es<br>aquella) (+en<br>donde) (+Uno<br>de los Fines<br>es) Propender<br>por la<br>existencia de<br>un ambiente<br>propicio para<br>el desarrollo<br>personal de<br>sus<br>integrantes y<br>de sus grupos<br>de<br>investigación#<br>de los<br>procesos<br>individuales y<br>colectivos de<br>formación -<br>RA-PU-1 (P2) | NIVEL<br>2 |       |
| 1.1 ...La calidad<br>de la educación<br>superior (es<br>aquella que)<br>hace referencia<br>a los<br>resultados<br>académicos#<br>los medios y  | 1.3 (+La calidad<br>educativa) (+es<br>aquella) (+en<br>donde) la<br>institución)<br>(utiliza las<br>metas) para<br>derivarlas y<br>organizarlas los   | 1.3 (+La<br>calidad<br>educativa) (+es<br>aquella) (+en<br>donde) (la<br>institución)<br>(utiliza las<br>metas) para<br>derivarlas y   | 1.1 (+La<br>calidad<br>educativa) (+es<br>aquella) (+en<br>donde) La<br>(+existe) La<br>necesidad de<br>flexibilizar la<br>actividad  | 1.2 (+La<br>calidad<br>académica)<br>(+es aquella)<br>(+en donde)<br>(+las)<br>instituciones<br>de educación<br>superior del  |            |       |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| <p><b>procesos empleados# a la infraestructura y los recursos económicos# a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla en la institución# como lo expresa la Ley 30 de 1992# - RA-PU-2 (P1):</b></p> | <p>factores y las características de calidad planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación# (+las cuales) además de orientar el desarrollo de la Universidad al logro de la calidad# esto permitirá(+n) que haya una correspondencia clara entre la planeación, la autoevaluación y la acreditación# - RA-PR-3 (P2)</p> | <p>organizarlas los factores y las características de calidad planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación# (+las cuales) además de orientar el desarrollo de la Universidad al logro de la calidad# esto permitirá(+n) que haya una correspondencia clara entre la planeación, la autoevaluación y la acreditación# - RA-PR-3 (P2)</p> | <p>universitaria para hacerla equiparable con los estándares internacionales de calidad RP-PU (P2)</p> | <p>país en la última década han entrado en una etapa de modernización académica hacia los cambios conceptuales# teóricos y metodológicos del campo docente# investigativo y de proyección social# - RO-PU (P1)</p> |
| <p><b>1.6 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) al menos# (+existe) una planta de personal docente de tiempo completo con alta experiencia académica e investigativa y una infraestructura física apropiada# -</b></p>                                    | <p>1.1 (+La calidad educativa) (+es el conjunto de propiedades# atributos o cualidades constitutivas de algo# referidas a su ser integral y perfeccionamiento. En este caso, calidad intrínseca de la USTA como universidad, como institución católica, dominicana y tomista. - RO-PR (P2)</p>                               |   |  |  |



|   |  |  |  |   |                |
|---|--|--|--|---|----------------|
| RO-PU (P2)  |  |  |  |   |                |
| 1.1 La Calidad Académica de nuestra institución (+es aquella que) tiene en cuenta la complejidad y la responsabilidad que plantea el desarrollo de un proyecto educativo (+en donde) intervienen múltiples y diversos aspectos que tienen que ver con el ideal de persona y sociedad que se quiere construir y consolidar# RC-PR (P1) | 1.4 la calidad académica (+es aquella) (+en donde) los juicios se basan en la estimación# y valoración de talentos# procesos# recursos y resultados que nos permiten verificar nuestro grado de aproximación al ideal que compartimos# sin pretender que se agote en ninguno de ellos# o en la suma de todos# dando cabida a la reflexión# al análisis permanente y a la mejora continua# RC-PR (P1) | 1.5 La calidad académica (+es aquella) (+en donde) nuestras prácticas hacen referencia a las políticas# acciones# mecanismos# procedimientos y recursos que la Universidad pone en marcha y que tienen como fin iluminar nuestras decisiones y acciones cotidianas y estratégicas para alcanzar los propósitos de nuestro proyecto educativo# tal como se ha plasmado en nuestra Misión Institucional - RC-PR (P1) | 1.5 La alta calidad (+educativa) (+es aquella en donde existe) El (+un) plan de desarrollo (+que) incluye las políticas, objetivos, programas, proyectos y ACCIONES ESTRATÉGICAS# - RA-PU-2 (P2) | 1.8 (+La calidad académica) hace referencia a las condiciones específicas definidas por la Universidad y contempla además aquellas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional# - RA-PR-2 (P1) | <b>NIVEL 3</b> |
| 1.2 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existe) su (+La) (+una) puesta en marcha (+del PEI) requiere el compromiso y el aporte de las diversas instancias de  | 1.6 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) se contemplan metas# objetivos, acciones y estrategias# tiempos y responsables, que son congruentes# en primera instancia# con la misión y las   | 1.1 La calidad (+educativa) es ante todo el reflejo de los resultados del desarrollo de la misión institucional en relación directa con los desafíos y problemas del medio socio - económico#  |  |   |                |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>la comunidad rosarista - RA-PR-2 (P3)</p> | <p>políticas académicas de la Universidad y en segunda instancia# con la disponibilidad de recursos humanos# tecnológicos# físicos y financieros programados semestralmente# mediante la fijación del presupuesto de inversión - RA-PR-3 (P1)</p> | <p>político y cultural en el que se desenvuelve# - RAm-PU (P1)</p> |  |
|--|---|--|--|

Ø-----N4

NIVEL  
4

|  |   |   |   |  |                    |
|--|---|---|---|--|--------------------|
| <p>1.3 (La calidad académica=) (+es aquella) que se refleja tanto en las decisiones estratégicas como en las actuaciones cotidianas - RC-PR (P1)</p> | <p>1.6 (+La calidad de la educación de la más alta calidad es) pensada como aquella capaz de competir y formar profesionales con disposiciones# competencias y valores para aprender a aprender# a convivir# a crear y producir# en la solidaridad y la equidad# - RA-PU-2 (P2)</p> | <p>1.5 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+el estudiante) Se forma para una mayor libertad y responsabilidad social# como ser humano para los demás# y adquiera una visión ética del mundo que lo comprometa con el respeto de los Derechos Humanos# el cumplimiento de sus deberes# la participación política# la realización de la justicia y la protección y</p> | <p>1.1 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) no se puede adoptar sin más los criterios puramente economicistas del mundo mercantil# que han dado lugar a innovaciones radicales en búsqueda de la calidad de los procesos, los productos y los servicios *calidad total, reingeniería* - RO-PR (P1)</p> | <p>1.2 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) Los resultados y logros se puede(+n) captar en términos cualitativos# por los parámetros de incidencia de sentido# ideología# impronta personal# actitud ética# repercusión intelectual# capacidad profesional# dinamismo cultural# social# político# -</p> | <p>NIVEL<br/>5</p> |
|--|---|---|---|--|--------------------|

|   |   |   |   |  |            |
|---|---|---|---|--|------------|
|   |   |   | el mejoramiento de la calidad de vida# - RA-PR-1 (P1)   |  | RO-PR (P1) |
| 1.2 <b>calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) Los resultados y logros se puede (+n) captar en términos cualitativos# por los parámetros de incidencia de sentido# ideología# impronta personal# actitud ética# repercusión intelectual# capacidad profesional# dinamismo cultural# social# político# - RO-PR (P1)</b> | 1.1 La calidad (+educativa) es fundamentalmente educativo-formativa# - RO-PR (P4)   | 1.2 (La calidad=) (+es aquella) que depende de los valores# fines# principios y criterios fundantes de la USTA, explicitadores de su concepción del hombre y de la realidad# coincidentes con el deber ser de su misión histórica e institucional# - RO-PR (P4) | 1.2 (La calidad=) (+es aquella) que depende de los valores# fines# principios y criterios fundantes de la USTA, explicitadores de su concepción del hombre y de la realidad# coincidentes con el deber ser de su misión histórica e institucional# - RO-PR (P4) | 1.3 (+La calidad educativa) (+es aquella que) se expresa en la impronta profunda que puede recibir una generación o un grupo significativo de estudiantes# pensadores# investigadores y profesionales tomasinos# que logren captar, asimilar y proyectar dicha filosofía {- porque continúa siendo pertinente-} en el plano de las ideas, la cultura, la ciencia, la sociedad y el ejercicio profesional# - RO-PR (P4) |            |
| 1.2 La calidad académica es una manera de ser# que nos compromete con una forma de pensar# de sentir y de actuar bien# frente a aquello que   | 1.7 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) la Universidad quiere que el estudiante# por un proceso académico a conciencia# coherente, continuo y | 1.1 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existe) interés en la calidad de pensamiento de nuestros (los) estudiantes -  |   |  | NIVEL 6    |

|  |   |                   |  |                |
|--|---|-------------------|--|----------------|
| <p>hemos asumido como propósito en nuestra Misión Institucional y como institución que ofrece un servicio público como es el de la educación - RC-PR (P1)</p>  | <p>dinámico# descubra el valor de la totalidad de su ser# su ubicación en el contexto cultural y su significación social y política# RA-PR-1 (P1)</p>   | <p>RP-PR (P1)</p> |  |                |
| <p>1.2 la docencia (+en la Alta Calidad) es un proceso creativo a través del cual los sujetos que dirigen el proceso de aprendizaje y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción y al hacerlo ambos se transforman# - RC-PU (P1)</p> | <p>1.1 (+La calidad educativa) (+es aquella) (+en donde) (+existen) estándares intelectuales para determinar la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes (+los cuales) son: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica - RP-PR (P2)</p> |                   |  | <p>NIVEL 7</p> |

Como se puede ver en la Tabla 3 no se pudo encontrar una red de contraste en los Niveles de significación 1 y 4. Sin embargo, hay un alto grado de convergencia en los niveles 2 y 3. Además, aparece, en el Corpus 2, tres niveles adicionales de significación, los cuales son:

Nivel 5: La Calidad Educativa es el resultado proceso axiológico formativo entre estudiante y la institución.

Nivel 6: La Calidad Educativa es el resultado de un proceso ontológico del estudiante que es resultado del proceso formativo brindado por la institución.

Nivel 7: La Calidad Educativa es el resultado de una adquisición de habilidades cognitivas mediante un proceso formativo.

Después de establecer los niveles de significación se hace menester crear las reglas semánticas inidentificables en donde se vea en qué condiciones y en qué contextos se cumple con cada nivel de significación.

- Reglas semánticas del Nivel 1: en el corpus 1, el Nivel 1 aparece en *Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional* creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015 y en el Decreto 1295 de 2010, por el cual se establece el registro Calificado. No aparece esta significación en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación en Colombia.

En el corpus 2, el Nivel 1 no aparece para ninguna de las Instituciones de Educación Superior.

