

CALIDAD EDUCATIVA Y CULTURA DE LA AUTOEVALUACIÓN: HACIA UN MODELO ESTRATÉGICO DE ACTUACIÓN UNIVERSITARIA

María Alejandra Portilla Garavito*

portilla@uaq.mx

México

Cómo citar este artículo:

Portilla, m. (2011). Calidad educativa y cultura de la evaluación: hacia un modelo estratégico de actuación universitaria. En: Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 3, No. 01. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].

Resumen

En este reporte se exponen los elementos de estudio que han guiado el análisis de una experiencia de Acreditación de la calidad en el nivel educativo superior. La investigación devela la necesidad de construir una propuesta de “Modelo Estratégico de Actuación” propio para el Programa citado, en función de los parámetros de calidad recomendados por la instancia acreditadora: el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI). Se detalla aquí el procedimiento de descubrimiento y construcción de los conceptos con los cuales se formulan la naturaleza y los elementos constitutivos para la propuesta sugerida: un Modelo Estratégico de Actuación basado en la autoevaluación como foco metodológico, y sustentado en la socialización y la comunicación como ejes para la construcción de una cultura de calidad propia del Programa.

Palabras clave: Cultura, Comunicación, Socialización.

QUALITY IN EDUCATION AND CULTURE OF SELF-EVALUATION TOWARDS A STRATEGIC MODEL OF THE UNIVERSITY ACTING

Abstract

The elements of study, which have guided the analysis of the experience in The Accreditation of Quality for higher education, are shown in this report. This research reveals the need of building a proposal of a “Strategic Model of Acting” suitable to the model previously mentioned, in function of the parameters of quality recommended by the accreditation firm: The firm of Accreditation in the Teaching of Engineering (Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI). In this document, it is developed the procedure of discovery and construction of the concepts with which it is formulated the nature and the elements that constitute the suggested proposal: A Strategic Model of Acting, based on self-evaluation as a methodological factor, sustained in the socialization of communication as axes to build quality culture suitable to the program.

Key words: Culture, Communication, and Socialization

* Maestrías en Administración con Área de especialidad en Mercadotecnia y en Contaduría Pública, ambas otorgadas por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Qro., México. Ejerce su docencia en la Facultad de Ingeniería de la UAQ.

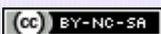
Aletheia
Revista de
desarrollo humano,
educativo y social
contemporáneo
ISSN: 2145-0366
<http://aletheia.cinde.org.co>

Directora General:
Martha Arango
Montoya

Editora:
Clara Inés Carreño
Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:

Alejandro Álvarez
Patricia Briceño
Elsa Rodríguez Palau
Martha Suarez
Jiménez
Ofelia Roldán Vargas
Yicel Nairobis Giraldo
Jesús Luis Mendoza
Chamorro



Aletheia es una revista
de la Fundación
Centro Internacional
de Educación y
Desarrollo Humano
www.cinde.org.co

En convenio con:



INTRODUCCIÓN

En este reporte se exponen los elementos de estudio que han guiado el análisis de una experiencia de acreditación de la calidad en el nivel educativo superior, como parte de la investigación titulada *Modelo Estratégico para conservar la Acreditación del Programa de Ingeniería en Automatización en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)*. La investigación centra su esfuerzo en la construcción de una propuesta de “modelo estratégico de actuación universitaria”, propio para el Programa citado, en función de los parámetros de calidad recomendados por la instancia acreditadora: el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI). Se detalla aquí el procedimiento de construcción de los conceptos con los cuales se logró armar el modelo en términos de la naturaleza y sus elementos constitutivos: un Modelo Estratégico de Actuación basado en la autoevaluación como foco metodológico, y sustentado en la socialización y la comunicación como ejes para la construcción de una cultura de calidad propia del Programa; además de compartir la síntesis de la metodología global que llevó a las antedichas conclusiones, se presentan los resultados del análisis parcial de los instrumentos de investigación aplicados: 1. Análisis de documentos de la instancia acreditadora (CACEI). 2. Definición de conceptos clave. 3. Entrevista con Docentes. 4. Panel de Expertos.

Para colocar en contexto es necesario decir primero que el Programa de Ingeniería en Automatización en la Facultad de Ingeniería de la Universidad, se acreditó en agosto de 2007¹. Tras la ardua recolección de evidencia documental, que para el Programa representó el proceso de Acreditación vivido; con base en el estudio posterior donde se analizó la claridad de los parámetros suscritos por el CACEI, como instancia evaluadora de la calidad en la educación universitaria en Ingeniería, en México; y luego del análisis contextual posterior a la Acreditación, los resultados obligaron a reconocer vacíos en la confirmación cotidiana de la “acción de calidad”; preocupación enfocada por el hecho de que un nuevo proceso, para la re-acreditación, está por venir para el programa en el 2012. La investigación verifica la necesidad urgente de fundar, y desarrollar en la práctica, un **modelo de articulación cultural continua, basado en la autoevaluación como sustento metodológico, donde la atención a la socialización y la comunicación de la finalidad y los procesos comunes, se proponen como ejes claros para alentar actos de calidad propios del devenir diario del colectivo institucional.**

¹ La acreditación se consigna en el Acta Número quinientos cincuenta y seis (556), emitida por el CACEI.

