



El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento

Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional, CAN
Bogotá D.C. - Colombia
Conmutador: (+ 571) 222 2800
Fax: (+ 571) 222 4953

Línea gratuita fuera de Bogotá 01 8000 910122
Línea gratuita Bogotá (+ 571) 222 0206

www.mineduacion.gov.co
www.mineduacion.gov.co/cvne
www.colombiaaprende.edu.co

Calle 93B No 17-49 Oficina 402
PBX: (571) 644 9292
Fax: (571) 644 9292 Ext. 102
Bogotá D.C.- Colombia


www.convenioandresbello.org
www.convenioandresbello.org/superior/




MinEducación
Ministerio de Educación Nacional


**PROSPERIDAD
PARA TODOS**





**EL FUTURO DEL SISTEMA DE
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA:
RECOMENDACIONES PARA SU FORTALECIMIENTO**





**EL FUTURO DEL SISTEMA DE
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA:
RECOMENDACIONES PARA SU FORTALECIMIENTO**

Jorge Enrique Celis Giraldo



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL**

Ministra de Educación Nacional

María Fernanda Campo Saavedra

Viceministra de Educación Superior

Patricia del Pilar Martínez Barrios

Directora de Calidad para la Educación Superior

Juana Margarita Hoyos Restrepo

Exdirectora de Calidad para la Educación Superior

Alexandra Hernández Moreno

Director de Fomento para la Educación Superior

José Maximiliano Gómez

Asesora

Raquel Díaz Ortíz

**SECRETARÍA EJECUTIVA
DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO**

Secretaria Ejecutiva

Mónica López Castro

Directora de Programas de Ciencia y Tecnología

Mónica María Lozano Hincapié

Autor

Jorge Enrique Celis Giraldo

Producción editorial

SECAB-PUBLICACIONES

Coordinación Editorial

Zabrina Welter Llano

ISBN 978-958-691-554-0

Corrección de estilo

Viviana Gamboa

Diseño, diagramación

Héctor Suárez Castro

Impresión

Acevedo Impresores Ltda.

Bogotá, noviembre de 2013

CONTENIDO

1	Introducción	9
2	El perfilamiento institucional: el fomento a la diversidad institucional	15
2.1	¿En qué consiste el modelo para el perfilamiento institucional?	17
2.2	¿Cuáles son las premisas que se proponen para el perfilamiento institucional?	17
2.3	¿Cómo se integra el perfilamiento institucional al sistema de aseguramiento de la calidad?	18
2.3.1	La autoevaluación y los informes de los pares evaluadores	19
3	El sistema institucional de evaluación de los aprendizajes	21
3.1	¿En qué consiste un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes?	23
3.2	¿Cuáles son las premisas sobre las cuales se concebirá y diseñará el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes?	23
3.3	¿Cómo se integra el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes con el sistema de aseguramiento de la calidad?	25
3.3.1	El aseguramiento y estímulo a los sistemas institucionales de evaluación de aprendizajes	26
4	Conclusiones	29
4.1	Sobre el perfilamiento institucional	29
4.2	Sobre el sistema institucional de evaluación de aprendizajes	30
5	Referencias	31

Listado de tablas

Tabla 1.	Atributos de una organización del aprendizaje permeada por la cultura de la evidencia	27
----------	---	----

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace una década se ha reconocido que el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia tiene las siguientes fortalezas (Banco Mundial, 2003, pp. 17-18; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial, 2013, pp. 218-219, 283):

- A. Cuenta con criterios y mecanismos para evaluar a los estudiantes, a los programas curriculares y a las instituciones de educación superior (IES) (Consejo Nacional de Educación Superior, 2012).
- B. Garantiza que las IES y los programas curriculares cumplan con unas condiciones mínimas de calidad para funcionar, admitir y graduar estudiantes (Congreso de la República de Colombia, 2008; Ministerio de Educación Nacional, 2010a).
- C. Contribuye a la cultura de la excelencia en las IES, pues ellas primero concentran sus recursos y esfuerzos en la acreditación de sus programas curriculares y posteriormente en la de la institución (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, 2013).
- D. Es uno de los sistemas de aseguramiento líderes en el mundo que considera la evaluación de valor agregado de los estudiantes como parte central del aseguramiento de la calidad (Congreso de la República de Colombia, 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2009a).
- E. Dispone de sistemas de información actualizados que aportan a la rendición de cuentas por parte de las IES y del sector de la educación superior en su conjunto, pues pueden ser consultados por el público en general (familias, jóvenes, empresarios, entre otros) en línea y dan cuenta de diferentes aspectos de las IES (inscritos, admitidos a primer año, matriculados, tasas de deserción, tasas de eficiencia interna, investigación, extensión, resultados de las pruebas estandarizadas, tasas de empleabilidad). Estos sistemas son:
 - Sistema Nacional de Información de Educación Superior-SNIES (Ministerio de Educación Nacional, 2010b).
 - Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior-SPADIES.
 - Observatorio Laboral para la Educación-OLE.
 - Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior-SACES.
 - Sistema Nacional de Información de Evaluación - Pruebas Saber 11 y Saber Pro (Congreso de la República de Colombia, 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2009b).

Recientemente se han esbozado un conjunto de recomendaciones para fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad con miras a contribuir a mejorar la calidad de la educación superior, pues algunos trabajos señalan que la educación superior es un factor indispensable para el desarrollo social y económico de Colombia en el futuro venidero (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial, 2013, p. 197). Dichas recomendaciones están orientadas a (Banco Mundial, 2003, pp. 17-18; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial, 2013, pp. 159, 189, 219, 222):

- A. Reconocer la diversidad de las IES, pero no solamente desde los tipos consagrados en la Ley –instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias y universidades (Congreso de la República de Colombia, 1992, 1994)– sino de acuerdo con sus misiones institucionales que son el resultado del ejercicio autónomo de que gozan las IES para definir los rasgos característicos de la educación que será promovida a través de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión (Congreso de la República de Colombia, 1992).
- B. Diferenciar los perfiles educativos y objetivos educacionales según el nivel educativo en que está inscrito un programa curricular (técnico, tecnológico, profesional, especialización, maestría y doctorado).
- C. Establecer mecanismos adicionales para incrementar la calidad de la educación en aquellas IES que no han sido acreditadas institucionalmente.
- D. Integrar la información reportada por el sistema nacional de información de evaluación a los procesos de registro calificado y acreditación.
- E. Acrecentar la capacidad de las IES para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Para abordar las recomendaciones antes planteadas, en este documento se propone adoptar como parte del sistema de aseguramiento de la calidad i) los perfiles institucionales según las misiones fijadas por las IES y ii) los sistemas institucionales de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. El sistema de aseguramiento de la calidad no solo tiene una trayectoria sobresaliente que ha sido reconocida dentro del sector de la educación superior sino que se encuentra en una etapa ideal de desarrollo para acrecentar la asertividad de su principal función social, esto es, mejorar constantemente la calidad de la educación superior (Congreso de la República de Colombia, 1992), y lo puede lograr al darle mayor centralidad a los procesos relacionados con los aprendizajes de los estudiantes y al estimular la diversidad de las IES según las misiones institucionales que ellas se han trazado. El sistema de aseguramiento, al igual que ha sucedido en otros países (Altbach, 2007; Hénard, 2010; Hutchings, Huber y Ciccone, 2011; Salmi, 2009; Shavelson, 2010; Stensaker y Harvey, 2011), ha venido señalando la importancia que tiene para el sector de la educación superior evaluar los aprendizajes de los estudiantes como una manera de rendir cuentas a la sociedad sobre una de las funciones más importantes que toda IES debe cumplir como es que los estudiantes desarrollen las competencias y habilidades necesarias para hacer avanzar la sociedad por la senda del conocimiento, por un lado, y, por otro, la importancia de estimular la diversidad institucional con miras a responder a una población estudiantil que es cada día mayor y con unas expectativas variadas y, al mismo tiempo, de un sector productivo que demanda competencias (no solo profesionales) diferentes a las tradicionales para poder responder de manera adecuada a los retos que plantean campos emergentes de la economía y que son estratégicos para la modernización del aparato productivo.

