

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN
SUPERIOR.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Rodrigo Ospina Duque

Bajo la dirección del doctor

Martiniano Román Pérez

Madrid, 2011

ISBN: 978-84-694-0085-2

© Rodrigo Ospina Duque, 2009



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN INICIAL
Y PERMANENTE DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Tesis para optar por el título de Doctor

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Un estudio de casos en programas académicos**

AUTOR

RODRIGO OSPINA DUQUE

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Madrid, 2008**

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Un estudio de casos en programas académicos

DIRECTOR

DR. DON MARTINIANO ROMÁN PÉREZ.

AUTOR

RODRIGO OSPINA DUQUE

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (U.C.M.)
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Madrid, 2008

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Un estudio de casos en programas académicos

Resumen

Esta investigación tuvo por objeto identificar y determinar los criterios de evaluación de la calidad en educación, utilizados en la evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior. Siguiendo la metodología del estudio de casos en tres programas de diferentes disciplinas en dos instituciones de educación superior en Colombia, se encontró que los criterios de calidad contenidos en los modelos internacionales de evaluación de la calidad de la educación: RUECA, de la Red de Universidades y Europeo de Excelencia EE, innovación y aprendizaje y el modelo nacional de los lineamientos de acreditación del CNA, en el país, aplicados a un mismo programa académico permitieron establecer el alcance del nivel de calidad logrado de manera diferenciada según el estado de condiciones de calidad de cada uno de los programas evaluados. La investigación aporta nuevo conocimiento sobre debilidades y fortalezas de los criterios de calidad contenidos en los modelos para medir la calidad de programas académicos y de manera prospectiva, ofrece elementos para el diseño de nuevos instrumentos de evaluación de la calidad en educación superior para diferentes países e instituciones

Palabras claves: calidad educación superior, evaluación de la calidad, criterios de calidad, modelos de evaluación

QUALITY EVALUATION IN HIGHER EDUCATION

A case study in academic programs.

Abstract

The purpose of this research was to identify and determine quality criteria employed, for assessment the quality in higher education. The Case study methodology research was applied in three different programs of two Institutions of higher education, through quality criteria included in two foreign models: (RUECA) Evaluation Network's model; (EE) European of Excellence model, and (CNA) National Council of Accreditation model of Colombia. As a result, the Case study made evident how it is possible to determining and distinguish different levels of quality and range in outcomes in higher education programs according to quality conditions from each one of the programs evaluated. The new knowledge found in this research, about strengths and weakness of criteria in those models, may will be used as available to designing new instruments for quality assessment in different countries and institutions

Key words: quality criteria, quality of higher education, quality evaluation, assessment models.

INDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

	<u>Página</u>
INTRODUCCIÓN	1
1. EL PROBLEMA	5
1.1. Formulación del problema	9
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. OBJETIVOS	28
3.1. Objetivo general	28
3.2. Objetivos específicos	28

Capítulo Primero

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CALIDAD	31
2. CALIDAD SINÓNIMO DE SATISFACCIÓN DEL CLIENTE	34
3. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS DIMENSIONES	36
4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POSIBILIDAD DE ADAPTACIÓN	37
5. PLURIDIMENSIONALIDAD DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	38
6. APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD A LA EDUCACIÓN ...	39
7. VISIÓN INTERNACIONAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	41

8. FLEXIBILIDAD, INNOVACIÓN Y CALIDAD	43
9. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CULTURALES	46
10. AUTORREGULACIÓN, CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN	49

Capítulo Segundo

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. EVALUACIÓN Y CALIDAD	56
2. DIFERENTES ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN	58
3. EVALUACIÓN EDUCATIVA	62
4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD INSTITUCIONAL	64
5. EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD	69
6. VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN	70

Capítulo Tercero

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. CONCEPTO DE MODELO	78
2. MODELOS DE EVALUACIÓN	79
3. VISIÓN Y ENFOQUE DE LA MEJORA	87
4. EL MOVIMIENTO DE LA CALIDAD Y LOS MODELOS DE EVALUACIÓN	88
5. MODELO DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	93
6. MODELOS DE CONTROL DE LA CALIDAD INTERNA	96
6.1. Primer grupo: modelos de autoevaluación	97
6.2. Segundo grupo: modelos de acreditación	98
6.3. Tercer grupo: modelos de certificación	99
7. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD	103

7.1. Cuarto grupo: modelos de calidad total (TQM)	106
7.2. Quinto grupo: modelos de excelencia	107
7.3. Sexto grupo: modelos de mejora	109
8. MODELOS DE MEJORA Y LA UNIVERSIDAD	110
8.1. Guía de evaluación del Consejo Nacional de Universidades	
Españolas	114
9. MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD EFQM	114
10. MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA (EE)	115
11. MODELO DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA	
 EDUCACIÓN EN EE.UU.	118
12. EL MODELO DE LA RED UNIVERSITARIA DE EVALUACIÓN	
 DE LA CALIDAD RUECA	119
13. MODELO DEL CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN CNA ...	120

Capítulo Cuarto

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA - Países miembros del Convenio Andrés bello y en particular, en programas e instituciones de Colombia

1. METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL CAB	126
2. EL CAB, LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
 DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	127
3. TENDENCIAS Y CONVERGENCIAS EN LA EVALUACIÓN	
 Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	
 SUPERIOR	128
4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS SISTEMAS	
 DE ACREDITACIÓN	130
5. ENFOQUES DE LA ACREDITACIÓN EN LOS SISTEMAS	
 DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA	134
5.1. Evaluación y Acreditación en los países miembros	
del Convenio Andrés Bello	137

A. Acreditación de calidad en Bolivia	137
B. Acreditación de calidad en Colombia	138
C. Acreditación de calidad en Cuba	139
D. Acreditación de calidad en Chile	140
E. Acreditación de calidad en Ecuador	141
F. Acreditación de calidad en España.....	141
G. Acreditación de calidad en Méjico	142
H. Acreditación de calidad en Panamá	142
I. Acreditación de calidad en Perú.....	143
J. Acreditación de calidad en Venezuela	144
6. SISTEMA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA Y SUS RESULTADOS EN LA DÉCADA 1998-2008	145
6.1. Actores, roles y acciones	148
6.2. Organismos	149
6.3. Programas y acciones del sistema de calidad	
7. ASEGURAMIENTO Y GARANTÍA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	149
7.1. Procesos de autoevaluación y evaluación en la Educación Superior en Colombia	150
7.2. Acreditación de calidad de la Educación Superior en Colombia	151
8. PLAN DE DESARROLLO: LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA, 2002-2006	152
9. PERSPECTIVAS DE LA ACREDITACIÓN. VISIÓN COLOMBIA II CENTENARIO: 2019	153
9.1. El modelo de acreditación del CNA	154
9.2. Estado de la acreditación de programas. Resultados 1998-2008	155
9.3. Estado de la acreditación institucional. Resultados 2001-2008	156
9.4. Fortalezas de las instituciones acreditadas	157
9.5. Temporalidad de la acreditación	158

Capítulo Quinto

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	164
2. DEFINICIÓN DE VARIABLES	164
2.1. Variable criterio	164
2.2. Variable predictora	164
2.3 Definición conceptual de variables	165
A. Modelos de evaluación de calidad en la educación superior	165
B. Nivel de calidad de la educación de los programas académicos medida en términos de la participación porcentual de los criterios de calidad de los modelos aplicados	165
2.4. Definición operacional de variables	166
A. Modelos de evaluación de calidad propuestos por el CNA, RUECA y EE	166
B. Condiciones de calidad de los programas académicos en relación con los criterios de calidad de los modelos aplicados	166
3. DEFINICIÓN DE CASO	166
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	166
5. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	168
5.1. Unidades de análisis por categorías de programas y población	168
5.2. Criterios de selección de los programas	169
6. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO	170
7. PROCEDIMIENTO	171
7.1. Primera etapa	171
7.2. Segunda etapa	171
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	171
8.1 Ponderación, modelo CNA, primera fase	171
8.2. Medida de la calidad del modelo RUECA	172

8.2.1. Valoración de las dimensiones	173
8.2.2. Valoración de los criterios	174
8.2.3. Medida de la gestión de calidad en el modelo EE	175

Capítulo Sexto

APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS A TRES PROGRAMAS ACADÉMICOS PERTENECIENTES A DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTUDIO DE CASOS

1. ESTUDIO DE CASO I - Aplicación de los modelos al programa de Ingeniería Electrónica (IE)	181
1.1. Unidad de análisis del estudio de casos I	182
1.2. Ponderación y calificación	182
1.3. Resultados de la aplicación del modelo del CNA	182
A. Perfil de calidad del programa de IE, según modelo CNA	183
1.4. Aplicación del modelo RUECA-al programa de IE	184
A. Ponderación de las variables de organización y criterios de calidad.	184
B. Resultados de la aplicación del modelo RUECA, al programa de IE, estudio de casos I	185
C. Perfil de calidad del programa IE, según modelo RUECA	187
1.5. Aplicación del modelo EE al programa de IE	187
A. Integración de las puntuaciones	188
B. Perfil de calidad del programa IE, según modelo EE	189
1.6. Análisis estratégico de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (FODA) del Programa IE	190
2. ESTUDIO DE CASO II - Aplicación de los modelos seleccionados al programa de Psicología (PS)	190
2.1. Unidad de análisis del estudio de casos II	191
2.2. Resultados aplicación del modelo del CNA. al programa de PS	191

A. Perfil de calidad programa de PS, según el modelo del CNA.....	192
2.3. Aplicación del modelo RUECA, al programa de PS.....	193
A. Perfil del estado del sistema de calidad del programa de PS, según el modelo RUECA	195
2.4. Aplicación del modelo EE al programa de PS	195
A. Perfil de calidad del programa de PS, según modelo EE	197
2.5. Análisis estratégico de las Debilidades, Amenazas Fortalezas y Oportunidades, (FODA) del programa de PS	198
3. ESTUDIO DE CASO III - Aplicación de los modelos al programa de Tecnología en Administración Contable y Financiera (AF)	198
3.1. Unidad de análisis del caso III	198
3.2. Aplicación del modelo del CNA, programa AF	199
A. Perfil de calidad del programa AF, según el modelo del CNA	200
3.3. Aplicación del modelo RUECA al programa AF	200
A. Perfil de calidad del programa de AF, según modelo RUECA	202
3.4. Aplicación del modelo EE al programa de AF	202
A. Perfil de calidad del programa AF, según EE	204
3.5. Análisis estratégico de las Debilidades, Amenazas Fortalezas y Oportunidades, (FODA) del programa AF	205
4. PERFIL INTEGRADO DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS SEGÚN MODELO DE EVALUACIÓN, ESTUDIO DE CASOS I, II Y III.	205
4.1. Análisis cuantitativo de las puntuaciones en los estudios de casos ...	207

Capítulo Séptimo

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

	214
1. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS	
2. DESCRIPCIÓN GLOBAL Y ORDENAMIENTO DE LOS MODELOS, FASE UNO	215
2.1. Descripción de los componentes de los modelos	215

3. DETERMINACIÓN DE CATEGORÍAS DE CRITERIOS DE CALIDAD Y COMPONENTES DE LOS MODELOS POR NIVELES DE AGRUPACIÓN, FASE DOS. UNIDAD DE ANÁLISIS	227
4. ANÁLISIS DE EQUIVALENCIAS ENTRE COMPONENTES DE TERCER NIVEL, FASE TRES	229
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS, FASE CUATRO	230
6. NIVEL DE PARTICIPACIÓN	235
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS	235
7.1. Similitudes en la triada de modelos	236
7.2. Similitudes por pares de modelos	236
7.3. Variaciones entre modelos	237
7.4. Equivalencia de participación entre los componentes de los modelos ...	237
8. DISCUSION	246
8.1. Confluencias y divergencias entre los modelos	247
8.2. Fortalezas en componentes de los modelos	250
8.3. Debilidades en componentes de los modelos	252
8.4. Conclusiones generales.....	254
8.5. Posibilidades de seguimiento y proyección	258
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	260

INDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Página

Capítulo Quinto

METODO

1. Población y distribución de la muestra por categorías según programa	169
2. Ponderación calificación de los factores y características de calidad del CNA	173
3. Componentes de la dimensión de implantación del sistema de Calidad.....	174
4. Componentes de la dimensión de aplicación y seguimiento del sistema de calidad	175
5. Componentes de la dimensión efectos del sistema de calidad	175
6. Ponderación de los criterios de calidad, agentes y resultado en el modelo EE	176
7. Puntuación de criterios agentes de calidad del uno al cinco, modelo EE	177
8. Puntuación de criterios resultados del seis al nueve, modelo EE	178
9. Integración de las puntuaciones de los nueve criterios, modelo EE	178

Capítulo Sexto
APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS A TRES
PROGRAMAS ACADÉMICOS PERTENECIENTES A DOS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EL ESTUDIO DE CASOS

10. Resultados de aplicación del modelo CNA- Programa de Ingeniería Electrónica	183
11. Resultados de aplicación del modelo RUECA- Programa de Ingeniería Electrónica	186
12. Puntuación de los criterios de calidad 1 al 9, modelo EE - programa IE	188
13. Integración de puntuaciones, criterios de calidad 1 al 9. Programa IE-modelo EE, puntuación total	189
14. Resultados de la aplicación modelo del CNA-Programa de Psicología	192
15. Resultados aplicación modelo RUECA, en el programa de Psicología	194
16. Puntuación de los criterios de calidad (1 al 9), modelo EE- Programa de Psicología	196
17. Puntuación integral de calidad del programa de Psicología. Cálculo de puntuación total	197
18. Resultados de la aplicación del modelo del CNA en el programa AF	199
19. Resultados de la aplicación del modelo RUECA en el programa AF	201
20. Puntuación de los criterios de calidad (1-9), modelo EE-programa AF	203
21. Integración de puntuaciones criterios de calidad (1-9), Programa AF. Cálculo de puntuación total	204
22. Puntuaciones de los programas en los modelos de calidad	208

23. Cálculo del factor de conversión para expresar los puntajes de los modelos	209
24. Puntuaciones de los modelos CNA y RUECA, en equivalencia del modelo EE, resultado por modelo y programa	209
25. Puntuaciones de los modelos CNA y RUECA en equivalencia del modelo EE, resultados por programa y modelo	210

Capítulo Séptimo

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

26. Agrupamiento de componentes por nivel de desagregación en los modelos CNA, RUECA y EE	228
27. Participación porcentual de componentes de los modelos, tercer nivel de agrupación	230
28. Matriz de referencia cruzada: convergencia de criterios de calidad en los modelos CNA, RUECA y EE	231
29. Calificación de participación de los componentes de tercer nivel de agrupamiento respecto a criterios de calidad de los modelos	235

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE FIGURAS

Página

Capítulo Tercero

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Modelo de Calidad Total, 1987	89
2. Modelo EFQM de excelencia	90
3. Sistema de Gestión de Calidad. Norma ISO 9001:2000	91
4. Modelo autoevaluativo de evaluación	92
5. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión	108
6. Modelo Europeo de Excelencia (EE)	116
7. Modelo de evaluación institucional de titulaciones. ANECA	117
8. Modelo de Autoevaluación Institucional RUECA	119
9. Modelo de evaluación del CNA	121

Capítulo Sexto

APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS A TRES PROGRAMAS ACADÉMICOS PERTENECIENTES A DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTUDIO DE CASOS

10. Perfil de calidad del programa de IE-CNA	184
11. Perfil de calidad del programa de IE-RUECA	187
12. Perfil de calidad del programa de IE- EE	190
13. Perfil de calidad del programa de PS – CNA	193
14. Perfil de calidad del programa de PS – RUECA	195
15. Perfil de calidad del programa de PS- EE	197
16. Perfil de calidad del programa de AF- CNA	200
17. Perfil de calidad del programa AF- RUECA	202
18. Perfil de calidad del programa AF- EE	204
19. Perfil de calidad de los tres programas evaluados con el modelo del CNA	206
20. Perfil de calidad de los tres programas evaluados con el modelo RUECA	206
21. Perfil de calidad de los tres programas evaluados con el modelo EE	207
22. Comparación de puntuaciones medias por modelo de calidad, según programa	210
23. Comparación de puntuaciones medias por programa, según modelo de calidad	211
24. Variabilidad de las calificaciones según programa y modelo	211

Capítulo Séptimo

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

25. Criterio de calidad: interacción institución-entorno	237
26. Misión y proyecto educativo	238
27. Criterio política y estrategia de calidad	238
28. Criterio: liderazgo	239
29. Criterio: personas	239
30. Criterio: currículo	240
31. Criterio: procesos académicos	241
32. Criterio: producción académica e innovación	241
33. Criterio: estructura y organización	242
34. Criterio: recursos	242
35. Criterio: gestión administrativa	243
36. Criterio: alianzas estratégicas	243
37. Criterio: sistema de información	244
38. Criterio: bienestar universitario	244
39. Criterio: autoevaluación y mejora	245
40. Criterio impacto sobre el medio	245
41. Criterio: proyección internacional	246

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación, se constituye hoy en una función relevante de impacto social y político en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos. Pero no se trata de la calidad en el sentido tradicional de control de productos de reconocimiento interno, jerarquizante para las instituciones que la ofrecen, sino de **calidad de la educación como resultado de programas de mejora permanente**, soportados en una teoría claramente definida del concepto, y **con base en modelos de evaluación de reconocimiento e impacto externo con criterios validados en diferentes escenarios y culturas**, desde la dimensión transnacional que demanda la educación superior en el siglo XXI.

