

Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia*

Effects of Accreditation on the Improvement of Psychology Programs in Colombia

Recibido: 10 de diciembre de 2007 | Revisado: 18 de marzo de 2008 | Aceptado: 4 de abril de 2008

GLORIA MERCEDES ALZATE-MEDINA**

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

ABSTRACT

The results of a study with eleven Psychology programs in Colombia are presented, in order to assess the relationships between quality accreditation and certain indexes such as the number of professors and students, the rates of student desertion, the results in the State Examination and the like. It is concluded that a relationship seems to be present between accreditation and aspects such as the level of teachers' education, the size of the faculty, student desertion and the strength of research. Theoretical elements are proposed in order to continue with the discussion of Educational Quality and new directions for research on the subject are suggested.

Key words authors

Upper Education, Accreditation, Quality of Education.

Key words plus

Colleges and Universities-Accreditation, Educational Quality, Education, Higher, Teacher Education.

RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio con once programas de Psicología en Colombia para evaluar las relaciones entre la acreditación y ciertos índices tales como el número de estudiantes y profesores, tasas de deserción, resultados en los Exámenes de Estado y otros. La conclusión es que parece existir una relación entre la acreditación y aspectos tales como la formación de los docentes, el número de docentes de planta, la deserción estudiantil y la fortaleza de la investigación. Se presentan también elementos teóricos para la discusión sobre el tema de calidad de la educación y se sugieren nuevas direcciones de investigación.

Palabras clave autores

Educación superior, acreditación, calidad de la educación.

Palabras clave descriptores

Universidades-acreditación, calidad de la educación, educación superior, formación de docentes.

* Esta es una versión parcial de un trabajo más amplio de investigación. Este trabajo fue elaborado con la Asesoría de María Dolores Pérez Pineros, Directora de la Oficina de Planeación de la Rectoría de la Universidad Javeriana.

** Cr 5 Nro. 39-00 piso 2, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: galzate@javeriana.edu.co.

Justificación y planteamiento del problema

Los sistemas de educación superior en Colombia y en el mundo han sufrido importantes transformaciones en las dos últimas décadas. Estas transformaciones, según lo afirma Brunner (2005), han estado relacionadas con diversos factores, entre ellos el aumento en la demanda de estudios postsecundarios.

En de este panorama, un aspecto esencial se refiere a la pertinencia de las funciones del conocimiento. En este sentido se ha hecho imperante la adaptación de las universidades a un entorno cambiante, debido a las transformaciones en los mercados ocupacionales, el aumento significativo del conocimiento avanzado, la introducción de tecnologías de información y comunicación, los cambios en los intereses profesionales de los jóvenes y la necesidad de los países de aumentar su competitividad. (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2002).

Las universidades respondieron a las presiones externas con un incremento de las ofertas educativas y la diversificación de oportunidades. Esta situación trajo como consecuencia la masificación de la matrícula en diferentes países y la proliferación de instituciones de educación superior (CNA, 2002).

Dicha expansión del sistema de educación superior permitió el acceso de un número significativo de estudiantes a instituciones universitarias y no universitarias, sin que hubiera mediado una garantía sobre su calidad. Se derivó así una preocupación por la calidad de los sistemas educativos y, consecuentemente, la necesidad de establecer procedimientos de aseguramiento de la calidad. De esta manera, hoy en día el tema del aseguramiento de la calidad ocupa un lugar central en las discusiones educativas, ligado a la necesidad de desarrollar criterios y procedimientos para su realización.

De acuerdo con la situación anterior, se incorporaron mecanismos tanto de las universidades como del Estado, para garantizar al público en general el cumplimiento de unos estándares mínimos

de calidad (González, 2005). Así, paulatinamente, se ha generado una mayor exigencia social por mejorar y asegurar la calidad de las universidades y sus programas de pre y postgrado.

Tanto en los países europeos como en los Estados Unidos, en América Latina y en otros continentes, se han puesto en marcha en las últimas décadas sistemas de aseguramiento de la calidad (SAC) y, específicamente, sistemas nacionales de acreditación (SNA). Con el tiempo, estos sistemas han ido fortaleciéndose, han ganado credibilidad social y académica y han generado elementos comunes entre países, aspectos éstos que sentarán los pilares para configurar un modelo mundial de aseguramiento.

Sin embargo, a pesar de los acuerdos logrados, existen controversias sobre algunos puntos relacionados con la aplicación voluntaria u obligatoria del proceso, el uso de estándares mínimos o la aplicación de reconocimiento a calidades diferenciales, la focalización en los programas, en las instituciones o en ambos y la utilización de los resultados de la evaluación en relación con la asignación de recursos públicos por parte de entidades gubernamentales.

También es importante señalar que los avances en los SAC no se han visto suficientemente reflejados en investigaciones sistemáticas sobre los cambios producidos por ellos en la educación superior. La mayor parte de los estudios está constituida por reportes de experiencias en diversas instituciones, en los cuales se muestra la apropiación de criterios y mecanismos utilizados para llevar a cabo los procesos evaluativos internos, así como las bondades y dificultades del sistema.

Se hace necesario, por lo tanto, fortalecer la investigación de tal manera que sea posible establecer la naturaleza de los cambios generados en las instituciones de educación superior, al introducir los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Como una contribución al desarrollo de dichos procesos investigativos, el presente estudio se centró en la acreditación voluntaria de alta calidad, la cual forma parte de los sistemas de aseguramiento. Su propósito fue indagar sobre algunos de los efectos generados en los programas de Psicología del

país, como resultado de los procesos de acreditación voluntaria. Se trata de un estudio preliminar que buscó establecer parámetros y criterios iniciales que permitieran apreciar los posibles efectos de los procesos de acreditación sobre los incrementos de calidad en los programas.