La investigación, sin embargo, develó esta necesidad durante su desarrollo, ya que en principio se planteó un estudio cualitativo, referido a una metodología adaptada de la Investigación-Acción, pues se consideraba hacer un planteamiento de modelo mucho más sencillo, relativo a la inquietud de adquirir claridad en aquello que la Acreditación debía representar para la práctica docente propia, y acaso contemplando algunas ideas respecto de la necesidad de “eficientar” sistemas administrativos y de procesamiento de información; ello, pensando siempre en la experiencia de Acreditación vivida y, sobre todo, en la re-acreditación a sucederse en el 2012.

Sin embargo, resulta relevante sostener aquí la inquietud despertada por estas conclusiones, pues se impone compartir que el modelo creado se percibe como incompleto al final de la experiencia investigativa, pues para el análisis de los elementos más precisos para la acción concreta se precisaría de la participación activa de toda la comunidad adscrita al Programa analizado. Así, el resultado obliga a ampliar el margen del estudio, en cuyo inicio se enlaza la conclusión de éste; se impone comentar la posibilidad de iniciar un nuevo proceso, a partir del esquema que aquí se devela, pues a través de esta aportación es viable orientar con mayor puntualidad una metodología de orden cualitativo, la cual permita tener una muestra del sentir comunitario mucho más puntual, así como construir criterios e instrumentos más claros y prácticos, sustentados en las categorías de modelo descubiertas por este estudio.

Así, el análisis, en principio se enfocó en esclarecer una síntesis histórica del proceso de Acreditación, percibido desde la propia experiencia, que fue apoyado con acercamientos en diálogo a directivos y compañeros docentes, y posteriormente matizado por los primeros instrumentos; procedimientos aplicados para generar un bosquejo sobre los elementos clave a considerar para construir el modelo.

Cabe puntualizar que la inquietud que resalta en las observaciones implícitas en este estudio, radica en que, al momento, en el Programa de Ingeniera predicho no se ha implementado, y al parecer tampoco contemplado, una estrategia que permita, de modo integrado, comprender las nomenclaturas, las maneras y las acciones propias para la acreditación, pero no ya como la simple reunión de documentos para un fin, sino en términos de los procesos cotidianos que establecerían a la calidad como acto, como quehacer universitario.

Resalto, como el punto más obvio, y en apariencia simple, pero no por ello menos estratégico, la necesidad de construir una síntesis propia para el Programa, una reinterpretación del “modelo base”, entendiendo por ello la información establecida por la instancia acreditadora (CACEI), a fin

de hacerlo propio para la comunidad del programa, y así dar pie a un particular modelo estratégico específico. Por ello, la definición de modelo que se ha acuñado se enlaza con el aspecto de la acción, referida siempre a la dimensión humana. Una vez que se contempla el requerimiento práctico de simplificar o extraer lo esencial de la realidad compleja que el “modelo genérico” plantea para ser comprendida por los actores educativos concretos, la necesidad que se observa en este estudio es la de otorgarle a esa síntesis un carácter de modelo de actuación, un referente a seguir.

Al hablar aquí de “Modelo Estratégico de Calidad”, se refiere, entonces, a la contemplación de la interrogante ineludible de ¿cómo harán los actores para apropiarse de la realidad de facto que el proceso de acreditación les impone en su contexto peculiar? El estudio devela en este tema dos aristas, las cuales surgen de la observación de las condiciones que prevalecen en el Programa citado: la primera, que al proponer la necesidad de construir este modelo estratégico, se atiende a la prioridad básica de darlo a conocer, pues en este momento no existe una campaña, medio o estrategia clara que haya puesto en común el proceso seguido para la Acreditación (pues se dividió el trabajo entre el personal), y más aún, tampoco se ha socializado lo que ello significa para el actuar cotidiano de los involucrados; la segunda, y que también fue subrayada por el estudio como urgente de contemplar, se refiere a la atención, ya no sólo de la comprensión del modelo original, sino al aspecto más profundo de la construcción de una cultura, de un ser y un hacer apropiados por la comunidad...

Así, cuando en este estudio se propone la creación de un **Modelo Estratégico para Conservar la Acreditación**, se habla, más que de un esquema, de un punto de partida para la implementación de una campaña de aprehensión cultural; necesaria si el Programa de Ingeniería en Automatización de la UAQ desea obtener la re-acreditación, no ya como un “requisito”, más bien como una manera de ser y hacer una actividad académica de calidad.

MÉTODO

Cabe recordar que la peculiaridad de esta investigación es su carácter de aplicación en un contexto particular, y que el motivo último de su trascendencia fue (y sigue siendo) la posibilidad de transformar el entorno cercano; y que es por ello que ha recurrido a una metodología que permitiera el reconocimiento y la construcción del “sentir” humano dentro de la labor cotidiana del Programa.

Pertinente es también subrayar que, en un principio, la inquietud personal de quien suscribe, frente al proceso de Acreditación vivido, sugería que debía ocurrir un cambio en el propio actuar cotidiano, pues el Programa donde se ejerce la docencia había sido suscrito en un parámetro de calidad, situación que no se percibía plenamente. La primera intención de la investigación se centraba, pues, en la idea de comprender la significación de la Acreditación, con la finalidad de transformar la propia práctica.

Así, ya que había un enfrentamiento con la propia confusión respecto de lo que debía hacer y suceder, y también estableciendo una relación con la idea de que se debían revisar los procedimientos de consignación, recuperación, procesamiento y retroalimentación de la información, dada la ardua labor sufrida en la Acreditación original, con vías a su sostenimiento hacia el 2012, se adaptó una metodología que se reconoce en la investigación-acción, tomando ahora como ejemplo específico el trabajo de Jhon Elliot (2005), quien la plantea como un ejercicio donde se ahonda en la interpretación que el profesor hace respecto de la problemática relativa a su quehacer docente; ello implica, para este autor, que el docente adopta un foco exploratorio frente a las categorías que definen su situación.

Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

[...] Los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y “el investigador” debe tener libre acceso a “lo que sucede” y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello. Por eso la investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rijan la recogida, el uso y la comunicación de los datos (Elliot, 2005, p. 26).

Bajo este enfoque, la indagación se centró de lleno en la evaluación de la comprensión propia (autoevaluación), alrededor del conjunto de conceptos y elementos a los cuales debía referirse la

acción cotidiana como docente. Se buscó, pues, en el contexto específico, a los actores próximos dentro de la vida diaria del Programa, pues se partía de la necesidad de encontrar los referentes puestos en acción en la cercanía de la práctica docente. Así, en principio se previó verificar una contigüidad con las fuentes empíricas de referencia, ya que se buscaba comprender a cabalidad, por parte de quien realiza el estudio, cuál era la información que se había vertido hacia el grupo docente, pesquisa indispensable para comprobar que la desinformación no era producto del descuido personal.

En primer término, se impuso revisar la documentación que sirve al Programa como un “modelo genérico”; esto es, se analizaron los lineamientos para fundar una equivalencia de “medición” común, en este caso establecidos por la instancia acreditadora (CACEI).

Con objeto de establecer una delimitación metodológica, se ha definido a esta primera información, devenida del análisis documental, como el “modelo genérico”, entendiendo que, en efecto, “un” modelo ya está dado por estos parámetros de certificación, pero que es, sin embargo, un parámetro que se halla representando a un referente genérico y, por tanto, abstracto, donde se puntualizan bases, estudiadas y probadas, las cuales dan pie a un modelo de evaluación general y teórico. Es este modelo el que permite pautar sobre una serie de programas universitarios de ingeniería, los cuales resultan ser particulares y empíricos, “de carne y hueso”; y ello para “diferenciarlo” del “modelo estratégico de actuación”, cuya construcción se propone en este caso, el cual encuentra su referente, más bien, en la traducción del primero, en virtud de una intención de verificación en la realidad educativa cotidiana.

Así, se extrajeron del *Manual del CACEI* los elementos que se suponen puestos en operación por el Programa (por los cuales se ha recibido la Acreditación), cuya esquematización permitió establecer los puntos de partida para guiar esta fase de recolección de información para la construcción de una “definición empírica” (o definición “activa”, que está en curso, en acción), acerca de dichos componentes propicios. La síntesis de estos documentos arrojaría la información que permitiría reconocer elementos esenciales del contexto verídico a los cuales se pudieran referir las acciones pautadas por el “modelo genérico”; ello, a su vez, apoyó la intención final de identificar la estructura y los elementos propicios para la naturaleza del “modelo de actuación” que se propone aquí.

Al mismo tiempo, el análisis de la primera información documental develaba conceptos esenciales a clarificar, como acreditación, evaluación, autoevaluación y calidad; cuya noción se fue

estructurando desde los propios parámetros develados por los documentos del CACEI, enlazados a la lectura de autores como González López (2010) y de Rodríguez, Zúñiga y Arnáez (2008), quienes orientaron a quien suscribe para enfocar a la autoevaluación como un centro de acción... Ello se enlazaría, más adelante, con las tres categorías que se representarían, a la luz de las indagaciones, como centrales al modelo propuesto por este estudio para tal observación propia: socialización, comunicación y cultura.

Cabe apuntar también que, en un principio, se pensó que el modelo correspondería esencialmente a requerimientos y estrategias de capacitación; pero, al adentrarse la investigación en el estudio de documentos, conceptos y circunstancias del contexto, se topó con la pertinencia de establecer consideraciones más profundas para la consolidación de los procesos a los cuales compromete la acreditación del Programa.

De este modo, se planificó una Entrevista con Docentes, cuya muestra debía estar integrada por compañeros cercanos, por la naturaleza común de su actividad con la propia, a modo de sugerir la idea de generar un ambiente de confianza, necesaria para trabajar con honestidad en develar la duda franca y mantener abierta la intención de construir lo que se tiene (o mantiene en la memoria y la acción) como información “digerida” de la experiencia de Acreditación vivida por todos.

Así, se eligieron docentes con carga de materias y horario similares al propio, quienes también dieran tutorías y hubieran participado de modo cercano al propio en las tareas realizadas para el proceso de Acreditación original. La idea con la muestra docente fue construir con ellos las nociones básicas que, en el caso personal, se percibían como sustanciales, pero sobre las cuales se tenía franca incertidumbre. Se logró integrar al ejercicio a ocho maestros del Programa.

Del análisis global de estas informaciones (análisis de documentos para la acreditación del CACEI, definición de conceptos clave documentada en la lectura de artículos especializados y Entrevista con Docente), fue que se extrajeron los tres ejes donde se sostiene la propuesta de modelo que aquí se propone: cultura, socialización y comunicación, por cuanto los lineamientos del “modelo genérico”, las conceptualizaciones teóricas y la observación del contexto llevaron a entender al factor humano, específicamente en la dimensión de su actuación, como el centro de la problemática.