Esta investigación doctoral se enmarca en el escenario del espacio de la educación superior Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC); indaga sobre conceptos de calidad desarrollados por autores reconocidos en la comunidad académica internacional; **analiza la fundamentación teórica de calidad contenida en los modelos de evaluación de la calidad del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) y el modelo Europeo de Excelencia (EE)** de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM); **describe los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en educación superior en el contexto Iberoamericano, países del Convenio Andrés Bello** y finalmente realiza un estudio de caso con aplicación de tres modelos de evaluación a tres programas académicos de dos instituciones de educación superior en Colombia, con resultados que, aportan a la mejora de la evaluación de la calidad en educación superior, entre países y continentes.

En el desarrollo del marco teórico sobre calidad de la educación superior y su evaluación, se consultan planteamientos de investigadores en trabajos preparatorios a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Misión y Visión, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realizada en París durante 1998. Además se tienen en cuenta declaraciones de los Ministros de Educación empoderados de la Unión Europea,

sobre aseguramiento de la calidad de la educación, realizadas en: Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005 y Colombia Comisión Regional preparatoria de la Conferencia Mundial, Paris 2009.

En el espacio Europa-América Latina y el Caribe de la educación superior, se revisan Declaraciones de los Jefes de Estado y de Gobierno en 16 Cumbres Iberoamericanas, realizadas en diferentes países entre 1991 y el año 2007 y de igual manera, las comisiones extraordinarias de Ministros de Educación de los países miembros.

Así mismo, se toman en cuenta diferentes encuentros convocados por la comunidad académica internacional, sobre evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior; así como publicaciones especializadas en el tema, las cuáles evidencian la rigurosidad y avance de las propuestas de los países, a pesar de las diferencias en su desarrollo y logros alcanzados de unos con respecto a otros en la Región.

La calidad de la educación, programas e instituciones de educación superior, en los países de América Latina y el Caribe, **se ha visto fortalecida especialmente en la década de los noventa con la creación de Consejos, Comisiones, Sistemas y Organismos evaluadores y acreditadores, de carácter público y privado.** Ratifican este hecho, la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en Méjico, durante 1988; y posteriormente, en el año 2000, la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

En Chile, se crean en 1990 el Consejo Superior de Educación para las instituciones privadas no autónomas y en 1999, la Comisión Nacional de Acreditación de carreras Profesionales (CNAP). En Colombia, mediante ley 30 de 1992, nacen el Consejo Nacional de la Educación Superior (CESU), y el Sistema Nacional de Acreditación, bajo responsabilidad del CNA, mediante Acuerdo 04 de 1995. Así mismo, en Brasil, durante 1993, se pone en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), por iniciativa de las universidades en acuerdo con el Ministerio de Educación.

Hacia el año 2000, se generan nuevos organismos y proyectos de evaluación y acreditación universitaria en países de la Región Andina: Bolivia y Ecuador; y en

Centroamérica, el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES); finalmente, con el Tratado del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, durante 1998, crean como mecanismo experimental de movilidad profesional entre los Estados Partes, la acreditación de carreras para el reconocimiento de títulos de grado universitario.

En Colombia, la calidad de la educación superior, se enmarca en el plan estratégico del Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2006-2010, consolidado durante los años 2003 y 2004, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior. En él confluyen, de manera coordinada y complementaria, el CNA; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), creada en el año 2004 y las Instituciones de Educación Superior (IES).

Aunque la calidad de los programas y de las instituciones de educación superior han cobrado importancia y en los países descritos, **la medición y evaluación se ha convertido en una necesidad difícil de resolver**, que convoca voluntades de intelectuales y a la misma política educativa para que le apuesten a una evaluación orientada hacia la mejora permanente y a **la instauración de una cultura evaluativa de la calidad, como una construcción disciplinar proveniente del mismo sector educativo para el nivel superior de la educación y no reducida a la sola rendición de cuentas, del ámbito político estatal.**

Una manera de abordar el problema es la búsqueda de **sistemas de evaluación**, basados en estándares atribuibles a la calidad de la educación superior, **lo cuál necesariamente implica acudir a modelos ya probados en procesos de evaluación de programas y de instituciones**, los cuáles además de tener un sólido fundamento teórico conceptual, desarrollan métodos, procedimientos e instrumentos para los **procesos de autoevaluación conducentes bien sea a planes de mejora, a la acreditación de los programas y de las instituciones a manera de rendición de cuentas y garantía de la calidad o bien a la certificación de calidad y participación en los premios instituidos** por los ministros de educación en distintos países.

Por lo tanto, una aproximación al tema de la evaluación de la calidad en educación superior es posible si se admite el **supuesto que hay variables fundamentales de la calidad en educación superior que son comunes en programas e instituciones, y que la correcta aplicación de modelos en la evaluación permiten identificarlos y verificarlos obteniendo como resultado recomendaciones válidas y confiables sobre el estado de dicha calidad de un programa o de una institución, a partir del cual se pueden tomar decisiones para el diseño y ejecución de planes, programas y proyectos de mejora.**

El método de investigación, **estudio de casos**, admitido hoy formalmente por la comunidad científica como método de investigación cualitativa, **imprime rigor a esta investigación** posibilitando así, la identificación de factores, variables y criterios inherentes a la calidad en educación, anticipatorios de acciones de evaluación válidas y confiables puestas a disposición de instituciones educativas para construir modelos autoevaluativos del estado de calidad de sus programas e Instituciones.

En este contexto, la investigación doctoral, cubrió dos grandes fases en su desarrollo: **a) la fase teórica conceptual como marco de referencia; y b) la fase aplicada**, descritas a través de siete capítulos con las cuales se dio estructura al presente informe, así:

1. El trabajo inicia con una contextualización sobre el tema evaluación de la calidad en educación superior, la cuál consta de introducción, formulación del problema de investigación, la justificación, y los objetivos general y específicos.
2. Luego continúa con el marco de referencia o conceptual, estructurado en los primeros cuatro capítulos referenciales así: a) calidad de la educación superior, capítulo primero; b) evaluación de la calidad de la educación superior, capítulo segundo; c) modelos de evaluación de la calidad de la educación superior, capítulo tercero y d) el estado de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en el contexto Iberoamericano, países del Convenio Andrés Bello, y el Sistema de Calidad de la Educación Superior en Colombia y sus resultados de 1995-2008, capítulo cuarto.

3. El capítulo quinto, especifica el método, el cuál contiene: el tipo de investigación, la definición de variables del estudio, la definición de caso u objetos de análisis, el diseño de la investigación, las características de la muestra, las características del instrumento y las especificaciones tanto del procedimiento desarrollado, para la adecuada aplicación, elaboración y análisis de resultados.
4. En el capítulo sexto, se describe el trabajo de campo realizado con el estudio de casos, en tres programas académicos de diferentes disciplinas de dos instituciones colombianas de educación superior, en los cuáles aplican los tres modelos de evaluación de la calidad en educación superior.
5. Y finalmente, en el capítulo séptimo, se presentan los resultados del estudio de casos y la discusión enriquecida por recomendaciones derivadas del análisis a profundidad de los componentes de los modelos de evaluación aplicados. Y para finalizar, se presenta la bibliografía general.

1. EL PROBLEMA

El movimiento de la calidad iniciado en la década de los años cincuenta, ha cubierto los diferentes sectores de la actividad económica a escala mundial, incluido el de la prestación de servicios personales, y entre ellos los de educación superior. En esta carrera de producción de bienes y de servicios de calidad, se han diseñado sistemas de calidad con definición del concepto, determinación de variables, factores y criterios de calidad, sistema de control, aseguramiento y gestión de la calidad; y se han desarrollado modelos instrumentos y procedimientos con indicadores para su medición y evaluación, soportados teórica y científicamente, que han permitido a los países, el ingreso de sus productos a mercados globales altamente competitivos en calidad.

Los servicios educativos, categorizados como servicios personales, y las organizaciones que los ofrecen, empresas de servicios, no escapan al movimiento de calidad; **debido a su complejidad hacen difícil hallar una definición del concepto de calidad; y por consiguiente, su medición y evaluación.** Dada esta dificultad y después de comparar diferentes conceptos de los autores que la definen bien sea desde los insumos, la gestión de los procesos y el producto, calidad interna, hasta la

calidad entendida como el grado de satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente, valorada desde la persona, calidad externa, se llega a la conclusión de la **pluridimensionalidad** del concepto.

En un contexto particular como el de la educación, “una definición específica de calidad podría ser la integración de los siguientes elementos y funciones a los cuales deben responder los programas y las instituciones: **a) el cumplimiento de un mínimo de estándares en procesos y resultados, b) la capacidad para establecer objetivos apropiados en diferentes escenarios y lograrlos con los recursos disponibles frente a variables de contexto, c) la capacidad para satisfacer las necesidades y expectativas de los beneficiarios directos, indirectos y demás interesados en sus servicios; y d) el direccionamiento estratégico hacia la excelencia**” (Van Damme, 2003).

Según Van Damme (2003), en el campo de la educación superior, “el camino mas seguido actualmente para definir la calidad, es el de acudir a un conjunto de estándares, que se aplican en evaluación de programas y de manera explícita en los procesos de acreditación, pues a través de ellos se puede apreciar qué se enseña y qué se aprende en las universidades; y la distancia entre resultados esperados y los alcanzados”. **Criterios, estándares y objetivos serían los indicadores centrales de la evaluación de la calidad, pues estos además de señalar qué es importante en la docencia y en el aprendizaje, permiten focalizar las áreas prioritarias para el desarrollo de los programas y de las instituciones;** además de indicar qué debe contener una acertada formulación de la política educativa desde el sistema.

Existen diferentes criterios de evaluación e indicadores que se utilizan para medir a nivel internacional la calidad de una institución o de un programa, lo cuál invita a la certificación de calidad de las universidades y acreditación de sus programas de acuerdo con normas, criterios y estándares reconocidos en la comunidad académica internacionalmente.

“La acreditación a nivel internacional, según la **UNESCO (1998)** supone a la vez, garantía de la calidad con reconocimiento de los planes de estudio y de las titulaciones. La complejidad de este proceso conduce a la necesidad de establecer consensos sobre criterios y estándares de calidad de la educación superior entre los países a fin de que, sin desatender las demandas locales y regionales de los propios

entornos, la educación se proyecte con visión internacional” (**Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998**).

Además del argumento anterior, sobre la conveniencia de evaluar la calidad de la educación con base en criterios, estándares e indicadores, otra razón, es la apremiante necesidad de crear alguna clase de consenso internacional para la evaluación y acreditación, lo cuál conduce a la pregunta, “¿sería viable proponer una serie de estándares y de criterios que pudiesen ser usados en diferentes países?” (**Van Vught, 2004**).

Las investigaciones adelantadas por la **European University Association-(EUA)**; y la **European for Quality Assurance Association- (ENQA)** en el desarrollo del proyecto **Quality Culture**, señalan cómo un grupo considerable de agencias han promovido y coordinado programas de evaluación y de acreditación en más de 120 universidades de cerca de 35 países de manera diferente en la Unión Europea y fuera de ella, utilizando para ello estándares e indicadores; y de igual forma, lo ha comenzado a aplicar la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en los países miembros de Ibero América (**Van Damme, 2003**).

A pesar de los esfuerzos que se vienen realizando en evaluación y acreditación de programas e instituciones con la utilización de estándares, **Van Vught (2004)**, afirma que “**existe una gran confusión y diversidad de conceptos acerca del significado de estándares, criterios e indicadores en educación superior y por ello cabría preguntarse: ¿sería posible el uso de estándares y criterios similares de calidad en evaluación y acreditación de diferentes programas e instituciones educativas en diferentes países, dadas las especificaciones de cada contexto?**”.

Con relación al anterior interrogante, para **Van Vught (2004)** “**no se puede llegar a un acuerdo en materia de estándares de calidad al tratar con una diversidad de instituciones en todo el continente**”, debido a la misma estructura de poder, difusa y descentralizada, de las instituciones de educación superior, con objetivos complejos y en cierta medida ambiguos, con resultados difíciles de medir o cuantificar que limitan la evaluación de la calidad de la educación superior que ofrecen.

“Los enfoques de evaluación basados en estándares, métodos cuantitativos, conjuntos de criterios o listas de comprobación, no mejorarán notablemente la calidad y pueden incluso no llegar a controlarla significativamente, pues no captan la complejidad de la organización educativa; y más bien sería recomendable que cada institución basada en su autonomía, tome decisiones en torno a sus estándares en el marco de la misión y de los objetivos propuestos” (Van Vught, 2004).

En sintonía con el comunicado de Berlín en el año 2004, Lisboa ratificó la propuesta de trabajar sobre seis estándares de procedimientos de evaluación de la calidad y acreditación que promuevan: “a) autonomía en la diversidad institucional e innovación, b) calidad organizativa, c) la mejora con base en la autoevaluación, d) la garantía de la responsabilidad pública de la acción educativa, e) transparencia de las instituciones públicas y privadas de educación superior; y f) la autoevaluación e impacto” (Van Vught, 2004).

Un aporte fundamental del pronunciamiento de Lisboa fue mostrar como la evaluación y acreditación de la calidad, realizadas profesionalmente, con base en una serie de estándares definidos desde la misión institucional y sus principios, logran confianza en todos los actores que intervienen en los procesos a nivel de calidad de las actividades académicas, de los resultados, y como puntos de referencia para evaluar la calidad externa (Van Vught, 2004).

Resolver el estado de la cuestión conduce por consiguiente a la figura de los modelos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, que en su estructura comprenden criterios, estándares e indicadores de calidad validados en diferentes contextos y por un número significativo de instituciones. Cabría preguntarse entonces, **¿es posible avanzar hacia un modelo de excelencia para evaluar la calidad de la educación superior?, o si en la aplicación de modelos diferentes a un mismo programa o institución se encuentran diferencias significativas, o si más bien, en los modelos existen unos criterios comunes de excelencia que universalmente puedan aplicarse en evaluación de programas e instituciones?**

Con respecto a la efectividad de los modelos en la evaluación de la calidad en organizaciones, **Beltrán y Kalbermatten (2003)**, se preguntan: “¿es posible afirmar que hay un modelo mejor que otro?, o ¿es posible avanzar hacia un modelo de

excelencia común o universal?. La evaluación de una misma organización según diferentes modelos, ¿arrojaría un mismo puntaje?. Al evaluar una misma institución o programa con diferentes modelos, ¿arrojaría un mismo puntaje?. Al evaluar una misma institución o programa con diferentes modelos cabe naturalmente esperar resultados diferentes, pero de ser así, ¿cuán amplia sería esa diferencia?''.

En los actuales programas y procesos de evaluación de la calidad de la educación superior, las universidades, dentro de su autonomía para autoevaluarse y autorregularse aplican diversos modelos, bajo diferentes concepciones de la calidad pero sin unidad de criterio y en la mayoría de los casos, haciendo uso de manera indiscriminada del sentido e interpretación de los conceptos: estándar, criterio e indicador, sin la formación suficiente de los evaluadores y por consiguiente, con resultados que en ocasiones se ajustan más a los intereses institucionales y de otras audiencias, que a verdaderos criterios y estándares de calidad.