Marco teórico

En esta sección se discuten tres aspectos fundamentales: las aproximaciones al concepto de calidad, las concepciones de evaluación y los enfoques evaluativos predominantes.

El concepto de calidad

El concepto de calidad aplicado a la educación superior tiene gran complejidad. Dado que la educación es un proyecto inacabado, en continua búsqueda de su propia autorrealización, no se puede esperar una definición unívoca y fija del concepto de calidad (Universidad de Antioquia, 1996). Por lo tanto el concepto de calidad tiene un carácter relativo, que implica poder establecer comparaciones entre unos referentes o patrones reales o utópicos en un momento determinado (González, 2005).

También es importante tener en cuenta que el concepto de calidad responde a necesidades particulares de los países, de acuerdo con momentos específicos de su devenir histórico. Además, en su definición, diversos grupos sociales como la sociedad civil en general, los empleadores, los políticos, los académicos, los ciudadanos, etc. tienen un papel importante.

Como lo señala Días Sobrinho (2002), el concepto de calidad es una construcción social que va variando de acuerdo con los intereses internos y externos a las instituciones educativas, en relación con la sociedad deseada que se proyecta al futuro. Dicha construcción se realiza como producto de consensos y negociaciones entre los actores involucrados.

Por lo tanto, una apreciación de la calidad debe tener en cuenta los componentes objetivos,

subjetivos y sociales del proceso educativo, puesto que no se puede hablar de una dimensión universal de la calidad, sin tener en cuenta el contexto específico de las instituciones, sus misiones y sus proyectos educativos.

El concepto de calidad subyacente al modelo del CNA no contempla ideales absolutos o estáticos (Pabón, 2001). Aunque las características estén planteadas de manera genérica, “su lectura y su valoración tienen un grado apreciable de diferenciación, según el tipo de institución o campo del saber del que se trate” (Serrano, 1999 citado en Pabón, 2001, p. 9). Por lo tanto, el marco conceptual del modelo de acreditación incluye referentes relacionados con “características universales, derivadas de la educación superior; características de clase, derivadas del tipo de IES (Instituciones de Educación Superior) de que se trate; y otras, derivadas de las normas y regulaciones propias del entorno en que las IES se desenvuelven como organizaciones” (CNA, 1998 citado en Pabón, 2001, p. 9).

En conclusión, desde este marco de referencia, el concepto de calidad debe tener en cuenta criterios universales que son valorados o ponderados de acuerdo con las características propias de las IES, respetando su naturaleza y los objetivos institucionales, expresados en la misión y el proyecto educativo. Los referentes van evolucionando de acuerdo con las necesidades internas y externas a las propias instituciones, para adaptarse a metas sociales y su proyección hacia el futuro.

El concepto de evaluación

Las aproximaciones al concepto de evaluación son diversas, pues algunos autores destacan la importancia de emitir juicios de valor como aspecto fundamental de la evaluación.; otros, se centran en la relevancia del proceso de toma de decisiones a partir del manejo de la información, en la ética o en el replanteamiento de los objetivos sociales.

Para ejemplificar estas tendencias, Días Sobrinho (2002) comprende la evaluación como un medio y no como un fin y la orienta hacia un proceso

continuo y participativo relacionado con la toma de decisiones para la calidad y la excelencia de la educación superior. Fernández Lamarra (2005) enfatiza la importancia de emitir juicios de valor con bases sólidas y estándares conocidos y aceptados, para lo cual es necesario identificar las fortalezas y las debilidades, con el fin de tomar decisiones sobre el mejoramiento de la calidad. Ristoff (citado en Fernández Lamarra, 2005) orienta la evaluación más hacia el restablecimiento de los compromisos con la sociedad; dentro de este enfoque, la evaluación sirve para repensar los objetivos, las formas de actuación, los resultados, desarrollar propuestas de cambio, planificar y evolucionar.

En este contexto, para el CNA “las características de calidad desde la perspectiva de la acreditación son referentes por los cuales un programa académico orienta su acción y el grado de su cabal realización es evaluable académicamente”... Dichas características “deben ser leídas desde las misiones y la realidad contextual en la cual se pretenden ser evaluadas. De este modo, el juicio de la calidad que emiten los pares académicos no está referido solamente a una dimensión universal, sino a cómo esa característica se hace realidad en un contexto específico” (CNA, 2003, p. 22).

Este enfoque de la calidad es similar al propuesto por UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Conferencia Mundial de 1998 citado por Fernández Lamarra (2005):

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizado con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instituciones nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras

a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional. (p. 105)

Se muestra, así, la importancia de una evaluación integral de la calidad, en la cual intervienen diversos factores con sus respectivas características e indicadores, los cuales deben ser valorados por la propia institución y contrastados con una valoración de expertos externos en el área del conocimiento. Al mismo tiempo, dentro de esta visión integral de calidad son igualmente importantes los indicadores relacionados con los contextos, insumos y procesos, así como los indicadores de resultados o logros, relacionados con la eficiencia interna del sistema.

