

## La calidad en la educación superior y el aprendizaje organizativo

Quality in higher education and organizational learning

Marlon Andrés Amaya Cadavid

Licenciado en Educación Física, Magíster en Gerencia del Talento Humano. Profesor Instituto Universitario de Educación Física - Universidad de Antioquia. Correo: [marlon.amaya@udea.edu.co](mailto:marlon.amaya@udea.edu.co)

### Resumen

A partir de una revisión sobre la calidad y sus metodologías de implementación en las empresas productivas, se plantea la discusión acerca de los efectos que la “importación” – desde el sector productivo y desde los Estados Unidos y Europa– de la búsqueda de la calidad a la educación superior –expresada como autoevaluación/acreditación–, tiene en las universidades que emprenden este proceso, y si esta las modifica en tal sentido o solo se quedan en cumplir con los indicadores, obtener la acreditación y atraer más “clientes”.

### Abstract

From a review of the quality and its implementation methodologies in productive enterprises being discussed about the effects that the “import” –from the productive sector and from United States and Europe– of the search of quality to higher education – expressed as self-assessment/accreditation– it has on universities that undertake this process, and if this is changed to that effect or are only indicators to meet, obtain accreditation and attract more "customers".

### La calidad en la educación superior y el aprendizaje organizativo

Tal como la conocemos hoy, la gestión de la calidad en la educación superior tiene su origen a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Específicamente en los Estados Unidos y Europa Occidental se adopta la filosofía de los sistemas de gestión de la calidad total, en aras de asegurar una respuesta adecuada a las demandas del entorno y demostrar eficiencia en el sector. Así mismo, factores como la globalización, la

competitividad y la rentabilidad refuerzan la adopción de estos sistemas, cuya filosofía se basa en la satisfacción del cliente y la mejora continua (Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Mehralizadeh & Safaeemoghaddam, 2010).

Esta temática ha sido controversial entre los académicos, dado que el origen de estos sistemas se produjo, y ha sido más común, en organizaciones de carácter productivo – manufacturero; por tanto, son inciertas las implicaciones que estos pueden tener sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario. Así mismo, otra limitante a la implementación de tales sistemas es la subjetividad del concepto mismo de calidad, pues aunque esta ha sido una preocupación constante del ser humano, aún no se logra una determinación teórico-conceptual que permita un consenso en el momento de definir el concepto.

Otro elemento a destacar radica en las diversas atribuciones que podría darse a la calidad en el ámbito de la educación superior, pues en este escenario confluyen diferentes grupos de interés que otorgan diferentes atributos a la calidad, es decir, la calidad en la educación superior no será la misma para estudiantes, profesores, sector productivo, gobiernos y la sociedad. Sin embargo, a pesar de tal indeterminación, diferentes académicos se han preocupado por abordar esta temática con el fin brindar una orientación frente a la forma en que se puede concebir la calidad de acuerdo a los objetivos y filosofía de la institución. Al respecto se destaca la propuesta planteada por Harvey (1993) quien realiza una clasificación de la calidad como: a) excelencia, cuando es excepcional; b) perfección, cuando hay cero defectos; c) ajustada a las metas de los grupos de interés, cuando cumple con sus demandas; d) referente a la relación calidad-costos, cuando cumple expectativas de acuerdo al costo; y e) como transformación, con relación a la formación de los estudiantes.

Otro aspecto que llama la atención sobre la implantación de estos sistemas en la educación superior corresponde a la necesidad de reconfigurar la universidad hacia un enfoque sistémico, que implica una visión de universidad predecible, sistemática, que adopta lenguajes técnicos que otorgan características y atributos únicos a los actores y grupos de interés de las universidades; es decir, insumos, procesos y resultados. En este orden de ideas, un ejemplo de ello sería que los estudiantes, profesores, personal de apoyo e infraestructura, pasan a ser el insumo que interviene en los procesos de transformación, o sea en el proceso de enseñanza aprendizaje para, finalmente, obtener como resultado egresados con calidad. Una de las razones que fundamenta tal reconfiguración en el campo de la educación superior ha sido el éxito que ha demostrado en sectores productivos (Harvey, 1993; Sangeeta & Banwets, 2004; Mizikaci, 2006).