El documento está organizado en dos partes:

La primera parte describe las premisas sobre las que se podrían elaborar los perfiles institucionales según las misiones fijadas por las IES, que además de reconocer y promover la diversidad dentro del sector de la educación superior, proponen darle una mayor relevancia a la evaluación de las IES antes que el esquema de verificación que impera en la actualidad en el que se da preeminencia a los programas, especialmente en lo referido a la obtención y renovación de registros calificados (Congreso de la República de Colombia, 2008). Es oportuno plantear varias consideraciones para comprender el alcance que tiene hablar de perfiles institucionales:

- A. El sector de la educación superior cuenta con unas IES que en ejercicio de su autonomía han declarado sus propias misiones institucionales y sobre las cuales organizan su oferta académica, definen el alcance y naturaleza de la investigación y extensión que realizan y establecen su estructura de gobierno y organizativa y finalmente, su modelo interno de aseguramiento de la calidad. Estas misiones dan como resultado una variedad institucional que debe ser aprovechada por el sector de la educación superior y reconocida por el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. No es deseable que la homogenización impere dentro del sector de la educación superior no solo porque se limitan las opciones de formación para los jóvenes sino que en el caso de Colombia, caracterizado por ser un país de regiones, la pertinencia resulta ser un aspecto que no es de poca monta.
- B. Es necesario reconocer que el marco normativo como las políticas que han regulado y orientado al sector de la educación superior, desde hace más de dos décadas, han propiciado un crecimiento en el número de programas curriculares. Este contexto demanda del Estado una manera distinta de promover la calidad de la educación superior que definitivamente debe trascender el cumplimiento de unas condiciones mínimas de calidad por parte de los ya casi once mil programas y dar un mayor énfasis a las dimensiones institucionales que terminan por influir en la calidad de la educación de los programas curriculares. Desde esta perspectiva, los esfuerzos se deberían concentrar en las IES buscando que tengan condiciones óptimas que favorezcan la calidad de la educación.
- C. Aunque la acreditación institucional es el estado ideal al que aspiran llegar todas las IES, no hay un concepto comprensivo sobre la calidad de las instituciones mientras se encuentran en los procesos asociados a la obtención y renovación del registro calificado y la acreditación de alta calidad de los programas curriculares. No se puede asumir entonces, que la sumatoria de mecanismos para valorar la calidad de los programas conduzca de manera directa o inferencial a una valoración de la calidad de la IES y mucho menos se pueda hacer un seguimiento más eficiente del desempeño exhibido por las mismas IES. El sistema de aseguramiento de la calidad debe trazar unas etapas de desarrollo, entendidas y comprendidas por el sector de la educación superior, para que las IES las trasieguen y el mismo sistema de aseguramiento tenga presente las exigencias de calidad que se deben alcanzar en cada una de estas etapas.

Así las cosas, el propósito es tener un perfilamiento de las instituciones para establecer unas exigencias que sean acordes con su función educativa dentro del sector de la educación superior, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo que van alcanzando las IES durante el

tiempo. Se señala que la diversidad de IES con misiones diferenciadas ofrece alternativas de formación a los estudiantes que tienen intereses, expectativas y capacidades distintas y, al mismo tiempo, genera una capacidad para que el sector de la educación superior pueda adaptarse a los cambios que se registren en el mercado de trabajo –antes un asunto local ahora global–, y en un país como Colombia que se encuentra en un proceso de masificación de la educación superior desde la década de los setentas, “contribuye a aumentar la participación [de los jóvenes que egresan del nivel medio] y a pasar de una educación superior de élite a una educación superior de masas” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial, 2013, p. 159). Además de reconocer las particularidades de las IES, se busca evaluar instituciones antes que programas. Al respecto, en algunos países de América Latina se opta por acreditar instituciones en vez de programas e instituciones de manera simultánea, haciendo así más eficiente y efectivo el trabajo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, pues es más adecuado concentrar los recursos en instituciones que en programas: definitivamente hay menos IES que programas que deberán ser evaluadas (Lemaitre, 2011). De igual manera, se menciona que parte de los problemas de calidad que enfrentan los programas están asociados a las capacidades que tienen las IES para soportar la oferta educativa. Aunque no es fácil soslayar los riesgos de asumir únicamente la acreditación de las instituciones y las implicaciones que tendrían sobre todo para los programas: “La acreditación de programas coloca la discusión sobre la calidad al nivel básico de una institución, comprometiendo a los profesores y estudiantes en acciones de mejoramiento y [garantizando así un alto nivel de compromiso por parte del programa como un todo]. La información proveída por la acreditación del programa está más sintonizada con los intereses de los estudiantes, las familias o los empleadores, pues todos ellos quieren cerciorarse sobre la confiabilidad de un programa o de las oportunidades de encontrar un trabajo después de la graduación” (Lemaitre, 2011, p. 147). Como se mostrará más adelante, el perfilamiento institucional tendrá en cuenta tanto el nivel institucional como de los programas para valorar la calidad de la IES como un todo; no tiene mucho sentido optar por un esquema en el que se pasan por alto los programas, pues es en ellos que se forman a los jóvenes, pero tampoco tiene sentido no establecer esquemas como el perfilamiento institucional para superar la redundancia de procesos y dispersión de recursos que están presentes en la administración del sistema de aseguramiento de la calidad en la actualidad.

La segunda parte señala la importancia de que las IES tengan un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que además de tomar en consideración el marco conceptual y los resultados del sistema nacional de información de evaluación (tanto el de las Pruebas Saber 11 como de las Pro), esté en estrecha relación con el tipo de estudiante que se pretende formar según la misión institucional que las IES han definido. El sistema de aseguramiento de la calidad al integrar un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes contará con unos indicadores de proceso pensados para medir de manera directa los aprendizajes de los estudiantes (Shavelson, 2010). En la actualidad el sistema de aseguramiento cuenta con indicadores de insumo (infraestructura, reglamentos, políticas, diseño curricular, aspectos financieros, resultados de investigación) y de resultado (tasas de graduación, tasas de empleabilidad) (Gómez y Celis, 2009) tanto para los procesos de registro calificado como de acreditación, aunque son fundamentales los indicadores indirectos para el aseguramiento de la calidad, pues para evaluar los aprendizajes es indispensable establecer unas metas de

aprendizaje durante el proceso de formación y saber si los estudiantes las alcanzan en un contexto educativo determinado y en el tiempo establecido (Shavelson, 2010). Esta apuesta de integrar indicadores de proceso de manera más decisiva al sistema de aseguramiento de la calidad, implica, entre otras cosas, introducir a nivel de las IES una categoría que ha venido ganando terreno para concentrar el trabajo académico de los profesores en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, nominado como desarrollo profesional en la enseñanza y el aprendizaje (Adcroft y Andrew, 2010; Boyer, 1990; Huber y Hutchings, 2006; Hutchings et al., 2011; Kreber, 2005) que no solo reconoce la enseñanza como parte sustantiva de la profesionalización de los profesores sino que debe ser reconocida dentro del sistema de reclutamiento, evaluación, promoción y permanencia que regula la carrera docente, pues si la enseñanza no tiene la relevancia institucional requerida la posibilidad de mejorar los aprendizajes será reducida (Duque, Celis y Camacho, 2011; Duque, Celis y Celis, 2011; Hénard, 2010; Hutchings et al., 2011). Por otra parte, el sistema institucional de evaluación de aprendizajes se convierte en un instrumento poderoso para valorar hasta qué punto la enseñanza que se imparte en los programas curriculares contribuye al cumplimiento de los principios establecidos en las misiones institucionales en cuanto al tipo de estudiante que se pretende formar. En este caso, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES juega un papel preponderante porque tiene la trayectoria y reconocimiento necesarios para orientar el trabajo de las IES con miras a que cuenten con unos modelos robustos y probados que aseguren durante el tiempo las metas de aprendizaje establecidas en los programas curriculares.