Tradicionalmente, la universidad ha utilizado dos clases de criterios para autoevaluarse: **a) los criterios de referencia: que consisten en listas de verificación de los atributos esenciales que constituyen la buena práctica; y b) los criterios de logro o de gestión, normativos y competitivos los cuáles permiten distinguir en donde la práctica es cuantitativamente diferente.** Ambas clases de criterios son importantes a la hora de evaluar el cumplimiento de un programa o una institución. Ahora bien, ¿cuáles serían aquellos criterios que ofrecen mayores posibilidades de ser utilizados con éxito en dichas auto evaluaciones por su consistencia y fiabilidad?. En los modelos de evaluación de la educación que se utilizan actualmente, ¿pueden hallarse criterios comunes que permitan hacer auto evaluaciones fiables?.

1.1. Formulación del problema:

Con base en los referentes descritos, el investigador se planteó el siguiente problema:

Parece ser que los criterios de calidad de los modelos de evaluación de la calidad del CNA, RUECA y EE, no permiten establecer el nivel de calidad en la evaluación de los programas académicos de diferentes disciplinas en educación superior.

2. JUSTIFICACIÓN

En la importante tarea de la evaluación, cada evaluador se verá obligado a precisar el enfoque o perspectiva que asume en cada caso, teniendo en cuenta que según **Wolf (1975)**, “existen tres sistemas a través de los cuáles se lleva a cabo el control social de las políticas públicas: el estado, la sociedad civil y el mercado”. Es lógico, para **House (1976)**, que se den agudas diferencias entre los planteamientos y modelos evaluativos utilizados ya que parten de supuestos radicalmente distintos: “el poder, el estatus y el dinero”. La manifestación de estas diferencias se evidencia en lo que **Clark (1983)**, denomina “el triángulo de la tensión entre la autoridad estatal, la oligarquía académica y las leyes del mercado” que no sólo se manifiestan en los sistemas de planificación y gestión de los centros, sino también en los objetivos y procedimientos evaluativos.

En la década de los ochenta **en Europa y también en Norteamérica, cobra especial atención la evaluación de la calidad en educación superior** por dos razones: a) la falta de pertinencia de la educación universitaria con respecto al contexto, caracterizado por grandes y rápidos cambios que requerían de la universidad ajustes inmediatos con gran flexibilidad, eficacia y eficiencia; y b) las reformas de los sistemas educativos que dieron origen a la autonomía universitaria como estrategia para lograr estos cambios exigidos en la oferta diversificada de programas, flexibles y adaptables, interdisciplinarios y multidisciplinarios y de gran calidad, que implicaba el ejercicio de una gran responsabilidad para las instituciones generándose así la obligación de responder, de rendir cuentas al estado, a la sociedad y a los usuarios sobre la calidad de los programas y la pulcritud en la gestión administrativa de los bienes (**Rodríguez,1997^a**).

En la búsqueda de modelos que permitieran evaluar la calidad de la educación, **Rodríguez (1997)**, afirma que se han hecho esfuerzos centrados en dicotomías tales como: a) evaluación para rendición de cuentas versus calidad de la oferta que implica garantía de la calidad, b) evaluación para la mejora versus eficiencia, que implica aseguramiento de la calidad; y c) evaluación para el crecimiento versus desarrollo racional del sistema educativo.

Una orientación similar presenta el **Consejo General de Universidades (1994-1995)**, en la propuesta de recomendación relacionada con la cooperación en materia de garantía de calidad en la enseñanza superior, cuando expresa que la fase de expansión de los sistemas de enseñanza superior (centros y programas), ha puesto de manifiesto significativas debilidades de estos, debido a la subida de los costes, consecuencia del acceso masivo a la educación superior, y las restricciones económicas que fuerzan a una mayor eficiencia. A la vez, son mayores las exigencias de la sociedad al sistema universitario para que brinde más y mejores aportaciones al desarrollo nacional; y finalmente, la internacionalización de la producción y de la educación superior, reclaman niveles de calidad contrastados y contrastables.

De otra parte, los destinatarios del servicio educativo, los estudiantes, tienen el derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución seleccionada y a la cuál ingresan para realizar su formación. La universidad como proveedora del servicio público de la educación, ha de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y de su gestión (**Consejo General de Universidades, 1994 y 1995**).

Finalmente, con relación a la naturaleza de la educación superior, en 1998 el Consejo General de Universidades, reclama la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar su pertinencia, eficacia y eficiencia (**Consejo General de Universidades, 1998**).

Con base en estos pronunciamientos del Consejo General de Universidades, se plantea la necesidad de diseñar modelos de evaluación institucional que contribuyan al aseguramiento de la calidad en un sistema de formación de masas desde dos puntos de vista: a) igualdad en el trato a las instituciones para que éstas aseguren a su vez, oportunidades a sus alumnos con programas de calidad equivalente. En consecuencia, se darían sistemas semejantes que garanticen la calidad buscando que ningún programa esté por debajo de los estándares mínimos requeridos con base en la autonomía responsable universitaria, y paulatinamente con una menor intervención del Estado; y b) la variabilidad de la calidad de educación, como un hecho contrastado que permite a las diferentes instituciones y programas, estimular la diferenciación y aplicación de una financiación selectiva por mérito (**Rodríguez, 1997^a**).

Pero la calidad de la educación no podrá medirse y evaluarse sin el uso de criterios e indicadores, tanto de la gestión institucional de los procesos, como de la calidad en los resultados. Existen indicadores, como elementos cuantificables o relaciones numéricas para medir ciertos aspectos de entrada **input**, de las instituciones; de su funcionamiento **processing**; y de resultados **output**; a menudo para publicar estadísticas comparativas y clasificatorias **ranking**- entre instituciones (**Kells, 1990**).

Sin embargo, las universidades, como el común de las organizaciones, requieren de diferentes tipos de indicadores tales como: a) indicadores de productividad, (producción obtenida sobre cantidad de recursos aplicados en su realización), b) indicadores de eficiencia, (costo de cada producto o conjunto de productos elaborados); y c) indicadores de efectividad, (impacto de la acción en los usuarios). A los anteriores indicadores, se deben agregar los mecanismos de control de todo el proceso. El uso parcial de indicadores o descriptores, de tipo general que sólo describen o relacionan aspectos parciales de la realidad, sin apuntar a la calidad de la gestión, es perjudicial para las universidades en su propósito de posicionarse en el escalafón (**Kells, 1990**).

Por consiguiente, la importancia y conveniencia de esta investigación se origina en la necesidad, de centrar la atención en la construcción de modelos de evaluación, como un constante reto que ha de ser asumido por las mismas universidades, de acuerdo con los organismos oficiales y privados que las financian y avalan

De Miguel (1991), con respecto al tema de evaluación de las instituciones universitarias se pregunta:

1. ¿Cómo han de definirse y estructurarse los indicadores para que indiquen aquello que se supone han de indicar? La controversia sobre la pregunta plantea que las medidas son cuantitativas y el resultado del proceso educativo es cualitativo. Los indicadores de rendimiento intentan comparar procesos educativos versus resultados idénticos, que no se dan en el aprendizaje; además, intentan simplificar la complejidad y diversidad de la educación superior y de la ciencia; y además, son variables aproximativas, pero no representan los hechos en sí mismos. Puede afirmarse, que este descrédito de los indicadores demerita la funcionalidad de estos (**De Miguel, 1991**).

2. ¿Resuelven los indicadores de rendimiento, el problema de la información en general?. Desde fuera, la comunidad espera rendición de cuentas acerca de recursos sociales aplicados **-accountability information-** mecanismos de Autorregulación y de auto organización para su administración. Desde dentro, la sistematización de la información **-management es** indispensable y por tanto, para poder organizar la comunidad académica, los indicadores de rendimiento deben alcanzar el rango de procedimientos operativos estandarizados que faciliten el proceso de toma de decisiones sin que sea necesario un continuo comenzar desde cero **(Danzinger, 1983 en De Miguel, 1991)**

A propósito de indicadores existen tres valores diferentes de los indicadores de rendimiento, que son usados de modo diferente en los procesos de toma de decisiones: a) el valor real: información de las cosas tal como son, b) el valor estándar: información sobre las cosas tal y como están especificadas; y c) el valor deseado: información de las cosas tal como deberían ser **(Frackman, 1991)**.

3. ¿Qué debe ser valorado desde el interior de la universidad o institución, y qué desde afuera de la institución?. Desde la Institución: a) información sobre entradas, b) sobre dedicación, c) sobre procesos, d) sobre utilización, e) sobre funcionamiento; y f) sobre eficiencia; desde afuera, la efectividad **(De Miguel, 1991)**.

Así mismo los indicadores de rendimiento, establecen una información significativa que es necesaria para la gestión y la organización. Estos indicadores, utilizados desde afuera, prestan un excelente servicio para la toma de decisiones por parte de los niveles superiores de las unidades sometidas a evaluación **(Frackman, 1991)**.

Con relación a la evaluación de los centros educativos, **De Miguel (1995)**, hace una aproximación a un enfoque sistémico, analizando la última década de 1990; y considera que se ha avanzado muy poco debido a que los propósitos de la investigación y la evaluación han sido dicotómicos: eficacia/mejora **-accountability/improvement-**. Esta dicotomía no ha favorecido la consolidación del conocimiento en este campo, pues no hay que olvidar, dice el autor, que desde el marco teórico y metodológico, se debe plantear la evaluación de los centros como

entidades que diseñan y aplican programas educativos a estudiantes que pertenecen a distintos contextos sociales.

Hecho el balance de la década, en conclusión, no se ha resuelto el problema de la delimitación del criterio a utilizar para evaluar las instituciones educativas. Se cambia parcialmente el vocabulario, sustituyendo diversos términos al uso, pero no se ha avanzado en respuesta al interrogante fundamental que configura todo proceso evaluativo. La calidad de las instituciones, al igual que antes el concepto de eficacia, constituye un concepto multidimensional, relativo y contextual ya que permite ser definido desde múltiples perspectivas, por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y en situaciones contextuales muy diversas (**De Miguel, 1995**).

Para suplir las falencias analizadas, **De Miguel (1997)**, propone un modelo sistémico de evaluación de instituciones educativas y concluye que la evaluación institucional constituye la estrategia apropiada para incidir en su desarrollo en la medida que implica una recogida de información (datos y opiniones contrastadas), para formular juicios de valor sobre los siguientes aspectos: a) el diseño de proyectos y programas, b) la organización de la enseñanza, c) el desarrollo de los procesos educativos; y d) los resultados obtenidos en relación con los objetivos que pretende alcanzar en cada uno de los niveles o ciclos; con el fin de reconocer la calidad de la institución y proponer acciones de mejora.

De la Orden (1997 a), refiriéndose a los temas de evaluación y calidad en la educación, afirma que “parece evidente que la concepción de la educación determina el modelo evaluativo, pero a la vez, el modelo de evaluación influye decisivamente en el proceso y en el producto de la educación, por tanto afecta a su calidad. En efecto, lo que se exige en los exámenes y como se exige, define los objetivos reales de la educación -experiencia de profesores y alumnos-. Los criterios de evaluación de un centro, en la medida que tal evaluación tenga efectos sobre el mismo, se convierten en metas de acción de directivos y gestores; y en parte también, sobre la actividad de los profesores”.

Por lo tanto, si se acepta que la calidad de la evaluación está vinculada a un conjunto de coherencias en el sistema educativo, en los centros de formación, y en cualquier programa de intervención educativa, la virtualidad de la evaluación como

factor optimizante de la educación, dependerá enteramente de las características del esquema evaluador (**De la Orden, 1997 b**).

En síntesis, el modelo evaluativo para asegurar la calidad de la educación, debe ser educativamente válido; es decir, responder a las exigencias de: validez axiológica, validez curricular, validez instructiva y validez instrumental. El desafío de la sociedad global del conocimiento, de la convergencia y colaboración, del diálogo y comprensión entre culturas, está en el reconocimiento de la complementariedad de modelos y criterios de evaluación de la calidad que puedan ser interlocutores para la mejora de la educación superior en Europa y América en el marco de los acuerdos vigentes entre los gobiernos de los diferentes países (**De la Orden, 1997 b**).

Vroeijenstijn (1999), manifiesta que “muchos países trabajan en el diseño de agencias para la evaluación de la calidad externa de la educación superior, tales agencias, estarían en capacidad de satisfacer las expectativas y necesidades nacionales de evaluación. Sin embargo, la educación superior, rebasa los límites nacionales. De ahí la necesidad de prestar atención a la internacionalización de la evaluación. Las fronteras nacionales son muy estrechas para validar los estándares”. Para el caso de Europa, el autor, propone la creación de un centro europeo de evaluación, que trabaje en buscar equivalencias básicas, entre curricula y que asesore en la movilidad del empleo entre países y de los trabajadores.

Finalmente **Municio (2002)**, dice que “hasta la aparición del nuevo concepto de calidad, la mirada se centraba en los productos y servicios. El nuevo concepto afecta todos los aspectos y áreas del servicio educativo: procesos académicos, programas, de investigación, atención al estudiante, personal directivo y administrativo, transportes y edificios, todo ello dentro de un plan de calidad en el cual todo objetivo o meta propuestos deben ser evaluados”.

Además, todas las actividades de la educación superior, tienen relación con la calidad, no sólo las que influyen directamente en el producto educativo. Lo anterior no significa, que los modelos de calidad existentes no sean válidos para dichas actividades, sino que se dan algunas situaciones específicas que hacen que su comprensión y aplicación pueda presentar obstáculos, particularmente si se trata de

introducirlos en una forma directa y estricta. Factores como la interacción con el entorno, cultura, estrategias, arquitectura organizativa, procesos, recursos, programas y personas, son variables adaptadas a la realidad de las instituciones, lo cual supone criterios de calidad de los programas, pieza esencial de cualquier institución, pero no incluida en ningún modelo general. Además el vocabulario de los modelos requiere su adaptación a las peculiaridades del sector educativo (**Municipio, 2002**).

El tema escogido, evaluación de la calidad en educación superior, tiene relevancia social en los sistemas educativos de los continentes de Europa, América y Australia, pues cada vez mas se requieren investigadores y asesores en evaluación para los sistemas nacionales y para las instituciones con el fin de tomar decisiones informadas acerca de la actualización que, día a día, demandan los grandes y rápidos cambios del entorno económico y social.

La evaluación de la calidad, es tema de estudio permanente de expertos españoles, ingleses, holandeses y del continente americano. Igualmente, está en la agenda del día de los gobiernos y en los acuerdos internacionales el promoverla como herramienta de calidad pero igualmente como estrategia de convergencia e interacción entre los países. Las experiencias de proyectos conjuntos de evaluación de la calidad entre países e instituciones evidencian la necesidad de identificar convergencia entre criterios de los modelos con miras a la integración transnacional; en esta investigación, el modelo de la Red RUECA, de carácter Iberoamericano, es un ejemplo de integración entre universidades de varios continentes y países.

En Europa, las aportaciones de Francia, Italia, el Reino Unido y Alemania en materia de educación universitaria, configuran la Declaración de la Sorbona, Paris 1998, con, nueve propuestas educativas, para armonizar la educación superior en la Unión Europea. Esta Declaración recibe el apoyo de España y 31 países europeos firmándose así la Declaración de Bolonia de 1999, que serviría como base para redefinir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de cuyos postulados es posibilitar la promoción de la cooperación europea, para garantizar la calidad de la educación superior mediante criterios preestablecidos y metodologías homogéneas con todas las implicaciones en materia de estándares e indicadores de

calidad para los sistemas educativos de los 40 países miembros, que hoy lo conforman (**Ministros de Educación de la Unión Europea, 1998**).

En la Declaración de Bolonia de 1999, **se recomienda que los sistemas de educación superior de los países miembros debían incrementar la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia; y la flexibilidad de los programas académicos ofrecidos por las instituciones**. Recomendación que sólo puede entenderse, como una demanda de similares sistemas de valoración de la calidad; y por lo tanto, el requerimiento del establecimiento de algún sistema que garantice la calidad de los programas e informe a los ciudadanos sobre la naturaleza de las diversas instituciones (**Ministros Europeos de Educación, 1999**).