Figura 1. Educación superior por procesos. Adaptado de Sangeeta & Banwets (2004)

Partiendo de este enfoque, algunas instituciones de educación superior han optado por configurarse bajo parámetros de diversos sistemas de gestión de la calidad o premios de calidad, que, como se mencionó, pertenecen al sector productivo-comercial, entre los que se encuentran la norma ISO, el premio Deming, Malcolm Baldrige y EFQM (European Foundation Quality Model). A continuación, y a modo de ejemplo, se exponen los dos últimos premios, que permiten ilustrar de una mejor manera en qué consiste tal reconfiguración.

El Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige promueve tres características importantes: a) la conciencia de la calidad para aumentar la competitividad; b) la comprensión de los requisitos para la excelencia en la calidad; c) compartir la información de los beneficios derivados de las estrategias exitosas de calidad que son empleados por las empresas. Lo anterior es medido a través de siete categorías de criterios que se incluyen en la evaluación de las estrategias operativas y estratégicas de la empresa, a saber: liderazgo, información y análisis, planificación estratégica de calidad, gestión de recursos humanos, gestión de procesos, calidad-resultados operativos y enfoque al cliente y satisfacción (IIE, 1994). A partir de allí se realiza una evaluación a la puntuación que la organización ha dado de manera autónoma a los criterios inicialmente expuestos, bajo tres dimensiones: el enfoque de la compañía y la evidencia de los ítems; el grado en que la organización ha adoptado y desarrollado el enfoque de calidad; y los resultados que se han alcanzado. Posteriormente se realiza una visita en la que se implementan estrategias como entrevistas y revisión de documentos. Finalmente, a partir de la verificación se somete el otorgamiento del premio a un proceso decisorio, de acuerdo a lo planteado por la organización y lo evidenciado (Kolenburg, 1999).



Figura 2. Criterios del Modelo Malcolm Baldrige (NIST, 2010)

Por su parte, el Modelo EFQM de Excelencia es un marco de trabajo no-prescriptivo basado en nueve criterios, que orientan la evaluación del progreso de una organización hacia la Excelencia. Estos subcriterios se pueden agrupar en dos categorías: Agentes Facilitadores y Resultados. Como agentes facilitadores se clasifican el liderazgo, la política-estrategia, las personas, las alianzas-recursos y los procesos. Como resultados se clasifican los resultados en los clientes, los resultados en las personas, los resultados en la sociedad y los resultados clave. De igual forma, luego de un proceso de autoevaluación, la universidad establece unos puntajes de acuerdo a los criterios mencionados, para luego ser evaluados por un equipo externo que otorga el premio bajo la evaluación de los criterios presentados a partir de la autoevaluación. El objetivo final del premio EFQM es establecer la mejora continua como la forma de asegurar la calidad (Moreno, 2007). Ver Figura 3.

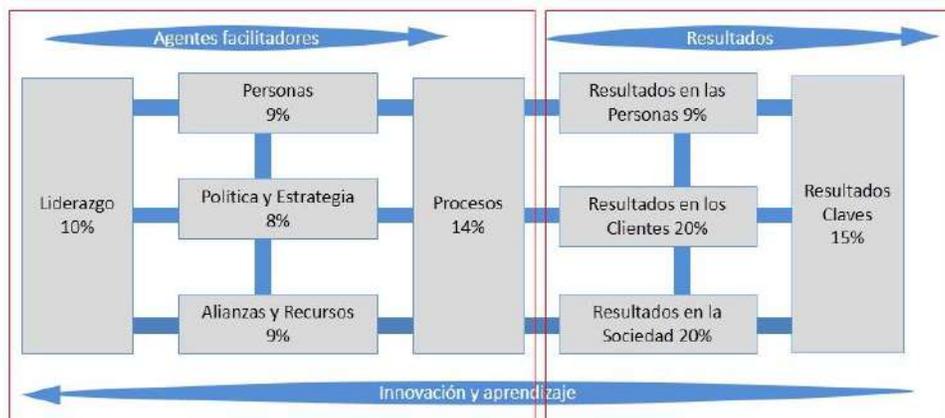


Figura 3. Modelo EFQM de Excelencia (Moreno, 2007)

A pesar de que cada premio está basado en el alcance de la calidad como elemento común, cada modelo puede tener objetivos diferentes (Conti, 1997). Aun con esta diferencia, poseen los siguientes elementos comunes: identificación de áreas de mejora, adopción como herramienta para la mejora continua, la no predicción y, en términos metodológicos, la asignación de valores a las áreas de la organización, de igual manera el liderazgo, la formulación de la política y la estrategia, la gestión del personal, los procesos y los enfoques centrados en el cliente (Silva et al, 2014).