Vale la pena mencionar que el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes no debe ser visto como una atomización de las IES, desarticulado del sistema de aseguramiento de la calidad; se propone más bien como el mecanismo que da cuenta de los indicadores de proceso, que si bien están presentes en la normativa actual (Ministerio de Educación Nacional, 2010a), no logran tener el mismo reconocimiento del que gozan los asociados a la investigación, por ejemplo (Gómez y Celis, 2009). La experiencia internacional muestra que los modelos internos de autoevaluación de las IES (Stensaker y Harvey, 2011) deben estar en capacidad de dar cuenta de la manera en que las IES aseguran los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes tampoco supone eliminar un aspecto fundamental de un sistema de aseguramiento de la calidad como lo es la comparabilidad entre IES. De lo que se trata es de poner un fuerte énfasis en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y que el sistema institucional que defina una IES para este fin pueda ser comparado con otro, pues es factible determinar aproximaciones y acercamientos para el establecimiento del sistema institucional de evaluación y de los mecanismos definidos para abordar los problemas que se identifiquen; este esquema de comparación es una manera no solo de hacer seguimiento a una IES sino de fortalecer a las IES en su conjunto, bajo una perspectiva de mejores prácticas para evaluar y asegurar los aprendizajes de los estudiantes.

Para la elaboración de este documento, además de la revisión de la literatura más reciente sobre los temas aquí abordados, se consideraron las alternativas para mejorar el sistema de aseguramiento de la educación superior que se han venido discutiendo en el seno de la Dirección de Calidad para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional. Desde esta perspectiva, el documento no solo señala aquellos temas que se consideran esenciales para el

fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad sino que están enmarcados dentro de las alternativas que sobre el particular ha venido madurando la Dirección de Calidad.

Resulta finalmente adecuado hacer una presentación sucinta del contexto en el que se han planteado las alternativas para mejorar y fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad:

- A. Desde el año 2011 se ha discutido que no es conveniente seguir aplicando los mismos criterios para otorgar un registro calificado por primera vez y siete años después para su renovación a un programa curricular; la alternativa más propicia es la caracterización de las IES no solamente en lo referente a su oferta curricular y estructura organizacional sino en sus modelos internos de aseguramiento de calidad. Reconocer y tener un conocimiento sobre los perfiles de las IES hace posible diseñar políticas y programas que sean más acordes con las características de las IES porque promover un sistema de aseguramiento que homogeniza no es favorable para el sector de la educación superior, como se ha sostenido.
- B. Las autoevaluaciones que se adelantan a nivel institucional como los planes de mejoramiento derivados de las mismas son las herramientas más propicias para que el Ministerio de Educación Nacional pueda promover y hacer seguimiento a la calidad de las IES. Esta premisa no es novedosa, pero en la perspectiva de los perfilamientos de las IES lo que sí es novedoso es que el Ministerio tendrá elementos acordes con el tipo de IES para no solo hacer seguimiento a la calidad sino estimularla de una manera que reconozca la variedad de IES según misiones institucionales y el desarrollo en que se encuentren, y que esta nueva mirada le exija cambios en los procesos y las rutinas que se utilizan para la verificación de condiciones de calidad tanto en las visitas de pares académicos como en los conceptos emitidos por las salas asesoras de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES).

2. EL PERFILAMIENTO INSTITUCIONAL: EL FOMENTO A LA DIVERSIDAD INSTITUCIONAL

En algunos sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina se ha optado por focalizar el tiempo y los recursos humanos y físicos de la sociedad en las instituciones antes que en los programas curriculares. Una de las razones que se plantea para comprender esta tendencia es que muchos de los problemas que afrontan los programas “dependen de las políticas institucionales y, por tanto, es más eficiente tratar con ellos a nivel de las instituciones [antes que a nivel de los programas]” (Lemaitre, 2011, p. 147). En algunos casos, es más eficiente intervenir una institución en su conjunto antes que pretender que por la sumatoria de iniciativas dirigidas a mejorar los programas que ella oferta –que pueden ser de diferente índole dependiendo de los pares que visitaron un programa– se mejore el desempeño de la institución como tal.

De igual manera, se menciona como razón que al tener un sistema de aseguramiento que evalúa instituciones se facilita el establecimiento de políticas públicas dirigidas al sector de la educación superior, decisiones sobre su financiación, regulación, entre otros. A veces no resulta eficiente y efectivo intervenir programas cuando se pretende mejorar el sector de la educación superior como un todo y máxime cuando el fenómeno de la masificación seguirá en aumento y será casi imposible asegurar la calidad de la educación superior para las generaciones que están por venir, manteniendo un sistema de aseguramiento que evalúa tanto programas como instituciones: en algún momento se presentará una saturación por la incapacidad que tendrá el sistema de aseguramiento para responder al crecimiento de la población que exige educación de calidad. La masificación entonces, plantea retos que demandan concebir nuevos mecanismos para valorar la calidad de la educación; si no se reflexiona con profundidad sobre estos nuevos mecanismos se puede poner en riesgo la función social asignada al Estado de regular y asegurar la calidad (Congreso de la República de Colombia, 1991) porque el esquema actual no puede responder al mismo ritmo que crecen los programas. Sin embargo, como se señaló previamente se corre el riesgo de que profesores y estudiantes pierdan el interés y el compromiso que se genera cuando se hace la acreditación de los programas. La experiencia muestra que las comunidades académicas sobre las que se soportan los programas curriculares desarrollan unos compromisos particulares con la calidad de la educación que en ellos se gesta. No puede ser una opción que desconozca lo que son los programas como unidades básicas de una IES.

Por otra parte, desde hace dos años se puso en operación el primer *ranking* que mide el desempeño de los sistemas de educación superior (U-21) (Williams, de Rassenfosse, Jensen,

y Marginson, 2013). La mayoría de *rankings* existentes clasifican universidades mientras que el foco de este nuevo *ranking* está en evaluar el desempeño de los sistemas de educación superior con base en criterios relacionados con sus recursos destinados a la educación superior, el marco normativo, la conectividad y los resultados. Aunque el *ranking* U-21 está siendo objeto de ajustes y validaciones, marca una tendencia importante que sirve para justificar la necesidad de adoptar un sistema de aseguramiento en los países que promueva el desempeño de las IES hacia la excelencia como parte constitutiva del sector de la educación superior. Esta nueva metodología puede considerarse un desafío para el sector de la educación superior de un país, toda vez que debe idear mecanismos de evaluación que le permitan valorar la calidad del sector e identificar los correctivos del caso para alcanzar mejoras sustantivas del sector en el ámbito internacional. En la perspectiva de la globalización en la que se empieza a competir entre sistemas de educación superior y no de universidades, un país debe idear cómo fomentar estrategias de competencia para el sector de la educación superior. Es poco factible que un sistema de aseguramiento que no contribuya de manera coordinada al mejoramiento del sector, habilite a un país a competir en el concierto internacional. Además, como lo señalan (Altbach, 2007; Salmi, 2009), un requisito indispensable para tener universidades de clase mundial es contar con un sector de la educación superior diversificado e integrado en el que las universidades de clase mundial sean parte fundamental del engranaje de la institucionalidad del sector. Desde esta perspectiva, apostar por universidades de clase mundial en países en desarrollo como Colombia supone contar con un sector de la educación que sea de calidad y con capacidad de competir a nivel internacional (Colmenares y Celis, 2011).