- Reglas semánticas del Nivel 2: en el corpus 1, el Nivel 2 aparece en *Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional* creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015 y en el Decreto 1295 de 2010, por el cual se establece el registro Calificado. No aparece esta significación en la Ley

115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación en Colombia.

En el corpus 2, el Nivel 2 aparece en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región caribe, de la región andina, de la región pacífica, y de región de la Orinoquía. Además, el Nivel 2 aparece en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región andina, de la región de la Orinoquía y de la región de la Amazonía. No aparece esta significación en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región de la Amazonía. Tampoco aparece la significación del Nivel 2 en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región caribe y de la región pacífico.

- Reglas semánticas del Nivel 3: en el corpus 1, el Nivel 3 aparece en *Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional* creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015 y en el Decreto 1295 de 2010, por el cual se establece el registro Calificado. No aparece esta significación en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación en Colombia.

En el corpus 2, el Nivel 3 aparece en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región andina y de la región de la Amazonía. Además, el Nivel 3 aparece en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región caribe y de la región andina. No aparece esta significación en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región caribe, de la región pacífica y de la región de la

Orinoquía. Tampoco aparece la significación del Nivel 3 en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región pacífica, de la región de la Orinoquía y de la región de la Amazonía.

- Reglas semánticas del Nivel 4: en el corpus 1, el Nivel 4 aparece en *Los Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional* creados por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2015 y en la en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación en Colombia. No aparece esta significación en el Decreto 1295 de 2010, por el cual se establece el registro Calificado.

En el corpus 2, el Nivel 4 no aparece en ninguna de las instituciones de educación superior.

- Reglas semánticas del Nivel 5: en el corpus 1, el Nivel 5 no aparece en ninguna de las políticas educativas estatales.

En el corpus 2, el Nivel 5 aparece en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región andina. Además, el Nivel 5 aparece en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región caribe, de la región andina y de la región de la Orinoquía. No aparece esta significación en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región caribe, de la región pacífica, de la región de la Orinoquía y de la región de la Amazonía. Tampoco aparece la significación del Nivel 5 en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región pacífico y de la región de la Amazonía.

- Reglas semánticas del Nivel 6: en el corpus 1, el Nivel 6 no aparece en ninguna de las políticas educativas estatales.

En el corpus 2, el Nivel 6 no aparece en ninguna de las Instituciones de Educación Superior públicas. Empero, el Nivel 6 sí aparece en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región caribe, de la región andina y de la región del pacífico. No aparece esta significación en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región caribe, de la región andina, de la región pacífica, de la región de la Orinoquía y de la región de la Amazonía. Tampoco aparece la significación del Nivel 6 en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región de la Orinoquía y de la región de la Amazonía.

- Reglas semánticas del Nivel 7: en el corpus 1, el Nivel 7 no aparece en ninguna de las políticas educativas estatales.

En el corpus 2, el Nivel 7 aparece la Institución de Educación Superior pública de la región caribe. Además, el Nivel 7 aparece en las Instituciones de Educación Superior privada de la región del pacífico. No aparece esta significación en las Instituciones de Educación Superior públicas de la región andina, de la región pacífico, de la región de la Orinoquía y de la región de la Amazonía. Tampoco aparece la significación del Nivel 7 en las Instituciones de Educación Superior privadas de la región Caribe, de la región Andina, de la región Orinoquía y de la región de la Amazonía.



#### *4.4 Análisis de los límites interpretativos en las significaciones otorgadas al Concepto de Calidad Educativa*

Después de encontrar las convergencias y las divergencias en las significaciones otorgadas al concepto de calidad educativa desde los corpus seleccionados, es necesario ampliar el análisis mediante una comprensión de los posibles fenómenos que pudieron suscitar la situación precitada. En este sentido, un análisis congruente corresponde a determinar los límites interpretativos explicados metodológicamente en el capítulo 3. Como se señalaba antes, si se ubica al Estado como el autor de un discurso que busca ser comprendido por las instituciones de educación superior, tendremos la viabilidad de ver y analizar su intención en función de la interpretación otorgada por el lector (en este caso las Instituciones de Educación Superior). Lograr esto presupone un elemento operativo que pueda ser puesto bajo un contraste de estudio. Este elemento es al que llamamos corpus (las políticas educativas estatales y las políticas educativas institucionales). En los elementos operativos encontramos evidencias y rastros de las intencionalidades del autor como del lector y, además, se encontrará que el mismo elemento operativo también posee una intencionalidad propia. Se entiende entonces que se puede ver la intencionalidad del autor, la intencionalidad del lector y la intencionalidad operativa del texto desde esta perspectiva, la cual posibilita una comprensión más holística del análisis semiótico realizado hasta el momento.

Por ende se comenzará este apartado con el análisis interpretativo de la intencionalidad del autor, a saber, el Estado Colombiano. El Estado Colombiano, encargado de velar por el cumplimiento de los deberes y derechos de los ciudadanos, crea, con cierta regularidad, dispositivos de poder que permiten regular su deber ser. Uno de estos dispositivos es la denominada política pública, la cual es un instrumento que establece las condiciones de acción del ciudadano y posibilita el cumplimiento de las acciones enmarcadas en el contexto político, económico, social y educativo del país. La política pública, entonces, se convierte en una condición de posibilidad para la difusión de las intencionalidades del Estado. Dentro del marco seleccionado para esta investigación se utilizó la calidad educativa para observar el grado de proximidad en la significación otorgada al concepto entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior. Además, el objetivo presupone analizar si existe una armonía entre la intencionalidad del Estado y la intencionalidad de las Instituciones de Educación Superior dentro del contexto referido de calidad. Por esta razón, se tomó la decisión de realizar un análisis minucioso que permitiera dilucidar lo antedicho.

Después del análisis realizado se encontró que existen diferencias y algunas lejanías en torno a la significación del concepto de calidad en los casos seleccionados. Empero, es necesario ver detenidamente los límites interpretativos para observar con más certeza esta divergencia.

Empezando por el análisis de la intencionalidad del autor (el Estado), se encuentran tres niveles de significación del concepto de calidad. El primer nivel hace referencia a una calidad regulada y evaluada por un Sistema Nacional que controla y vigila todas las prácticas de calidad en la educación Colombiana. Frente a este primer nivel se puede destacar una intencionalidad de generar mecanismos de control por parte del propio Estado para cumplir sus objetivos de Calidad. La creación del Sistema sugiere una visión de la calidad en donde se debe crear una serie de procesos controlados y esquematizados para el cumplimiento de la misma. Como se observó en el capítulo 1 y en el capítulo 2, esta perspectiva de educación es cercana a los avances tecnológicos y administrativos de la época moderna. El contexto que posibilita esta perspectiva es aquel en donde los criterios y metodologías empresariales fueron integrados a los contextos educativos con el objetivo de utilizar la educación como una estrategia para el mejoramiento económico y social de las naciones. La intención es consolidar una serie de dispositivos que permitan el mejoramiento del Estado. Este principio de mejoramiento se nutre de las técnicas administrativas de control, gestión y proceso. La educación, bajo este ideal, se convierte en un contexto de acción de las prácticas administrativas.

Con lo anterior se puede argumentar que desde el Nivel 1 de significación, la intencionalidad del Estado se funda en crear un mecanismo estable que le permita el control, la evaluación y el seguimiento de los procesos de calidad mediante un desarrollo administrativo fijo y establecido.

En el Nivel 2 de significación se encuentra un entendimiento de calidad desde el cumplimiento de un número definido de factores y condiciones. Parece ser que el Nivel 2 se encuentra ligado a la perspectiva encontrada en el Nivel 1. Una calidad educativa que sea administrable y controlable debe crear una serie de factores y dimensiones claramente observables, medibles y cuantificables. Estas condiciones y factores se convertirán en los indicadores de gestión que permiten observar y evaluar el comportamiento de un proceso. La visión empresarial de la educación se mantiene en el nivel 2 y, sobre todo, se reafirma. La intencionalidad de determinar y cerrar los criterios de evaluación de calidad nace de un interés determinado de crear un mecanismo de acción que controle y regule la gestión realizada. Además, el establecimiento de criterios facilita los procesos debido a la facilidad que brinda este sistema en el diseño de las evaluaciones. La calidad educativa es el resultado del cumplimiento de una serie de indicadores y factores definidos. Ver la calidad educativa desde esta perspectiva lleva a comprender el fenómeno educativo como la interacción de una serie de condiciones que pueden ser evaluadas y verificadas mediante un sistema de gestión empresarial, lo cual, entre otras cosas, permite que el mismo Sistema Nacional determine, de forma más fácil, el cumplimiento del ideal de Calidad concebido por el Estado. La intencionalidad vista desde el Nivel 2 de significación está en función de crear una serie de mecanismos de evaluación y control que sean fácilmente identificables en todos los procesos relacionados con la calidad educativa.

Del mismo modo, en el Nivel 3 aparece una significación ligada a los dos niveles anteriores. La importancia de crear un Sistema que regule, controle y evalúe los indicadores y factores establecidos para la calidad educativa requiere de otro dispositivo para evidenciar el cumplimiento de los mismos. El dispositivo en mención es el Proyecto Educativo Institucional (P. E. I.) en donde se consignan las políticas y los planes de acción de las instituciones de educación. Es por esta razón que en el nivel 3 aparece el concepto de calidad ligado al cumplimiento de lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional. Se puede decir, entonces, que el P. E. I. es dispositivo de control externo que garantiza al Sistema que cada institución cumpla con los requerimientos del Estado para el desarrollo de los procesos formativos. En el P. E. I. se deben consignar las condiciones y los factores creados por el Sistema Nacional de Acreditación y, además, se debe crear un marco de acción para el cumplimiento de los mismos. La intencionalidad observada en este nivel de significación está en función de garantizar el cumplimiento de las condiciones y factores en un mecanismo eficaz que le permita al Sistema Nacional de Acreditación realizar un constante seguimiento y una constante evaluación. Desde esta perspectiva, las políticas institucionales se convierten en una extensión de las políticas educativas desde el punto de vista de la calidad educativa.

En el nivel 4 de significación se hace referencia a un concepto de calidad educativa que está ligado al cumplimiento de un servicio público de educación que garantiza el Estado. En este sentido, se puede inferir que la Calidad Educativa debe ser garantizada por el Estado y que, además, esta debe

ser brindada a todas las personas que se encuentran en un proceso de formación en educación superior. La Calidad Educativa, desde este Nivel, puede entenderse como el resultado de las acciones del Estado al servicio público de la educación. Compete, entonces, al Estado velar por el cumplimiento de las condiciones y los factores de calidad educativa. Con este último nivel de significación encontrado el corpus 1, se hace más clara la intencionalidad del Estado a la hora de definir el concepto de calidad educativa. La calidad educativa para el Estado colombiano es una serie de condiciones y factores que deben ser regulados, controlados y evaluados por el Sistema Nacional de Acreditación para que el servicio público de la educación sea brindado con unos estándares que permitan el desarrollo económico y social de la nación. Además, el *modus operandi* debe estar dentro del marco de la gestión administrativa, teniendo como referencia de acción los procesos y el desarrollo tecnológico y operativo de la gestión empresarial, el cual posibilita la creación de una serie de instrumentos de medición y evaluación que son medibles, observables y cuantificables.