De igual manera, otra de las formas de asegurar la calidad en la educación superior corresponde a la acreditación institucional o de programas universitarios. Van Vught & Westerheijden (1994) definen la acreditación de este modo:

La acreditación de una institución de educación superior o de un programa de estudios específico dentro de una institución consiste en un procedimiento de autoevaluación de la organización que solicita la acreditación, seguido de una visita de un equipo de asesores externos y una discusión final, por un consejo por pares utilizando los estándares de acreditación preexistente, para otorgar o no la acreditación.

Para asegurar la calidad de este importante proceso se establecen organismos que posibilitan su adecuado funcionamiento. Estos organismos bien pueden ser gubernamentales, privados o semi-privados y su objetivo se centra en la medición de elementos fundamentales o variables críticas que, de acuerdo a la “distancia” de la organización con respecto a ellas, podrá determinarse su estado. Las variables críticas también son un elemento común en los modelos de gestión de la calidad, como el Malcolm Baldrige, el Deming Prize, el EFQM, entre otros, lo cual sugiere que los procesos de acreditación están fundamentados en dichos modelos. Por ejemplo, las variables comunes son liderazgo, política y estrategia, gestión del personal, gestión de procesos, enfoque centrado en el cliente y el mercado y resultados. Sin embargo esta es una interpretación del autor, pues la literatura no lo expresa directamente.

Para el caso de Latinoamérica, la acreditación de calidad de programas o instituciones de educación superior surge de la necesidad de asegurar la calidad de los procesos educativos. Además, se origina como una estrategia para controlar la calidad del crecimiento del número de instituciones y la proliferación de ofertas académicas, puesto que la población estudiantil de América Latina ha crecido de cerca de 300.000 en 1950, hasta 20'000.000 hoy. Más de la mitad de este alumnado asiste a instituciones privadas. El número de instituciones de educación superior se ha incrementado, en el mismo período, de 75 a 3.000. De estos centros de enseñanza superior, en la actualidad casi dos tercios son privadas (Espinoza, 2006). Esta constituye una razón más que evidente para establecer sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior de este

continente. Actualmente, siete países han establecido sistemas de acreditación de la calidad en educación superior; otros siete han emprendido la implementación de estos sistemas; y, finalmente, dos aún no lo han implementado. En este contexto también es importante destacar que cada país Latinoamericano es autónomo en definir la naturaleza de los organismos encargados de estos procesos. Para una mejor comprensión, esta situación se ilustra en la tabla:

País	Implementación de modelo de acreditación de calidad			Naturaleza de organismos acreditadores		
	Si	En Proceso	No	Público	Privado	Gubernamental
Venezuela			*			
Honduras			*			
Argentina						*
Brasil	*					*
Chile	*			*	*	
Colombia	*			*		*
México	*					*
Costa rica	*					
El salvador	*					
Ecuador		*		*		
Perú		*		*		
Puerto rico				*	*	
Bolivia		*				*
R. Dominicana						*
Uruguay		*				*
Paraguay		*				
Nicaragua		*				
Panamá		*				

Tabla 1. Países Latinoamericanos y Acreditación Institucional. Adaptado de Espinoza & González (2013)

Uno de los elementos comunes expresados en los modelos de calidad, así como en los procesos de acreditación, es la implementación de la técnica de autoevaluación. La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM, 2012) define la autoevaluación como una técnica que

Permite a la organización diferenciar claramente sus puntos fuertes de las áreas donde pueden introducirse mejoras. Tras este proceso de evaluación se ponen en marcha planes de mejora cuyo progreso es objeto de seguimiento. Las organizaciones llevan a cabo este ciclo de evaluación y elaboración de planes de acción de manera repetida al objeto de alcanzar una mejora verdadera y sostenida.

En este sentido, actúa como la guía que permitirá detectar a nivel organizativo los puntos fuertes susceptibles de mejora, lo cual se alcanza por el establecimiento de planes y seguimiento de los mismos. En este sentido, en la medida en que la organización realiza

este proceso se convierte cíclico y se establece como la forma en que se alcanza la sostenibilidad de la mejora continua (EFQM, 2012), la cual sólo se alcanza en la medida en que la organización asegure la participación activa de sus miembros para conseguir las metas organizacionales (Conti, 1997).