Para establecer una valoración de los avances y consecución de objetivos de la Declaración de Bolonia en 1999, los Ministros reunidos en Praga, durante mayo del 2001, confirman los objetivos planeados en Bolonia y se toma especial interés en el EEES, con el objeto de convertirlo en referente mundial. En el año 2003, se elabora el comunicado de Berlín, en el que se recoge el papel preponderante de las redes de aprendizaje y organismos de evaluación de la calidad en el EEES; todos los países coinciden en subrayar la forma especial, como objetivo para el 2005, en la reunión de Berlín, **que los sistemas nacionales de calidad desarrollen sus programas y acciones educativas orientadas a consolidar la evaluación, acreditación y certificación de estudios, instituciones y titulaciones**, así como que existan relaciones de participación y cooperación entre ellos a nivel internacional (**Ministros de Educación de la Unión Europea, 1998**).

Con posterioridad a la Declaración de Bolonia, se advierte en Europa un movimiento favorable hacia el tema de la acreditación y fue así como los dirigentes de la UEA, promovieron en los años 2000 y 2001 un proyecto de acreditación para Europa, el cuál fue presentado en la reunión de la Asociación en Salamanca, en marzo de 2001, suscitando de una parte confusión y recelo frente a la autonomía universitaria y de otra optimismo, pues veían en la acreditación una oportunidad de crear transparencia y garantizar la calidad de la educación superior a los ciudadanos (**Ministros Europeos de Educación, 1999**).

En la reunión de Berlín del año 2003, se desarrolla una agenda con cinco puntos principales: a) educación superior europea para un mundo globalizado, b) fortalecimiento de los vínculos entre investigación y educación superior, c) consolidación de una cultura de la calidad en las universidades Europeas, d) mejora de la dirección y gestión institucional; y e) impulso a los contenidos y declaraciones de Bolonia y Praga (**Ministros Europeos de Educación, 1999**).

En los años posteriores a 2003, se emprendió una serie de actividades en búsqueda de la convergencia de los sistemas europeos de educación superior. La **Comisión Europea (2002)**, había financiado diferentes iniciativas transnacionales entre las que caben destacarse las siguientes:

1. En el año 2003, 75 universidades promueven el proyecto Tunning, con el objeto de definir criterios comunes para el aprendizaje en cinco disciplinas básicas: a) administración de empresas, b) ciencias de la educación, c) geología, d) historia; y e) matemáticas, así como criterios profesionales comunes de conocimientos, habilidades y competencias.
2. El Proyecto 6 x 4 de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), el cuál abarca seis programas: a) administración de negocios, b) ingeniería electrónica o similar, c) medicina, d) química, e) historia y matemáticas; y cuatro ejes de análisis: a) competencias profesionales, b) créditos académicos, c) evaluación y acreditación; y d) formación para la investigación y la innovación; llegó a una comunidad de educación superior en la ALC, en armonía con la UE.
3. En octubre de 2004, el proyecto llega de México a Colombia, liderado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el apoyo de tres universidades acreditadas de calidad institucional: a) Universidad de Antioquia y Universidad de EAFIT en Medellín, b) Universidad del Norte en Barranquilla; y c) Universidad Pontificia Javeriana en Bogotá.

Este proyecto se propone a largo plazo, **contribuir a la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe (ALC), elevando su calidad; además de integrar la región, a través del fortalecimiento de una comunidad de educación superior** en América Latina y la colaboración entre América Latina y Europa en la construcción de un espacio en la UEALC.

A mediano plazo, el proyecto busca promover y facilitar la pertinencia de la educación superior y de la investigación para la sociedad; la movilidad de estudiantes, investigadores y profesionales; el reconocimiento de las calificaciones para continuar con los estudios y para el trabajo.

Finalmente, se busca también, el intercambio/transferencia de conocimientos entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y los diferentes sectores de la sociedad. **La convergencia se constituye en el foco del proyecto para el análisis de las competencias genéricas y las competencias específicas, enseñanza-aprendizaje y calidad de programas.**

4. Se creó el proyecto de evaluación transnacional (TEEP), apoyado por la Comisión Europea (CE) y dirigido por ENQA, para evaluar tres disciplinas en todos los países de la UE. Se establecieron los créditos académicos y la metodología para su valoración como criterio para el reconocimiento de títulos en Europa, con el objeto de facilitar la movilidad de estudiantes entre programas, centros educativos y países.
5. En Europa, con base en un proyecto impulsado por la EUA, dos iniciativas Holandesas abrieron el camino hacia la acreditación. El gobierno de Holanda, organizó un grupo de trabajo para realizar una propuesta de acreditación en los Países Bajos, propuesta que fue aprobada por el Parlamento Holandés dando lugar a la Organización Nacional de Acreditación que se encargaría de la acreditación cíclica de todos los programas de estudio de las universidades y de los centros de educación superior.
El gobierno Holandés, asociado con el Belga, inició un programa para propagar la idea de la acreditación en Europa, desde la iniciativa común de la calidad- **Joint Quality Initiative-**, dando lugar a diferentes seminarios y conferencias con representantes de otros países europeos y en los cuales se ha trabajado sobre la definición de criterios para la acreditación de programas educativos.
6. En España, la nueva ley reguladora de universidades, (LOU). crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con tres objetivos básicos: a) hacerse cargo de las actividades del II Plan de Calidad de las Universidades, b) iniciar formalmente los procesos de certificación y

acreditación que el II PCU señalaba; y c) encargarse de la evaluación individual del profesorado.

El espacio común de la UEALC, se constituye en marco referencial para aunar esfuerzos y promover el conocimiento recíproco sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la enseñanza superior, comparar experiencias y metodologías, estimular la creación de dispositivos de evaluación, e imaginar un escenario de caminos compartidos hacia el futuro promoviendo la evaluación de la calidad de la enseñanza superior intra e interregionales incrementando el conocimiento recíproco de los sistemas de calidad y experiencias transnacionales.

En el seminario realizado en Madrid sobre evaluación de la calidad y acreditación en la enseñanza superior, en febrero de 2003, se destacó lo siguiente (**Unión Europea, América Latina y el Caribe, 2003 a y b**):

1. Diseñar una **visión compartida y consensuada sobre los mecanismos básicos para promover y evaluar la calidad de la educación superior** en los países del espacio común.
2. Promover la **confianza mutua entre los agentes implicados** en el desarrollo de la calidad de la educación superior (instituciones, agencias, gobiernos), desde la transparencia y la comparabilidad de los procesos, respetando escrupulosamente la enriquecedora diversidad de situaciones y la autonomía de las universidades.
3. **Aproximar puntos de vista sobre procesos de evaluación** para la mejora y la acreditación.
4. Establecer las bases para los posibles acuerdos entre gobiernos e instituciones educativas dentro del espacio de la UEALC, en el ámbito de la calidad de la educación superior.
5. Definir algunos proyectos piloto de carácter interregional y transnacional que permitan avanzar en el consenso de prácticas comunes para la garantía de la calidad en el espacio común.

El proyecto de la TEEP, es uno de los principales proyectos aprobados por la conferencia de Madrid, el cuál responde al creciente interés y énfasis en el aseguramiento de la calidad como método para garantizar la transparencia y la

posibilidad de comparación y homologación de titulaciones en Europa mediante el desarrollo de metodologías de criterios comunes de calidad.

Los objetivos principales del proyecto fueron: a) desarrollar un método de evaluación externa transnacional e indicar estrategias para superarlos; y c) contribuir a una mayor visibilidad, transparencia y compatibilidad en la enseñanza superior de los sistemas de educación europeos, permitiendo la posibilidad de comparación entre estos sin implicar clasificaciones.

El proceso metodológico de la TEEP, incluye una autoevaluación realizada por los departamentos según formato específico; una visita in situ de un panel de expertos quienes realizan la evaluación con base en un conjunto de criterios específicos y diferenciados previamente acordados; un informe acerca de cada una de las disciplinas, y un informe general acerca de las metodologías y lecciones aprendidas.

La autoevaluación de la TEEP), pretende que esta se organice cuidadosamente a fin de garantizar que los juicios acerca de cada uno de los programas participantes en la autoevaluación sean coherentes y permitan la comparación entre ellos. El informe de autoevaluación está diseñado en la TEEP, para satisfacer tres objetivos:

- a) estimular el debate interno sobre los aspectos fuertes y débiles encontrados en el proceso de evaluación del programa, para de allí establecer el plan de mejora,
- b) proporcionar documentación comparable que posteriormente será utilizada por el panel de expertos en la preparación de la visita y evaluación de informes;
- y c) establecer la utilidad de los criterios cuando el modelo se aplica a diferentes programas puestos en práctica dentro de contextos nacionales diferentes **(Unión Europea, América Latina y el Caribe, 2003 a).**

En consecuencia, la evaluación de la TEEP, es un proyecto piloto para la evaluación transnacional basado en criterios previamente definidos, que genera un informe acerca de las experiencias metodológicas una vez finalizados los procesos evaluativos y que presenta recomendaciones a Comisión Europea para futuras evaluaciones transnacionales **(Unión Europea, América Latina y el Caribe, 2003).**

De acuerdo con las iniciativas en evaluación y acreditación de la educación superior, dada por la declaración de MERCOSUR en 1998, se considera importante

favorecer la creación de un espacio común de la educación superior, como elemento clave para el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales.

Este espacio común tendría como objetivo facilitar, entre otros: a) la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; b) la creación de sistemas de créditos compatibles que permitan el reconocimiento y la convalidación de periodos de estudios, respetando la legislación vigente; y c) los intercambios de experiencias referentes a la dirección, evaluación y gestión de los sistemas de enseñanza superior. **(Declaración de Ministros de Educación de Estados miembros de MERCOSUR, 1998).**

Con respecto a los intereses nacionales de Colombia, la evaluación de la calidad de la educación, se reconoce desde políticas y legislación gubernamentales. La Constitución de la República de Colombia, (CN), en el artículo 57, declara la educación superior, como un servicio público de calidad, al cuál tienen derecho a acceder todos los ciudadanos **(República de Colombia, 1991).**

En materia de acreditación de la calidad de la educación superior, la ley 30 de 1992, en el artículo 53, crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema, cumplan los más altos requisitos de calidad y realicen sus propósitos y objetivos **(República de Colombia, 1992).**

El Decreto 2904 de 1994 en el artículo siete, establece que el CNA, una vez analizados los documentos de autoevaluación y evaluación externa y oída la institución, realizará la evaluación y procederá si fuere el caso a reconocer la calidad del programa o de la institución, o a formular las recomendaciones que juzgue pertinentes **(Consejo Nacional de Acreditación, 2003).**

En los planes de educación la Revolución Educativa (2002 a 2006), Estrechar la brecha 2006 -2010 y en Visión de la educación 2019, el Gobierno Nacional, en su estrategia de mejora de la calidad y la pertinencia de la educación; plantea como objetivo, poder dar garantía pública de la calidad de todos los programas de educación superior ofrecidos en Colombia debidamente acreditados. Para ello, continúa la aplicación de los estándares de calidad para todos los núcleos básicos de las disciplinas que se ofrecen actualmente y los del futuro. Evalúa la calidad de la educación, en su resultado inmediato, mediante la aplicación obligatoria de los

exámenes de calidad para todos los egresados de las diferentes carreras. Se propone aumentar el número de programas acreditados de alta calidad de 567 actuales a 1000 para el 2010.

Como instrumentos de esta política de calidad, el Presidente de la República, mediante el Decreto 2230 del 2003, artículos 23 y 24, modificó la estructura del Ministerio de Educación Nacional, creando el Viceministerio de Educación Superior y la Dirección de Calidad para la Educación Superior, responsable de apoyar las estrategias y proyectos destinados al aseguramiento de la misma (**Ministerio de Educación Nacional, 2003 a**).

Con el propósito de adelantar investigaciones y estudios orientados al desarrollo de la calidad, pertinencia, cobertura de la educación y desarrollar la evaluación, mediante Decreto 2232, en el artículo tres de 1993, el Gobierno Nacional modifica la estructura del ICFES, como ente responsable de: a) la evaluación del sistema educativo colombiano en todos sus niveles y modalidades, b) propender por la calidad de dicho sistema, a través de la implementación de programas y proyectos de fomento de la educación superior, de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Con ello, se da gran impulso a la investigación a través de la creación de programas conjuntos de doctorado; y el diseño y montaje de un observatorio del mercado laboral que contribuya a la pertinencia de la educación (**Ministerio de Educación Nacional, 2003 b**).

El Instituto Colombiano de Ciencia y Tecnología (COLCIENCIAS), a través de la Ley 29 de Ciencia y Tecnología de 1980, plantea la investigación educativa, como uno de sus programas piloto mediante el desarrollo de líneas y proyectos de investigación en metodología, didácticas y evaluación de la calidad, que requieren la participación de investigadores formados, y de grupos consolidados (**Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998**).

El Sistema de Evaluación de la calidad de educación Superior en Colombia, tiene desarrollos teóricos, metodológicos e instrumentales importantes, tanto a nivel de la propuesta de Estado, como de las experiencias de aplicación por la comunidad académica nacional, respondiendo más a la rendición de cuentas que a la

consolidación de una cultura de calidad que involucre la organización, el entorno y las personas, sus prácticas y convicciones, apenas incipiente.

Así mismo, la definición de criterios comunes de calidad de la educación superior, apunta en Colombia a la necesidad de la evaluación de la calidad para la mejora. Los antecedentes sobre legislación, política, sistemas y modelos de evaluación, más significativas de las décadas de los ochenta y los noventa, permiten señalar los siguientes supuestos como puntos de partida para su concreción:

1. La legislación que reestructuró y organizó el Sistema de Educación Superior en Colombia, Ley 80 de 1980, fue de carácter coercitivo, instrumental, de rendición de cuentas, más no un estatuto que promoviera la cultura de la calidad y el mejoramiento permanente en las instituciones de educación superior **(Ministerio de Educación Nacional, 1980)**.
2. La política educativa de Colombia en la década del noventa y la Ley 30 de 1992, promovieron la autonomía universitaria y la calidad de la educación como derecho y deberes fundamentales de la sociedad colombiana; El CNA en 1998, diseñó el modelo y puso en marcha el Sistema de Evaluación de la Calidad de Programas **(República de Colombia, 1991)**.
3. En el año 2001, el CNA, elaboró los lineamientos para la acreditación institucional de calidad en educación superior en las universidades, instituciones universitarias y escuelas, institutos tecnológicos e institutos técnicos profesionales, que voluntariamente deseen someterse al proceso de acreditación de calidad excelencia **(Consejo Nacional de Acreditación, 2001)**.
4. En el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dio un salto significativo con el aseguramiento de la calidad, estableciendo condiciones mínimas de calidad y demás requerimientos para la obtención del registro calificado, de todos los programas de educación superior a nivel de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados, que se ofrecen en el país bajo la orientación de las salas intersectoriales y especiales del Comité Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), lo cual implica realizar autoevaluación y establecimiento de planes de mejora en primera instancia para todos los programas que participan en este proceso **(Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2230 de 2003 a)**.

5. En el contexto de América Latina, Colombia tiene un reconocimiento por su política educativa y desarrollos en la evaluación para la acreditación de la calidad de programas y de instituciones. Según datos del CNA, en junio del 2008, (704) programas habían recibido acreditación por su alta calidad y 488 avanzan en el proceso. La acreditación institucional comienza a tomar fuerza; y es así, como a partir de la definición de los lineamientos para la acreditación institucional CNA,(2001), a la fecha, se han acreditado 13 de las 320 universidades;6 están en proceso y 8 mas han expresado voluntad de acreditarse (**C N A, 2008**).

Por lo tanto, el tema escogido para la investigación doctoral, **evaluación de la calidad de la educación superior**, tiene implicaciones trascendentales, ya que responde a la necesidad apremiante para la educación superior en Colombia, de **disponer de criterios comunes de calidad ampliamente validados, desde diferentes modelos**, que sirvan de opción a las instituciones para construir los propios y aplicarlos en la fase de autoevaluación, bien con fines de mejora, de registro calificado o de acreditación de programas o instituciones que las hagan competitivas académicamente a nivel del país y en el contexto internacional.