Los enfoques metodológicos

Los enfoques evaluativos predominantes en los primeros años de aplicación del proceso de aseguramiento de la calidad, estuvieron orientados hacia dos tendencias para la comprensión de la calidad. En primer lugar, la calidad académica convencional (CAC) centrada en una evaluación exclusiva de datos cuantitativos. En segundo lugar, la utilización de características estandarizadas que se van extendiendo desde países con alto desarrollo científico y tecnológico a otras comunidades, sin tener en cuenta el contexto. En este enfoque hay un supuesto control de la subjetividad, lo cual permitiría hablar de unos parámetros con validez universal (Pabón, 2001).

Este tipo orientaciones ha ido cambiando progresivamente desde un paradigma centrado en la cuantificación, hacia un trabajo de tipo más hermenéutico, al igual que muchos de los movimientos en las ciencias sociales. Según Henkel (1998 citado por Pabón, 2001), la investigación crítica y hermenéutica ha fortalecido un tipo de evaluación de carácter más interpretativo, la cual se orienta a producir un conocimiento contextualizado, sin pretensiones de generalización. Es así como se tienen

en cuenta las posturas de los actores involucrados, sin dejar de lado las observaciones sistemáticas, las mediciones y la recolección de información objetiva. Estas tendencias han estado relacionadas con orientaciones epistemológicas pluralistas.

De esta manera, la evaluación de la calidad debe plantearse la pregunta de si la educación responde o no a las expectativas sociales sobre ella, tales como la promoción del desarrollo económico, las formas de convivencia ciudadana, la formación de líderes y el espíritu crítico, entre otros. Por lo tanto, la calidad es el deber ser que contribuye al desarrollo no sólo de las instituciones, sino de los ciudadanos y las naciones. Para poder evaluar el proyecto institucional y su relación con el contexto social, sería entonces necesario realizar un análisis de pertinencia (Levy, 1998 citado por Pabón, 2001).

Otra discusión planteada por Levy (1998 citado por Pabón, 2001), se relaciona con los criterios de evaluación. Para dicho autor, no se deben tomar de una manera acrítica los criterios convencionales de los países en desarrollo, puesto que dan una imagen muy negativa de la calidad de las universidades en América Latina. Tampoco es conveniente rechazar la información cuantitativa, pues aunque tiene limitaciones en la comprensión de las variables contextuales, es un punto de referencia necesario.

A partir de este marco de referencia, en este estudio se decidió utilizar una metodología mixta, de corte cuantitativo y cualitativo, debido a que permite la utilización de algunos indicadores cuantitativos de calidad, con un análisis posterior de las situaciones, características y variables que inciden en ellos, desde la perspectiva de las personas involucradas en el proceso. Esta opción se relaciona con un concepto integral de calidad, el cual toma como referencia diferentes criterios para evaluar el mejoramiento, desde un enfoque evaluativo que enfatiza la importancia de emitir juicios a partir de estándares compartidos. Al mismo tiempo, involucra indicadores de eficiencia interna e indicadores de proceso que contribuyen a una comprensión más amplia de la calidad, desde una mirada interpretativa-hermenéutica emitida por los propios participantes.

Metodología

Diseño

Esta investigación es un estudio de tipo descriptivo que tuvo como propósito establecer los efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de Psicología y se dividió en dos momentos. La primera parte, se centró en indicadores cuantitativos de calidad, los cuales se delimitaron a partir de un análisis de los requerimientos exigidos por el CNA en los informes de autoevaluación. Estos indicadores confluyeron en una encuesta diligenciada por diez de los once programas de Psicología acreditados.

En la segunda parte, se empleó una metodología cualitativa, a través de un grupo focal, con la participación de siete programas, los cuales analizaron los resultados cuantitativos y enriquecieron el análisis con nuevos indicadores de calidad relacionados con los procesos internos llevados a cabo por las instituciones.

Unidad de análisis

La unidad de análisis de este estudio estuvo conformada por los programas de Psicología acreditados en el país. Participaron diez de las once Carreras de Psicología que culminaron su proceso de acreditación antes de marzo de 2007 (CNA, 2007), a través de los/as decanos/as o directores/as de carrera: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad Católica de Colombia, Universidad de los Andes, Fundación Universitaria Korand Lorenz, Universidad de Manizales, Universidad del Norte, Universidad Pontificia Bolivariana (Bucaramanga), Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), Universidad San Buenaventura (Medellín) y Universidad del Valle. Los programas tienen diferencias en enfoque y orientación –de acuerdo con los parámetros de cada universidad–, se encuentran en diferentes regiones del país y su característica común fue el haber logrado la acreditación voluntaria de alta calidad.

En la segunda parte, participaron siete de los diez programas iniciales y la Dirección Ejecutiva

de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI).

Instrumentos

Se diseñó una encuesta sobre indicadores cuantitativos de calidad derivados de la revisión de la bibliografía, para evaluar tres factores: estudiantes, docentes y estructura curricular. Los aspectos considerados fueron los siguientes:

1. Número y calidad de los estudiantes admitidos.
2. Índices de permanencia y deserción estudiantil.
3. Índices de graduación y puntajes en los Examen de Calidad de la Educación Superior-ECAES.
4. Número de estudiantes participantes en actividades de formación integral.
5. Número de profesores vinculados al programa.
6. Nivel de formación de los profesores de planta.
7. Nivel de formación de los profesores de cátedra.
8. Escalafón docente de los profesores de planta.
9. Dedicación de los profesores de planta a actividades académicas.
10. Interacción de los profesores con comunidades académicas.
11. Número de créditos académicos de los componentes curriculares.
12. Participación de los estudiantes en convenios nacionales e internacionales.
13. Número de grupos de investigación escalafonados.
14. Número de proyectos académicos con proyección social.
15. Recursos académicos, bibliográficos e informáticos.