Desde la intencionalidad del lector, se puede ver que existe una armonía parcial en la significación del Concepto de Calidad en los Niveles 2 y 3. Empero, en los niveles 1 y 2 parece ser que no hay un acuerdo en la significación del concepto. Esta situación permite prever que las Instituciones de Educación Superior, por regulación del Estado, han instaurado los criterios del Sistema Nacional de Acreditación en sus Proyectos Educativos Institucionales. Esta situación no es extraña debido a que es el Estado el que da el permiso para que la Institución brinde los servicios de educación y entre los requisitos está el cumplimiento y el

establecimiento de las regulaciones ya acotadas en párrafos anteriores con respecto a la calidad. No obstante, lo interesante está en que, pese a que aparentemente hay claridad por parte del Estado en el entendimiento del concepto de calidad educativa, las Instituciones de Educación Superior se atreven a dar o a reformular, en algunos casos, la significación otorgada al concepto. Lo anterior se puede ver en los Niveles 5, 6 y 7 encontrados en las políticas institucionales.

En el Nivel 5 de significación, la calidad educativa es entendida como una condición de posibilidad para el desarrollo y la formación de los valores humanos. En esta visión, la calidad educativa también sugiere un compromiso con la sociedad y con el desarrollo humano. En este Nivel de significación se puede ver una intencionalidad orientada a la construcción de una sociedad centrada en valores para la convivencia lo cual supera cualquier perspectiva utilitarista y mecanicista de la educación. La educación se convierte entonces no solamente en una estrategia para mejorar los índices económicos del país, sino que es una herramienta que permite en desarrollo formativo moral y social de los seres humanos. Tal como se vio en el capítulo 1 y 2 del presente texto, esta nueva perspectiva de la formación en valores para la convivencia y la reconciliación surge de los problemas de violencia que sufre el país en la actualidad. Por ende, la intencionalidad del lector, a la hora de reinterpretar los criterios de calidad establecidos por el autor, está en función de crear un espacio formativo que aporte a la construcción de una sociedad colombiana que supere sus problemas sociales actuales mediante el desarrollo del componente axiológico de las personas.

Asimismo, el Nivel 6 aparece ligado a la significación otorgada al Nivel 5. En el Nivel 6 la calidad educativa está ligada a un proceso de reflexión en donde el estudiante tenga la posibilidad de descubrir sus componentes ontológicos mediante la acción misma de la educación. En este sentido, la educación supera los límites formales y entra a ser parte de los procesos internos y subjetivos de las personas. La educación, desde esta mirada, es vista como un elemento articulador para el desarrollo del ser. Los componentes individuales también hacen parte de la calidad educativa y posibilitan que el estudiante re-signifique sus acciones mediante la comprensión de su individualidad. Desde esta postura, se puede observar una intencionalidad que también busca romper con los componentes cuantitativos de la educación y se centra en las cualidades de las personas. La comprensión del ser es relevante, en esta significación, debido a que posibilita el desarrollo integral del ser humano en todos sus componentes. En este sentido, ya no se busca el cumplimiento de unos estándares fijos sino la satisfacción del estudiante en la construcción del proyecto de vida. Pensar la calidad educativa desde el desarrollo personal e individual también nace de la intención de superar la calidad como un discurso netamente económico, rígido y fijo para que se convierta en un concepto complejo, dinámico y cambiante.

Ampliando un poco más lo anterior, aparece la significación otorgada en el Nivel 7 donde se entiende a la calidad educativa como el resultado de un proceso individual de cognición. Según lo expuesto anteriormente, es el individuo el que puede mostrar, con las habilidades cognitivas adquiridas la calidad educativa recibida. La intencionalidad evidenciada en esta interpretación también busca superar los



estándares establecidos y se centra más en el individuo. Se puede decir que la calidad educativa desde los últimos tres niveles analizados está centrada en el ser. El cambio de perspectiva que se evidencia surge por los problemas evidenciados en el capítulo 1 y 2, en donde Colombia, a pesar de tener un Sistema Nacional de Acreditación, no tiene una calidad educativa con el avance y el desarrollo esperado. Los índices internacionales muestran que Colombia se encuentra en una crisis educativa tal como lo señala el mismo Ministerio de Educación Nacional (2014). La pregunta que se debería plantear es ¿por qué sucede esta situación?

Desde el análisis de los límites interpretativos se evidencia que no hay una armonía completa de las significaciones otorgadas al concepto de calidad educativa. Esto genera que no exista una clara concepción de la significación del concepto lo cual genera una serie de problemáticas relacionadas con la comprensión de lo que debería ser la calidad educativa. Del mismo modo, en la operatividad analizada en las políticas institucionales permite determinar que existe una la intencionalidad específica en el punto de concebir la calidad desde una perspectiva axiológica, ontológica y compleja. Por lo tanto, sería necesario analizar cómo esta brecha de significación está afectando el desarrollo de la educación en Colombia y, por lo tanto, valdría la pena preguntarse si esta situación no está directamente relacionada con las crisis de la educación colombiana.

Como síntesis final del presente capítulo, en los análisis realizados no se evidencia una falta de comprensión de las políticas estatales por parte de las Instituciones de Educación Superior, es más, existen convergencias que dan

evidencia de la comprensión y aceptación de algunos niveles de significación. El problema aparente es que, pese a la comprensión del texto, no hay una aceptación de las reglas establecidas por el Estado. Eco (1989) aclara que la no aceptación de las reglas puestas en el texto hace que no exista un lector modelo. Por lo tanto, se puede decir que no hay un lector modelo en todos los niveles de significación debido a una no aceptación de reglas o significaciones. Lo anterior invita a pensar en un proceso de resistencia por parte de las Instituciones de Educación Superior a las concepciones manejadas por el Estado. Para ampliar más estas conjeturas se hace necesaria una reflexión en torno a las convergencias y divergencias en las significaciones otorgadas al concepto de calidad educativa.

## **5. Síntesis y perspectivas de la calidad educativa en Colombia**

Después del desarrollado en el presente trabajo, se puede observar, con mayor claridad, cómo Colombia, después de 1990, entró, de manera definitiva, en el proceso de modernización y globalización, lo cual afectó, de manera directa, a la educación. La necesidad del anterior fenómeno obedecía a dos factores principalmente: uno económico y otro social. Antes de la década del 90, la nación Colombiana estaba dentro de los países denominados del tercer mundo. Mas, en 1994, gracias a la apertura económica y a las demás acciones que se empezaron a consolidar a inicio de la década, Colombia ingresó en la lista de naciones industrializadas.

Para lograr el proceso de mejoramiento, se tomó como punto de referencia a la educación (lugar en donde se puede mejorar tanto el componente económico como el componente social de Colombia). Por lo tanto, el Estado, en la década de los 90, adoptó como prioridad el mejoramiento de la calidad educativa. Empero, el problema radica en saber y determinar cómo se debe integrar esta dimensión económica y, por qué no, material, con la dimensión propiamente humana. Como se pudo ver en el transcurso del presente texto, en Colombia la dimensión económica y material fue prioritaria en la consolidación de las políticas públicas educativas para la calidad, lo cual generó y genera grandes problemas debido a que subordina a la dimensión humana.

Regmi (2015) aclara que en la mayoría de los países hay una preocupación por crear un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida. Colombia no es la excepción. Por ejemplo, en el programa de gobierno denominado *De Cero a Siempre* se puede

ver la preocupación de garantizar la formación constante en cada colombiano. Pero, además de esta preocupación, el autor señala que estos programas educativos funcionan mediante dos enfoques claramente identificables. El primer enfoque hace referencia a un modelo educativo basado en el capital humano. En este enfoque la preocupación se centra en mejorar e incrementar los niveles de producción del país y, de este modo, incrementar el crecimiento económico. Bajo esta perspectiva aparece el concepto de competencias educativas. La integración del concepto en mención es mediada por una lógica que integra el componente organizacional y tecnológico con la educación. Como se determinó en los primeros capítulos, la calidad educativa en Colombia aparece bajo esta perspectiva. El problema, bajo la análisis crítico de Regmi (2015), es que entender la educación bajo un modelo neoliberal lleva a que se ponga por encima la preocupación del mejoramiento y la obtención de riqueza en lugar de la formación del sujeto como tal. En Colombia, y gracias a los resultados obtenidos en esta investigación, se puede ver que la anterior preocupación es vigente y se ha convertido en acicate del mundo para promover una visión educativa que integre las diversas dimensiones del ser humano. El segundo enfoque, por lo tanto, busca superar estas falencias y centrar la educación en el componente humanístico. Regmi (2015) denomina a este enfoque el modelo humanista, el cual instaura todo el movimiento pedagógico del siglo XX en Colombia, el cual intentó resistirse a las dinámicas neoliberales de la educación del Estado, y, además, fundamenta la propuesta de la educación en valores para la convivencia y la reconciliación ya explicada en los primeros capítulos. El modelo humanista busca potenciar el desarrollo social mediante la educación ciudadana, la construcción del

capital social y el mejoramiento de las capacidades humanas. Se puede inferir que este modelo permite una concepción en donde es sustancial la participación democrática y los derechos humanos. Pero, como bien lo señala Regmi (2015), las críticas de este modelo se fundamentan en el hecho de que los procesos de formación ciudadana son estandarizados y no tienen en cuenta las dinámicas propias de la minoría. ¿Esto qué quiere decir? Lo que algunos críticos del modelo defienden es que muchos de estos procesos de formación están guiados por lineamientos establecidos por países ya desarrollados y no tienen en cuenta las contribuciones realizadas por los países que no lo están. Un ejemplo de lo anterior se puede ver en los avances pedagógicos de América del sur en donde se propende por la emancipación y liberación, como puede ser el caso de la *pedagogía para la liberación* de Freire (1982).

Parece ser que el problema llega a focalizarse en un punto: *no hay armonía en las concepciones que se tienen en torno a la educación*. Las diferentes posturas no han encontrado un punto de integración para fortalecer los procesos académicos. Para el caso de la calidad educativa en Colombia, el problema surge en la medida en que no hay una significación clara de lo que se entiende por calidad. La situación precitada, como se pudo comprobar, obedece a una divergencia en los paradigmas en donde se diseñan los actos educativos y, por consiguiente, formativos. El problema constante radica en la existencia de un debate, algunos de cuyos contendientes pretenden instaurar concepciones, prácticas, procesos de otros lugares en un determinado espacio. Verbigracia, la necesidad de solventar los problemas del Estado con una concepción tecnócrata de la educación en un país que apenas

se está industrializando es poco coherente. A lo anterior hay que agregar la situación social del país en donde se legitimaron, vuelvo a decir, lastimosamente, las prácticas de violencia debido a los altos índices de pobreza e injusticia social que llevaron a un conflicto armado todavía vigente en el país. La extrapolación de las concepciones de un lugar a realidades distintas, sin determinar las condiciones internas de una situación problemática, siempre será poco "efectivo", "eficaz" y "eficiente" para intervenir en las diversas realidades sociales.