Sin embargo, a pesar de las bondades que expresa el establecimiento de la técnica de autoevaluación, al menos desde la literatura revisada no están claramente definidos los beneficios que trae consigo para la universidad, más allá del establecimiento de planes de mejora y acreditación de programas o de la institución. Es decir, se desconocen los efectos a nivel de estrategia organizacional, de afectación a la cultura organizacional, de gestión del conocimiento, de aprendizaje organizativo y de otros aspectos de la organización susceptibles de ser analizados a la luz de la autoevaluación y el aseguramiento de la calidad.

En este sentido, cabe preguntarse sobre el aprendizaje organizacional que posibilita esta técnica a la institución. Para una mejor comprensión, se entenderá aprendizaje organizacional como la adquisición de nuevos conocimientos a partir del aprendizaje de los individuos que componen la organización, lo cual implica en ellos la modificación de sus modelos mentales y acciones, para luego ser compartidos en la organización y realizar una modificación en las repuestas al entorno. También puede definirse desde la corrección de errores, cuya forma de resolverlo y adaptarlo a la organización puede convertirse en aprendizaje organizacional, en la medida en que se transfiere a otros casos similares (Argyris & Schön, 1978).

Partiendo de este concepto, se considera importante destacar la necesidad de conocer, en términos globales, si la implementación y despliegue de procesos de estos sistemas o procesos de acreditación de la calidad están otorgando a las instituciones aquellas capacidades que les posibiliten la generación de aprendizajes de forma que puedan responder a las necesidades intra-organizacionales y del entorno, pues supone una reconfiguración de la universidad para dar respuesta a un fenómeno que mundialmente toma más fuerza: acreditar que la formación, y por ende la institución, poseen estándares de calidad para responder a las demandas del mercado, situación que, desde el juicio personal, ubica a la universidad como un agente que responde a determinadas demandas. Pero ¿dónde queda, entonces, el papel transformador de la Universidad?

Es por esto que, de acuerdo a las bondades de la autoevaluación, expresadas en la literatura consultada, surge el cuestionamiento acerca de si los aprendizajes de los actores que intervienen en el proceso autoevaluativo logran trascender al plano organizacional, o si simplemente se da respuesta a un requerimiento de calidad, ya sea por la

implementación de sistemas o la acreditación institucional, ya sea desde la dimensión pedagógica, académica, administrativa y de empleabilidad. Para una universidad, esto implica que la decisión y acción de implementación de procesos de calidad dependerá de sus políticas, visión y entorno, lo que ratifica que la calidad en sí misma no es un concepto único y conserva su esencia de subjetividad.

En la medida en que se dé lugar a la discusión acerca de los efectos de la autoevaluación sobre las universidades, con sus pro y sus contras, ellas podrán determinar si, efectivamente, estos procesos otorgan valor a la institución, más allá de obtener o no el premio de calidad o la acreditación del programa o institucional. A modo de ejemplo, en la literatura revisada sobre aprendizaje organizacional en la educación superior, sólo se halló el estudio de Guevara, Balbastre & Canet (s.f.) cuyo objetivo fue identificar los factores organizacionales que facilitan o interfieren en el aprendizaje organizacional, como resultado de la autoevaluación. En el estudio se reporta que entre los factores que dificultan este resultado se encuentra que en los casos en que el aprendizaje organizacional toma lugar, es la estructura organizacional la que dificulta tal proceso, mientras que en los casos en que no se da el aprendizaje, los factores organizacionales que influyen son la estructura, la cultura, el estilo de liderazgo y las políticas organizacionales.

Finalmente, queda para la reflexión si las universidades están aprendiendo a partir del proceso autoevaluativo en el marco de la implementación de sistemas de gestión de la calidad o acreditación institucional o de programas, o si, simplemente, se está respondiendo a una demanda social en términos de cumplir un sinnúmero de indicadores que resultan ser valiosos para un sistema de puntuación establecido por una metodología homogenizada a nivel mundial, que tiene su origen en el sector productivo.

## Referencias

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. USA: Addison-Wesley.

Balbastre Benavent, F., & Moreno-Luzon, C. R. (2005). A model of quality management self-assessment: an exploratory research. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(5), 432-451.

Balbastre Benavent, F. (2001). *La autoevaluación según los sistemas de gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización: una investigación de carácter exploratorio* (Tesis Doctoral). Valencia, España: Universidad de Valencia. [Documento](#)

Balbastre, F., & Moreno-Luzón, M. (2003). Self-assessment application and learning in organizations: A special reference to the ontological dimension. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(3), 367-388.