Por ello, fue necesario replantear las categorías iniciales a la luz de los tres ejes descubiertos, pues se reveló que, para acceder a esta cultura de calidad, había que acceder a una cultura de la autoevaluación, pero ésta, dada la naturaleza de la institución educativa donde se inscribe el Programa, debía ser colectiva, a modo de que la modificación individual de la práctica se corresponda con una finalidad común.

Así, en ese momento, la indagación obligaba a replantear la finalidad inicial del estudio, por lo cual fue necesario identificar elementos prácticos para referenciar el modelo propuesto, por lo cual se cerró esta fase del ejercicio investigativo con la implementación de un Panel de Expertos en las áreas referidas al esquema descubierto, buscando un perfil de experiencia relacionado con la educación, sobre todo en lo que se refiere a implementación administrativa, didáctica y directiva.

RESULTADOS

1. Análisis de documentos de la instancia acreditadora (CACEI)

Para este análisis, como ya se señaló, se consideró al *Manual del CACEI* como elemento central, pues es el documento “maestro” con que se cuenta, y a través del cual se consigna la documentación a entregar, así como los lineamientos de evaluación específicos.

A partir de este documento se construyó una tabla con “elementos centrales”, pues los parámetros que se consideran varían en cada rubro, por lo que resultaba complejo consignar en un gráfico la irregularidad de las categorizaciones; sin embargo, la lectura develó denominadores comunes, los cuales permitieron organizar la información en cinco elementos, a través de los cuales observar un esquema más claro de las significaciones, los comentarios y las recomendaciones elaboradas por el evaluador hacia el Programa.

De este modo, sobre cada categoría o indicador de evaluación propuesta por el *Manual del CACEI*, se consignaron, en la tabla denominada “Mapa del Modelo Genérico”, los elementos de referencia siguientes:

1. *Consignación formal.* Esto es, si la información relativa al indicador o “área de acción” SE DEFINE O CONSIGNA EN UN DOCUMENTO.
2. *Eficacia y eficiencia.* Se refiere al “grado” de realización del indicador en términos de las FUNCIONES y la OPERACIÓN activadas en torno al “área de acción”.
3. *Conocimiento de la comunidad.* Evalúa cómo es el conocimiento de los actores respecto de las funciones y la operación propias del “área de acción”.
4. *Comentario o evaluación.* Se retoma de los textos consignados por el evaluador sobre la percepción global respecto del “área de acción” indicada.
5. *Sugerencias y razones evaluativas.* Se refiere a las propuestas o el porqué de las calificaciones que el evaluador otorga a cada indicador.

Por razones del espacio y la naturaleza de este reporte, resulta imposible consignar la tabla completa, pues son 10 categorías principales subdivididas en un total de 73 subcategorías o indicadores de evaluación las que referencia el “Modelo Genérico”, y aún se encuentra esta información en proceso de revisión puntual; sin embargo, lo más relevante en este momento es

destacar que se descubrió una frecuencia alta en indicaciones relativas a la necesidad de mejorar, en lo general, el aspecto de comprensión sobre las funciones y la operación de varias de las áreas del Programa, y este aspecto parece relacionado con los señalamientos constantes que se hacen sobre el requerimiento que el Programa tiene de dar a conocer formas de actuar, esto es, como bien se podría decir, se hallan huecos importantes en la naturaleza de las áreas en términos de proceder o procedimientos.

Al momento, el análisis de la evaluación realizada por el CACEI al Programa, devela también la necesidad del mismo de crear, quizá como parte específica del modelo, en su momento, un mecanismo para hacer observaciones directas sobre las necesidades específicas de las personas en sus puestos de trabajo, una vez que el estudio preliminar de esta evaluación muestra que el Programa cuenta con puntos firmes sobre la documentación o consignación formal de la información relativa a la naturaleza y las funciones de sus áreas, por lo cual compete más, para un modelo de acción particular, referirse a la gente misma en tanto la comprensión real de la actuación que su labor conlleva para la finalidad colectiva. Finalidad que, para seguir puntualizando, ocurre en el decurso cotidiano.

2. Definición de conceptos clave

La lectura llevó a observar que la calidad educativa resulta un tema central en la discusión actual sobre el quehacer y el devenir de las políticas, la administración y la vida académica de la Educación Superior; se verifica también que su importancia es motivada por los fenómenos de globalización y competitividad que hoy se viven, y de los cuales resulta imposible sustraerse para un país como México, donde es evidente la urgencia de redimensionar su posición, no sólo económica, sino en los aspectos más fundamentales de la cultura y las interacciones sociales, aspectos donde la educación incide, o debiera incidir, de manera directa.

Esta revisión sobre el debate, precisamente, fue la que evidenció la dimensión humana como una esencia que, en este momento del debate, reclama la atención, porque la indagación hace suponer, al momento, que los lineamientos que funcionan como guía para acreditar procesos de calidad educativa se han discutido y concertado con amplitud por los especialistas del tema, por lo cual se reiteran, en el caso específico de la Educación Superior en Ingeniería, como componentes de la **acreditación**, conceptos como **evaluación**, **autoevaluación** y **calidad**.

[La calidad en educación] es un concepto complejo, que se construye respecto de múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas. (Arrién, citado por Tünnermann, 2005, p. 2).