Procedimiento

Los programas fueron contactados por vía electrónica a través de la Dirección Ejecutiva de Ascofapsi. A cada uno de los once programas se le envió una encuesta personalizada, dirigida a los/las decanos/as o directores/as de carrera. Se incluyó

el reporte de los datos en dos momentos: un año antes de la acreditación y dos años después. Se obtuvieron las encuestas diligenciadas de diez de los once programas iniciales en un lapso de tres meses, aproximadamente. Tres de los diez programas dejaron algunos indicadores sin contestar.

Aunque en este estudio se hubiera querido incluir un período más largo para evaluar los efectos, no se pudo hacer porque se hubieran tenido que dejar por fuera los últimos programas acreditados. Tampoco se tomó en cuenta la renovación de la acreditación, pues en el momento de realizar la encuesta solamente se encontraron cuatro programas que habían culminado dicho proceso.

Posteriormente, se procesó la información cuantitativa calculando para cada indicador los porcentajes correspondientes, antes y después de la acreditación. Más adelante se establecieron rangos que permitieron ubicar, en cada indicador, el puntaje mínimo y máximo obtenido por el conjunto de programas. Se desecharon algunos indicadores de la encuesta por inconsistencias en los datos reportados. Estos fueron: índices de graduación, actividades de formación integral, interacción con comunidades académicas, participación de los estudiantes en convenios y proyectos con proyección social. Dentro de los indicadores se desecharon algunos subindicadores por la misma razón, por ejemplo: número de volúmenes adquiridos por la biblioteca.

Los datos se sintetizaron en un cuadro consolidado y a partir de su análisis se elaboraron diez posibles inferencias y seis temas de discusión, los cuales se constituyeron en el elemento central del grupo focal.

Se invitó a los todos los programas acreditados en Psicología al grupo focal y se logró la asistencia de siete, además de la Dirección Ejecutiva de Ascofapsi. Se presentaron los resultados obtenidos con los indicadores cuantitativos por el conjunto de las instituciones. Posteriormente, se dividió el grupo en dos, de tal manera que cada uno trabajara las preguntas del formato de discusión en forma separada. Después se realizó una plenaria y se llegó a un consenso entre los participantes. Adicionalmente, se profundizó en aprendizajes logrados por los programas en el proceso de acreditación.

La información se organizó de acuerdo con categorías de contenido, a partir de la relatoría de los dos grupos y la discusión de la plenaria.

Resultados y discusión

Se realizó una comparación entre el comportamiento de los indicadores cuantitativos antes y después de la acreditación en cada uno de los programas acreditados, a través de los datos numéricos y del cálculo de porcentaje. También se determinaron los rangos de variación para cada indicador, estableciendo los puntajes mínimos y máximos entre el conjunto de los programas. Se identificó en cuáles indicadores se observaban cambios importantes en los datos, teniendo en cuenta los rangos de variación previos y posteriores. Los resultados aparecen en las Tablas 1 a 9.

Los datos mostraron una amplia variación en el número de inscritos entre los diferentes programas de Psicología. También se encontró una diferencia en los procesos de admisión a la universidad, pues

mientras en algunos programas la proporción entre admitidos/inscritos es del 21% antes de la acreditación y del 16% después de la acreditación, hay programas que admiten el 100% de los inscritos. Este aspecto puede marcar diferencias en términos de calidad. También se observó una variación importante en el número total de inscritos y matriculados después de la acreditación. Se reportaron cinco programas con índices negativos (-13%) y cinco programas con índices positivos (21%). En cuanto a la deserción estudiantil intersemestral, dos de los diez programas no tuvieron variación, cuatro programas tuvieron una disminución (-5%), dos programas tuvieron un aumento (3%) y dos programas no reportaron el indicador.

El siguiente indicador hizo referencia a los puntajes totales obtenidos en los ECAES por los alumnos. Se encontró que en el año 2005 se obtuvo un promedio de 107, con puntajes entre 101-113. En el año 2006, nuevamente un promedio de 107, con puntajes entre 103-113.

Las variaciones relacionadas con el tipo de vinculación de los profesores, aparecen en la Tabla 2.

TABLA 1
Número de Estudiantes Inscritos, Admitidos y Matriculados en primer semestre

Solicitantes	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Número de Inscritos	84	522	94	452
Número de Admitidos	41	450	63	423
Número de Matriculados	18	362	40	311
% Admitidos/Inscritos	21%	100%	16%	100%
% Matriculados/Inscritos	14%	95%	16%	83%

*Valores mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2
Porcentaje de profesores vinculados según el tipo de contrato

Tipo de contrato	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Tiempo completo	8%	56%	17%	56%
Medio tiempo	0%	22%	0%	32%
Cátedra	40%	76%	43%	66%

*Porcentajes mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

Aunque el porcentaje máximo de profesores de tiempo completo se mantuvo constante, aparece un aumento del 8% al 17% en el mínimo. También se encontró un incremento del 22% al 32% en los profesores de medio tiempo y una disminución en el porcentaje de profesores de cátedra del 76% al 66%.

Al contar con los datos de número de profesores en sus diferentes formas de vinculación y número total de alumnos, se calculó la proporción del número de estudiantes por profesor. Se encontró una gran variación entre los programas tanto antes de la acreditación como después; aunque los promedios de esta relación no variaron de manera notoria, si hubo una mejoría en los programas que presentaban el mayor número de estudiantes por cada profesor. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

En el factor docente también se solicitó información sobre el nivel de formación de los profesores de planta, indicador que aparece en la Tabla 4.