Con lo anterior se puede argumentar que cada situación tiene unas connotaciones y dinámicas específicas que deben ser estudiadas y analizadas, en su particularidad, a la hora de realizar cualquier acción en pro del mejoramiento de un problema. Para el caso de la educación y, vale decir, para el desarrollo de proceso formativo de calidad, es menester comprender mediante un proceso interpretativo complejo y riguroso las condiciones de posibilidad de una auténtica acción educativa y sus características propias y características propias del fenómeno educativo. Esta comprensión surge, en gran medida, del estudio detallado de las dimensiones simbólicas, afectivas, comunicativas, intersubjetivas y axiológicas ya expuestas en el capítulo dos. Además, esta comprensión también debe permitir una coherencia general en las personas inmersas en los planteamientos de las instancias educativas. En otras palabras, no deberían, en principio, existir distancias de interpretación tan amplias para comprender la calidad educativa en el contexto colombiano. El distanciamiento comprensivo genera, como también se pudo demostrar,

conflictos que afectan directamente los planes de desarrollo tanto social como económico de Colombia.

Este trabajo es una propuesta para lograr integrar y armonizar las diversas voces presentes en la educación a partir de un objetivo en común que es mejorar la calidad educativa de Colombia, con el fin último de aportar a la salida de la crisis educativa colombiana. Sin querer redundar, hay que aceptar, con gran preocupación, que existen divergencias en la significación del concepto de calidad educativa. A partir de lo anterior, este último capítulo es una reflexión en torno al problema real de la significación de la calidad educativa. Para llevar esto a cabo es necesario, en primera instancia, determinar cómo afectan las diversas divergencias y convergencias en la significación del concepto de calidad educativa en las políticas públicas y en las políticas educativas de Colombia, con la intención de deducir las posibles causales y los posibles efectos de esta disrupción en la armonización comprensiva del concepto de calidad educativa. En segunda instancia, y después de describir la problemática vigente, se presenta una propuesta de mejora que utiliza los aportes de la semiótica para consolidar una vía de mejoramiento para la educación colombiana. Se expone, por lo tanto, la tricotomía armónica de los actos comunicativos como condición de posibilidad que puede permitir solucionar las divergencias y los amplios distanciamientos en la significación de la calidad educativa. Paso seguido, en una tercera instancia, se sintetizan los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones de la presente investigación. En última instancia, se lleva a cabo un inventario de recomendaciones para próximas investigaciones en el tema desarrollado.

### *5.1. Convergencias y divergencias en la significación del concepto de calidad educativa*

Sintetizando lo antedicho, al inicio del siglo XXI, el Estado colombiano comenzó su preocupación por superar el nivel de subdesarrollo que tenía el país. La estrategia, como se vio en el capítulo 1, fue la creación de un sistema complejo que uniera todas las dimensiones de desarrollo de la nación en función de un crecimiento económico. Debido a esta situación, el Estado decide crear un Sistema Nacional de Acreditación con el cual pudiesen regular, controlar y evaluar las prácticas educativas. La educación superior, al estar comprometida con el desarrollo tecnológico y científico, fue uno de los puntos de foco de las nuevas estrategias de mejora. Con la creación del Sistema Nacional de Acreditación, Colombia entra en un proceso de estandarización de la educación a nivel mundial mediante los indicadores de la Calidad. Los indicadores de Calidad se convierten, entonces, en el objeto funcional y praxeológico de la Calidad Educativa para Colombia. Debido a la precitada situación se puede observar que, en los Niveles 1 y 2 (vistos en el capítulo anterior), la significación otorgada al concepto está en función de las acciones del Sistema Nacional de Acreditación a partir de una serie de criterios, factores y condiciones creados por el mismo Sistema. Se adhiere a lo anterior la potestad del Estado de brindar una educación para el desarrollo a todos los colombianos, lo cual hace que se vea la necesidad de crear sistemas de control para que el cumplimiento del objetivo de educación sea articulado con la calidad educativa precitada. En otras palabras, es el Estado el encargado de concebir la calidad educativa y transmitirla



a las instituciones para que sea articulada en los diversos procesos de formación.

En el análisis realizado se encontró esta instauración de políticas estatales como el resultado de un proceso de control y evaluación de las Instituciones Educativas. Las Instituciones aceptan, en parte, estos lineamientos, pero con su progresiva puesta en funcionamiento en el dinamismo a lo largo del tiempo, empiezan a crear otra serie de definiciones y concepciones de lo que significa la calidad.

Además de lo anterior, aparece una distinción en lo que concierne a la educación pública y la educación privada. En los resultados obtenidos, se pudo ver que las Instituciones de Educación Privadas son las que más presentaron divergencias en la significación del concepto de Calidad. Esta situación se hace más extraña cuando el mismo Consejo Nacional de Acreditación muestra, en sus últimos informes, que la mayoría de Instituciones de Educación Superior que tienen Acreditación de Alta Calidad son de carácter privado. Esta situación también puede darse debido al escaso número de Universidades Públicas del país, lo cual hace pensar en el cumplimiento del Estado de brindar una educación de calidad a todos los colombianos.

La calidad educativa está en crisis. La crisis obedece al bajo nivel académico que tiene el país en comparación con otros. Además del bajo nivel académico, como se señaló en el capítulo 2, la educación vive una crisis de valores debido a los fenómenos de violencia que sigue sufriendo el país en la actualidad. En este sentido, los tres primeros niveles de significación, los cuales buscan significar la calidad desde una serie de factores y criterios creados por un sistema estatal, no son aceptados y aprobados por la mayoría de las

Instituciones de Educación Superior. Esta no aceptación se puede percibir como una señal o signo de una debilidad en la concepción de calidad que debe ser estudiada y analizada para mejorar los diversos problemas que se generan en torno a este aspecto. Llama la atención, por ejemplo, cómo la Calidad de Educación también se encuentra ligada a la ubicación geográfica. En el capítulo 4 se evidenció el caso de la región de la Orinoquía en donde en uno de los P. E. I. se hace referencia al bajo nivel de calidad que tenía la región en comparación con las demás. Por esta situación se vuelve a reflexionar sobre el papel del Estado y el cumplimiento de sus propios indicadores de calidad.

El discurso acerca de la calidad no corresponde en ocasiones, debido a los problemas precitados, a las circunstancias/condiciones efectivas de la realidad. Debido al no cumplimiento, aparecen discursos externos que buscan suplir estos vacíos. La anterior problemática es el resultado de la no armonización de las significaciones otorgadas a la calidad. El ejemplo de lo anterior está en los Niveles 5, 6 y 7 de significación en donde aparecen las Instituciones de Educación Superior (tanto instituciones públicas como privadas de todas las regiones) con un nuevo discurso de calidad educativa que nace de las problemáticas actuales que vive el país.

En síntesis, se puede decir que las convergencias de significación encontradas obedecen al interés del Estado de crear un Sistema de Control mediante el uso de unos dispositivos específicos. Esta acción hace que en los Niveles de 2 y 3 de significación exista una correlación entre las políticas estatales y las políticas institucionales. Empero, las divergencias encontradas nacen de los vacíos educativos y

de calidad que vive la nación en la actualidad. Comprendiendo la situación se hace menester pensar en una estrategia que permita la armonización de la significación del concepto de calidad y, desde este accionar, mejorar, en alguna medida, la educación en Colombia.

## *5.2. La armonización en la significación del concepto de Calidad Educativa*

Dentro del mundo están los espacios en donde el conocimiento se puede encontrar a partir de las significaciones otorgadas a los diversos fenómenos de la realidad. En este sentido estamos limitados en nuestro conocimiento por el lenguaje. Hadot (2007) nos muestra que el lenguaje no solo tiene la función de "nombrar o designar conceptos" (p. 17), sino que posibilita la interacción con el mundo designado gracias a un juego o a una serie de ejercicios que permiten ver el mundo. Debido a lo anterior, nuestra posibilidad de aprehender depende de encontrar el significado de lo externo, el cual se cubre de un manto extremadamente interesante llamado signo, para ingresarlo a nuestro sistema de referencia mediante un ejercicio o juego que nos permite integrar el mundo de lo externo con las representaciones mentales que se dan en el transcurso de la vida.

Para aclarar un poco más lo que se entiende por signo, Peirce (2012) señala que lo antedicho es aquello que permite representar la realidad mediante semejanzas, indicaciones y símbolos. Dicha representación es constante en el hombre y le permite razonar, es decir, posibilita, mediante el arte del razonamiento, alcanzar *"una creencia que consideramos*

resultado del conocimiento previo" (Peirce, Ch. 2012. p. 61). La aprehensión de lo externo, como se puede ver, depende de las configuraciones de los signos que se construyen en el razonamiento humano. Para Santo Tomás (1989), existe una distinción de los signos que se puede articular, en alguna medida, a la postura de Peirce. Según el fraile dominico, existen dos tipos de signos: el formal y el instrumental. El signo formal es el concepto y, por ende, está constituido por una dinámica que crea una relación trascendente con el objeto, mientras que el signo instrumental es el recurso convencional que se utiliza para predicar un objeto. Por lo tanto, hay un signo que permite la vinculación con el objeto sin necesidad de crear un proceso intelectualivo formal (signo instrumental) y, asimismo, existe un signo que crea una vinculación directa e intelectualiva con el objeto (signo formal). Los símbolos de Peirce se podrían equiparar a los signos formales de De Santo Tomás. Empero, es la relación triádica del signo de Peirce la que permite la superación de la formalidad y la instrumentalización de los signos. Para Peirce (1903), la contribución que puede ofrecer un análisis a priori de las características del signo es escasa. Por ende, la división del signo se puede ramificar en tres tricotomías. La primera tricotomía hace referencia a la posibilidad del signo de mostrar la cualidad de un objeto; este tipo de signo es denominado un *cualisigno*. Del mismo modo, en la primera tricotomía, se puede identificar a un signo como algo con existencia real; este tipo de signo es denominado un *sinsigno* (la conjunción ordenada de *cualisignos* y con un sistema de representación establecido puede generar un *sinsigno*). Finalmente, en la misma tricotomía, puede existir un signo que sea ley que es creada por el hombre gracias a una convencionalidad; este signo es denominado *legisigno*.