Brewer, P., & Brewer, K. (2010). Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model. *Journal of Education for Business*, 85(6), 330-335.

Conti, T. (1997). Optimizing self-assessment. *Total Quality Management*, 8(2-3), 5-15.

Crossan M, M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.

Chin-Yen, L., & Tsung-Hsien, K. (2007). The mediate effect of learning and knowledge on organizational performance. *Industrial Management & Data Systems*, 107(7), 1066-1083.

Delery, J., & Doty, D. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, Contingency, and Configurational Performance Predictions. *The Academy of Management Journal*, 39(4), 802-835.

Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13.

EFQM Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (2012). *Modelo EFQM de calidad y excelencia*. [Documento](#)

Espinoza, O., & González, L. (2013). Accreditation in higher education in Chile: results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38.

Espinoza, O., González, L. E., Prieto, J. P., Fecci, E., Marianov, V., Mora, A., et al. (2006). *Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile*. Chile: CINDA-Universia.

González, L. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. Chile: CINDA – IESALC/UNESCO. [Documento](#)

Guevara-Agüero, M., Balbastre Benavent, F., & Canet-Giner, M. (s.f.). Self-assessment of higher education degrees and organisational learning: an exploratory study. *International Journal for Quality and Standards*, 1-36. [Documento](#)

Hämäläinen, K., Mustonen, K., & Holm, K. (2004). Standards, criteria, and indicators in programme accreditation and evaluation in western Europe. In UNESCO-CEPES, *Studies on higher education: indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education* (Pp.17-32). Bucharest: UNESCO. [Documento](#)

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36.

IIE Institute Industrial Engineers (Hong Kong) (1994). Annual Journal of IIE Hong Kong. En Y. D. Linn Richard, *Annual Journal of IIE Hong Kong* (pág. 45). Hong Kong: BDG Communications Management Limited.

Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50. [Documento](#)

Kollenburg, S. E. (1999). *A collection of papers on self-study and institutional improvement*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools. [Documento](#)

MacMillan, W., & Parker, M. (2005). Quality is bound up with our values: evaluating the quality of mentoring programmes. *Quality in Higher Education*, 11(2), 150-160. [Documento](#)

McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 737-749.

Mehralizadeh, Y., & Safaeemoghaddam, M. (2010). The applicability of quality management systems and models to higher education. *The TQM Journal*, 22(2), 175-187.

MEN Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá: SECAB Publicaciones. [Documento](#)

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 1(14), 36. [Documento](#)

Moreno, J. (2007). *Guía para la aplicación del modelo EFQM de Excelencia en entidades de acción social*. España: Fundación Luis Vives. [Documento](#)

Nonaka, I., Von Krogh, G., & Voelpel, S. (2006). Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, 27(8), 1179-1208.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. [Documento](#)

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. USA: Oxford University Press.

Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a United Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34. [Documento](#)

Pratasavitskaya, H., & Stensaker, B. (2010). Quality management in higher education: towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50.

Ruben, B. (2007). *Excellence in higher education guide: an integrated approach to assessment, planning, and improvement in colleges and universities*. Washington, D.C.: NACUBO.

Ruben, B., Russ, T., Smulowitz, S., & Connaughton, S. (2007). Evaluating the impact of organizational self-assessment in higher education: The Malcolm Baldrige/Excellence in Higher Education framework. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(3), 230-250. [Documento](#)

Sangeeta, S., & Banwets, K. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM Magazine*, 16(2), 145-159.

Schuler, R., & Jackson, S. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practice. *The Academy of Management Executive*, 1(3), 207-210. [Documento](#)

Silva, J., Bernal, E., & Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el Marco del Mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: SECAB Publicaciones. [Documento](#)

Teerajarmorn, J., Jamornmann, U., & Rowlinson, P. (2003). The development of a methodology for scoring university instructors' performance: A case study involving two Thai universities. *Quality in Higher Education*, 9(1), 55-68.

NIST The National Institute of Standards and Technology (2010). *Baldrige Performance Excellence Program*. USA: NIST. [Sitio web](#)

Van Kemenade, E., & Hardjono, T. W. (2009). Professionals freaking out: the case of accreditation in Dutch higher education. *The TQM Journal*, 21(5), 473-485. [Documento](#)

Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28,355-371. [Documento](#)