Estos datos muestran una disminución en el porcentaje de profesores con pregrado, un aumento en el número de profesores con especialización y maestría y una ligera variación en el porcentaje de doctorado.

También se encontró un aumento en el porcentaje de profesores en la categoría del escalafón docente Asistente y Asociado (ver Tabla 5), aspecto que puede estar relacionado con la mejoría encontrada en el nivel de formación de los profesores.

Los resultados relacionados con las horas de dedicación académica de los profesores a docencia, investigación, extensión y asesoría, aparecen en la Tabla 6.

Estos datos se reportaron de manera muy inconsistente, puesto que la dedicación promedio de "horas a la semana" varió entre 15 y 248. Se descartaron los datos con más de 46 horas por semana y para los restantes se calcularon los porcentajes de dedicación a las diferentes actividades. Se observó un ligero aumento en la dedicación a extensión y asesoría.

TABLA 3
Proporción Profesor-Alumnos: Número de alumnos por cada profesor

Tipo de contrato	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
De planta	16	83	16	94
Cátedra	9	124	15	73
Todo tipo de contrato	6	50	6	36

*Número mínimo y máximo de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4
Nivel de Formación de los profesores de planta

Nivel	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Pregrado	0%	41%	0%	35%
Especialización	0%	56%	0%	71%
Maestría	25%	75%	14%	86%
Doctorado	0%	50%	1%	50%

*Porcentajes mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la promoción de la investigación, en la Tabla 7 se observó un aumento importante en el número de grupos escalafonados por Colciencias-Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas en las tres categorías A, B y C después de la acreditación, al igual que un aumento en el número de publicaciones docentes.

Los datos reportados en el indicador integridad de la formación por algunos programas tuvieron problemas, al presentarse inconsistencias entre el número total de créditos y la sumatoria del núcleo de formación fundamental, electivas y/o complementarias; estos datos se descartaron y los restantes se presentan en la Tabla 8. En relación con el número total de créditos, se observó una

TABLA 5
Escalafón de los profesores de planta

Escalafón	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Instructor	0%	49%	0%	50%
Asistente	17%	50%	10%	57%
Asociado	9%	37%	12%	47%
Titular	0%	39%	0%	38%

*Valores mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6
Porcentaje de tiempo de dedicación académica de los profesores

Nivel	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Docencia	26%	65%	25%	63%
Investigación	17%	51%	17%	45%
Extensión	2%	10%	4%	23%
Asesoría	0%	17%	10%	18%

*Porcentajes mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7
Número de grupos de investigación escalafonados por Colciencias

Escalafón	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
A	0	1	0	3
B	0	3	0	6
C	0	2	0	7
Número de Publicaciones	0	27	5	45

*Valores mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8
Número de créditos de los programas

	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Total académicos	156	199	144	185
Núcleo de formación fundamental	68	181	68	155
Asignaturas electivas o complementarias	4	105	15	105

*Valores mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

diferencia importante entre los programas antes y después de la acreditación; los valores después de la acreditación tuvieron un rango que oscila entre 144 créditos y 185. Estas variaciones también se observaron en el núcleo de formación fundamental y en las asignaturas electivas y/o complementarias. En el primer caso, los puntajes oscilaron entre 68 y 155 créditos; en el segundo caso, entre 5 y 105. Estos rangos tan amplios pueden estar indicando diferencias importantes en los contenidos de la formación académica.

En los recursos de apoyo a la docencia se eliminó el dato relacionado con el número de volúmenes adquiridos por la biblioteca antes y después de la acreditación por inconsistente. En la Tabla 9, se muestra el aumento en el número de computadores para profesores, estudiantes; las diferencias en *software* especializado y en pruebas de evaluación y medición.

A partir de estos resultados se elaboraron diez posibles inferencias, las cuales se enuncian a continuación:

A. Los datos parecen indicar una relación entre la acreditación y

1. Resultados de los ECAES. De los nueve programas que reportaron este indicador, todos estaban por encima de la media (100).
2. Disminución en los índices de deserción intersemestral. De los ocho programas que reportaron este indicador, cuatro mostraron ligeros descensos.
3. Aumento en el número de profesores de planta (disminución de hora cátedra).
4. Mejoría en el nivel de formación de los profesores de planta.
5. Mejoría en el escalafón de los profesores.

TABLA 9
Cantidad de recursos de apoyo a la docencia

Recurso	Antes de la acreditación		Después de la acreditación	
	Mínimo*	Máximo*	Mínimo*	Máximo*
Computadores Profesores	2	40	4	50
Computadores Estudiantes	0	260	20	512
Software especializado	0	16	5	41
Pruebas de evaluación y medición	14	180	25	260

*Valores mínimos y máximos de los datos reportados por los programas.

Fuente: elaboración propia.

6. Aumento en el número de grupos de investigación escalafonados y las publicaciones de los profesores.
7. Aumento en los recursos de apoyo a la docencia: disponibilidad de computadores, *software* especializado y pruebas psicológicas.

B. Los datos no parecen indicar una relación entre la acreditación y

1. Número de inscritos. De los diez programas sistematizados, cinco mostraron índices de inscripción negativos después de la acreditación.
2. Proporción entre el número de profesores de planta y el número de estudiantes. Se encontraron variaciones muy altas: programas con un profesor por cada 16 estudiantes y programas con un profesor por cada 94 estudiantes.
3. Dedicación de tiempo a la docencia y a la investigación.