En las dos divisiones del signo vistas hasta el momento, se hace referencia a unas tricotomías que caracterizan al signo en su configuración pragmática con el objeto. Desde estas manifestaciones *a posteriori*, se puede entender una tercera tricotomía que responde a los principios reflexivos *a priori* que intenta distinguir De Santo Tomás en su división del signo. La tercera tricotomía de Peirce explica que un signo, gracias a su vinculación y dinámica cognitiva, se puede dividir en *Rhema*, *Dicisigno* y *Argumento*. Un *Rhema* es un signo que ofrece alguna afirmación, pero, *per se*, no lleva a una interpretación formal del objeto (se podría asociar con el signo instrumental). El *Dicisigno* es un signo que tiene una existencia real. En este sentido, el *Dicisigno* utiliza el *Rhema* como instrumento para poder vincular y describir la existencia o el hecho que él señala (se podría asociar con el signo formal). El *Argumento* es un signo que muestra una ley que significa al objeto en su representación de signo. El *Argumento*, por lo tanto, es una estancia formalización de la existencia real gracias a un proceso lógico en donde interactúa la abducción, la deducción y la inducción. Magariños (2008) aclara que el argumento para Peirce

en cuanto signo, toma del objeto y transfiere a interpretante aquel concepto básico que, atribuyéndole un lugar en el sistema de necesidades lógicas que constituyen la propia estructura del interpretante, confirma la legalidad del signo en cuanto perteneciente a tal interpretante y convalida, a cada reconocimiento o producción de signos, lo no contradictorio de la estructura lógica del mismo interpretante (Magariños, P. 2008, p. 96).

Todo signo, por tanto, posee una naturaleza racional operada por los procesos lógicos que permiten representar la realidad. No solamente hay que inferir que son los signos formales los que conllevan una carga de existencia del objeto, ya que, como se vio anteriormente, Peirce supera una distinción netamente funcional del signo. Las tricotomías de Peirce son el resultado de entender el signo a partir de divisiones dinámicas de un proceso constante. El signo, por lo tanto, es el elemento que permite la operación lógica de la realidad.

Dejando a un lado la división del signo, la postura de San Agustín (1947) enseña que: "*Las palabras son signos*" (p. 687). Por ejemplo, en su obra *De Magistro* (la obra inicia con un diálogo entre San Agustín y su hijo Adeorato, en donde el Padre de la Iglesia pregunta lo siguiente: "*¿Qué te parece que pretendemos cuando hablamos?*" A lo que Adeorato responde: "*Por lo que ahora se me alcanza, o enseñar o aprender (Hipona, A. 1947. p. 663)*") se puede ver la concepción del Santo en función de la finalidad del lenguaje. Para el Obispo de Hipona el habla busca enseñar, es decir, mostrar en señas (signos) la voluntad interior del hombre, la cual es conformada gracias a sus procesos de aprendizaje. Para San Agustín "*el habla, muestra exteriormente el signo de su voluntad para la articulación del sonido (Hipona, A. 1947. p. 685)*". En el habla interactúan los signos, que no son más que herramientas que permiten enseñar y conocer la verdad. Los signos permiten significar una realidad que se encuentra en contacto con nosotros, gracias a su propia denotación. Es tan importante la significación que "*nada se enseña sin signos (Hipona, A. 1947. p. 685)*", aunque no son los signos o palabras los que enseñan, insisto. En síntesis, se puede

deducir que la finalidad del lenguaje es encontrar la verdad en un proceso de conocimiento. Dicho conocimiento, que se da en todo momento, es una búsqueda de aprehender (hacer propio el conocimiento) a partir de los signos y su significación. Entonces, el habla se convierte en un proceso de "enseñanza y recordación". Es decir, hablamos para mostrar nuestra apropiación de la significación de los signos que hemos adquirido mediante un ejercicio de recordación de los significados establecidos en nuestro pensamiento.

Vale aclarar que, desde la postura agustiniana, no es la significación la propia verdad. Y en ese sentido, la explicación del filósofo se queda corta. Empero, su detallado análisis nos permite ver una postura que integra los procesos comunicativos desde una perspectiva que permite ver la importancia del signo.

Para ahondar un poco más, Watzlawick et al. (2012) explican que la interacción de los signos permite que las personas logren el proceso comunicativo. Dicho proceso se evidencia en conductas que son claramente observables ya que en todo momento nos estamos comunicando. Por lo anterior, todo comportamiento es una forma de comunicación que se manifiesta en las configuraciones de signos.

De este modo, es válido decir que el concepto de calidad educativa es un discurso y, por lo tanto, una conducta. La precitada conducta-discurso es el resultado de un proceso en donde se llevó a cabo una configuración de signos, los cuales buscarán ser dilucidados, evidenciados y explicados en el presente texto.

Por ahora es pertinente definir la configuración de signos, desde Greimas, A. & Courtés, J. (1986), como: "*Conjunto de figuras isótopas subtendido por una forma temático narrativa,*

*susceptible de inscribirse en contextos variables y ser asumido por diferentes tematizaciones"* (p. 52). En este sentido, se trata de la unión de diversos signos que puede ser entendida y significada fácilmente. En cualquier oración, cada palabra es un signo diferente, empero, la conexión de cada una de ellas y las relaciones semánticas hacen que el conjunto de signos (o palabras) tengan una significación específica. Esta conexión de signos es lo que se denomina la configuración de signos. En el desarrollo del concepto de calidad educativa, como se pudo ver en el primer capítulo y parte del segundo capítulo del presente texto, hay una dualidad en la conexión de los signos, en la configuración de signos, debido a que la perspectiva instrumentalista y la perspectiva ética toman vías de significación totalmente diferentes. Debido a esta situación existe un problema en la comprensión y producción integral del concepto de calidad educativa del cual se hablará en profundidad más adelante.

Por el momento, es necesario entender que el proceso semiótico de la educación está en función del proceso de significación que se da mediante la traducción de signos presentes en los seres humanos. Para aclarar lo anterior basta con revisar los aportes de Eco (2013) quien aclara cómo el proceso de traducción de signos se da gracias al sistema de signos presente en el ser humano. Según el referido autor, el modelo de transformación y entendimiento del signo se genera mediante un proceso en donde el estímulo (signo inicial) pasa por un modelamiento perceptivo, generando una transformación de ese signo inicial para que se logre y se construya el modelamiento semántico. Es decir que el proceso de significación semiótica, visto como un proceso de traducción de signos, depende, en parte, del modelamiento



perceptivo que tiene aquel que recibe el estímulo. El problema se da cuando el sistema de signos presentes en el receptor no logra configurar la transformación deseada para el modelamiento semántico.

Debido a lo anterior, Eco (2013) manifiesta que el proceso semiótico de interpretación del signo se da mediante la interacción de la intencionalidad del autor, la intencionalidad del lector y la intencionalidad operativa (o intencionalidad de la obra). En otras palabras, en el proceso de transformación y entendimiento del signo están presentes el sistema de signos del autor (emisor), el sistema de signos del lector (receptor) y el sistema de signos del texto (mensaje). En el caso de que la referida interacción no logre la transformación deseada en el modelamiento semántico, aparece lo que se ha denominado desde la postura de Magariños (2008) como un problema en la significación de un fenómeno, a saber, en este caso, la calidad educativa.

En el primer capítulo se puso en evidencia cómo las configuraciones simbólicas del concepto de calidad educativa, en los últimos años, han sido afectadas por diversos fenómenos, en especial, el cambio de perspectiva económica a nivel mundial, lo cual generó todos los problemas mencionados hasta el momento. La intencionalidad de las políticas públicas parece estar ligada al modelo de capital humano ya referido, mientras que algunas políticas institucionales se encuentran en el modelo humanístico estipulado por Regmi (2015). Debido a lo anterior, hay un choque en la significación del concepto que afecta el ámbito educativo.

No obstante, con ayuda de la teoría semiótica, se puede lograr la integración y armonización de las vías de significación desde lo que he denominado la Tricotomía

Armónica de los Actos Comunicativos. Esta propuesta buscar crear una simetría que permita desarrollar actos comunicativos efectivos, en donde prime la ética discursiva desarrollada por Apel (2008), para quien la única forma de comprensión del lenguaje se obtiene mediante la racionalidad consensual comunicativa la cual exige la conformación de una ética comunicativa.

Para Apel (2008), en la línea de Habermas, el componente de lenguaje remite a unas condiciones de adaptabilidad en las acciones. Esta idea se fundamenta en la postura de una filosofía trascendental del lenguaje "en el sentido de una reconstrucción crítica y una transformación de una *prima philosophia* fundamentada por Kant, que pretende responder la pregunta por las condiciones de posibilidad de la argumentación válida (Apel, K. 2008. p. 115)". En este sentido, Apel (2008) realiza una integración de las tres funciones del lenguaje de Bühler (2011) -expositiva, expresiva y apelativa- con las tres dimensiones del mundo (mundo de los objetos, mundo social y mundo interior). Con esta integración, Apel (2008) explica la necesidad de entender los actos comunicativos como fenómenos que se integran en los criterios de validez -o de argumentación válida- que posibilitan la consolidación de una ética discursiva. En otras palabras, los actos comunicativos deben poseer una racionalidad consensual comunicativa que niegue la condición teleológica. Es decir, no es importante, solamente, analizar las causas y los fines de los actos comunicativos, sino que se deben, también, ver los efectos que pueden generar a partir de las intencionalidades de los sujetos que interactúan.

Por otra parte, la tricotomía armónica de los actos de comunicación es una configuración semiótica de tres elementos que están inmersos en la realidad consensual comunicativa establecida por Apel (2008). Para Peirce (2012) “la tricotomía es el arte de hacer divisiones tripartitas” (p. 323) que permite descomponer la unidad de las cosas reales en tres momentos específicos. Un ejemplo es la configuración de los signos: desde la tricotomía, el signo es el tercer elemento de una realidad que tiene como función mediar entre la mente y el objeto que se busca representar. En este sentido, cada cosa que abstraemos tiene tres componentes dinámicos: el primero es el objeto mismo, el segundo es la mente y el tercero es el signo que conecta al objeto con la mente. Así como Apel (2008) menciona la tricotomía de los mundos, se puede hacer la analogía con Peirce, en el sentido de que el mundo de los objetos debe ser entendido en un mundo interior (el de la mente), y para lograr esto debe existir un signo establecido en el mundo social.

Desde lo anterior, la comprensión del mundo de los objetos a partir de los signos se convierte, también, en una tricotomía donde se integran los tres mundos precitados. De la misma manera, la conciencia es tricotómica para Peirce (2012: 325, 326):

La conciencia tiene tres elementos: la conciencia Singular, Dual y Plural... La conciencia singular o simple es la conciencia tal y como puede existir en un instante... en este tipo de conciencia no hay discriminación del sujeto y el objeto, no son discriminados de ninguna manera. De hecho no hay discriminación, ni partes, ni análisis... ni representación... La conciencia Dual es el sentido del

otro, que no está presente, un sentido de golpear y ser golpeado, de acción y reacción recíproca, de energía... La conciencia dual incluye voluntad... Consiste en un sentido de "poder" que es a la vez un sentido de "no poder"... La conciencia Plural o sintética no es la mera sensación, no es la mera sensación de lo que está inmediatamente presente, ni tampoco la mera sensación de lo externo, sino el ser consciente del puente que une lo presente con lo ausente... es la Razón (Peirce, Ch. 2012. pp. 325-326).