Finalmente, se ha llamado la atención sobre la relevancia que reviste para el sector de la educación superior en Colombia que el sistema de aseguramiento reconozca y estimule diferentes misiones institucionales no solo para responder a los intereses, expectativas y capacidades que los estudiantes puedan tener sobre su proceso formativo sino también a los cambios que se producen en el mercado de trabajo en el que la globalización igualmente tiene un efecto directo, pues las profesiones tradicionales a veces no son las más idóneas para responder a las demandas trazadas por campos emergentes de la economía. Esta diferenciación está dirigida a reconocer los tipos de instituciones de acuerdo con la misión que ellas han establecido en el ejercicio responsable de la autonomía. Por otra parte, se ha reconocido que el esquema de otorgar primero acreditación a los programas y luego a la IES es un buen incentivo para que todas las IES obtengan la acreditación institucional, pero termina por dispersar recursos y esfuerzos tanto del sistema de aseguramiento de la calidad como de las mismas IES. Se recomienda que las IES se orienten más bien a la acreditación institucional para que la planeación que hagan de su desarrollo académico priorice este asunto, y antes que seguir haciendo esfuerzos para la acreditación de programas que pueden ser aislados y costosos, lograr la acreditación institucional. Esta cuestión implica tener una visión de perfilamiento institucional –¿qué se requiere para que las IES alcancen la acreditación institucional?– antes que mantener una visión con la que se termina por atomizar los programas. Resulta adecuado afirmar que el sistema institucional de evaluación es fundamental para el perfilamiento institucional, pues, como se verá más adelante, el perfilamiento apunta a que las IES hagan realidad lo que se han propuesto ser en sus misiones institucionales y que el alcance de las metas por parte de los estudiantes sea una manera de consolidar lo que las IES se han propuesto ser.

2.1 ¿En qué consiste el modelo para el perfilamiento institucional?

El perfilamiento institucional consiste en que el sistema de aseguramiento de la calidad reconoce la existencia de distintas misiones que cada una de las IES define según sus valoraciones o representaciones sobre la educación superior en una perspectiva tanto local como nacional y global; para el cumplimiento de la misión institucional las IES disponen su capacidad para ello. Esta postura es coincidente con el concepto de coherencia utilizado por el Consejo Nacional de Acreditación (Consejo Nacional de Acreditación, 2006; 2013, pp. 31, 11) definido como el grado de correspondencia entre las partes que conforman la IES y entre estas y la IES como un todo; es también la adecuación de las políticas y de los medios de que dispone la IES a los propósitos que ella ha establecido. Lo que se debe procurar entonces, es que aquello que la IES ha declarado ser se manifieste efectivamente en la cultura institucional. Un segundo aspecto del perfilamiento institucional consiste en que los programas sean vistos como parte del engranaje institucional, no como una entidad diferente a la misma IES. La IES debe asegurar que las distintas dimensiones de la vida institucional se concentren en la calidad. Esta visión, además de contribuir a una mayor integración en el interior de las mismas IES, permite que el sistema de aseguramiento haga un seguimiento al desempeño de las IES antes que de los programas.

2.2 ¿Cuáles son las premisas que se proponen para el perfilamiento institucional?

Las premisas sobre las que se propone el perfilamiento institucional son las siguientes:

- A. La misión institucional responde al contexto social en el que se encuentre inmersa la IES. Este contexto, como se ha venido insistiendo, no se circunscribe única y exclusivamente a las demandas nacionales sino que considera lo global. Es fundamental que la IES, sin perder los principios de identidad, esté en constante revisión y análisis críticos de los cambios que se presenten en el contexto, desde lo cultural hasta lo político, y tenga siempre presente que las decisiones que tome sobre cómo asumir los retos que le plantea el contexto terminarán por afectar de una u otra manera a los estudiantes que accedan a la oferta educativa.
- B. La IES demuestra de qué manera su cultura institucional, entendida aquí en sentido amplio que abarca desde los valores y percepciones que dan identidad a la IES hasta la disposición de la infraestructura, está respondiendo a lo que se postula en la misión. El reto está, como lo menciona el Consejo Nacional de Acreditación, en hasta qué grado la misión se concreta en cada una de las dimensiones de la vida institucional. Es por el grado de coherencia alcanzado por una IES que se puede lograr un perfilamiento institucional que permite a la sociedad saber que la IES realmente hace lo que proclama ser (Consejo Nacional de Acreditación, 2006).
- C. La IES demuestra la efectividad de sus programas curriculares no solo porque tiene indicadores de entrada y de salida sino porque el sistema institucional de aprendizaje permite inferir que los estudiantes están desarrollando las competencias en las áreas de desempeño (disciplinar, general y de responsabilidad individual y social). En la óptica de

una organización que aprende, el proceso de aprendizaje de los estudiantes es uno de los rasgos más relevantes a la hora de perfilar una IES.

- D. La IES cuenta con mecanismos para evaluar y hacer seguimiento al perfilamiento institucional, y tiene la capacidad de mostrar que toma los correctivos necesarios para lograr acercarse a los ideales que se ha propuesto como institución. En este aspecto, la autoevaluación y los planes de mejoramiento que se derivan son un sustrato para conocer de qué manera la IES da vida a la misión institucional y cuáles son los correctivos y estrategias identificadas para lograr que la IES se acerque cada vez más a lo que se ha propuesto.

2.3 ¿Cómo se integra el perfilamiento institucional al sistema de aseguramiento de la calidad?

El perfilamiento institucional se integra básicamente mediante la visita de pares, pero en vez de hacer visitas para valorar los programas en tiempos diferentes en un mismo año –en todas las visitas se verifican las condiciones institucionales– se valora la IES una sola vez y de manera periódica.¹ En estas visitas se prioriza el grado de coherencia que tienen las IES para lograr disponer toda su capacidad de recursos en el cumplimiento de su misión institucional y los programas se analizan en la perspectiva de la misión institucional.

Aunque se ha venido insistiendo en que la capacidad del sistema de aseguramiento se oriente hacia las IES antes que hacia los programas curriculares, las visitas que aquí se proponen contemplarán tanto las condiciones institucionales como las de los programas curriculares; en las distintas discusiones que se han sostenido al respecto en la Dirección de Calidad para la Educación Superior se ha señalado que existe una interdependencia significativa entre las condiciones institucionales y las de los programas curriculares, y que por lo tanto ambos niveles hacen parte y son partes integrales de la IES. De esta manera, al realizar un visita que evalúa a la IES junto con todos los programas curriculares que hacen parte de su oferta educativa no solo se ahorran tiempo y recursos valiosos de las IES como del mismo Ministerio de Educación Nacional, sino que se tiene una visión de conjunto de la IES para lograr obtener un perfil de la misma, pues en una visita se pueden discutir a profundidad los temas correspondientes a las condiciones institucionales como a las de los programas. En la actualidad al sistema de aseguramiento de la calidad le es bastante difícil tener un perfil de las IES, en parte porque los informes que producen los pares externos se hacen en distintos momentos de desarrollo de las IES y dan prioridad, por razones obvias, a los programas. En este nuevo esquema, el resultado final de las visitas de pares es poder contar con un perfil de las IES según las misiones institucionales y los programas curriculares, así se hará seguimiento a la IES en su conjunto en periodos de tiempo determinados y no a los programas de las IES.