Estas posibles inferencias se sometieron a discusión en un grupo focal, conjuntamente con seis temas adicionales de discusión que también tuvieron como objetivo evidenciar los efectos en indicadores de tipo cualitativo. En el procesamiento de la información obtenida en el grupo focal, se tuvieron en cuenta los criterios utilizados por Spradley (1980) y Strauss (1987) para realizar análisis cualitativos. Dichos procedimientos permitieron identificar categorías centrales para organizar el material y reconocer la lectura interpretativa de los actores sociales sobre los cambios ocurridos durante los años de vigencia de la acreditación y las variables asociadas con dichas transformaciones. A continuación se presentan los principales resultados del grupo focal.

Los participantes encontraron una clara relación entre la acreditación y la mejoría en el escalafón docente, señalando que en varias universidades se hizo necesario fortalecer el reglamento del profesorado y facilitar los procesos de categorización de los profesores. También indicaron una asociación entre la acreditación y el aumento de los recursos de apoyo a la docencia (disponibilidad de compu-

tadores, *software* especializado y pruebas psicológicas), aspecto que aparece como una de las características de calidad dentro del modelo del CNA. El grupo también consideró que podría haber una relación entre la acreditación y un aumento en el número de profesores de planta como mostraron los datos cuantitativos, pero sería necesario medir con mayor precisión este aspecto, pues se evidenciaron algunas inconsistencias en los reportes de los programas.

Los participantes no encontraron una relación directa entre la acreditación y los resultados de los ECAES. Aunque nueve programas reportaron el dato y obtuvieron puntajes superiores a la media, es posible que otros programas no acreditados hubieran obtenido resultados parecidos. Por lo tanto, sería necesario realizar un estudio comparativo entre los programas acreditados y no acreditados, para poder clarificar esta influencia. Tampoco encontraron una relación directa entre la acreditación y la disminución en los índices de deserción intersemestral en algunos programas. En este aspecto se propuso trabajar sobre indicadores más precisos, pues existen diferencias en la forma de reportar la información, lo cual afecta su confiabilidad.

Aunque los datos cuantitativos indicaron una mejoría en el nivel de formación de los profesores de planta que podría estar asociada con la acreditación, también se señaló que existía una tendencia, en años anteriores a la acreditación, a elevar el nivel de formación de los profesores. Por lo tanto el indicador puede estar asociado con estas dos condiciones.

Una situación similar se presentó, con la posible relación entre acreditación y aumento en el número de grupos de investigación escalafonados y número de publicaciones de los profesores. Aunque se consideró que la acreditación fue un factor que contribuyó con dicho aumento, hay otros factores que han influido en este crecimiento.

Por otro lado, los participantes estuvieron de acuerdo en considerar que no parece haber una relación entre la acreditación y el número de inscritos a los programas, ya que algunas instituciones mostraron índices de inscripción negativos después de finalizar el proceso.

Se encontró además, mucha variación entre los programas participantes en lo relativo a la proporción entre el número de profesores de planta y el número de estudiantes. En esta variación se encontraron programas con un profesor para 16 estudiantes y otros con un profesor para 94 alumnos. Por lo tanto, no se consideró a la acreditación como un proceso que haya tenido una influencia positiva en este aspecto.

Por último, los datos no parecen indicar una relación entre acreditación y aumento en la dedicación de tiempo a la docencia y la investigación. Debido a que estos datos fueron reportados de manera imprecisa, se consideró necesario volver a medir el indicador. Además llama la atención que se encontrara un aumento en el número de grupos de investigación y las publicaciones sin un aumento correspondiente en las horas dedicadas a la investigación por parte de los profesores.

Además de la discusión de las posibles inferencias, se sistematizó la información cualitativa a través de seis categorías: factores adicionales asociados con los cambios en los indicadores, percepción de los mayores efectos de la acreditación, efectos de la autoevaluación y la evaluación externa en la estructura curricular, efectos de las líneas de mejoramiento y los planes de cambio, fortalezas y debilidades del proceso, e indicadores que conducen a estándares de calidad.

A continuación se presentan los resultados en cada categoría. Se encontraron factores adicionales que pudieron incidir en los cambios en los indicadores antes y después de la acreditación, como son: las políticas de Estado, las políticas institucionales, la acreditación institucional e internacional, los factores socioeconómicos, las exigencias del medio, la globalización e internacionalización de la educación, el impacto de Colciencias, el incremento en el número de programas de Psicología del país que exige mejoras hacia la competitividad, la visibilidad a través de redes de información y el retorno de los profesores en programas de alta formación.

Desde el punto de vista de los indicadores cualitativos discutidos en el grupo focal, los mayores efectos de la acreditación se percibieron en el desarrollo de una cultura de la calidad a través de la

potenciación de la conciencia de las instituciones sobre los procesos de autoevaluación y autorreflexión, el posicionamiento del concepto de calidad y la reflexión para la competitividad, la sistematización de la información derivada de los procesos autoevaluativos, la preocupación por los aspectos administrativos de la academia, la generación de indicadores de gestión, la creación y conformación de equipos de trabajo, la consolidación del trabajo intra e interinstitucional, la planeación institucional, los programas de desarrollo profesoral y la contratación docente, los cambios y revisiones curriculares, el mejoramiento de los recursos de apoyo a la docencia (informática, laboratorios) y en general de la inversión institucional.