Desde lo anterior se puede comprender que el *statu quo* del concepto de calidad está inmerso en una interpretación de la conciencia singular y, se puede decir, de la conciencia dual. La dualidad entre la perspectiva instrumentalista y la ética son analogías de lo que significa pensar solamente en el objeto (como lo hace el enfoque instrumental) y pensar solamente en el sentido del otro (como lo hace el enfoque ético). La hipótesis que se plantea en el presente texto es que se debe buscar una racionalización, es decir, una integración, un conocimiento propio de las dos conciencias previas y de esta forma llegar a una conciencia plural. Lograr la conciencia plural requiere de una consolidación de la capacidad de reconocer los atributos de la conciencia singular (metafóricamente el enfoque instrumental) y la conciencia dual (metafóricamente el enfoque ético) mediante una tricotomía armónica de los actos comunicativos.

Para aclarar un poco más lo que se mencionó anteriormente valdría la pena utilizar el recurso de Peirce (2012) para explicar mejor el significado de la tricotomía de la conciencia desde la alegoría del protoplasma:

Las funciones del sistema nervioso son tres, correspondientes a las tres clases de consciencia. Son, primero, irritabilidad, pues el fundamento fisiológico de la sensación es, sin duda, la capacidad que tiene una célula nerviosa de entrar en una condición excitada; segundo, el poder de transmitir la célula por unas fibras nerviosas, pues debido a esta capacidad de los nervios nos relacionamos con el mundo exterior; y tercero, el poder de adquirir hábitos es nuestra capacidad de aprender (Peirce, Ch. 2012. pp. 326).

Es por lo antepuesto que se argumenta que para llegar al tercer estado de conciencia es necesario una armonización del estado natural y de la voluntad para llegar a la razón. Tal como se explicó, el signo es el instrumento que permite la comprensión del mundo y, por ende, el que permite el aprendizaje. Adquirir un sistema de signos sin variaciones en sus vías significativas implica adquirir un hábito comprensivo de los signos que conforman el concepto de calidad educativa y, para lograr esto, es menester realizar una tricotomía armónica de los actos comunicativos.

Además lo antedicho, es menester ampliar lo argumentado hasta el momento mencionando que en cada acto comunicativo existen tres momentos interpretativos de gran relevancia. Eco (2013) explica que para interpretar se deben tener en cuenta los tres tipos de intencionalidad que están inmersos en el proceso comunicativo.

La *Intentio auctoris* hace referencia a la intencionalidad que tiene el emisor al transmitir un mensaje mediante un acto comunicativo. Esta *Intentio auctoris* es también denominada acto ilocutivo. Por *Intentio lectoris* se entiende la finalidad que tiene el receptor cuando quiere interpretar el

mensaje dado por el emisor. En este choque de intencionalidades -entre *Intentio auctoris* e *Intentio lectoris*- se presentan las asimetrías de poder en los actos comunicativos -muchas veces las intencionalidades no son compatibles y, por ende, se generan oposiciones-. Finalmente, la *Intentio Operis* hace referencia a los signos propios del mensaje.

Por ejemplo, cuando un profesor quiere enseñar (poner en signos algo) tiene la intención de que los estudiantes aprendan. Asimismo, los estudiantes, que se convierten en receptores, tienen la intencionalidad de aprender. Del mismo modo, la efectividad del proceso de enseñanza depende de los signos que utilice el autor para que se entienda lo que él quiere transmitir -cada persona tiene un sistema de signos propios, a pesar de que sean signos compartidos como dice Jakobson (2008), en su teoría de los signos y el lenguaje-. Cada ser humano ha incorporado una significación propia de los signos que son establecidos en el mundo social, lo cual se logró mediante una traducción de los signos externos (los del mundo social) a los signos internos (el sistema de signos incorporado).

La construcción de la calidad educativa, desde la perspectiva semiótica, requiere que las intencionalidades -del emisor y del receptor- sean armónicas. Es decir, que las intencionalidades den lugar a una armonización que apruebe el estado de oposición, con un acuerdo que le dé a este una forma bella e inteligente. Esta armonía ya se vislumbraba en la teoría de Apel cuando explicó cómo las intencionalidades (o actos ilocucionarios) dependen del proceso de significación de los signos inmersos en el proceso comunicativo. Para Apel (2008) "el significado de los actos

ilocucionarios" depende de las "tres dimensiones de posible validez" de los signos presentes en la comunicación, dimensiones que son:

1. La pretensión de verdad referida al mundo objetivo, cuyos portadores son las proposiciones afirmadas de los actos de habla constatativos o asertóricos.
2. La pretensión de rectitud de los actos de habla, en cuanto actos comunicativos, con referencia a las normas (jurídicas y morales) del mundo social, los cuales plantean una pretensión frente a los destinatarios.
3. La pretensión de veracidad o sinceridad de los actos de habla, en cuanto auto-manifestación expresiva que exponen algo del mundo interior, o subjetivo del hablante.

Si se cumplen estas tres condiciones, los actos comunicativos son armónicos. Sin embargo, Apel se queda corto en su explicación, ya que aparte de la veracidad, cargada de razón de los actos ilocucionarios, también debe existir una condición de satisfacción entre el hablante y el oyente, la cual depende, también, de la facilidad en la decodificación de los signos. En otras palabras, además de las intencionalidades de los sujetos que interactúan, los signos que ayudan a la comprensión de las cosas tienen una intencionalidad propia.

La armonía se crea cuando existe aceptabilidad (condiciones de aceptabilidad) en quien emite el mensaje. Asimismo, la persona que decodifica el mensaje debe tener una predisposición de a entender y comprender lo dicho por el emisor. La aceptabilidad se nutre de validez cuando existe una condición de verdad que hace válido lo enunciado. Esta

condición se asimila al "verbum" de San Agustín, es decir, a la condición en donde el signo del hablante puede ser comprendido por un oyente. Para que se logre el "verbum" agustiniano, los tres tipos de intencionalidades deben poseer la racionalidad consensual comunicativa de Apel (2008). Desde un punto de vista praxeológico, el proceso de armonización del concepto de calidad educativa depende, también, de la realización de una serie de acciones por parte del Estado y las Instituciones Educativas. Actualmente, Colombia se encuentra en un estado de transición hacia el posconflicto. El cambio social que puede suscitar esta situación es de gran relevancia para el porvenir de la nación. Por ende, todas las acciones o mecanismos que se puedan realizar para mejorar las condiciones futuras de Colombia serán necesarios para permitir el desarrollo de la nación. Frente a esta situación es necesario replantear los lineamientos de acreditación en donde se encuentra estipulado el concepto de calidad para el Estado, teniendo en cuenta las aproximaciones y niveles de significación emergentes del contexto. El Estado y las Instituciones de Educación deben consolidar un trabajo conjunto que les permita replantear la educación a partir de las condiciones del momento y las necesidades del futuro. El factor a tener en cuenta en este proceso es siempre pensar que el proceso educativo lo asumen los seres humanos, mas no las máquinas. Por ende, toda tecnocratización de la educación ha de revisarse desde una postura crítica que tenga presente la importancia de la condición humana. La vía crítica de la educación del país es una situación que puede convertirse en una oportunidad de mejora. Un acuerdo armónico en el concepto de calidad educativa llevaría a que, mediante la política, se empiece a construir un discurso convergente en donde todos



los actores sean tenidos en cuenta con el objetivo de conseguir las metas acordadas

### *5.3 Conclusiones en torno al proceso de significación de la Calidad Educativa en Colombia*

El Sistema Educativo Nacional de Colombia se encuentra actualmente ligado al concepto de competencias. Este concepto, como bien lo señala el Ministerio de Educación Nacional (2006),

supone que la forma en que los seres humanos aprendemos implica mucho más que memorizar y reproducir información. No sólo somos capaces de adquirir una serie de conceptos y teorías, sino que podemos construir y transformar el conocimiento y, más aún, utilizarlo para modificar nuestro entorno resolviendo diferentes problemas en una variedad de situaciones (s.p.).

En este sentido, la competencia toma una dimensión real en la praxis del conocimiento que se adquiere. Sin embargo, pese a entender esto, la situación de la educación en Colombia se aleja, en alguna medida, de los problemas actuales de la sociedad y de las situaciones que rodean afectan a los diversos entornos. A esta problemática se suma que, pese a los esfuerzos del estado por mejorar la educación, los resultados obtenidos en la última década no son los esperados. La inversión en educación y el desarrollo de los procesos y estrategias de mejoramiento del Estado no han recolectado grandes frutos debido a un número de problemáticas que deben ser analizadas en este momento si se

quiere realizar una transformación positiva en la educación. Una de las problemáticas precitadas más relevantes, como ya se ha visto, es la que concierne a la calidad educativa. La calidad educativa es un ideal de la educación y es una meta constante en todas las acciones que realiza el estado Colombiano. Sin embargo, entender la calidad educativa requiere de una reflexión compleja y detenida debido a la multiplicidad de factores y dinámicas que el mismo concepto encierra.

La multiplicidad de factores y de dinámicas se debe a que en la calidad educativa se encuentra el ser humano. El ser humano, en su constitución misma, no es el resultado de una serie de elementos claramente definidos y cuantificados. Todo lo contrario. La grandeza del ser humano está en su diversidad, complejidad y pluralidad. Por lo anterior, la calidad educativa tiene que ver con esa complejidad para generar una serie de resultados observables en torno a transformaciones óptimas en los procesos de aprendizaje. Hay que sumarle a esto, también, que el ser humano en casi todos los momentos del diario vivir aprende. Por ende, la calidad educativa, además de ser un concepto que ingresa en lo complejo, hace parte de la continuidad temporal de los individuos. La continuidad temporal y el accionar constante de la educación lleva a que la calidad educativa, como concepto, debe ser entendida desde su dinamismo y transformación constante y que, adicionalmente, se conciba desde su multiplicidad de acción en las diversas dimensiones del ser humano. La calidad educativa, por lo tanto, no puede concebirse desde una postura netamente mecanicista, utilitarista y cuantificadora ya que es imposible desde lo argumentado previamente.

Además de la complejidad de la conceptualización del concepto de calidad educativa, también existe una complejidad en la interpretación del mismo en los diferentes actores de la educación. Al ser un concepto complejo, este deberá ser interpretado por múltiples actores. La situación antedicha presupone la necesidad de crear algún mecanismo de acción en donde se logre entender, primero que todo, la calidad educativa desde su complejidad y, segundo, que logre ser interpretada de manera armónica por todos los actores que intervienen en la educación en Colombia.