Refiere, pues, esta calidad, que ha de acreditarse, a procesos de aproximación, sugeridos siempre por la evaluación y, más esencialmente, por la autoevaluación, entendida ésta como la última raíz del asunto. La cultura de la autoevaluación, sustentada desde los ejes de la socialización y la comunicación, refiere, bajo esta lente, a la necesidad antes dicha de dar dimensión a la naturaleza de procesos humanos; necesidad de reorientación que se antoja inminente frente a los retos actuales de las universidades, si seguimos con el ejemplo de la definición acuñada también por Juan Bautista Arrién, citado por el mismo Tünnermann, quien, a su vez, retoma a Jomtien para delimitarla:

La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo. (2005, p 2, Jomtien, 1990, p. 5).

Las reflexiones de estos autores, y los otros mencionados, pautan así el Modelo de Actuación propuesto, al señalar que la calidad, más que un término (algo terminado, acabado, recluido en un papel), es una disposición de ánimo de las personas que interactúan en la comunidad de referencia, es una concepción continua (algo que se concibe cada día, un concepto cotidiano); una actuación que se construye en la apreciación de que la comunidad, y cada sujeto que la compone, hacen de sí mismos, porque, como comunidad activa, es el conocimiento y la disposición de la persona, así como sus posibilidades de comunicación con el resto, los componentes básicos para crear, compartir, modificar y mejorar con vías al bienestar humano colectivo.

De modo que son la cultura universitaria, la atención a las dinámicas social y comunicativa, vivenciadas en lo cotidiano dentro de las instituciones, los aspectos que al momento se retoman como sustentos teórico-conceptuales para dar luz a estas sencillas consideraciones sobre cómo habría de actuar un docente común para integrarse de manera más verídica en la calidad educativa, como es la preocupación de quien suscribe.

3. Entrevista con Docentes

Los resultados obtenidos a través de la entrevista se encuentran aún en proceso de revisión, pero es posible decir, bajo una primera aproximación a las respuestas de los compañeros docentes, algunos apuntes que están guiando la recomposición del foco metodológico impulsado por los descubrimientos de la presente indagación.

Así, resulta relevante, en primer término, comentar que la mayoría de los docentes sondeados conocían qué es la Acreditación de un programa educativo, y en las definiciones citadas por ellos se logró reconocer una alusión clara a la existencia de un “modelo genérico”, como luego se ha llamado aquí, pues se emplearon, en las construcciones de los maestros, nomenclaturas que involucran una condición de “referencialidad” (por así especificarlo), como punto clave de la Acreditación; conceptos como *estandarización*, *normatividad*, *certificación* y *criterios*, mantuvieron el consenso entre los entrevistados. De estas aportaciones se dedujo, además, que la comunidad puede partir de una base firme en cuanto al reconocimiento que se tiene de la existencia de parámetros comunes, pues la experiencia misma del proceso de Acreditación vivida por el Programa pone al colectivo en condición de hallar un punto de experiencia compartido.

Sin embargo, es de advertir que sólo tres de los docentes esclarecieron la puesta en práctica como motivo de sus reflexiones; y que fueron estas delimitaciones las que más apoyaron la clarificación de la problemática. Así, una de las aportaciones sugirió que los criterios establecidos debían **observarse** en la **impartición** misma del programa; y con ello se dio pauta para pensar en la dimensión de la actuación en lo cotidiano. Otra de las contribuciones también precisaba que las normas debían **cumplirse por todos los involucrados**, y aunque las especificaciones que se citaron parecieron inclinarse más bien hacia áreas y documentos (Plan de Estudios, Programa de materias y Tronco Común), este señalamiento develó la dimensión de lo colectivo. Por último, se encontró quien relacionó a la Acreditación con una **distinción**, definición que apoyó, de modo esencial, a la delimitación de la situación, al proponer que este distintivo estaría traducido en la **demonstración** de que la carrera acreditada tiene, como ejemplos explicitados, planes de estudio actuales, disponibilidad de material, buena organización y tutorías. El tema de la “distinción” y los ejemplos donde se transluce más claramente la acción, llevaron justamente a pensar en los términos de identificación, y más tarde en el de identidad, el cual llevaría a la construcción de la categoría central de este estudio: la cultura como eje para lograr y conservar el “distintivo, es decir, aquello que nos identifica.

Otra de las interrogantes de las cuales se puede dar cuenta, en esta fase de la investigación, es que, al indagar con los docentes acerca de su percepción sobre el compromiso que para ellos representa prestar sus servicios en una carrera acreditada, se presentaron comentarios que fue posible catalogar en tres categorías:

a) *Formación docente y seguimiento pedagógico-didáctico.* “Uso de herramientas didácticas diversas”, “Exposición de actividades complementarias”, “Trabajo en equipo, tareas, etc.”, “Procesos de evaluación”, “Elaborar material pedagógico”, “Participación en tutorías”, “Aumentar el número de docentes con determinado grado académico o con otro nivel académico”, “Mejora del programa”.

b) *Formación docente actitudinal y mejora administrativa escolar.* “Regularización administrativa”, “Entregar calificaciones a tiempo”, “Asistir a las clases y hacerlo con puntualidad”, “Cumplir con el programa de las materias”, “Aplicación de exámenes parciales y finales departamentales”.

c) *Investigación y publicaciones.* “Contar con manuales del profesor”, “Manual de prácticas”, “Reportes y publicaciones de investigación y didácticas”.