¹ La periodicidad estará determinada por el nivel y las características de la autoevaluación, los planes de mejoramiento formulados y la evidencia de que son puestos en operación y de que su puesta en operación está efectivamente aportando al mejoramiento de la calidad, esto es, mejores indicadores de desempeño. Por otra parte, si en un año en particular no hay programas para visitar, pero el análisis de indicadores de la IES lo amerita, se puede programar una visita que valore las condiciones institucionales exclusivamente.

Al respecto se ha propuesto que las visitas estén conformadas por equipos de pares evaluadores, unos dedicados a evaluar las condiciones institucionales y otros a los programas curriculares. En cuanto al equipo de programas se organizará teniendo en cuenta las áreas de conocimiento que tenga la IES –las áreas son los Núcleos Básicos de Conocimiento que contempla actualmente el SNIES– y los niveles educativos (técnicos, tecnológicos, profesionales, especializaciones, maestrías y doctorados) porque de lo que se trata es de hacer una evaluación de las áreas de conocimiento con sus respectivos niveles educativos. Esta estrategia traerá como consecuencia favorable, entre otras, una mayor coherencia y articulación entre los niveles educativos pertenecientes a un área del conocimiento; en el esquema que impera hoy al atomizar las evaluaciones en un programa curricular es imposible tener un espectro completo de la formación que se imparte desde el nivel de pregrado hasta el posgraduado.

2.3.1 La autoevaluación y los informes de los pares evaluadores

Las visitas tendrán como insumo fundamental las autoevaluaciones y los planes de mejoramiento institucional como los de los programas. El resultado sobre el que se tomarán las decisiones sobre registros calificados o acreditaciones será el informe de pares que se elabore al respecto. Las IES adelantarán una autoevaluación sobre las condiciones institucionales y otra sobre los programas, de tal manera que un equipo de pares se dedicará a discutir junto con las IES los resultados de la autoevaluación institucional, mientras los otros equipos observarán lo que acontece en los programas. En el caso de los programas se observarán los criterios y procedimientos que se tengan para el registro calificado y la acreditación institucional. Un reto que deberá asumir el equipo de pares es lograr articular de manera adecuada los resultados que se discutan tanto a nivel de la institución como de los programas, y con base en ello generar un informe que de cuenta de la IES como un todo. En los informes los pares no podrán dedicarse a realizar descripciones y juicios de valor sobre un programa determinado sino que se dará gran importancia a la valoración que hagan de la IES en su conjunto. Esta alternativa tiene un beneficio adicional, además de los señalados previamente, y es que se soluciona uno de los vacíos de los que adolece el sistema de aseguramiento de la calidad en la actualidad con respecto al paso de las IES que solo cuentan con registro calificado con programas con registro calificado y algunos otros acreditados, pero que no tienen acreditación institucional.

Es importante tener en cuenta que en lo que respecta a los programas las autoevaluaciones seguirán los requerimientos establecidos tanto para el registro calificado como para la acreditación de alta calidad.

3. EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje son temas que han obtenido preponderancia no solamente en las agendas de investigación sino en las políticas públicas en el ámbito de la educación superior (Almeida, Teixeira-Dias, y Medina, 2010; Hénard, 2010; Hutchings et al., 2011; Stensaker y Harvey, 2011; Teichler, 2003). Al respecto, se señalan las siguientes situaciones que sirven para ilustrar esta preponderancia:

- A. Después de analizar algunas experiencias sobre sistemas de aseguramiento de la calidad en ciertos países, se encontró que algunos grupos de interés –sobre todo el de los estudiantes– están creando “esquemas de aseguramiento *ad hoc* o esquemas personalizados de aseguramiento de la calidad” (Stensaker y Harvey, 2011, p. 253). Estos se caracterizan por no estar formalmente integrados a los sistemas de aseguramiento regentados por los Estados y su creación se justifica a partir del hecho de que los sistemas de aseguramiento no están “orientados a mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje” (Stensaker y Harvey, 2011); al parecer están concentrados en los productos derivados de la investigación (artículos, libros, patentes) y en el prestigio de sus graduados. Se reclama de los sistemas de aseguramiento que cumplan con una de las funciones emblemáticas de las IES que no es otra que enseñar a los estudiantes (Boyer, 1990) para que aprendan lo que se requiere y así puedan ejercer de manera responsable y creativa una profesión en lo ulterior.
- B. En algunos países se ha empezado a sugerir la centralidad que tiene para los sistemas de aseguramiento de la calidad la evaluación de los aprendizajes (Hénard, 2010; Shavelson, 2010; Zemsky, 2011). No tiene mucha validez que un sistema de aseguramiento de la calidad busque garantizar la calidad de la educación cuando los estudiantes no logran niveles de competencia mínimos para ejercer una profesión; hay una incoherencia entre fines y medios en lo que respecta a tener un educación de calidad, en este caso profesionales competentes, y un sistema que pasa por alto la necesidad de evaluar el proceso de escolarización en una IES determinada. Es cada vez más difícil sostener en esta perspectiva que los indicadores de insumo y de salida –infraestructura, finanzas, productos de investigación, entre otros– son suficientes para que los estudiantes alcancen los logros de aprendizaje adecuados. Los indicadores de insumo y de salida son más bien vistos como mecanismos de medición indirectos cuando se habla de la evaluación del aprendizaje (Shavelson, 2010) y, por consiguiente, se deben establecer mecanismos de evaluación

directos, esto es, aquellos que dan cuenta del proceso de aprendizaje como tal. Y este tipo de mecanismos son definitivos para todas las IES, sean estas de investigación o con vocación hacia el campo tecnológico o dedicadas a la formación en profesiones liberales; en todos los casos, el aprendizaje, visto como un proceso, es una responsabilidad entre las IES que forman a los estudiantes y el sistema de aseguramiento que apunta a que un país disponga del capital humano requerido para el desarrollo social y económico.

- C. En Estados Unidos, a diferencia de otros países, ha ganado terreno el discurso sobre las metas de aprendizaje de los estudiantes, promovido en parte por los requerimientos de acreditación que indagan si las instituciones definen dentro de sus programas curriculares dichas metas y si efectivamente son alcanzadas por los estudiantes. Al respecto, agencias acreditadoras como Western Association of Schools and Colleges o Accrediting Board for Engineering and Technology-ABET han incluido criterios sobre el aprendizaje de los estudiantes como parte de la calidad de los programas (Huber y Hutchings, 2006). Se parte del supuesto que los aprendizajes son un aspecto central de la educación impartida en los programas de pregrado. Para responder a estos requerimientos, las instituciones han creado sus propios centros para coordinar los esfuerzos institucionales con miras a identificar las metas de aprendizaje a nivel de los programas y de la institución e idear las estrategias de evaluación adecuadas como los ciclos de mejoramiento. Esta atención es reforzada por las iniciativas llevadas a cabo por una variedad de asociaciones académicas que también contribuyen a destacar la importancia de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso de Colombia, si bien hay un reconocimiento del enfoque y las perspectivas de desarrollo del sistema nacional de evaluación, se pone en evidencia que este no está integrado plenamente al sistema de aseguramiento de la calidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial, 2013); se encuentra, al contrario, una desintegración entre lo que se evalúa para la obtención, bien sea del registro calificado o la acreditación de alta calidad, con aquello que es reportado por el sistema nacional de evaluación. Vale la pena destacar varias circunstancias:

- A. El sistema de aseguramiento, a pesar de contemplar dentro de las condiciones de calidad algunas relacionadas con la evaluación de los estudiantes (Congreso de la República de Colombia, 2008; Ministerio de Educación Nacional, 2010a), no cuenta con criterios suficientes que den cuenta de las metas de aprendizaje, de la enseñanza y la evaluación requeridas para valorar hasta qué punto los estudiantes alcanzan dichas metas.
- B. Como efecto de la primera, las IES prestan más atención a los indicadores de insumo y de resultado que no están necesariamente asociados a la formación de los estudiantes, y desde esta óptica, es apenas entendible que la relevancia que tienen los resultados arrojados por el sistema nacional de evaluación no sean consecuentes con el esfuerzo que las IES y el sistema nacional de evaluación hacen para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes que están por obtener su título profesional.
- C. En mayor relación con el ámbito institucional de las IES, es de considerar que estas no cuenten con un sistema institucional de evaluación –más allá de lo que hace una unidad académica o un grupo de profesores de manera esporádica– en el que los resultados del

sistema nacional de evaluación sean una parte constitutiva del propio sistema institucional. Esto no significa que de partida las IES no estén interesadas en disponer de un sistema institucional de evaluación; puede ser una consecuencia de un sistema de aseguramiento de la calidad que no le ha dado relevancia al papel preponderante de los sistemas institucionales de evaluación, esenciales para buscar y especialmente estimular la calidad de la educación.

3.1 ¿En qué consiste un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes?

El principal objetivo del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes es hacer un seguimiento riguroso al desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes para saber a ciencia cierta si los estudiantes han alcanzado las metas de aprendizaje propuestas en los programas curriculares, así como identificar alternativas para procurar mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes cuando los resultados muestren que están por debajo de lo propuesto en las metas de aprendizaje. Un sistema de estas características demanda que las IES hagan mediciones que estén directamente relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes. Los aprendizajes exigen un sistema de evaluación propio no solo para valorar los desempeños de los estudiantes sino para identificar aquellas restricciones o limitaciones que no permiten a los estudiantes avanzar de manera óptima durante su proceso formativo; es muy poco probable que el proceso de aprendizaje mejore sino se hace una evaluación directa del mismo, se establecen propuestas de mejora que respondan a su especificidad y se haga la experimentación respectiva para probar qué tan efectivas son en realidad estas propuestas. Significa también que las instituciones reconozcan cómo ingresa el estudiante a cursar su programa para establecer el punto de partida y las acciones que deberá desarrollar para avanzar hacia la meta de aprendizaje propuesta.

3.2 ¿Cuáles son las premisas sobre las cuales se concebirá y diseñará el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes?

El sistema institucional de evaluación de los aprendizajes tendrá en cuenta al menos las siguientes premisas para su concepción y diseño:

- A. Responde al tipo de estudiante que una IES se ha propuesto formar de acuerdo con los principios y los criterios fijados en su misión institucional. En este caso, el sistema institucional de evaluación está enmarcado dentro de una perspectiva educativa determinada.
- B. Responde a las tendencias en la formación y demandas sociales en la profesión o disciplina en que está inscrito el programa curricular a nivel nacional e internacional. Se pretende que el sistema institucional de evaluación no esté descontextualizado de lo que se está registrando en las profesiones o disciplinas, pues los estudiantes ejercerán una profesión que ya tiene unos lenguajes, técnicas y métodos que los futuros profesionales deben conocer y dominar. Aunque todavía está en discusión el marco de cualificaciones también es parte

de la premisa, pues con ellas se busca una mayor integración entre las demandas de los sectores de la economía y la formación de capital humano que acontece inevitablemente en las IES (Sistema Nacional de Cualificaciones, 2013).

- C. Integra los resultados, los marcos de referencia y hasta donde sea posible los criterios de evaluación que se emplean en el sistema nacional de evaluación en lo que se refiere tanto a las Pruebas Saber 11 como a las Saber Pro. En esta perspectiva, el sistema institucional de evaluación no solo aprovecha los avances que se hacen a nivel nacional en las evaluaciones para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes sino que pone de relieve que el sector de la educación superior se está dirigiendo de manera ordenada a la consecución de las metas que como país se han trazado en materia de las competencias que deben desarrollar y adquirir los futuros profesionales.

Evalúa tres áreas de desempeño. La primera asociada a las competencias de la disciplina o la profesión, la segunda a las competencias genéricas profesionales (pensar críticamente, razonar analíticamente, solucionar problemas, tomar decisiones razonablemente y comunicar ideas claras y de manera concisa, trabajo en equipo) y por último a las de responsabilidad individual y social (ejercicio responsable de la ciudadanía). En el caso de las primeras y parcialmente en las segundas, se han desarrollado varios sistemas de evaluación en el país –sobre todo en el sistema nacional de evaluación– mientras que para las últimas aún no hay disponibles metodologías suficientemente robustas; no por ello se puede pasar por alto la relevancia que tiene esta área de desempeño dentro del sistema institucional de evaluación y en la formación de los estudiantes como profesionales (Shavelson, 2010). La idea de evaluar estas áreas de desempeño responde a una visión del estudiante como un ciudadano que además de ejercer una profesión, debe desempeñar un papel político dentro de la sociedad.²

- D. Adopta mecanismos de evaluación rigurosos que permitan observar el grado de desempeño y desarrollo de los estudiantes durante el tiempo en que se encuentren cursando sus estudios en lo que respecta a las tres áreas de desempeño. Se sugiere que se apliquen como mínimo dos evaluaciones durante el tiempo de estudios para tener un punto de comparación y determinar qué tanto el estudiante ha avanzado con respecto a la primera evaluación aplicada.
- E. Analiza los resultados obtenidos del sistema institucional de evaluación y formula hipótesis de cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, prueba estas hipótesis, adopta un sistema de seguimiento y monitorea el progreso en el alcance de los logros de aprendizaje.

El reto planteado por estas premisas para una IES es que el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes debe lograr un balance óptimo entre los requerimientos que ella se fija en su ámbito interno con aquellos provenientes del ámbito externo. Esta doble condición implica que la evaluación de los aprendizajes se convierte en una cuestión central de la IES como un todo; debe reconocer que una unidad específica no puede tener la responsabilidad de la evaluación de los aprendizajes, pasando por revisar las políticas de reclutamiento, evaluación,

² Al respecto se harán discusiones con el ICFES sobre este particular, pues ha venido haciendo trabajos sobre este aspecto.

promoción y reconocimiento de los profesores para que la evaluación del aprendizaje reciba la importancia que reviste, hasta crear comunidades de trabajo conformadas por profesores y estudiantes dedicados a investigar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (cómo aprenden los estudiantes, qué tipo de estrategias son más adecuadas, de qué manera se enseña una disciplina) (Hutchings et al., 2011). En algunas universidades en las que se han emprendido procesos de reingeniería para integrar la evaluación de los aprendizajes como un aspecto central de la organización y cultura institucionales, se ha adoptado la figura del desarrollo profesional en la enseñanza y el aprendizaje. La experiencia muestra que el discurso del aprendizaje, extraño hace treinta años, está soportado ahora en un serie de investigaciones sobre el concepto, las varias aproximaciones para ponerlo en marcha en las universidades, los cambios que se han registrado en las universidades y, lo más importante, es uno de los aspectos –el más estratégico tal vez– para lograr que el aprendizaje sea una cuestión central en las universidades (Hutchings et al., 2011). Un reto también importante es que al tener un sistema institucional que evalúa áreas de desempeño supone que las IES procuran estimular un ambiente educativo en el que los estudiantes desarrollan no solo las competencias disciplinares y generales sino también las de responsabilidad individual y social; en esta lógica, alcanzar resultados sobresalientes en estas tres áreas de desempeño implica de manera inexorable pensar que el proceso de aprendizaje involucra al estudiante como un todo, debe afectar todas sus dimensiones y no priorizar simplemente una de las áreas.