El reto, como se puede observar, presenta grandes dificultades. Empero, el presente texto busca dar una aproximación a la comprensión de la calidad educativa desde la semiótica y, además, se atreve a proponer una estrategia para resolver el problema de la decodificación aberrante del concepto de calidad educativa. La estrategia consiste en una reflexión de la posibilidad de crear una armonía de significación en la interpretación del concepto en mención. Esta armonía se fundamenta en los aportes de Apel, Eco y Peirce quienes mediante el estudio de semiótica encontraron indicios relevantes en el proceso de interpretación de los signos. La calidad educativa, al verse como un signo complejo, se puede nutrir de la semiótica para crear un estado de comprensión de la realidad educativa en Colombia que tenga en cuenta su propia complejidad y su constante dinamismo.

En conclusión, la Tricotomía Armónica de los Actos Comunicativos es una postura teórica que busca armonizar los procesos de significación e interpretación de los conceptos mediante la aplicación metodológica de la semiótica. La precitada postura teórica propone una posible alternativa de

mejora para la comprensión de la calidad educativa. En este sentido, la Tricotomía Armónica de los Actos comunicativos nace como un resultado de la falta de comprensión y armonización de los conceptos relevantes para el desarrollo de la humanidad como es el caso de la Calidad en la Educación. La educación definitivamente guarda un tesoro, como ya se había mencionado anteriormente citando las palabras de Delors (1997), por lo tanto, es necesario crear una serie de posibilidades de mejora para que dicho tesoro sea aprovechado para el desarrollo humano.

#### *5.4 Recomendaciones para futuras investigaciones que busquen analizar el concepto de Calidad Educativa desde la semiótica*

Las oportunidades que abre la semiótica aplicada a la investigación son interesantes. La aplicación y la utilización de la metodología semiótica abren nuevas posibilidades para el estudio de los fenómenos de la educación. Asimismo, la edusemiótica como teoría que fundamenta la utilización de la metodología semiótica, respecto al hecho comunicativo, es un nuevo espacio de investigación que está a la espera de ser utilizado por diversos investigadores interesados en los procesos de significación en los ámbitos educativos. Kondratov (1973), por ejemplo, aclara que *"la semiótica es necesaria para la pedagogía, pues todo proceso del aprendizaje se reduce a que los hombres aprendan a manejar los signos, ya sea los de la lengua materna o extranjera, ya sea los signos matemáticos, los de la física, de la química o de otras ciencias"* (p. 31). Desde lo expuesto por el lingüista ruso, los procesos

educativos son procesos semióticos. Por lo tanto, el estudio de los mismos desde la teoría en mención permitiría ampliar el espectro de análisis, de estudio y de acción de los problemas actuales de la educación.

Con este primer trabajo que se realizó, se pretende ampliar las investigaciones en el área de la educación y, específicamente, en el análisis del concepto de calidad educativa. Por una parte, al constituir este trabajo un primer análisis en este sentido quedaron fuentes de información pendientes por abordar con mayor profundidad. Una de estas fuentes es la referida a los discursos que pueden girar en torno a la significación del concepto desde los directivos, profesores y estudiantes de las diversas Instituciones de Educación Superior. Del mismo modo, hace falta profundizar en otros corpus que tengan directa relación con la calidad educativa. Del mismo modo, quedaría pendiente analizar los discursos emergentes que giran en torno al concepto desde las diversas posiciones sociales del país. Dentro de la misma línea de acción, valdría la pena analizar las diversas concepciones y significaciones que se han construido en diversos contextos, no solamente el colombiano. Lograr ampliar estos estudios llevaría al entendimiento de la calidad educativa desde la explicación misma del concepto.

Por otra parte, la propuesta de integrar la semiótica con la hermenéutica sigue abierta. Ricoeur (1997) ha dado punto de conexión que puede llevar a que la semiótica supere sus límites epistemológicos y se amplíen sus márgenes de acción en la ciencia. El presente trabajo también invita a ampliar el margen de concepción de la semiótica para que esta ciencia se consolide cada día más en los diversos espacios científicos.

Para terminar, la última recomendación se centra en la realidad del país. Actualmente, el país colombiano se encuentra en guerra. No obstante, Colombia está en un momento crucial para alcanzar la paz. Los diálogos de paz se han convertido en una condición de posibilidad que, por lo menos en teoría, brindan la ligera esperanza de acabar con el conflicto armado colombiano. Como muchos saben, los diálogos buscan llegar a esa racionalidad consensual comunicativa entre las personas que están inmersas en el conflicto, que resulta ser todo el pueblo colombiano. Llegar a esta racionalidad consensual parte de un principio de veracidad entre las diversas intencionalidades. Por lo antedicho, se recomienda, no solo a nivel académico, sino en todos los niveles posibles, consolidar Tricotomías Armónicas Comunicativas para que el mundo logre encontrar esa consensualidad que permite el diálogo y el desarrollo humano.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Revista interamericana de desarrollo educativo, 37(116), 561-578.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. En Ensayos críticos. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J. (2005). *La evaluación en la encrucijada: dilemas prácticos*. Revista Magisterio, 14, 16-18.
- Álvarez, P., González, M., & López, D. (2009). *La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo*. Paradigma, 30(2), 7-19.
- Apel, K. (2008). *Semiótica Filosófica*. Madrid: Prometeo.
- Apel, K. (2002). *Semiótica trascendental y filosofía primera*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Apel, K. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Apodaca, P. & Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Araya, L. (2007). *Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano*. Revista Iberoamericana de Educación, 44(4).

- Aróstegui, J. & Martínez, J. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: AKAL.
- Aspin, D. (2000). *Moral education and pluralism: Education, culture and values*. London: Farmer Press.
- Auerbach, C. (1991). *Development of the true self: A semiotic analysis*. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 14, (1), 109-142.
- Ausubel, D. & Novak, J. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston.
- Baudelaire, Ch. (1920). *Journaux intimes, Fusées, Mon cœur mis à un*. París: Les Éditions G. Crès et C.
- Bauman, Z. (2012). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Benelli, S. J. (2003). *Dispositivos disciplinares productores de subjetividad en a instituição total*. *Psicologia em estudo*, 8(2), 99-114.
- Beuchot, M. (2004). *La semiótica. Teorías del signo y del lenguaje en la historia*. México D.F.: FCE.



- Bianchetti, G. (2006). *Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que propongan demostrar que otro mundo es posible*. FALPE, 25-26.
- Bolívar, A. (1999). *La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total"*. Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82.
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Bühler, K. (2011). *Theory of lenguaje*. Philadelphia: J. B. P. C.
- Burgos, R. (2000). *Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término. El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, 2, 125.
- Cáceres, M. (2012). *Comunicación y educación. Un balance cualitativo*. Icono 14, 4(1), 331. doi:10.7195/ri14.v4i1.411
- Caballero, C., García, M. V., & Vélez, S. (2011). *Pobreza y desigualdad: un balance de la información disponible*. Bogotá: FESCOL.
- Caggiano, S. (2001). *SEMIÓTICA, CIENCIAS SOCIALES Y EL ESTUDIO DE LO SIMBÓLICO*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, () Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501705>

- Cassirer, E. (2003). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: FCE.
- Castillo, L. et al. (2015). *Transformar la docencia: investigaciones sobre formación en valores, resolución de problemas y lectura crítica*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Castro, L. Galvis, R. & Bermúdez, A. *La calidad en la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI*. Bogotá: Ventana Editores.
- C. N. A. (1996). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- C. N. A. (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- C. N. A. (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- C. N. A. (2006). *Lineamientos para la acreditación de institucional*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- C. N. A. (2011). *Lineamientos para la acreditación de programas de IES acreditadas*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- C. N. A. (2013). *Nuevos Lineamientos Acreditación Programas de Pregrado*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- C. N. A. (2015). *Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.

- Colella L., Díaz-Salazar 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
- Consejería para la Modernización del Estado. (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá: Colciencias.
- Credencial. (2003). *Acreditación: educación con calidad*. Revista Credencial, volumen (201), 60-63.
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). *El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico*. Educación Y Educadores, 18(2). Consultado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4866/3925>
- Colombia. (1995). *Acuerdo 04 de 1995*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2010). *Acuerdo 1 de 2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2011). *Acuerdo 2 de 2011*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2011). *Acuerdo 3 de 2011*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Legis.
- Colombia. (1991). *Decreto 585 de 1991*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (1994). *Decreto 2904 de 1994*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Colombia. (2010). *Decreto 1205 de 2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2009). *Documento Conpes 3582 del 2009*. Bogotá.
- Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2003). *Ley 812 de 2003*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2006). *Ley 1014 del 2006*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2008). *Ley 1188 del 2008*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- Consejería para la Modernización del Estado. (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe conjunto Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Colciencias.
- Confucio (2006). *Analectas*. Madrid: Arca de la Sabiduría.
- De Sabios, I. D. L. M. (1996). *Colombia: al Filo de la Oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- De Santo Tomás, J. (1989). *De los signos y los conceptos*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.

- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Corporation.
- Díaz, C. (2006). *Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad del sentido como creación*. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa (ONPE), 2.
- Díaz, J. (2015). *Resignificance and Reconceptualization of the "Educational Quality" Category - a New Approach, a New Perspective*. Revista Colombiana de Educación, (68), 173-194.
- Díaz, F. y Rueda, M. (2000). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- D. N. P. (2005b). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Propuesta para discusión. Bogotá.
- D. N. P. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: Desarrollo para todos*. Bogotá.
- Duhalde, S. (2008). *Significante y política. Reflexiones teóricas sobre las prácticas hegemónicas en el mundo laboral*. Revista electrónica de psicología política, 6(17), 1-19.
- Eco, U. (2009). *Dall'albero al labirinto*. Milano: BOMPIANI.
- Eco, U. (2013a). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Tres Cantos: AKAL.
- Eco, U. (1989). *Lector in fabula*. Madrid: Lumen.
- Eco, U. (2013b). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: De Bolsillo.
- Eco, U. (1977). *Tratado General de Semiótica*. Madrid: Lumen

- Elliott, G. (1996). *Educational management and the crisis of reform in further education*. *Journal of Vocational Education and Training*, 48(1), 5-23.
- Espinosa, E. Pérez, R. Blackaller, J. (1995). *Algunas consideraciones en torno a la problemática de la implantación de los modelos de calidad total en las pequeñas y medianas empresas mexicanas*. En la Revista "Gestión y Estrategia" No. 8 Julio- Diciembre.
- Estrada, L. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 21.
- Euscategui, R. Salamanca, S. & Rojas, A. (2006). *La formación Humana en la educación superior*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gabalán, J. (2007). *ECAES: una visión sistémica*. *El Hombre y la Máquina* No. 29, Julio - Diciembre de 2007.
- Gautier, E. (2007). *Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5  
(3).

Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Obtenido en julio, 3.

Greimas, A.J. y Courtés, J. (1991). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.

Hadot, P. (1998). *Qué es la filosofía antigua*. México D. F.: F. C. E.

Hadot, P. (2007). *Wittgenstein y los límites del lenguaje*. Valencia: Pre-textos.

Hipona, A. (1947). *Obras de San Agustín*. Tomo III. Madrid: B.A.C.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Humbolt, W. (1972). *Linguistic variability & intellectual development*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

Humbolt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos.

ICFES. (2002). *La búsqueda de la visibilidad a través de la calidad: el reto del editor*. Bogotá: SG-GPE.

I. G. A. C. (2002). *Zonas Geográficas de Colombia*. Bogotá: IGAC.

Jaeger, W. (1987). *Paideia*. México D.F.: F.C.E.

- Jakobson, R. (2012). *El marco del lenguaje*. México: FCE.
- José Sá, M., Ferreira, E., & Da Cruz Ramos, K. M. (2015). *Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior*. *Educação*, 38(2), 280-288. doi:10.15448/1981-2582.2015.2.16498
- Kant, I. (2008). *Sobre la pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kondrátov, A.M. (1973). *Del Sonido al Signo*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2012). *La razón populista*. México: Fondo de cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leite, A. (2013). *Paulo Freire, comunicación y educación*. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2(2), 265.
- Lumann, N. (2005). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Magariños, J. (2008): *La semiótica de los bordes*. Apuntes para una metodología semiótica. Córdoba: Comunic-Arte. Nacional de La Plata, Vol. I, Núm. 1. Octubre.
- Magariños, J. (1993). *La semiótica de enunciados*. La Plata: IICS, Universidad Nacional de la Plata.



- Magariños, J. (2007). *La semiótica de los bordes, en Significación y negatividad*, Tópicos del Seminario N° 18: ps. 97-112. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Seminario de Estudios de la Significación; Puebla, México.
- Magariños, J. (2004). *Los 4 signos. Diseño de las operaciones fundamentales en metodología semiótica*, en Razón y Palabra 38: Semiótica e Informática, una nueva alianza, Primera Revista Electrónica de América Latina especializada en Comunicación; Tecnológico de Monterrey.
- Magariños, J. (1999). *Los Mundos Semióticos Posibles en la Investigación Social/Possible Semiotic Worlds in Social Research*, en Archivos de la Universidad
- Magariños, J. (1998). *Manual operativo para la elaboración de "definiciones contextuales" y "redes contrastantes"*, en Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica, n° 7; 233-253.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martínez, G. Et al. (2004) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Mc Phail, E. Gamboa, M. & Ortega, P. (2010). *Comunicación y educación: enfoques desde la alternatividad*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

- Mella, E. (2003). *La Educación en la sociedad del conocimiento y el riesgo*. Revista Enfoques Educativos, 5, 1, 107-114.
- Mercer-Blackman, V. (2007). *The impact of research and development tax incentives on Colombia's manufacturing sector: what difference do they make?* Research department. International Monetary Fund.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Competencias: Educación para la Vida*. En Educación Superior, Boletín Informativo No 5, octubre - diciembre 2005.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. M. E. N. N 34, (pág. 8-147).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1995). *La calidad de la educación, un asunto de todos*. Bogotá: M. E. N.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia en Pisa 2016*. [online] Disponible en: [www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia\\_en\\_PISA\\_2006.pdf](http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Educativo: informe de gestión Junio 2008 a 30 de Mayo de 2009*. [online] Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-195608\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-195608_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Pruebas PISA 2012 reflejan crisis educativa en Colombia*. [online] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-338599.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Visión 2019 - Educación. Propuesta para discusión*. p. 26. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monardes, M. (2000). *La educación superior en los países de desarrollo: peligros y promesas*. Santiago de Chile: Grupo de Promoción Universitaria.
- Morris, Ch. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Lozada.
- Mundial, B. (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para la reforma*. Colombia. Editorial Gente Nueva.
- Navarrete, Z., & Malaga, S. (2014). *Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso*. 2014) *Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMECE*, 57-78.
- Niño, L. (2003). *Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión*. *Opciones Pedagógicas*, 29.
- Olteanu, A. (2014). *The Semiotic Evolution of Education*. *Journal of Philosophy Education*, 48(3), 457-473.

- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. París: Publications de l' OCDE.
- OCDE. (2007). *Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Disponible en: [www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf)
- OEI. (1994). *Evaluación de la calidad de la Educación*. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuadla04.htm>
- Padilla, L. S. (2012). *Educación y estilo de vida en espacios de reproducción simbólica*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Disponible en: <http://www.ebrary.com>
- Patiño, L. & Rojas, M. (2009). *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad*. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Peirce, Ch. (1903). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-6, de C. Hartshorne y P. Weiss (eds.), vols. 7-8, de A. W. Burks (ed.). Cambridge: Harvard UP.
- Peirce, Ch. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Argentina: Aguilar.
- Peirce, Ch. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Peirce, Ch. (2007). *La lógica considerada como semiótica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico semiótica*. Taurus: Madrid.

- Peirce, Ch. (2012). *Obra Filosófica Reunida*. Tomo I y II. México D.F.: F.C.E.
- Pérez, A. (1991), *Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente*, en FERNANDEZ ENGUITA, M. *Sociedad, Cultura y educación*. Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense. Madrid.
- Piaget, J. (1978). *Memoria e Inteligencia*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Recamán, B. & Ibarra, O. (2002). *Nuestra educación: buena o mala*. Volúmen (60). 32- 40.
- Regmi, K. D. (2015). *Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques*. *International Review of Education*, 61(2), 133-151.
- Restrepo, B. (2002). *Calidad de la educación: enfoques generales e indicadores*. Volúmen (60). 15-19.
- Reyes, O. (2012). *Percepción docente de la calidad del servicio educativo universitario*. *Revista Sotavento MBA*, 19, 114.
- Ricoeur, P. (1997) *Hermenéutica y Semiótica*. En: *Horizontes del Relato*. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Cuaderno Gris, nº 2, Madrid, UAM.
- Ribet, N. y Giacchino de Ribet, M. (2002). *La calidad de la educación y los valores*. En *Los condicionantes*

*de la calidad educativa.* Buenos Aires:  
Magisterio del Río de la Plata.

- Rodríguez Albor, G; Gómez Lorduy, V; Ariza Dau, M; (2014). *Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia.* Investigación & Desarrollo, 22() 58-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26831411004>
- Rodríguez, S. (2015). *Del Modelo al Modelaje: enseñando leer ya escribir con ejemplo.* PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, 7(2), 51-59.
- Rodríguez, S. (2012). *Proyección y construcción de la identidad en los asentamientos de origen informal de la ciudad de Bogotá.* Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 4(1), 35-56.
- Rompelman, L. (2002). *Affective teaching.* Lanham, MD: University Press of America.
- Sarramona, J. (2012). *Autonomía y calidad de la educación.* En: Educación i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia, 23, 7-21.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación.* Barcelona: Octaedro
- Sarramona, J. (2003). *Los indicadores de la calidad de la educación.* Etxeberria, F. (coor.) y otros. En: Calidad, equidad y educación. Donostia: Erien, pp. 33-64.

- Saussure, F. (1998). *Curso de Lingüística General*. México: Fontamara.
- Searle, J. (1994). *Actos del habla*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Searle, J. (1999). *Intencionalidad: un ensayo de la filosofía de la mente*. Barcelona: Altaya.
- Semetsky, I. (2014). *Taking the Edusemiotic Turn: A Body~mind Approach to Education*. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 490-506.
- Semetsky, I. (2010). *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I. & Masny, D. (2013). *Deleuze and education*. Edinburg: University Press.
- Semetsky, I., & Stables, A. (2014). *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities* (Vol. 62). Rotterdam: Springer.
- Sarmiento, E. (2002). *La calidad de la educación: ¿cuál y para qué?* *Revista de Educación y Cultura*. Volumen (60). 8-14.
- Seminario Permanente sobre Formación Integral. (2005). *Modernidad, posmodernidad y educación*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Servat, B. (1996). *Participación y eficacia en la escuela: estudios empíricos*. *Boletín de Investigación Educativa* N° 11, pp. 245-285. Facultad de Educación. PUC. Santiago de Chile.
- Socarrás, S, & López-Chávez, G. (2006). *A door opened to pedagogical proficiency*. *Humanidades Médicas*, 6(1)

- Sverdlick, I (1997), *Buscando a la calidad educativa*. En: Revista Crítica educativa. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Tejada, J. et al. (2009). *Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Madrid: Tornapunta
- Tiana, A. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*. Transatlántica de Educación, 1, 19-30.
- Tinel, F. X. (2015). *Desarrollo e hiperconsumo: la producción de lo efímero*. Campos en Ciencias Sociales, 3(1), 79-96.
- Toranzos, L. (2002). *La calidad como oportunidad de aprendizaje*. Revista de Educación y Cultura. Volumen (60). 27-31.
- Trejo, R. (1997). *Volver a los medios. De la crítica, a la ética*. México: Cal y Arena.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Unesco-Orealc. (2001). *Balance de los 20 años del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Unesco-Orealc. (2001). *Análisis de las perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Unesco-Orealc. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.



- Uribe, A. (2014). *Percepción del enfoque gerencial y del modelo de acreditación por alta calidad aplicado en universidades colombianas*. Cuadernos De Administración, 30(51), 49-57. Recuperado de <http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/cuadernosadmin/article/view/2566/2776>
- Urribarrí, R. (2007). *Comunicación y Educación: Hacia un Punto de Equilibrio en la Sociedad de la Información*. Quórum Académico, 4(2)
- Vasco, C. (2002). *Posmodernidad, ciencias y educación*. Bogotá: CEJA.
- Vasco, C. (S, F). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Documento en Magnético. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>
- Vázquez, G., Colom, A., & Sarramona, J. (2009). *Evaluación de la universidad. Criterios de calidad*. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 10. Recuperado de <http://revistas.usal.es/ez.urosario.edu.co/index.php/1130-3743/article/view/2809/2845>
- Vásquez, U. E. (2009). *Hacia una apertura política del campo comunicación-educación*. Nómadas (Col), (30), 164-179.
- Watzlawick, P. et al. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

- West, E. (1994). *La educación y el estado. Un estudio de Economía Política*. Madrid: Unión Editorial.
- World Economic Forum (2007). *The Global Competitiveness Report 2007-2008*.
- Zapatero, M. (2006). *Comunicación y educación: un balance cualitativo*. Icono 14, 4(1), 18.
- Zambrano, M., (2011). *Escritos sobre Ortega*. Madrid: Editorial Trotta.
- Zambrano, M., (2012). *Filosofía y Educación*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- Zambrano, M. (1992). *Los sueños y el tiempo*. Madrid: Editorial Siruela.