En la estructura curricular los procesos de autoevaluación y evaluación externa, pusieron en evidencia la ausencia, expresada por varios participantes, de evaluaciones curriculares. Por otro lado, se promovió el proceso de sustentación epistemológica de los programas y el quehacer del currículo en todas sus dimensiones, al tener que visibilizar el currículo oculto a través de evaluaciones sistemáticas, las cuales mostraron las debilidades e inconsistencias propias de dicho currículo. De esta manera, fue necesario introducir cambios y ajustes curriculares para responder a las normas legales y del medio, explicitar los procesos internos y flexibilizar los planes de estudio. La participación activa de los equipos docentes en estos componentes, paralelamente llevó a la consolidación de las comunidades académicas. Así mismo, se observaron efectos de la acreditación en los procesos de planeación y gestión académica interna, más allá de los indicadores de eficiencia del sistema, los cuales han sido señalados por Pabón (2001) como aspectos centrales en la evaluación del mejoramiento cualitativo de los programas.

También se señalaron los efectos de las líneas de mejoramiento y los planes de cambio sobre la calidad de los programas de formación de la siguiente manera: se crearon los planes y acciones de mejoramiento al interior de los programas, los cuales han permitido trabajar sobre las debilidades para convertirlas en fortalezas; al mismo tiempo, se puso de manifiesto la importancia de los procesos

de planeación y los planes estratégicos para optimizar la gestión académica; también se evidenció la necesidad de crear programas de impacto sobre el medio a través de los egresados, la investigación y la extensión. En lo relativo a los planes y las líneas de mejoramiento, se estableció una diferencia entre cantidad y calidad, se mejoraron las formas de contratación docente y se afectaron de manera positiva los recursos bibliográficos, la planta física y los recursos de laboratorio.

Además de los aspectos señalados anteriormente, el proceso llevado a cabo en esta investigación mostró una serie de fortalezas de la acreditación relacionadas con el desarrollo de los procesos autoevaluativos internos y la conciencia de la calidad, la construcción de comunidad académica (aspectos ya señalados en efectos generales), el fortalecimiento de la identidad institucional, la visión global de la Universidad como institución que trasciende un plan de estudios, la creación y el desarrollo del estatuto docente, la definición de un lenguaje común, la dinamización del trabajo académico, el aprendizaje de un diálogo crítico, la conceptualización de los procesos administrativos, la creación de estructuras internas para el aseguramiento de la calidad, el reconocimiento de otras instituciones como pares y la proyección social a través de los egresados.

Así mismo, se señalaron algunas debilidades del proceso de acreditación: producción de un exceso de información que desplaza lo importante por lo urgente, en ocasiones la concepción del proceso como un fin en sí mismo y no como un medio, el concepto de calidad en función de la acreditación sin una perspectiva más amplia, la acreditación como factor de exclusión, en ocasiones la selección de pares (dificultad para abandonar sus marcos de referencia), la sobrecarga para el docente y la administración del sistema (tiempo de preparación y lectura de informes).

Al tratar de establecer un consenso sobre la construcción de indicadores precisos que conduzcan a la delimitación de estándares de calidad, se consideraron válidos los indicadores del CNA pero también se propuso construir algunos indicadores nuevos a partir de un estudio comparativo

con los programas no acreditados, para observar las diferencias. Se valoraron como prioritarios tres factores: docentes, estudiantes y estructura curricular.

En el factor docente, el nivel de formación de los profesores. En estudiantes, los procesos de admisión y seguimiento; el número de estudiantes por cohorte y la proporción entre número de estudiantes por profesor. En la estructura curricular, la flexibilización y la interdisciplinariedad. Adicionalmente, el impacto de la autoevaluación en los procesos de planeación y la relación entre docencia-investigación y extensión.

Conclusiones

Los resultados de este estudio mostraron como la inserción de los programas de Psicología en los procesos de acreditación incentivó una preocupación por la calidad, por el mejoramiento continuo y por la autorregulación. Aunque este trabajo, de carácter descriptivo, se centró en un mecanismo específico de aseguramiento de la calidad como es la acreditación, los efectos observados en el mejoramiento no se explican únicamente por este mecanismo, ya que se ha generado en las comunidades académicas involucradas una preocupación genuina por el mejoramiento continuo, que se traduce en la incorporación de acciones específicas orientadas a incrementar la calidad.

Uno de los aspectos que vale la pena destacar es la conciencia sobre la importancia de la calidad para las universidades y los programas, gracias a la cual se ha ido gestando una cultura de la calidad, sustentada en comunidades académicas cada vez más sólidas, con interlocutores internos y externos, capaces de debatir críticamente. Dichas comunidades reconocen la necesidad de sistematizar los procesos a través de indicadores de gestión, relacionando la autoevaluación con la planeación institucional. De esta manera se muestra cómo la participación activa de la comunidad académica, ha producido un mejoramiento cualitativo en las propias comunidades (Fernández Lamarra, 2005).

Dentro de estas consideraciones sobre los factores que han contribuido al mejoramiento de la calidad, es necesario tener en cuenta la existencia de otros elementos que han impactado el desarrollo académico de los programas, relacionados con las políticas de Estado, las políticas institucionales, la globalización e internacionalización de la educación y la participación en redes nacionales e internacionales de investigación.