Es así que, al tiempo que se han ido construyendo las categorías centrales del Modelo, estas informaciones permiten también ir trazando la especificación de los componentes más peculiares a los cuales ha de referirse la actuación pautada por el mismo, pues los indicios que los compañeros docentes han ayudado a develar, muestran ya las áreas que la propia comunidad manifiesta como sustantivas, a las cuales debe apoyarse de modo organizado, unos a otros; en este caso, por ejemplo, diseñando criterios y rutas críticas, mejor articulados y efectivos, para instaurar un sistema de capacitación continua, por adelantar una estrategia que se antoja deseable.

4. Panel de Expertos

A través del Panel fue posible apuntar, de modo práctico y vivencial, una definición de las categorías centrales del “Modelo de Actuación”, que aquí surge como consecuencia de las indagaciones: socialización, comunicación y cultura; las cuales sustentarían la posibilidad de verificar una dinámica de autoevaluación de las acciones y actitudes derivadas de la naturaleza y los fines del Programa.

El grupo de diálogo estuvo integrado por un licenciado en Sociología, con posgrado en Ciencias de la Educación, quien cuenta con una amplia experiencia en diseño y evaluación curricular, así

como en ejecución administrativa y directiva; un posgraduado en Psicología Social, con práctica directa sobre procesos administrativos, organizativos y logísticos para el área educativa; y un licenciado en Ciencias de la Comunicación, con maestría en Ciencias de la Educación, quien cuenta con sustentada trayectoria en investigación e implementación de creación y análisis curricular, didácticas aplicadas y diseño de campañas de comunicación para programas educativos y culturales.

Junto con el panel fue posible aterrizar el Modelo, concluyendo que, en primer lugar, se presenta a la socialización como punto de partida del mismo, ante el requerimiento de dar a conocer la naturaleza, los propósitos y la dinámica del procedimiento relativo a la Acreditación, tanto en lo sucedido, como en lo que ello conlleva en lo cotidiano, y con miras a la re-acreditación próxima.

El grupo de diálogo aportó, en síntesis, que “La socialización se puede entender como el proceso mediante el cual los recién nacidos, y a lo largo de sus primeros años de vida, reciben cotidianamente de los mayores un trato afectivo, una comunicación constantes, enseñanzas básicas prácticas y cuidados de su integridad, lo cual **los introduce a un mundo de significados, los cuales configuran una subjetividad que les permite identificarse como miembros de la comunidad que les acoge**. En términos generales, la socialización es imprescindible para adquirir una cultura que compartir con los semejantes, integrarse a la historia colectiva y configurar una identidad en correspondencia al grupo que le rodea.”

El subrayado en negrita, propio de quien suscribe este escrito, se emplea aquí para llamar la atención sobre los elementos definitorios, retomados para el Modelo propuesto por la claridad que aportan a los fines prácticos que esta indagación mantiene: un “mundo de significados”, que en el caso específico está “configurado” por el “Modelo Genérico”; significados que permitirían a los actores educativos identificar, y por tanto articular, su subjetividad, su “actuar” o su “acción”, con la de los demás, pues “la comunidad que los acoge” queda referida, aquí, al contexto donde el Programa se inscribe desde el momento en que manifiesta su intención de acreditarse bajo un modelo “dado”... Pero que ha de verificarse en la naturaleza y la actividad propias del Programa.

Así pues, entender la socialización como eje, pondría al Programa en posición de comprender el procedimiento de Acreditación como un todo integrado e integrador: integra la acción de cada uno, es decir, permite construir sentido y significado a las tareas que cada uno realizó y realiza para mantener el estatus de “Acreditados”; y no ya como un fin inscrito en un documento o para

inscribirse en un documento, sino como una actuación, una experiencia, una dinámica de interacción en la comunidad donde se sustenta. La socialización otorga la comprensión del contexto, o refiere al contexto físico y simbólico donde se desarrolla la acción como sociedad, es decir, como grupo organizado hacia un fin común, puesto y aprehendido, en principio, y valga la redundancia, en común.

Si, como sostiene el Panel, “la socialización es imprescindible para adquirir una cultura que compartir con los semejantes, integrarse a la historia colectiva y configurar una identidad en correspondencia al grupo que le rodea”, en el caso analizado los aspectos donde ha de sucederse la socialización son los contextos-actos pedagógico, normativo, administrativo y procedimental; y el proceso de socialización, para fines de este planteamiento, se entiende como un “discurso referencial” que se dirige en una dirección, de los “mayores” a los “menores”; esto es, promovido desde quienes, al momento, poseen la información global, y dirigido hacia quienes han de ser socializados en ella. Pero, no debe tomarse esta “unidireccionalidad” como un absoluto, más bien se trata de una delimitación de la categoría de análisis, que ayuda a trazar un “diagrama de flujo” que otorga direccionalidad metodológica al “Modelo de Actuación”, pues el primer paso, aunque continuo, es “dar a conocer” el proceso de Acreditación, sus sustentos y las implicaciones, pasadas, presentes y futuras, que éste tiene para el contexto del Programa analizado.

Esta primera “definición experta” ha llevado a enlazar, de modo natural, la siguiente categoría estratégica del Modelo: es a través de la socialización (introducción al contexto y su mundo de significados a compartir) que se cimienta una construcción comunicativa. Y esta relación dinámica, a su vez, da la pauta para adquirir una cultura: la percepción de una historicidad común y una identidad en correspondencia también colectiva.

En el grupo de diálogo se planteó que el proceso de comunicar, en términos de una dinámica educativa, no se refiere sólo al despliegue de “medios”, más bien se designa la puesta en marcha de una estrategia para promover momentos y dinámicas que posibiliten el diálogo y la revisión crítica, establecida por y entre los actores mismos, con la finalidad de construir una comprensión diaria de las relaciones y las actuaciones propias que les son propias, dado un código o sistema de significados y certezas comunes.