Esta investigación doctoral, es viable o factible pues la realizan dos profesionales expertos que cuentan con amplios conocimientos en materia de evaluación de la calidad de la educación superior: el profesor Pedro Municio Fernández de la Universidad Complutense de Madrid; quien ha participado en diferentes eventos académicos organizados con el apoyo de las universidades miembros de Europa y América latina, desde la creación de la RUECA, en 1996; y el investigador de la Tesis Doctoral, profesor asociado a la universidad El Bosque de Bogotá, Colombia; quien es miembro activo de la RUECA, y lideró el proceso de validación del modelo RUECA en la Universidad mediante aplicación de éste en dos programas diferentes.

Con los resultados obtenidos en esta investigación doctoral, **se espera verificar estándares de calidad de programas e instituciones en procesos de acreditación; y de igual manera plantear condiciones mínimas de calidad y demás requerimientos para el otorgamiento del registro calificado de programas del CONACES**, en las áreas de educación, ciencias sociales y humanas, obteniendo así,

utilidad metodológica, ya que logra tener un acercamiento más adecuado al tema de la evaluación de la calidad en la educación superior.

Además, la creación y despliegue del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en educación en el país, a todos los niveles y grados de educación, se presenta como espacio promisorio y de alto compromiso para doctores en educación, debido a las mismas exigencias de alta calidad de la comunidad académica de las instituciones, que requieren cada vez más de investigadores que aporten nuevas metodologías, modelos y procesos para la acreditación y el planteamiento de planes de mejora.

Los programas de doctorado en educación que se realizan en el país, a través de redes de universidades, y cofinanciados por el Instituto Colombiano de Ciencia y Tecnología (COLCIENCIAS), requieren profesores, investigadores con ejercicio y titulación de doctor, que contribuyan a la formación de semilleros de jóvenes investigadores, al desarrollo de líneas de investigación, y el fortalecimiento de grupos consolidados, en creciente auge, estimulados por la actual política educativa. Es preciso señalar que en Colombia, la formación doctoral en educación es una experiencia reciente. En 1998, se aprobaron dos programas, uno de ellos el de la Red Universitaria de Doctorado en Educación de Colombia (RUDECOLOMBIA), en la cuál el investigador participa adscrito a la Línea de Investigación: calidad de la Educación, liderada por la Universidad de Cartagena, soportado por el grupo de investigación de la Red RUECA.

Finalmente, **esta investigación doctoral posee valor teórico** debido a que ha permitido plantear reflexiones en torno a la evaluación de la calidad de la educación superior, las cuáles deben tenerse en cuenta para un posterior estudio científico, a saber:

1. La evaluación de la calidad de la educación superior, se ha constituido en una apuesta que convoca las voluntades intelectuales y la política educativa de mejoramiento permanente de la educación y su competitividad en el mundo globalizado.
2. **La evaluación de la calidad, con base en criterios que permitan la armonización y cooperación**, es tema obligado en diferentes encuentros

convocados por la Comunidad Académica, Nacional e Internacional, sobre calidad, evaluación y acreditación, visible en las publicaciones especializadas.

3. Para Colombia, **la relevancia del tema se evidencia, por una parte, en el compromiso y avance del Plan Estratégico de Calidad** y por otra, en el liderazgo que ostenta frente a la Región de América Latina, lo cual motiva la demanda permanente de investigadores, consultores y asesores en calidad.
4. Una manera científica de abordar el problema de la calidad de la educación superior es **la utilización de criterios comunes basados en estándares desde la aplicación de modelos ya probados en procesos de evaluación de programas e instituciones para la mejora**, así como para la acreditación de calidad.
5. **Según diferentes autores, no es fácil establecer un listado único de criterios y estándares de calidad válidos universalmente para programas e instituciones, dada su diversidad y complejidad, pero si es posible construirlos a partir de las misiones institucionales buscando comparabilidad y equiparabilidad entre ellos.**
6. La constitución de redes, alianza, asociaciones, proyectos, grupos y agencias internacionales entre continentes y las regiones: EUA; UEALC; Proyecto Tuning; Proyecto TEEP; RIACES; RUECA; ENQA; ANECA; y MERCOSUR.
7. La Red RUECA, proyecto ALFA, cumple su misión de divulgación y orientación en interlocución con los países de la región, con el modelo de evaluación institucional por procesos y criterios, que dan la posibilidad de seleccionarlo para contrastar criterios comunes con el modelo de acreditación y evaluación de la calidad de programas del CNA, y desde estos resultados aportar a la educación superior posibilidades de mejoramiento de los procesos en complementariedad con la visión que ofrece el modelo EE.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Identificar y determinar los criterios de evaluación de la calidad en educación, que se aplican en la evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior.

3.2. Objetivos específicos:

1. Revisar el estado del arte del conocimiento y desarrollo de los conceptos de calidad, evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior.
2. Describir tendencias de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior de programas en los países miembros del Convenio Andrés Bello.
3. Analizar el Sistema de calidad de la educación superior en Colombia y sus resultados en la década de 1995-2008
4. Establecer condiciones de calidad de programas académicos de educación superior en Colombia a través de tres estudios de casos.
5. Proponer criterios de calidad para la mejora de los modelos de evaluación con base en los hallazgos del análisis comparado de los modelos seleccionados para el estudio de casos.

Capítulo Primero
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo Primero

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La preocupación por la calidad de la educación es, mundialmente compartida por los sistemas educativos de los diferentes países, y por múltiples audiencias: directores de instituciones educativas, educadores, padres de familia, estudiantes investigadores, políticos, el sector de la producción, funcionarios estatales y la comunidad en general.

Las instituciones de educación superior se encuentran en proceso de reforma, surgen nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, especialmente influenciados por los procesos de globalización, la educación de masas, la educación a distancia, el uso de las TIC para la formación virtual y la adopción de nuevos instrumentos de gestión, entre los cuales, se destacan el direccionamiento estratégico, la evaluación institucional, y la autorregulación, entre otros. Hace carrera el concepto pluridimensional de la calidad de la docencia, de la investigación y de la gestión, convertido hoy en un punto de referencia interdisciplinario imprescindible de cara a la mejora permanente de procesos y de resultados en el ámbito educativo.

Como consecuencia, la calidad se ha vuelto un tema recurrente de congresos, cursos y seminarios tanto a nivel del discurso, como de la reflexión científica, con aplicaciones teórico-prácticas, y el desarrollo de técnicas y herramientas para su implementación y despliegue en la actividad académica. **Pérez (2000)** afirma que

pocas palabras se utilizan en nuestro tiempo, en los mas diversos ámbitos y campos de la actividad humana, como el de la calidad.

Millán (1990), dice que la calidad de la educación implica necesariamente dar respuesta a interrogantes como: ¿qué educación tenemos?, ¿cómo es, y cómo funciona el sistema educativo en cada país?; frente al análisis de realidad, ¿qué juicio de valor nos merece la educación en su conjunto, en sus elementos integrantes, en su proceso y en sus resultados?; con respecto a la valoración de la calidad educativa: ¿cuáles son los criterios o indicadores que definen la calidad de la educación, o contribuyen a garantizarla y mejorarla?. Y finalmente, frente al mismo acto educativo, ¿qué estrategias de acción son necesarias para mejorar la calidad en la educación?.

1. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CALIDAD

El concepto de calidad tiene su origen no propiamente desde la educación, sino que se extrapola del movimiento de calidad en el mundo, como una estrategia gerencial para el desarrollo empresarial de la producción iniciado en el Japón, con el Sistema de Control de Calidad Total, Total Quality Control, implantado por los Norteamericanos Deming y Juran, en la década de los cincuenta y sesenta, (1951-1964), quienes definieron la calidad como el cumplimiento de las especificaciones del diseño de un producto y la aptitud para el uso, juzgada por el consumidor **(Deming y Juran, 1981)**.

Años más tarde en la década de los ochenta, **Ishikawa (1985)**, posiciona la calidad en las empresas como función y responsabilidad de la alta dirección, buscando así desarrollar un liderazgo tal, que comprometa a toda la organización de manera integral, bajo la figura de una cultura participativa en la corrección y propuestas de mejora, a través de los círculos de calidad y aplicación de herramientas como el diagrama causa-efecto o espina de pescado, para el estudio sistemático de los problemas de la no calidad, todo lo cual viene a constituir una primera generación del concepto de la calidad en el mundo.

Posteriormente **Crosby (1979)**, evolucionó el concepto hacia la Gestión de la Calidad Total-Total Quality Management- y a este concepto de calidad, **Juran (1981)**, incluyó las necesidades explícitas del cliente, quedando definida la calidad como la conformidad con los requerimientos del consumidor, dando lugar a una segunda generación del concepto de calidad en el cuál se fundamenta el premio nacional de la calidad Malcom Baldrige, creado por el Congreso de los Estados Unidos en 1987, en honor al secretario de comercio del presidente Ronald Regan.

Luego **Garvin (1987)** dio el paso siguiente en la evolución del concepto de calidad hacia el mejoramiento, con base en el análisis de las necesidades del cliente, dentro de la gerencia de calidad, con su propuesta sobre dimensiones de calidad, estableciendo que la calidad de un producto o servicio, es un concepto multidimensional. La contribución de Garvin estuvo en dar por sentado, que una organización puede competir exitosamente en el mercado, concentrándose solamente en algunas dimensiones de la calidad detectadas como de mayor significado e importancia para sus clientes y desde estas, comprender sus necesidades y comportamientos que conduzcan a la generación de alternativas altamente creativas para su satisfacción.

El modelo llamado de última generación de la calidad, para entender las necesidades del cliente, se fundamentó en el concepto de calidad atractiva. Este concepto, establece que las características de un producto o servicio puede ubicarse en una de tres categorías, basadas en el juzgamiento de la calidad hecha por el cliente: a) características supuestas **deben estar**, b) características que traen consigo mayor satisfacción del cliente **más es mejor**, y c) características que el cliente no espera pero que lo fascinan cuando las experimenta **calidad sorprendente (Kano,1984, citado por Mariño, 2002)**. La idea implícita en este modelo, es que si una organización desea satisfacer a sus clientes, necesita un control de calidad continuo de las características que se supone deben estar en el producto o servicio, un mejoramiento continuo en características donde más es mejor, e innovación continua para las características sorprendentes (**Mariño, 2002**).

El concepto de calidad definido como el nivel de satisfacción de un cliente, ya sea externo o interno y el producto que recibe de su proveedor, es un concepto

pluridimensional. En primer lugar, la satisfacción del cliente está en función de diversos atributos; y por tanto, es esencial para cualquier organización que desee obtener información confiable, conocer sobre cuales son los atributos que el cliente usa como criterios claves, para comprar el bien o servicio que esa empresa le provee. Para así poder comparar el desempeño de la organización, en relación con la competencia. Estos atributos pueden ser de carácter higiénico, es decir aquellas dimensiones de calidad que el cliente supone deben estar presentes en cada oportunidad que adquiere el producto o servicio. La presencia de estos atributos higiénicos no causa satisfacción, pues se supone deben darse, pero su ausencia o bajo desempeño sí causan insatisfacción en el cliente (**Mariño, 2002**).

Los atributos de, más es mejor, que traen mayor satisfacción al cliente tiene que ver con el valor añadido al producto o servicio, tal como los servicios de postventa, comodidades para el cliente y otros. De otro lado, los atributos fascinadores, aquellos que contribuyen en alto grado con la satisfacción del cliente, no son dimensiones de calidad que generen insatisfacción, en los clientes. Por lo general, son atributos que van mas allá de las expectativas normales del cliente. Son actividades desarrolladas por el proveedor que el cliente no espera (**Mariño, 2002**).

Vavra, 2002, define la satisfacción como “una respuesta emocional del cliente ante su evaluación de la discrepancia percibida entre su experiencia previa/expectativas del producto y organización; y el verdadero rendimiento experimentado, una vez establecido el contacto con la organización y probado el producto”. Esta satisfacción influirá en las futuras decisiones de continuar con el servicio sin necesidad de recurrir a terceros.

De ahí que las organizaciones, deban extender sus procesos de medición de la satisfacción del cliente más allá de la simple evaluación de cumplimiento de los requisitos. Esta información puede incluir, entre otros, las necesidades no declaradas pero que son una realidad en los clientes; expectativas poco adecuadas dados los cambios permanentes en la oferta de nuevos y atractivos productos y servicios de la competencia; problemas sin resolver desde la oferta actual y finalmente las necesidades y/o deseos futuros, pues la gente quiere ser exitosa; y ciertos productos y servicios contribuyen eficazmente a ello, despertando gran interés por acceder a

ellos, como ocurre con los servicios apoyados por las nuevas tecnologías informáticas aplicadas a diferentes aspectos de la vida moderna (**Vavra, 2000**).

2. CALIDAD SINÓNIMO DE SATISFACCIÓN DEL CLIENTE

El concepto de calidad como satisfacción de necesidades y expectativas del cliente se enfatiza en Fields (1994), quien define la Calidad Total (TQ) como el empeño puesto por todos para superar las expectativas de un cliente, lo cuál incluye: a) la visión del cliente, b) el empoderamiento de la gente en la organización, c) la mejora continua, d) un sistema de control de proyectos y procesos, e) un control de aseguramiento de la calidad, f) acciones de mejora; y g) una cultura de calidad definida. Tanto Shargel (1997), como Fields (1994), coinciden en esta definición de TQ (**Fields, 1994; Shargel, 1997**).

Conti (1997), presenta un modelo de calidad proactivo de relaciones con el cliente en el cuál las expectativas de estos, se extienden a todos los implicados en la organización haciendo de dichas expectativas, objetivos para los procesos que guían la acción hacia unos resultados de plena satisfacción de los clientes y a una mejora permanente y global. Este nuevo concepto de calidad pertenece a una cuarta generación en su evolución y desarrollo.

Europa, después de la crisis de los años setenta, desarrolla el concepto propuesto por Conti, cuando se recupera de una economía que vendía y consumía lo que producía; y pasa a otro entorno de amplia y variada oferta donde el cliente o usuario tiene enormes oportunidades de elegir productos y servicios. Este comportamiento de apertura en el mercado hace que el concepto de calidad, se tome como sinónimo de satisfacción del cliente, como modelo para atraerlo y mantenerlo, esto es, fidelizarlo con los productos y servicios que ofrece la empresa (**Membrado, 2002**).

Estos nuevos componentes, de atracción, satisfacción y fidelización del cliente, implican una consolidación real del concepto de calidad ampliado a todos los ámbitos de la empresa con programas específicos de calidad, que van desde la captación de las necesidades del cliente hasta la evaluación de su satisfacción, y el

compromiso de los departamentos y procesos, tanto de producción como de gestión, dando lugar al llamado plan estratégico de calidad total, cuya puesta en marcha requiere un compromiso real y global de la dirección, con las actividades de mejora y compromiso de todas las personas que trabajan en la organización **(Membrado, 2002)**.

En la evolución del concepto de calidad, han sido fundamentales los aportes de las normas de la International Standards Organization (ISO 9000), que contienen los requisitos que deben tener los sistemas de aseguramiento de la calidad, cuando un cliente exige a un proveedor evidencias de su capacidad para el suministro de productos o servicios de conformidad a los requisitos acordados **(Membrado, 2002)**.

La nueva norma ISO 9001: 2000, engloba en una sola norma las anteriores y junto a la ISO 9004: 2000, -recomendaciones para llevar a cabo la mejora-, forma un par coherente, cuyo principal objetivo es relacionar la gestión moderna de la calidad con los procesos y actividades de una organización, incluyendo la promoción de la mejora continua y el logro de la satisfacción del cliente **(Membrado, 2002)**.

Con la globalización de mercados, de los años ochenta en adelante, se inició una carrera por la alta competitividad impulsada por los tratados comerciales: Mercado Único Europeo, NAFTA en Norteamérica Estados Unidos, Canadá y México, MERCOSUR, en países del Cono Sur y la creación de la Organización Mundial de Comercio (OMC), que amplía relaciones comerciales en la Región Asia-Pacífico, estimulando a las empresas a replantear la mejora de su gestión, asumiendo la calidad total como nueva forma de gestión empresarial, con eficiencia económica, fidelización de los clientes, la reducción de los costos de la no calidad, la optimización de los recursos y simplificación de sus procesos **(Membrado, 2002)**.