3.3 ¿Cómo se integra el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes con el sistema de aseguramiento de la calidad?

La experiencia internacional muestra que los sistemas de aseguramiento de la calidad contemplan la visita de pares académicos quienes no solo verifican o dan la confianza a una sociedad de que las instituciones llevan a cabo de manera sobresaliente su rol social de formar estudiantes según las expectativas de capital humano establecidos por un país, sino que también contribuyen mediante recomendaciones a la mejora de la calidad de la educación en las instituciones y en el sector de la educación superior en general (Stensaker y Harvey, 2011). Mantener este principio, fuertemente arraigado en el sistema de aseguramiento de calidad colombiano, resulta ser un engranaje funcional para integrar el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes al sistema de aseguramiento de la calidad. En la perspectiva de un sistema de aseguramiento de la calidad que considera el proceso de aprendizaje de los estudiantes como sustantivo, la visita de pares busca que la sociedad en general tenga la confianza suficiente de que las IES cuentan con procesos y métodos de evaluaciones robustos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; los pares evaluadores dan fe de la efectividad del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes tanto en su puesta en operación, en la mejora de los desempeños de los estudiantes en lo que se refiere al alcance de las metas educativas y en el valor agregado que la IES generó a los estudiantes durante su proceso de formación. Bajo esta perspectiva, la evaluación de pares se focaliza en el rigor de los resultados de aprendizaje fijados por la IES, la calidad de los procesos puestos en marcha para el mejoramiento y la manera en que está progresando hacia las metas (Shavelson, 2010). Se propone que los resultados obtenidos de las visitas de pares en lo que respecta al rigor,

asertividad y mejora del sistema institucional de evaluación de aprendizajes sea reportado y de conocimiento público de la sociedad. Contar con un sistema de aseguramiento de la calidad que reporta las diferentes aproximaciones que las IES emplean en el establecimiento de sus sistemas institucionales de evaluación, es también una manera de compartir entre las IES las mejores prácticas identificadas, en este caso, los sistemas institucionales de evaluación de aprendizajes. De igual manera, permite reconocer aquellas IES que están en una situación crítica y requieren una intervención inmediata, mas no en una óptica punitiva sino de estímulo a trasegar por un camino que fortalezca sus sistemas institucionales de evaluación, pues lo que favorece al sector de la educación superior como un todo es que las IES en su conjunto estén formando a los estudiantes según las metas de aprendizaje definidas.

3.3.1 El aseguramiento y estímulo a los sistemas institucionales de evaluación de aprendizajes

El aseguramiento y estímulo a los sistemas institucionales de evaluación del aprendizaje de excelencia contemplan los cuatro pasos que se emplean actualmente tanto para el registro calificado como para la acreditación:

- A. La autoevaluación
- B. La evaluación externa de pares
- C. El reporte que contiene los resultados de la evaluación externa
- D. La formulación de recomendaciones y seguimiento al mejoramiento de los procesos y métodos que subyacen al sistema institucional de evaluación

Más allá de los pasos que hacen parte de este proceso, valiosos para el sistema de aseguramiento en Colombia, lo que se busca es que el proceso genere en las IES una visión de *organizaciones del aprendizaje* permeadas por la *cultura de la evidencia*. En la Tabla 1 se describen los principales atributos de una organización del aprendizaje permeada por la cultura de la evidencia:

Tabla 1. Atributos de una organización del aprendizaje permeada por la cultura de la evidencia

Categoría	Atributos
Organización del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las instituciones modifican sus estructuras organizacionales en el tiempo en respuesta a una información válida y confiable, resultado de los sistemas institucionales de evaluación, con miras a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Las estructuras organizacionales capturan la información, la distribuyen a todos los niveles de la IES y monitorean el progreso o las dificultades reportadas que no permiten mejorar los desempeños de los estudiantes. 3. Las estructuras organizacionales involucran al cuerpo directivo, los decanos, directores de departamento, profesores y estudiantes para que todos los actores que gestan el acto educativo conozcan, comprendan y utilicen la información de los procesos de evaluación. 4. Dependiendo del nivel en que se encuentren las diferentes unidades dentro de la estructura organizacional, cada una de ellas tiene una función específica no solo con la información de la evaluación sino con el sistema institucional de evaluación en su conjunto al buscar coordinación y garantizar la efectividad en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
Cultura de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. La cultura de la evidencia se define como el uso de los hallazgos provenientes de la evaluación para orientar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. 2. Los hallazgos provenientes de la evaluación permiten formular posibles explicaciones sobre cómo mejorar los niveles de competencia en las tres áreas de desempeño mencionadas previamente (disciplinares, generales y de responsabilidad individual y social). 3. Estas posibles explicaciones son el insumo para adelantar experimentos que comparan una explicación con otra y así encontrar cuál de ellas es la más apropiada según los hallazgos obtenidos.

Fuente: Shavelson, 2010.

Los atributos antes mencionados podrían ser promovidos desde las metodologías de evaluación que se emplean para otorgar el registro calificado y la acreditación de alta calidad. Es indiscutible que aquello que se evalúa es aquello que las IES consideran como un aspecto importante a considerar dentro de sus esquemas y culturas institucionales, y en el contexto del sistema de aseguramiento de la calidad en el que se ha tendido a dar más importancia a la investigación que a otros aspectos relacionados con la calidad. La existencia de un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes que demande transformar las IES en organizaciones que aprendan y sean permeadas por la cultura de evidencia tendrá un efecto considerable en el sector de la educación superior. Sin desconocer que toma tiempo que este tipo de iniciativas sean aceptadas por el conjunto de las IES, se señala una nueva ruta para el sistema de aseguramiento de la calidad orientada a concebir el proceso de aprendizaje y la evaluación del mismo como cuestiones esenciales para la mejora de la calidad de la educación.

4. CONCLUSIONES

Es indiscutible que el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, después de dos décadas de haberse puesto en operación, tiene fortalezas que son valoradas por el sector de la educación superior. Recientemente se han propuesto recomendaciones tendientes a su fortalecimiento para continuar aumentando su grado de asertividad con respecto a la calidad de la educación superior, pues la calidad de la educación es un aspecto fundamental para que el país trasiegue por la senda del conocimiento y de la prosperidad. Las recomendaciones pueden ser resumidas básicamente en dos:

- A. El sistema de aseguramiento de la calidad debe promover, reconocer y valorar la diversidad de las IES no solamente según tipos (técnicas, tecnológicas, instituciones universitarias, universidades) sino según las misiones institucionales, pues se reconoce que la diversidad es fundamental para responder a los intereses, expectativas y capacidades de los estudiantes y al proceso de masificación de la educación superior que será cada vez más crítico a medida que se universaliza el acceso a la educación media. Esta diversidad también apunta a que el sector productivo pueda contar con perfiles profesionales que sean más afines con los requerimientos que plantean los campos emergentes de la economía que definitivamente no pueden ser satisfechos a través de profesiones tradicionales.
- B. El sistema de aseguramiento de la calidad debe velar porque los estudiantes alcancen de manera sobresaliente las metas de aprendizaje lo que implica que el sistema de aseguramiento, además de los indicadores de insumo y de resultado, dé mayor preponderancia a los indicadores que dan cuenta del proceso de aprendizaje. Se considera que las metas de aprendizaje deben ser concebidas y evaluadas dentro del marco de la misión institucional, sin perder de vista las competencias genéricas que a nivel del país se han venido definiendo para todo estudiante que egresará de la educación superior.