Ante esta definición, se consideró relevante la reflexión de Luz Zareth Moreno Basurto (2002), por los elementos que plantea para la comunicación educativa en comparación con una relación comunicativa que pudiera estar omitiendo la participación de los actores, aunque en el caso citado

no se refiera necesariamente a un “autoritarismo”, sino que pueda deberse a la carencia del foco y la estrategia adecuados o claros para dar sentido a la actuación de los miembros de la comunidad:

[...] contraria a la comunicación autoritaria (que atribuye mayor relevancia al producto o venta), la [comunicación educativa] concede más importancia al interlocutor. Además de que el discurso que promueve busca compartir, abrir caminos a la reflexión, apoyar la recuperación de la experiencia, relacionar texto y contexto, jugar y gozar la expresión, respetar al otro y permitir la riqueza de la comunicación cotidiana. Su implementación facilita al individuo la comprensión de diferentes procesos, acompaña el aprendizaje y ofrece recursos para leer su contexto social y su realidad (Moreno, 2002).

Sobre esta base, con el grupo panelista se logró establecer una diferenciación metodológica entre el momento de socialización y el de comunicación. Así, el primero queda referido a la recuperación y el procesamiento de la información, para compartirla con un colectivo y socializarlo, es decir, “organizarlo” en torno a un fin o imagen que lo identifique, colocando en común una serie de nomenclaturas, situaciones, naturalezas, modos o finalidades; mientras que el de comunicación se entendió como un proceso, también continuo, que va más allá de la puesta en común, para animar el debate a través de la promoción de canales y momentos para el diálogo en torno a los símbolos o imágenes colectivas. Es así que el elemento de comunicación contemplaría las estrategias que sirven a la socialización, los modos y los medios motivados para dar continuidad a la apropiación de los significados comunes, en una dinámica de integración y participación de carácter multidireccional.

Si observamos a la educación como un proceso vivo al igual que la comunicación, nos percataremos que ambos respiran día a día gracias al contacto social del individuo, donde se manifiesta la presencia de mediaciones, como el lenguaje, que contribuyen al diseño de sus experiencias a través de la apropiación de significados funcionales para desarrollarse en los contextos que se le presentan (Moreno, 2004).

La comunicación, así delimitada, otorga al “Modelo de Acción” la dimensión del “qué hacer” dentro del contexto o marco de acción, pues este elemento es el que permite poner en dinámica el acuerdo común sobre el “cómo hacerlo” y “por qué lo hacemos”. La comunicación posibilita el involucramiento en una línea que podríamos llamar “didáctica”, al posibilitar el diálogo entre los actores, es decir, entre los encargados de llevar a cabo la acción o poner en práctica los lineamientos establecidos. En este acto comunicativo se implica una interpretación del discurso socializador; y esta interpretación la hace la gente, pero ya no en abstracto, como se define

teóricamente para el momento anterior, sino en el acto, es decir, de hecho; como elemento funcional.

Así, al percibir a los actores mismos, no como abstracción, sino en la dimensión de sus posibilidades de identificación y actuación respecto del “Modelo Genérico”, la socialización y la comunicación aportarían la cartografía y los faros que darían mayor certeza para zarpar rumbo a una verídica “Cultura de la Autoevaluación en Acción”, al permitir al Programa dimensionar la naturaleza propiamente humana implicada en el proceso mismo. Ello porque, para resumir las reflexiones del grupo de diálogo, se pensó que *“La construcción de la cultura que nos rodea es el resultado de un proceso histórico, el cual implica relaciones con varios elementos culturales preexistentes y la asimilación de éstos. La identidad conduce al sujeto a la transformación de su cultura, porque se involucran actuaciones. La identidad es un proceso significativo de signos, imágenes y símbolos de comunicación con el otro y los otros, que hace diferentes a los propios sujetos, en el cual se cimienta la historia común que define su identidad propia.*

Sin duda, es por la influencia de la memoria colectiva y la histórica, que los individuos conservamos un conjunto de valores culturales identitarios, los cuales refrendan, sustentan y estructuran nuestra propia identidad.”

DISCUSIÓN

La calidad educativa mantiene su eje en la evaluación, como la manera de llevar a cabo las consignas de mejora, establecidas en acuerdo con los lineamientos dados como referencia para esta observación de valores, actos y diálogos dentro de una comunidad universitaria específica, con miras a plantear la necesidad de construir una cultura de la calidad para dicho Programa.

Esta evaluación de la calidad de los programas académicos es una condición indispensable para pensar en su mejora. Con los años se ha demostrado que la manera de realizarla es a partir de un proceso de autoevaluación o autorreflexión realizado por la propia universidad acerca de su quehacer (...) (Rodríguez, Zúñiga y Arnáez, 2008, p. 1).

Bajo estas reflexiones es que aquí se piensa que, una vez que el Modelo o modo para evaluar se percibe como suficientemente establecido por la discusión de los expertos, la nueva tarea educativa reclama construir el puente que permita transitar del discurso a la acción, al qué-hacer; y este

puente parece posible cimentarlo en la autoevaluación y la autorreflexión, sustantivos que indican acción, acto, un hacer sustentado en una convicción de “ser cultural”.