A manera de síntesis, en la búsqueda de la competitividad, en la evolución del término calidad, han coexistido dos grandes tendencias, la del aseguramiento y gestión de la calidad basada en las normas ISO 9000: 1987; ISO 9000: 1994 e ISO 9001: 2000; y la de control de calidad, gestión de calidad total y excelencia empresarial desarrollada desde los modelos de los premios a la calidad ya mencionados, Deming (1951) en el Japón, Baldrige (1987) en Estados Unidos durante 1991, el EFQM, el modelo de la UE e Iberoamericano de Excelencia en la

Gestión, implantado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ) en 1999 (**Membrado, 2002**).

Este movimiento de la calidad en el sector de la producción de bienes, incursiona en los servicios en las dos últimas décadas, y es cuando el sector educativo comienza a interesarse en la calidad y aparece el modelo de Calidad Total en Educación (TQE) con **Shargel (1997)**, quien lo describe como un “proceso de gestión que incide en la educación para dar cumplimiento y superar las expectativas del cliente, buscando la mejora continua, compartir responsabilidades entre los implicados, y reducir los desperdicios y reelaboraciones de la no calidad”. Calidad también significa, anticipar las necesidades futuras del consumidor, asumiendo riesgos con el desarrollo de productos y servicios que los consumidores nunca habían imaginado o pensado, iban a necesitar.

3. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS DIMENSIONES

En la década de los años 90 especialmente, el concepto de calidad en el campo de la educación superior se ha convertido en un tema de importancia creciente, y aunque es un concepto difícil de definir debido a su gran complejidad, ya que son múltiples los parámetros que pueden llegar a englobar variadas maneras de medirlos.

Es por ello que se hace necesario establecer parámetros y criterios en la evaluación de la calidad en educación superior, entre los cuales se destacan los siguientes (**Gallifa, 2004**):

1. Criterios de calidad en los procesos: a) planes de estudio con perfiles profesionales pertinentes, b) cualificación docente en las metodologías del aprendizaje, d) el desarrollo de competencias; y e) amplios conocimientos teóricos.
2. La calidad de los resultados: a) tendencia internacional de la educación superior, b) satisfacción personal del estudiante egresado, c) rápida inserción laboral del egresado, d) aprendizaje universitario como inversión de alta rentabilidad en el futuro. Con base en lo anterior, la pregunta a resolver es ¿cómo es la vida

universitaria?, elegir bien no solo qué estudiar, sino donde cursar los estudios con una mejor garantía de calidad.

Castelao de Simón (2004), coincide con la ANECA, en la definición de factores a evaluar y dice que si se pregunta a diferentes colectivos relacionados con la universidad, como estudiantes, egresados, profesorado, empleadores y otros, respecto a cuáles son los factores que consideran mas importantes para valorar la calidad de la educación, con seguridad tendría una respuesta basada en factores diferentes; sin embargo, es muy probable que todos éstos pudieran englobarse en: a) la capacidad de la institución para transmitir los conocimientos teóricos, b) los conocimientos prácticos, c) las competencias; y d) las habilidades necesarias para el desempeño laboral satisfactorio del titulado con base en un programa formativo.

Todo lo anterior, se puede resumir en resultados de la enseñanza. Además, una forma eficaz para asegurar la consecución de los resultados deseados por diferentes colectivos, es la evaluación del proceso formativo de enseñanza–aprendizaje soportado en diferentes recursos: a) el programa formativo de contenidos; y b) el desarrollo de competencias que posibiliten al alumno la inserción exitosa a la realidad laboral.

4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POSIBILIDAD DE ADAPTACIÓN.

Griño (2004) relaciona calidad de la educación superior, con la capacidad adaptativa que genera en las personas para actuar de manera eficiente en la cultura competitiva empresarial. En efecto, las organizaciones estiman el valor de los aportes humanos, como uno de sus recursos mas valiosos e importantes para afrontar el reto y mantener el nivel de competitividad. Así, a mayor aporte a este reto por parte de los egresados de los programas al estar vinculados a las organizaciones, estas valoraran mejor la calidad de los programas y de las instituciones que los ofrecen.

Desde este punto de vista, la formación de la calidad es aquella que cubre la necesidad de desarrollo de competencias adaptativas de sus destinatarios, con el fin de que estos mejoren la eficiencia profesional y empresarial en entornos cambiantes y altamente competitivos. Esta característica prospectiva de calidad de la educación,

cimentada en el concepto de calidad anticipatorio y sorprendente, implica actuar como foro de reflexión permanente sobre la realidad, a fin de obtener la información necesaria para potenciar y promover la mejora de la calidad de la educación superior y anticiparse a los cambios que genera un entorno exigente, variable y competitivo.

5. PLURIDIMENSIONALIDAD DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Respecto al concepto de calidad en la educación, en el escenario internacional, se ha planteado el debate conceptual sobre su significado incluidos los conceptos de calidad de producto, los de proceso, los de resultado e impacto social. Hay quienes hablan de calidad interna o de proceso y de producto; y quienes la definen desde fuera, como la medida del logro alcanzado en la satisfacción de necesidades y expectativas de los usuarios o clientes. **Según Bricall (2000)**, el concepto de calidad de la educación tiene distintas acepciones entre las cuales se destacan las siguientes:

1. El concepto de calidad se confunde con el concepto de excelencia y distinción; y por lo tanto, se considera que una universidad tiene calidad, en la medida en que se distinga en algunas de sus características: los profesores, los estudiantes, los recursos financieros, el precio de sus matriculas, sus instalaciones, su historia, o simplemente su fama y reconocimiento públicos.
2. La calidad de la educación, también se puede definir como conformidad de un programa, con unos estándares previos mínimos de calidad manifiesta en los procesos de acreditación, que aseguran y garantizan al estudiante que ha conseguido aprobar todo el plan de estudios, además de cumplir y superar los requisitos mínimos; y por consiguiente puede titularse.
3. La calidad de la educación, también se define también como la adecuación a un objetivo o finalidad -fitness for purpose-. Así entendida, se relaciona con la eficacia en conseguir los objetivos institucionales. La calidad, se mide por la capacidad de los equipos de gobierno en conseguir las metas y objetivos que ellos mismos se han definido.

4. El concepto de calidad se ha relacionado, asimismo, con la eficiencia y el costo de la Universidad, extendiéndose el concepto al ámbito administrativo de la educación: uso de recursos económicos, humanos, técnicos y de infraestructura.
5. Calidad, también se ha definido como aptitud para satisfacer las necesidades de los destinatarios o clientes. Concepto aceptado en la industria y en los servicios, pero deficitario e incomprensido en la educación, dada la diversidad de clientes que participan: a) estudiantes, b) académicos, c) el conjunto de la sociedad, d) el mundo profesional y labora; y e) la administración pública.

Los conceptos anteriores, formulan distintos requerimientos a la universidad, no siempre compatibles, dando lugar a que lo ofrecido por la universidad pueda ser de calidad para unos y de no calidad e insatisfactorio para otros (**Bricall, 2000**).

6. APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD A LA EDUCACIÓN

Para **Schargel (1997)** la Calidad Total en Educación (TQE), es la aplicación de la filosofía y los principios de la calidad total en los procesos de enseñanza con incidencia en el cumplimiento y superación de las expectativas del cliente, la búsqueda permanente de la mejora continua, compartir las responsabilidades con los implicados, y reducir la no calidad en la prestación del servicio.

La TQE, esta ampliada hacia el cumplimiento y superación de las expectativas de los beneficiados, significa anticipar las necesidades futuras, asumiendo riesgos y desarrollando productos y servicios que ellos nunca han imaginado o pensado iban a necesitar, que conlleva a un proceso de mejora continua, que jamás se termina ante las nuevas y variadas exigencias del entorno. En este camino de la calidad, la aplicación del ciclo Deming de la mejora continua, en 1964, con el Planning, Doing, Control, Action, (PDCA), en el día a día, se convierte en una excelente herramienta para el logro de las mejoras, añadiendo, eliminando o refinando. Este camino hacia la calidad, se asimila a una diana siempre colocada más allá que implica nuevas exigencias para alcanzarla (**Deming, 1964 en Mariño, 2002**).

Según **Shargel (1997)** existen cuatro razones para aplicar la gestión de calidad total en educación:

1. Los educadores deben asumir la responsabilidad de su institución de manera proactiva, pues ellos mismos en ciertos casos son el principal obstáculo para las mejoras en la educación, tal como lo han podido constatar los estudios de la Asociación Americana de Acreditadores Escolares (AASA) cuando afirma que difícilmente ocurren cambios motivados o estimulados desde fuera, sin el compromiso del educador; los educadores, como cualquier otra persona, no se van a empeñar en soluciones que ellos no han inventado ni les incumbe.
2. La educación necesita de procesos sensibles que identifiquen y resuelvan los problemas focalizados desde la fuente, cuyo origen causal es sistemático, pues los problemas originados en la comunidad académica repercuten a su vez, en la docencia y en el aprendizaje.
3. Las instituciones educativas deben constituirse en modelos de aprendizaje para todas las organizaciones del país. Hoy, la institución educativa, en diferentes niveles, está siendo reemplazada en sus funciones por las compañías, grupos profesionales de consultores y programas de formación en el puesto de trabajo. Debe tomarse como ejemplo, lo que ocurre en las empresas de producción que diariamente aprenden, aplican lo aprendido o de lo contrario salen del mercado; las instituciones educativas no deben ser algo diferente, especialmente cuando ellas son organizaciones cuya misión es el aprendizaje.
4. Implementada correctamente, la calidad total en la institución educativa, asegura que los directivos asuman su compromiso con los procesos para solucionar los problemas, se focalicen en la identificación de las verdaderas causas de los problemas y solución de los mismos, convirtiendo las instituciones educativas en verdaderas organizaciones que aprenden.
5. Las unidades productivas, cliente final del sistema educativo, han evolucionado en sus requerimientos, de objetivos específicos de formación, a una contribución para el cambio continuo y la mejora por parte de los profesionales egresados. La escuela forma trabajadores que aportan valor añadido al mundo laboral a través del conocimiento. El aprendizaje permanente conduce al cambio a través de la mejora continua; sin embargo la mejora continua no será posible sin cambios continuos y estos a su vez requieren de aprendizaje continuo.

6. La gestión de la calidad total en las instituciones de educación, es oportuna debido al valor que representa para que los expertos asuman por sí mismos el cambio; es conveniente, por la sensibilidad que ofrece, para prevenir y buscar soluciones rentables a los problemas; a fin de que las instituciones educativas como organizaciones que aprenden, sean un modelo para las demás empresas del sector de producción (**Feighenbaum, 1951, citado por Mariño, 2002**).

Fields (1994) va más allá del simple concepto de calidad de la educación y habla del modelo del sistema de calidad para la educación que debe contener las siguientes características: a) definición y registro de los requerimientos del cliente, b) incorporar estos requerimientos en las actividades educativas, c) medir e informar sobre los avances de esas expectativas, d) analizar el logro de resultados acerca del cumplimiento de las expectativas del cliente, e) establecer las acciones correctivas que realizan los equipos de trabajo en la solución de los problemas, f) verificar los resultados del equipo; y g) promover el mejoramiento continuo al quehacer de toda la organización educativa.

En este sentido, este modelo marca un hito en el desarrollo posterior de los modelos del sistema de calidad, pues ofrece los elementos esenciales para su diseño y puesta en marcha en cada institución.

7. VISIÓN INTERNACIONAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La **UNESCO (1998)**, se refiere a la calidad de la educación superior como un concepto pluridimensional que comprende todas sus funciones y actividades: a) enseñanza y programas académicos, b) investigación y becas, c) personal, d) estudiantes, e) edificios, f) instalaciones, g) equipamiento, h) servicios a la comunidad; e i) servicios al mundo universitario. La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional con: a) el intercambio de conocimientos, b) la creación de sistemas interactivos, c) la movilidad de los profesores y estudiantes; y d) los proyectos de investigación internacionales, teniendo presente los valores culturales y las circunstancias nacionales.

Así mismo, existen una serie de elementos de carácter procedimental indispensables para mantener y lograr la calidad nacional, regional e internacional, tales como: a) la selección esmerada del personal y su constante perfeccionamiento mediante programas adecuados, incluida la metodología de procesos pedagógicos y el intercambio con otros establecimientos de enseñanza superior y el sector laboral; y b) la movilidad de estudiantes entre diferentes países. En estos procesos, las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento válido debido al impacto que tienen en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.(UNESCO, 1998).

El requerimiento de la calidad en la educación superior, ha logrado suscitar hoy la mayor atención para satisfacer necesidades y expectativas de una demanda de masas urgente de cubrir. Estas directrices de la UNESCO, se han convertido en líneas de política educativa en los sistemas de educación superior en particular de América Latina (UNESCO, 1998).

La calidad no es fácilmente definible y, como se dijo anteriormente, es un concepto multidimensional, una aproximación al concepto de calidad se consigue a través del concepto de aseguramiento de calidad, el cual implica que todas las políticas, sistemas y procesos estén dirigidos a asegurar el mantenimiento y enriquecimiento de la calidad de la oferta educativa dentro de una institución. Un sistema de aseguramiento de calidad significa que una institución confirma por sí misma y a otros que las condiciones están dadas para que los estudiantes logren los estándares que la institución ha establecido (Ekong,1998).

Definido en este sentido, el concepto de aseguramiento de calidad implica que esa calidad pueda ser entendida como adaptación a aquello que es requerido de la institución, esto es, que los objetivos establecidos sean logrados de manera consistente y con respecto a los criterios de calidad fijados. Esta definición es aún muy relativa y deja la puerta abierta a diferentes interpretaciones tales como el nivel requerido, la propia diversidad de tareas y objetivos; y también, la influencia de factores de contexto en la búsqueda y la práctica de los criterios de éxito. (UNESCO, 1998).

Estas consideraciones, y el análisis llevado a cabo en las conferencias regionales, conducen a que la calidad es inseparable de la relevancia social; es decir, es una

búsqueda en la solución de necesidades y problemas de la sociedad, particularmente aquellas relacionadas con la construcción de la cultura de paz y desarrollo sostenido **(Chitoran y Días, 1998)**.

Desde este punto de vista, la calidad no está centrada exclusivamente en los productos, sino también en los procesos iniciados por el sistema, cuando éste opera como un todo coherente y socialmente relevante. Mientras la calidad de los currículos es contingente con la calidad de objetivos, está también depende en alto grado de la calidad de los métodos de enseñanza. Es pues la calidad de la educación superior, el resultado armónico de los componentes del sistema, tales como: a) dirección de calidad, b) calidad de los currículos, c) calidad de los estudiantes, d) calidad de los profesores e investigadores, e) calidad de la infraestructura; y f) calidad de los ambientes internos y externos.

Los planteamientos de la visión de la conferencia internacional de educación superior, se revierten a la Acción en políticas t estrategia de aseguramiento de la calidad, mediante los siguientes aspectos: a) motivación por la calidad desde la dirección, b) justo reconocimiento al estatus de profesores e investigadores, c) seleccionados por mérito, d) orientación de la educación hacia la vida real, para que esta no se convierta en simple ejercicio relevante y no transferible, e) la formación continuada como estrategia para mantener en profesores e investigadores, perfiles profesionales de avanzada, incorporación de las nuevas tecnologías de la información en las actividades académicas de profesores y estudiantes, g) l a investigación en equipos interdisciplinarios focalizados en temáticas y ubicados en proyectos, rompiendo así la tradición del investigador individual y aislado; y h) la debida apropiación presupuestal para implantar el sistema de calidad en la cultura institucional **(UNESCO, 1998)**.

8. FLEXIBILIDAD, INNOVACIÓN Y CALIDAD

Los sistemas educativos de América Latina y Europa, se convocan a la flexibilidad curricular, que implica sistema de créditos en los planes de estudio, propedéutica en el ascenso y diversidad de opciones en los programas con propuestas educativas desde el pregrado hasta el postdoctorado soportados en sistemas y

proyectos de investigación que faciliten rutas de formación progresivas con salidas terminales al mercado laboral y no terminales o académicas, requeridas para continuar hacia niveles superiores. Las estrategias pedagógicas, se orientan igualmente en todos los países a la articulación de las funciones substanciales de docencia, investigación y proyección social con la determinación de crear condiciones bajo el nuevo enfoque de desarrollo de competencias del ser, del saber y del saber hacer y convivir en un claro compromiso de formación integral.