Además de estos aspectos generales, el trabajo realizado permitió identificar con claridad algunos efectos en el mejoramiento de la calidad de los programas, producto de la acreditación y de la cultura de la calidad que se ha ido construyendo. Así, desde el punto de vista de los indicadores cuantitativos se observó una mejoría en el nivel de formación de los profesores de planta (asociado también con otras variables), en el escalafón docente de los profesores, en las formas de contratación docente y en los recursos de apoyo a la docencia (disponibilidad de computadores, *software* especializado y pruebas psicológicas). También se observó una contribución al aumento de grupos de investigación escalafonados y el número de publicaciones de los profesores.

A partir de la discusión cualitativa, las personas convocadas reconocieron efectos importantes de la acreditación en la estructura curricular. Los participantes pusieron de manifiesto la ausencia de evaluaciones rigurosas previas a la autoevaluación. El proceso realizado al interior de los programas, permitió la identificación de debilidades que llevaron a introducir cambios y reformas de los currículos para responder a estándares de calidad, así como a fortalecer los planes de estudio con una fundamentación epistemológica y teórica más rigurosa.

Otros indicadores, tales como: los puntajes en los ECAES, los índices de deserción intersemestral, el número de inscritos a los programas, y la proporción entre el número de profesores de planta y el número de estudiantes, no parecen haber sufrido modificaciones sustanciales. En los dos primeros casos, los participantes consideraron que no se presentaba una relación directa entre las variables, y en los dos últimos casos, la alta variabilidad en

los resultados de las diferentes universidades, no permitió establecer ninguna inferencia.

Por otro lado, se recomienda precisar con mayor claridad si se presenta un aumento en el número de profesores de planta en los programas, asociado con el proceso de acreditación, así como en la distribución de las horas de la carga docente.

Llama la atención el hecho de no encontrar, a partir de los datos, efectos relacionados con el factor estudiantes, pues los indicadores cuantitativos mostraron gran variación en los programas en el número de inscritos, admitidos y matriculados, como se comentó anteriormente. Otros indicadores, como el índice de graduación, no pudieron calcularse adecuadamente. Por lo tanto, en un futuro estudio sería importante volver a indagar sobre los indicadores asociados con este factor.

También es necesario anotar que algunos indicadores fueron reportados por los programas de manera inconsistente o imprecisa. Esto limitó su inclusión en la sistematización general del estudio, y además, deja la preocupación sobre la exactitud con la cual se procesa la información en los informes de autoevaluación enviados al CNA. Una situación similar fue encontrada en la investigación de Pabón (2001), quien al tomar como base para su estudio los informe autoevaluativos reportados al CNA, encontró grandes diferencias entre los programas. Este hallazgo llama la atención sobre la necesidad de precisar cada vez más el significado de los indicadores y la forma de reportarlos, de tal forma que se facilite la unificación de los criterios y la información.

Para evaluar con mayor exactitud y profundidad los efectos de la acreditación sobre la calidad de los programas, se hace necesario realizar otros estudios en los cuales se precise la información sobre algunos indicadores utilizados en esta investigación y se evalúen otros adicionales. Por otro lado, el enfoque metodológico mixto, en el cual se incluyeron datos de tipo cuantitativo y cualitativo, mostró bondades que permitieron analizar la información desde el punto de vista de la experiencia de los mismos participantes, no solamente con indicadores de eficiencia, sino también con base en los procesos desarrollados al interior de los programas.

Si se tiene en cuenta al currículo como el eje central, en el cual confluyen los procesos académicos en torno a la formación de los estudiantes, los cuales a su vez, hacen posible la calidad de los aprendizajes y los logros formativos, se considera importante profundizar en próximos estudios en los efectos de la acreditación en este factor. Como lo expresa Bernal (1998, p. 85): “La cultura simbólica se manifiesta en el denominado CURRÍCULO ACADÉMICO entendido como el espacio de convergencia entre la producción de conocimiento (investigación), la transferencia de conocimiento (docencia) y la apropiación de conocimiento (aprendizaje)”.

Referencias

- Bernal, H. (1998). Los fundamentos teóricos y conceptuales de la acreditación. En Grupo para la Autorregulación Universitaria (Comp.), *Universidad: conceptos y estrategias para la cualificación permanente* (pp. 83-95). Bogotá: Grupo para la Autorregulación Universitaria.
- Brunner, J. J. (2005). Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional. Recuperado el 12 de noviembre, 2007, de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/tendencias_reci.html
- Consejo Nacional de Acreditación (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Corcas.
- Consejo Nacional de Acreditación (2007). *Acreditación de alta calidad: acreditación de programas*. Recuperado el 25 de mayo, 2007, de <http://www.cna.gov.co>.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Modelos de evaluación institucional de la educación superior brasileña en los años 90: tendencias y tensiones. En Consejo Nacional de Acreditación (Ed.), *Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación* (pp. 1-18). Cartagena de Indias: Consejo Nacional de Acreditación.
- Fernández Lamarra, N. (2005). Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada. En Universidad de los Andes (Ed.), *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades* (pp. 91-117). Bogotá: CINDA, Universidad de los Andes.
- González, L. (2005). *El Impacto del Proceso de Evaluación y Acreditación en Las Universidades de América Latina*. Recuperado el 8 de noviembre, 2007, de http://www.iesalc.unesco.org/ve/estudios/regionales_lat/EvalyAcredit%20America%20Latina%20-%20LE%20Gonz%C3%A1lez.pdf
- Pabón, N. (2001). *La acreditación en Colombia: ¿Esfuerzos e impacto institucionales o nacionales?* Bogotá: Colciencias.
- Spradley, A. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de Antioquia (1996). *Características de calidad: hacia una universidad autorregulada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