Este paso es el que la indagación estima como necesario dar en el caso del Programa de Ingeniería en Automatización en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro: la construcción de una nueva cultura autorreflexiva y autoevaluada.

Como se ha informado, el Programa consiguió la acreditación, por parte del CACEI, a partir del 10 de agosto del 2007; sin embargo, en la observación de la práctica cotidiana, se va develando que no se ha conseguido establecer pautas de acción del todo compartidas, y no ya para conservar el estatus generado por la primera evaluación institucionalizada, sino que se enfrenta un problema de mayor profundidad: no se ha logrado hacer patente el propio hecho del significado cultural en el cual esta acreditación involucra a la colectividad y, con ello, a cada persona, sobre todo cuando se acerca la siguiente revisión, a corroborarse en el 2012.

No compete aquí evidenciar pormenores de las dificultades por las cuales esta investigación se presenta ahora, luego de haberse iniciado la inquietud prácticamente con el proceso acreditador del 2007; sólo es conveniente, para fines de la argumentación, señalar que es justo la carencia de conocimiento profundo, apoyo metodológico y de espacios, así como falta de orientación en general, las causas primarias que motivan la realización de esta indagación, nunca con miras a subrayar fallas, sino con entusiasmo propositivo por notificar esta necesidad urgente, que se verifica en carne de los docentes, en el día a día del Programa.

Con la información obtenida al momento por la indagación, ha sido posible avanzar sustancialmente en la construcción de la propuesta de **modelo de articulación cultural continua, basado en la autoevaluación como sustento metodológico, donde se proponen la atención a la socialización y la comunicación de la finalidad y los procesos comunes, como ejes claros para alentar actos de calidad propios del devenir diario del colectivo institucional.**

Aunque es necesario aún detallar el análisis sobre los instrumentos aplicados en esta fase, lo cual permitiría establecer criterios más específicos que aportar a la solución de la problemática planteada, se considera que estas aproximaciones puedan dar pauta, en lo inmediato, para que más gente del Programa pueda aportar reflexiones que permitan concretar las necesidades reales que se escapan a la delimitación aquí planteada por las sencillas, pero optimistas, posibilidades de esta

investigación, pues se piensa que el Programa está en excelente momento de hacer estas reflexiones y evaluaciones propias.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI). (1998). Manual del CACEI, México.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. México. Recuperado el 21 de febrero de 2010, de http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf

Elliot, Jhon. 2005. *La investigación-acción en la educación*. Ediciones Morata, S.L. Quinta edición. España. [Recuperado el 23 de septiembre de 2010]. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=eG5xSYGsdvAC&pg=PA9&lpq=PA9&dq=articulos+de+investigacion+accion+de+J.+Elliot&source=bl&ots=qQh6ch91pe&sig=kgw5qAJ1dQGyOovtn_rP45wJi2E&hl=es&ei=_WTITMbOLYu-sQP7-SHDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CBoQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false

González, Y. (s.f.). Propuestas de Evaluación Institucional Universitaria en el Ámbito Internacional, Universidad de Córdoba. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) España. Recuperado el 24 de agosto de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/358Gonzalez.pdf>

Margiotta, E.. (s.f.). Desafíos para la educación frente a las necesidades del desarrollo con equidad en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (Número 9. Reforma de la Educación Secundaria). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Argentina. [Recuperado el 24 de agosto de 2010]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a06.htm>

Michavila, F. (2005). Cinco Ideas Innovadoras para la Europeización de la Educación Superior. UOC. En: *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Volumen 2 (Número 1). Madrid. [Recuperado el 28 de agosto de 2010]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.html>

Moreno, L. (2002). Educación, comunicación e imaginarios sociales. En: *Revista Razón y Palabra*. Número 25. Universidad Latina de América e ITESM Campus Morelia, Mich, México. Febrero - Marzo 2002. [Recuperado el 15 de septiembre de 2010], Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/lmoreno.html>

_____. (2004). La Comunicación en la Educación Formal. En: *Revista Razón y Palabra*. Número 37. Universidad Latina de América e ITESM Campus Morelia, Mich, México. Febrero - Marzo 2004. [Recuperado el 15 de septiembre de 2010]. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lmoreno.html>

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN de la Educación (OCE). (2003). Comunicado 111, Calidad y Evaluación, México.

Rodríguez, L. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. En: *Odisea, revista electrónica de pedagogía*, 5, (10). [Recuperado el día 01 de octubre del 2010]. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/Rodríguez-vinculo.html>

Rodríguez, U., Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2008). Factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Experiencia del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Actualidades investigativas en educación. Volumen 8. (Número 1): 1-19. En: *Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica*. [Recuperado el 3 de septiembre de 2010]. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2008/archivos/factores.pdf>

Rubio, J. (2006). La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un Balance. Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública. [Recuperado el 4 de noviembre de 2009]. Disponible en: <http://ses2.sep.gob.mx/aye/ocde/pees/pees.pdf>

Trujillo, H. (2001). La Nueva Temática del Desarrollo y los Desafíos del Sistema de Educación Superior: Acerca de la Cooperación entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea. En: *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Ministerio de Educación de El Salvador. [Recuperado el 15 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/209Trujillo.PDF>

Tünnermann, C. (2005). Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación. Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. Nicaragua. [Recuperado el 20 de agosto de 2010]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/salomeceli/calidad-de-la-educacin-superior>

Villanueva, E. (2004). La Acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RAICES y en el MERCOSUR. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (versión impresa) (Número 35): 99-112. Argentina.