A la calidad de la educación superior desde la flexibilidad curricular, se agrega un nuevo concepto, la capacidad de transformación y cambio de la universidad. Este concepto está cimentado en el de gestión de calidad total que enfatiza en la necesidad de cambio, para la mejora, con la aplicación de reingeniería a los procesos de cualificación de los recursos docentes y de nuevas formas de organización institucional, ante las nuevas y complejas demandas de la sociedad. Los cambios estructurales y organizativos implantados en las instituciones de educación superior, deben aportarse fundamentalmente a la mejora de la calidad, contenida en los lineamientos de condiciones mínimas de calidad y de la acreditación de calidad de programas e instituciones (**Bricall, 2000**).

En este sentido, la universidad además de trabajar en la búsqueda de nuevo conocimiento mediante la investigación científica, como parte fundamental de su misión, debe suplir las necesidades profesionales y ocupacionales de su entorno laboral con el cual mantiene estrecha relación. Una de las principales exigencias de esta relación entre universidad y su contexto, es la rápida y continua evolución e innovación que le apueste a un contexto continuamente cambiante. Se ha vuelto común, la exigencia a la universidad sobre su capacidad de adaptación a los cambios del contexto y a la posibilidad de responder a los diversos requerimientos sociales. Por consiguiente, la pertinencia de la educación está referida a la capacidad de la institución para innovar y aquellas instituciones con escasa capacidad para innovar, pierden rápidamente su pertinencia social.

Esta innovación y cambio institucional en el caso colombiano se evidencia a través de hechos que comienzan con la redefinición del MEN, mediante el Decreto 2230 de 2003, desde el compromiso constitucional de una educación con calidad, creando el Viceministerio de Educación Superior, siendo una de sus funciones

principales el aseguramiento y evaluación de la calidad de programas académicos e instituciones con el apoyo de la dirección de calidad de la educación superior, la creación de CONACES, cuyas funciones son: a) fijar y verificar el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad para las instituciones y los programas que se ofrezcan en todo el país y a todo nivel; y b) fortalecer los procesos de acreditación de programas e instituciones liderado por el CNA (**Ministerio de Educación Nacional, 2003**).

El CNA, aborda el concepto de calidad, en un primer sentido desde una perspectiva general, como aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de ese algo lo que ese algo es. La calidad expresa, en ese primer sentido, la identidad de algo como la síntesis de las propiedades que lo constituyen. Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico. En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio, según el género al que pertenece, y es entonces, en este segundo sentido cuando se habla de calidad de un programa o de una institución (**Consejo Nacional de Acreditación, 2006**).

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

Para el CNA, el concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo; y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (**Consejo Nacional de Acreditación, 2006**).

En este contexto, un programa académico tiene calidad, en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde, tanto en relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización. Por otra parte, la calidad se hace

efectiva, cuando las instituciones y programas académicos de educación superior, aseguran la posibilidad de apropiación por parte del estudiante del saber y el saber-hacer de la comunidad a la cual estará inserto, asimilando los valores generales de la cultura académica de la propia institución (**Consejo Nacional de Acreditación, 2006**).

De ahí que según los lineamientos del CNA, para las instituciones de educación superior, existen elementos universales, que corresponden a la naturaleza históricamente definida de la educación superior globalmente considerada; y a las características distintas de los diferentes tipos de institución. Dada la variedad de proyectos específicos dentro de cada tipo de institución y la importancia de atender a la pluralidad de necesidades y de contextos, la calidad debe considerarse no solo en su relación con modelos institucionales universales sino también con los ideales particulares expresados en las misiones y en los proyectos institucionales; de tal manera que calidad institucional, se refiere a los óptimos de calidad relacionados con la misión, objetivo, organización y funciones de una institución como un todo (**Consejo Nacional de Acreditación, 2006**).

Finalmente y en este sentido, las nuevas políticas de calidad de la educación superior en Colombia, establecidas en los lineamientos de condiciones mínimas de calidad; para el registro calificado de todos los programas, la acreditación de calidad de excelencia para programas e instituciones; hace que aquellas instituciones que ofrecen el servicio, tengan en su obligatoriedad y autonomía responsable, la misión de hacer visible a la sociedad una educación de calidad desde claros indicadores, características y factores medibles y confiables desde la evaluación externa.

9. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CULTURALES

Municio (2002) aborda el tema de calidad de la educación, destaca la íntima relación de los términos calidad y evaluación; y dice que en la acepción tradicional de evaluación, se ha entendido siempre la existencia implícita del concepto de calidad. Cuando se evalúa, el evaluador aplica los criterios de referencia que reflejan lo que está establecido o lo que él entiende por calidad. La utilización de la idea de

calidad, al evaluar ha sido natural y automática o, dicho de otra forma, ha sido aceptada por todos como evidente

Con base en el resultado de las investigaciones, se destaca que hay una subjetividad de la calidad y de la evaluación, pues las personas valoran algo en la medida en que responde a sus deseos, pudiéndose definir la calidad como el resultado de comparar sus expectativas con su propia percepción de la realidad. La calidad por lo tanto, depende de la comparación que se hace entre las expectativas previas y la valoración del producto o servicio recibido **(Municio, 2002)**.

Las expectativas, no son otra cosa que el marco de referencia para establecer la valoración de la realidad. La diferencia entre la formación deseada, expectativas, y la formación recibida, percibida como recibida o el funcionamiento de un proceso de enseñanza, cómo se percibe en comparación con los criterios de funcionamiento del sistema, aceptados como si fueran expectativas, representan medidas de la calidad en educación **(Municio, 2002)**.

Sin embargo, se hace necesario distinguir y tomar en cuenta a la hora de evaluar, cuatro racionalidades de los individuos, de los grupos y de las organizaciones que históricamente se han convertido con el tiempo, en maneras de pensar y de actuar, configurando modelos y contextos culturales con referencias claramente diferenciadas. Estos contextos culturales son: a) la cultura satisfaciente, b) la cultura política, c) la cultura optimizante; y d) la cultura integradora. A continuación se hace una breve descripción de cada uno de ellos y las implicaciones en la educación **(Municio, 2000)**:

1. La cultura satisfaciente tradicional: en esta, la calidad es entendida como conformidad a las especificaciones, se mide en términos de producto correcto al finalizar el proceso. Es la cultura del qué se enseña. Un aprendizaje de calidad, es aquel que logra que los alumnos aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares.

La calidad no se establece en relación con lo mejor, sino como límite inferior de lo aceptable. Los programas en la cultura satisfaciente tienden, fundamentalmente, a corregir las deficiencias, no a cambiar el modelo; a mantener el ritmo actual de la actividad, no a lograr nuevos éxitos; a establecer controles mínimos de la actividad y los recursos dispuestos, según un modelo

contable burocrático, sin conexión con el resultado logrado. En este modelo de racionalidad, la calidad siempre está relacionada con el menor coste y el mayor número de actividades, que son en definitiva, los determinantes de sus decisiones.

2. La cultura política: en esta, se reproduce el modelo y los valores de las sociedad y, por tanto, su extensión en educación está en dependencia directa del grado de desarrollo de la población y de la base social de financiación. El tema de calidad en esta cultura no es preocupación de la organización, pues la calidad está en sus propios procesos y pueden existir tantos conceptos de calidad como subculturas en la organización. Calidad del aprendizaje en esta cultura no significa qué debe aprenderse, sino cómo se aprende, es decir en la calidad de los procesos teniendo presente las diferencias individuales, los propios ritmos, el estilo personal, sus intereses y expectativas; y la calidad debe responder a estas condiciones.
3. La cultura optimizante: en esta, se busca el aseguramiento funcional de los procesos, considerando más importantes los medios que los fines. Preocupa en esta cultura de manera especial el cómo, a fin de tener las menores pérdidas durante el proceso. Trabaja con estándares preestablecidos y la calidad se mide por el cumplimiento de los mismos en términos de producto teniendo el menor número posible de rechazos al controlar la calidad final.
4. El aseguramiento, por tanto implica la gestión de los procesos de definición, diseño y ejecución de un programa para minimizar los rechazos del control de calidad final, en la cultura optimizante, la educación buscará que todo el proceso funcione adecuadamente, de manera que sean mínimos en la evaluación final, los alumnos que no cumplen los requisitos. La calidad es entendida como el aseguramiento de calidad en los procesos y por lo tanto está en ellos. Da lugar esta cultura a los procesos autoevaluativos desde el interior, a diferencia de las anteriores culturas en las cuales los procesos evaluativos se daban desde afuera. Los currículos se orientan al logro.
5. La cultura integradora: en esta, se le apuesta al aprendizaje significativo, concertado, donde el cliente es el fundamento de la actividad educativa; la satisfacción de sus necesidades y expectativas, se convierte en objetivo de

todos los procesos de la organización, teniendo como mira el servicio a la sociedad. La cultura integradora busca cubrir al máximo la satisfacción final del cliente y en consecuencia, trata de definirle con precisión sus necesidades de tal manera que todos los esfuerzos del programa se centren en él y sin que se malgasten esfuerzos en cubrir aspectos secundarios o inútiles.

La organización, a su vez, como un gran círculo permanente de calidad, esta siempre dispuesta al aprendizaje continuo para la mejora. La diferencia esencial con las anteriores culturas, es que la definición de calidad no depende de las especificaciones del servicio o del uso, sino de la satisfacción de los implicados y en especial del cliente. La calidad deja de centrarse en el producto en sí mismo y se convierte en una exigencia de toda la organización

El nuevo sistema, responde a necesidades diferentes y refleja el nuevo paradigma cultural, una forma distinta de ver las claves de la educación institucionalizada basada en la necesaria interdependencia entre sociedad y universidad y en el nuevo concepto de calidad propio de una sociedad que demanda con urgencia, mejores y más completos servicios. Este nuevo concepto de calidad implica un nuevo sistema de evaluación y corresponde a un concepto de calidad de última generación

10. AUTORREGULACIÓN, CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN

La autorregulación dentro de la autonomía universitaria cobra cada día mayor importancia en el mundo, como una expresión de la responsabilidad misional de las instituciones que ofrecen el servicio educativo. En los Estados Unidos de Norteamérica y países de la Unión Europea, la calidad de la educación es inherente al servicio mismo y responsabilidad de las instituciones. La autorregulación comienza con el autoestudio o autoevaluación para la mejora, y termina con la acreditación por parte de agencias profesionales de aseguramiento y acreditación de la calidad.

En Colombia, la ley 30 de 1992, plantea un nuevo marco jurídico normativo en la naturaleza de las relaciones entre el Estado, las instituciones de educación Superior y la comunidad académica, a favor de la autonomía universitaria y autorregulación responsable de la oferta educativa con calidad (Ossa, 2001).

La auto-regulación se ejerce mediante dos mecanismos a través de los cuales se espera una nueva relación de evaluación, control y responsabilidad social-accountability- entre el estado, las instituciones de educación superior y la sociedad, en lugar de los anteriores procesos de control externo. Estos mecanismos son el Sistema Nacional de Acreditación y el de Información. La mayor autonomía institucional implica, además el reconocimiento de que la consolidación académica de la institución, es el principal factor determinante de la calidad de la educación ofrecida **(Ossa, 2001)**.

La pertinencia de la educación, se refiere al grado en que esta contribuye al logro de determinados objetivos sociales y económicos, definidos como prioritarios, estratégicos o deseables en la sociedad. La autonomía universitaria otorgada por la ley 30 de 1992 , en Colombia, es una herramienta fundamental para que responsablemente las instituciones de educación superior, ofrezcan educación pertinente, esto es, que obedezca a claros objetivos sociales, y no a aquellos determinados únicamente por la sola fuerza del mercado o por las estrategias auto-referidas de cada institución **(Ossa, 2001)**.

Sobre el tema auto-regulación universitaria y pertinencia de la educación como sinónimo de calidad, para el caso colombiano, se advierte un peligro debido a la carencia de futuros deseables de la educación desde el sistema, de la visión del país. Tener la educación como referente de auto-regulación, la misión institucional de cada institución educativa, conlleva a una calidad y pertinencia igualmente auto-referidas y mono-institucionales, con escasa pertinencia social, sistemática, externa a la institución **(Ossa, 2001)**.

De esta manera, se corre el riesgo de reducir el análisis de calidad y pertinencia del sistema o conjunto de instituciones de educación superior, a una supuesta calidad y pertinencia, legitimada por los nuevos principios de la autorregulación, la autoevaluación y autonomía institucional. La sumatoria de instituciones así autoreferidas, o pertinencias mono-institucionales, particularizadas, no le generan pertinencia social al sistema de educación superior **(Ossa, 2001)**.

En este sentido, la competencia de ambos enfoques, el de referentes internos, mas relacionado con un eje científico y técnico pedagógico; y el de referentes externos, mas identificados con un eje ideo – político, proyecto político de país, metas

económicas, ideales sociales, es lo que hace pertinente un currículo con la alta calidad; esta pertinencia, claro esta, debe ser nacional, pero también universal. La cultura de la calidad en educación debe ser total y no solo de programas individuales, de la pertinencia institucional y no solo de uno o algunos programas y de la eficacia del CNA.

La mirada simultánea a la calidad y a la pertinencia educativa, conduce a una complementación entre el enfoque conceptual, que enfatiza las características inherentes al acto educativo, y el enfoque que se fundamenta en referentes externos de dicho acto como fuente y a la vez comprobación de la calidad **(Consejo Nacional de Acreditación, 2006)**.

Lo anterior requiere de eficiencia institucional, pues sin esta la calidad no puede darse, ya que la ineficiencia de la gestión se convierte en fuente de insostenibilidad de calidad; y por ende, a favor de la decadencia institucional. Cuando la gestión falla, se afectan los factores generadores de calidad que agregan valor al servicio educativo como son: a) calidad de los docentes, b) materiales; y c) medios como laboratorios, investigación extensión, publicaciones, redes, concertación interinstitucional, entre otros. Esta situación y esta expectativa, justifican la necesidad de la acreditación institucional o acreditación totalizadora al lado de la acreditación especializada de programas **(Consejo Nacional de Acreditación, 2006)**.

Finalmente, en este contexto teórico realizado a lo largo de este primer capítulo, es importante resaltar las siguientes reflexiones sobre el concepto de calidad de la educación:

1. La calidad tiene varias acepciones: a) calidad de un producto por sus mismas características; y b) disposición para el uso; es decir, por la necesidad que suple o satisface.
2. La calidad entendida como algo que se diseña, se produce, o se presta teniendo en cuenta no solamente la suplencia de necesidades reales de un cliente, sino especialmente obedeciendo a sus expectativas, con alto grado de satisfacción, es calidad anticipatoria o fascinante.
3. La calidad puede entenderse como la acción gratamente sorprendente, proactiva, capaz de anticiparse a las necesidades y expectativas de un cliente.

4. La calidad más allá del producto o resultado, puede entenderse como el aseguramiento de las condiciones de producción del bien o prestación del servicio, de tal manera que se garantice el resultado propuesto.
5. La calidad es relativa y se mide externamente como baja, media o alta, de acuerdo con el grado de satisfacción del usuario; un mismo satisfactor puede generar diferentes grados de satisfacción de acuerdo con las necesidades, sistema de valoración y expectativa de un cliente.
6. La calidad ligada al concepto de innovación y cambio, es sinónimo de mejoramiento continuo. No se agota, se retroalimenta.
7. La calidad de la educación, dada la misma complejidad de la acción, más que definirse, se describe como un concepto pluridimensional que asegura la prestación del servicio según las expectativas del usuario, con alto grado de satisfacción.
8. El hecho de que la calidad sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional, no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación a lo largo de la historia de cualquier institución y en concreto de la educación superior.
9. La calidad de la educación puede estar referida a un programa en relación con la disciplina fundante, a la gestión de las condiciones de realización, a los efectos de la acción en torno al cual responde, o a la misma institución que suministra el servicio.
10. Un sistema de calidad en la educación superior, incluye normalmente mecanismos de aseguramiento en los cuales la calidad es función de la calidad de los estudiantes, de la calidad de los profesores, de la calidad de la investigación, de la calidad de los planes de estudio, de la calidad del personal administrativo, de la calidad de los procesos y del ambiente educativo en la prestación del servicio.
11. En tanto pluridimensional, la calidad es transversal a la acción educativa y se constituye en una cultura para proveedores e implicados en el servicio educativo.
12. La calidad en la educación está intrínsecamente relacionada con la pertinencia social, pues a partir de esta última se legitima la calidad de la misma.