4.1 Sobre el perfilamiento institucional

Las misiones institucionales, resultado del ejercicio autónomo de las IES, son un elemento definitivo a la hora de hablar de diversidad institucional en el sector de la educación superior, y como tal el sistema de aseguramiento de la calidad tiene la responsabilidad de reconocer la diversidad. La diversidad es un aspecto central no solo para el desarrollo económico del país

sino una manera de responder a una población estudiantil que tiene diferentes intereses y expectativas sobre su formación. De igual manera, se ha venido señalando la necesidad que tiene para el sistema de aseguramiento pensar nuevas alternativas para valorar la calidad de la oferta educativa que ha crecido de manera considerable en las dos últimas décadas. Si el sistema de aseguramiento no adopta entonces nuevos esquemas le será muy difícil en el futuro cumplir con su principal función que no es otra que el sector de la educación superior cuente con una educación de calidad.

El perfilamiento institucional se propone para estimular la diversidad y hacer un seguimiento a las IES que, además de ser menos en número con respecto a los programas, logren que el país tenga una educación de calidad. La visita de pares resulta estratégica para el perfilamiento institucional al concentrarse de manera simultánea y en un mismo tiempo a valorar a fondo las condiciones institucionales como los programas curriculares que conforman la oferta educativa. De los informes de pares, sustentados en la autoevaluación tanto a nivel institucional como de los programas, se harán los perfilamientos y sobre dichos perfilamientos se podrá hacer el seguimiento respectivo de la IES, buscando finalmente que las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión contribuyan de una manera coherente a concretar la misión institucional.

4.2 Sobre el sistema institucional de evaluación de aprendizajes

Relevar los procesos de aprendizaje en el sistema de aseguramiento de la calidad implica que las IES conciben, pongan en operación, valoren y establezcan estrategias de mejora para los sistemas institucionales de evaluación de aprendizajes, cuya función no es otra que evaluar en el tiempo los niveles de competencia alcanzados por los estudiantes. Este sistema institucional de evaluación también contribuirá a superar una de las debilidades que afecta al sistema de aseguramiento de la calidad. Se reconoce que el país cuenta con un sistema nacional de evaluación que no está plenamente integrado al sistema de aseguramiento de calidad; el sistema institucional de evaluación es un buen mecanismo para utilizar los resultados reportados por el sistema nacional de evaluación.

La visita de pares es un aspecto fundamental para valorar qué tanto cumplen los sistemas institucionales de evaluación su objetivo de aportar al desarrollo de las competencias disciplinares, básicas y de responsabilidad individual y social de los estudiantes. De las visitas de pares se espera que den fe pública a la sociedad de que los sistemas institucionales de evaluación son rigurosos, sistemáticos y robustos, y que aquellos identificados como referentes sean utilizados para contribuir al mejoramiento de los sistemas institucionales de evaluación en las demás IES.

5. REFERENCIAS

Adcroft, A., & Andrew, L. (2010). Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning: An Organic Approach. *Teaching in Higher Education*, Vol. 15, No. 5, 479-491.

Almeida, P., Teixeira-Dias, J. J., & Medina, J. (2010). Improving the Scholarship of Teaching and Learning through Classroom Research. In M. D. Lytras (Ed.), *Tech-Education 2010* (pp. 202-208). Berlin: Springer-Verlag.

Altbach, P. (2007). Empires of Knowledge and Development. In P. Altbach & J. Balán (Eds.), *Transforming Research Universities in Asia and Latin America World Class Worldwide* (pp. 1-30). The United States of America: The Johns Hopkins University Press.

Banco Mundial. (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para su reforma*. Bogotá: Banco Mundial.

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. California: The Carnegie Foundation for the Advanced of Teaching.

Colmenares, J., y Celis, J. (2011). *El papel de la universidad en la construcción de ciudades del conocimiento: algunas reflexiones sobre la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia*. Ponencia presentada en La contribución de la educación superior al desarrollo político, social y económico de los países del Sur y las políticas para enfrentar los retos presentes y futuros, México.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992 "Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior"*. Bogotá: Congreso de la República.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 114 de 1994 "Por el cual se expide la ley general de educación"*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1188 de 2008 "Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1324 de 2009 "Por el cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la*

educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del estado y se transforma el ICFES". Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Consejo Nacional de Educación Superior. (2012). *Acuerdo No. 02 "Por el cual se establece la apreciación de condiciones iniciales de acreditación de programas académicos"*. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior.

Duque, M., Celis, J., y Camacho, Á. (2011). Cómo lograr alta calidad en la educación de los ingenieros: una visión sistémica. *Revista Educación en Ingeniería*, 12, 48-60.

Duque, M., Celis, J., y Celis, S. (2011). Desarrollo profesional docente de profesores de ingeniería: revisión y evolución de propuestas. En J. Montoya, A. Truscott y A. Mejía (Eds.), *Educación para el Siglo XXI: Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación* (pp. 445-468). Bogotá: Universidad de los Andes.

Gómez, V., y Celis, J. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32, No. 1, 87-110.

Hénard, F. (2010). *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. France: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Huber, M. T., & Hutchings, P. (2006). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. California: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact*. California: The Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching.

Kreber, C. (2005). Charting a Critical Course on the Scholarship of University Teaching Movement. *Studies in Higher Education*, Vol. 30, No. 4, 389-405.

Lemaitre, M.-J. (2011). Accountability in Latin America: Focusing on Quality Assurance and Funding Mechanisms. In B. Stensaker & L. Harvey (Eds.), *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power* (pp. 133-156). London: Routledge. Taylor & Francis Group.

Ministerio de Educación Nacional. (2009a). *Decreto 3963 de 2009 "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Decreto 4216 de 2009 "Por el cual se modifica el Decreto 3963 de 2009 "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010a). *Decreto 1295 de 2010 "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010b). *Resolución 1780 de 2010 "Por la cual se dictan disposiciones relacionadas con la administración y disponibilidad de la información en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial. (2013). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. Bogotá: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial.

Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.

Shavelson, R. (2010). *Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era*. California: Stanford University Press.

Sistema Nacional de Cualificaciones. (2013). *Guía metodológica. Diseño y elaboración de normas de competencias*. Documento de trabajo. Bogotá.

Stensaker, B., & Harvey, L. (2011). Conclusions and Reflections. In B. Stensaker & L. Harvey (Eds.), *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power* (pp. 245-254). London Routledge. Taylor & Francis Group.

Teichler, U. (2003). The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. *Tertiary Education and Management*, 9, 171-185.

Williams, R., de Rassenfosse, G., Jensen, P., & Marginson, S. (2013). *U21 Ranking of National Higher Education Systems*. 2013: Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research.

Zemsky, R. (2011). Accountability in the United States: Sorting through an American Muddle. In B. Stensaker & L. Harvey (Eds.), *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power* (pp. 157-177). London: Routledge. Taylor & Francis Group.