Capítulo Segundo
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

Capítulo Segundo

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el presente capítulo, desde fuentes bibliográficas, se analizan diferentes puntos de vista acerca del concepto mismo de evaluación de la calidad en educación superior, las dimensiones de dicha evaluación, las relaciones entre evaluación y calidad, los fines que persigue, instrumentos de medida y calificación, para concluir con algunos aspectos relevantes acerca del tema.

La evaluación de la calidad de la educación superior como estrategia permanente, pertinente y participativa, se constituye en una función imperativa de la cultura de la calidad en los sistemas educativos de los diferentes países, cada día más exigida por los mismos beneficiados directos del servicio educativo y por el estado responsable de éste, o bien, por los sistemas económico, social y político, audiencias mas que válidas de los resultados de una educación de calidad.

En la actualidad, las universidades tienen claridad sobre la importancia y la conveniencia de medir y evaluar la calidad de la docencia, de la investigación, de los servicios y de la organización. La necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas actividades universitarias es ampliamente aceptada y más bien las universidades se preocupan por conocer las características de cada uno de los aspectos concretos de la evaluación. Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación, es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control

de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educativo en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad, o con fines de certificación y acreditación. Ha comenzado a surgir una cultura de evaluación de la calidad de la educación superior. En Colombia, la evaluación de la calidad de la educación superior pretende de una parte, el aseguramiento de la calidad mediante la verificación obligatoria de condiciones mínimas de calidad para la obtención del registro calificado de toda la oferta educativa, de pregrado y postgrado, y de la otra, acreditación voluntaria de calidad de excelencia de programas y de instituciones.

Del trabajo autoevaluativo de programas y de instituciones realizado con ambos fines, se generan planes estratégicos de mejora continua de la calidad. Para la autoevaluación o autoestudio iniciales, el modelo de evaluación de la calidad en educación superior utilizado, es una opción selectiva de las instituciones. Mas en la evaluación con miras a la acreditación voluntaria de calidad, de programas y de instituciones, sí existen lineamientos con factores, características, aspectos a evaluar e indicadores claramente definidos por el CNA.

La evaluación de la calidad de la educación superior, es holística y en especial abarca las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y el bienestar universitario, que junto con la gestión administrativa, dan soporte a éstas, e integrado a las prácticas académicas, se convierte en factor decisivo para la formación integral.

Aceptada la necesidad de evaluar la calidad de la educación, las cuestiones reales giran entonces alrededor de los medios que debe utilizar la universidad al servicio del proceso evaluador, la clase de evaluación a realizar, trátase de una evaluación interna efectuada por la universidad, o externa, mediante expertos debidamente seleccionados y los beneficios o mejoras que producirán estos procesos en el conjunto de la institución universitaria **(Bricall, 2000)**.

Un avance significativo de los años 90 en adelante ha sido el interés demostrado por los diferentes países en la evaluación, con el movimiento Norteamericano impulsado por Posavac a través del Program evaluation, que aunque buscaba una

evaluación del sistema económico y político, también benefició a la Educación **(Posavac, 1997)**.

1. EVALUACIÓN Y CALIDAD

Un recorrido por las concepciones que tienen varios autores y organizaciones sobre evaluación y calidad, posibilita identificar encuentros y desencuentros en los descriptores que constituyen el concepto.

De Miguel (1993), refiriéndose a la evaluación de calidad de los centros educativos enfatiza también las relaciones entre evaluación y calidad de la educación, la cual requiere de una metodología de evaluación, determinada por el objeto, objetivos y funciones que se le asignen a ésta en cada caso concreto, según el modelo evaluativo adoptado como instrumento, que permita finalmente plantear propuestas de mejora.

Con respecto a la evaluación de la calidad de la educación, **Kells (1995)**, dice que la evaluación de aula y de los docentes hacia los estudiantes, ha trascendido hoy las fronteras del esquema enseñanza-aprendizaje, llegando al docente, al investigador, al administrativo y demás personal de la institución en su magnitud organizacional y plurifuncional y con respecto a la sociedad a manera de rendición de cuentas - accountability-, a las más variadas audiencias políticas, gubernamentales, patrocinadores e implicados.

Educación de calidad es aquella capaz de lograr resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es estimar los medios necesarios para el logro de los fines. Al estimar los resultados se adecuan los medios pertinentes **(Navarro, 1997)**.

Para **López (1999)**, el tema de la calidad de la educación inevitablemente conduce al de la evaluación; evaluación y calidad, comparten inquietudes, pero son cuerpos diferentes que no deben confundirse, precisamente en beneficio de la intención de mejora; diferentes en su identidad y funciones, aunque inseparables colaboradores en la tarea, calidad es aspiración, búsqueda, objetivo, referente, mientras la evaluación es conocimiento, datos, certeza y fiabilidad.

Evaluación y calidad, coexisten adecuadamente diferenciados, tanto en lo conceptual como en la sistematización de sus respectivos procesos, porque ambos los tienen propios y diferentes, pero la evaluación está antes que los intentos de calidad durante y después; la impregna y condiciona, hasta el punto de poderse afirmar que todo intento en el ámbito de la calidad depende muy directamente de los procesos de evaluación que la acompañan. Es la evaluación camino y soporte de la calidad; por ella pasa todo modelo que se proponga sobre calidad (**López 1999**).

De manera similar, **De la Orden (1999)**, plantea la relación entre evaluación y calidad y dice que si se acepta que la calidad de la educación está vinculada a un conjunto de coherencias en el sistema educativo, en los centros docentes y cualquier programa de intervención educativa, la virtualidad de la evaluación como factor optimizante de educación, dependerá estrictamente de los características del esquema evaluativo. Si los criterios y modelos de evaluación guardan coherencia con los objetivos establecidos, los fines de la educación, el modelo de enseñanza y los valores de apoyo, entonces la evaluación actuará como el mas poderoso factor o palanca de la calidad educativa. Si ocurre lo contrario, la evaluación será el mayor obstáculo para la calidad educativa.

Municio (2000), dice que existe una estrecha relación entre los dos conceptos pues en la acepción tradicional de evaluación, se ha entendido siempre la existencia implícita de un concepto de calidad al usar el término evaluación. La reacción del pensamiento tradicional dentro del paradigma científico ha sido diferenciar la calidad objetiva y subjetiva, aceptando la segunda como inevitable pero poniendo el acento de validez en la primera. Según el paradigma científico, la calidad objetiva es cuantificable y verificable con algún estándar, descriptor o indicador previamente determinado que afirman la existencia de calidad, sólo si el objeto valorado sobrepasa los requisitos establecidos. La utilización de la idea de calidad al evaluar, ha sido natural y automática y aceptada por todos como evidente.

Un nuevo concepto de calidad requiere, según **Municio (2000)**, un nuevo sistema de evaluación. La medida de la calidad, la evaluación de la organización y la tecnología del cambio exigen un proceso lento de sustitución de los sistemas anteriores como respuesta a los cambios sociales. El nuevo sistema responde a necesidades y objetivos diferentes y refleja el nuevo paradigma cultural, una forma

distinta de ver las claves de la educación institucionalizada en la necesaria interdependencia entre sociedad y universidad y en el nuevo concepto de calidad propio de una sociedad que demanda con urgencia mejores y mas completos servicios (**Municipio, 2000 en Pérez, 2000**).

Otros autores de amplio reconocimiento en el tema, comparten enfoques de la evaluación, y ofrecen una visión de los aspectos principales a tener en cuenta al momento de realizar el diseño de un programa de evaluación, estos son: a) objeto de evaluación, b) resultados esperados, c) objetivos, d) criterios, e) modelo, f) variables, g) dimensiones, h) procedimientos, i) indicadores; y e) resultados (**De la Orden, 1999 y Pérez, 2000, en Muñoz 2000**).

En este sentido, en el ámbito académico formal el vocablo evaluación, usualmente se ha relacionado con exámenes, pruebas, comprobación de rendimientos académicos, clasificación de alumnos, análisis curricular, los cuales hacen parte de la evaluación parcial, con respecto a una evaluación más amplia como lo es la evaluación de programas y la institucional. Con el desarrollo de la investigación evaluativa, como se verá mas adelante, diferentes tipos de evaluación se han visto enriquecidos con nuevos enfoques, instrumentos y modelos fácilmente replicables ya validados.

2. DIFERENTES ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN

Si se parte del principio que toda evaluación encierra en sí un interés político, ya que existen muchas audiencias ávidas de la información que se genere para la toma de decisiones, se podría igualmente afirmar que pueden existir tantos enfoques, cuantas audiencias interesadas en los resultados de esta, siendo consecuentes con el concepto contemporáneo de calidad externa y evaluada desde afuera, como la plena satisfacción de necesidades y expectativas de los beneficiarios y demás interesados.

Osoro (1995), presenta tres enfoques de la evaluación de la calidad de un centro educativo, estos son:

- 1. Enfoque eficientista:** la evaluación, está orientada hacia el control por parte de las instituciones gubernamentales, rendición de cuentas sobre ejecución presupuestal, nomina de docentes, inversión por alumno, cobertura de los

servicios educativos, autofinanciamiento, entre los principales. La calidad bajo el parámetro de eficiencia, dice del sistema educativo cuando este brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de personas; calidad con cobertura.

2. El enfoque de eficacia: la evaluación tiene el papel de verificación del grado de consecución de metas y de objetivos y se orienta hacia la mejora de la calidad. En este enfoque, la evaluación se centra en:

- La revisión de la institución y sus programas, para su actualización y desarrollo. Se concibe la evaluación como un proceso sistemático para elaborar juicios de valor sobre los distintos elementos a fin de mejorar el quehacer institucional.
- Así mismo, se generan, modelos sistemáticos de evaluación con la intención de analizar los diversos elementos de la institución y establecer correctivos a los fallos en los procesos académicos y administrativos para incrementar su efectividad.
- También, se aplican procedimientos científicos que acumulen evidencias validas y fiables sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas producen resultados y efectos concretos. La connotación del enfoque centrado en eficacia, es fundamentalmente formativa y la evaluación se elabora en la propia institución a través de procedimientos genéricamente caracterizados como auto estudios o de autoevaluación. Se realizan por los mismos implicados, quienes en un proceso de autoreflexión, ofrecen la oportunidad a la institución de preguntarse acerca de si misma, con el objeto básico de mejorar sus programas y servicios.

3. El enfoque de evaluación de programas: tiene por objeto revisar y actualizar los contenidos, metodología, didácticas y sistema de evaluación de los programas para que estos respondan de manera eficiente y eficaz en el logro de objetivos de aprendizaje en sintonía con el avance de la ciencia y de la tecnología. Se toma en cuenta en esta evaluación, el grado de actualización del programa no solo con respecto a la incorporación de los avances de conocimiento en sus contenidos programáticos, resultado de la investigación,

sino también las competencias del quehacer profesional con las tecnologías en uso incorporadas al desempeño en el sector productivo.

Desde la perspectiva de las políticas educativas mundiales, la calidad de la educación queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, destinatario de la educación de tal modo que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral. De aquí surgen, diversas formas de valorar la calidad en función del progreso y de lo moderno, valores incuestionables de la sociedad actual **(Navarro, 1997)**.

La educación de calidad, dice el autor, es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados, se adecuan los medios pertinentes. Hoy se evalúa la calidad de la educación desde otros parámetros, tales como el espacio de tiempo requerido para que el egresado pueda desempeñarse laboralmente y la efectividad de la respuesta universitaria a las demandas empresariales **(Navarro, 1997)**.

Aguerrondo (2002) dice que si el concepto calidad de la educación es un concepto complejo, abarcante, totalizante y lleno de potencialidades no lo es menos su evaluación, la cual tiene diferentes demandas propias al sistema, como lo son el referente político, el referente económico y el referente técnico-pedagógico.

El referente político, demanda del sistema educativo, valores y comportamientos específicos para vivir en democracia, solidaria y participativa. Estas habilidades en el caso colombiano, son las llamadas competencias ciudadanas. La evaluación de la calidad de la educación, en este campo, debe reflejar la convergencia, entre los valores propuestos en la formación y la evidencia de competencias del ser a través de la convivencia pacífica, la participación con responsabilidad democrática, y la tolerancia dentro de la pluralidad valorando la propia identidad con respecto a las diferencias individuales, culturales y étnicas **(Consejo Nacional de Acreditación, 2003)**.

El referente económico, exige dos áreas de compromiso del sistema educativo: a) la formación para el mundo productivo, mediante el desarrollo de las competencias básicas para la adaptación al proceso productivo, evidenciadas en la capacidad de

comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; capacidad de trabajo en equipo; la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica; y b) el aporte científico para el desarrollo tecnológico mediante los insumos científicos desde la epistemología y el conocimiento que le ofrece el sistema educativo (**Aguerrondo, 2002**).

Así, frente a un sistema económico que reclama altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias, con la gestión y organización, es necesario que el sistema educativo promueva el desarrollo temprano y masivo de las operaciones de pensamiento logístico y las actitudes y conductas correspondientes a ese requerimiento (**Aguerrondo, 2002**).

Bajo el referente técnico-pedagógico, evaluada la calidad de la educación, esta debe arrojar información acerca de: a) lo epistemológico, conocimiento, áreas disciplinarias, la visión universal de los contenidos, b) lo pedagógico: qué características definen al sujeto de enseñanza, cómo aprende el que aprende, formas de autoevaluación, c) lo didáctico, cómo enseña el que enseña, sistema tutorial, incorporación de nuevas tecnologías en la acción educativa representadas por la virtualidad y el e-learning; y d) cómo se administra el programa, esto incluye, diseño y estructura curricular de los programas, el sistema de créditos académicos, la flexibilidad académico-administrativa, homologaciones y convalidaciones (**Aguerrondo, 2002**).

Municio (2004), después de revisar los planteamientos de varios autores sobre evaluación de la calidad, concluye que el movimiento de la calidad transforma de manera radical los planteamientos tradicionales de evaluación basados en el poder. La evaluación deja de ser una imposición controladora desde afuera, y se convierte en una herramienta necesaria al servicio de los agentes para mejorar los propios resultados.

Con este nuevo enfoque, la evaluación se integra día a día en la actividad y los participantes, ven los resultados en términos de mejora del propio trabajo, mientras que los equipos y la organización perciben los resultados por efectos de interdependencia del sistema, convirtiendo la evaluación en herramienta que provoca efectos de forma automática y siempre positivos (**Municio, 2004**).

Para simplificar la comprensión del cambio de paradigma, **Municio (2004)** agrupa en diez enfoques las diferencias básicas que supone la acción evaluadora desde la perspectiva de la calidad con sus respectivas características y dice que evaluar es construir futuro; evaluar es aprender; evaluar es juzgar la calidad de algo; evaluar es fundamentalmente autoevaluar; evaluar tiene una finalidad esencialmente formativa; evaluar es una actividad interactiva; evaluar implica mejorar; evaluar es parte de la acción: evaluar exige criterios de calidad objetivos; y finalmente evaluar, es juzgar procesos y resultados.

En este sentido, se desprende que no es posible una cultura de la evaluación de la calidad en educación superior de un programa o de una institución, si no se incorporan estos conceptos sobre evaluación en los procesos autoevaluativos. En la medida en que todos los actores que intervienen en la acción educativa asuman de manera decidida y responsable la evaluación, avanzaran en nuevos aprendizajes, fortalecerán las relaciones de grupo y el trabajo interdisciplinario, desarrollaran competencias para la autocrítica de los propios quehaceres, logrando un despliegue de la cultura autoevaluativa de la calidad transversalmente a todos los programas y verticalmente a toda la institución educativa, haciendo de la evaluación una herramienta clave para la mejora permanente.

3. EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa puede referirse al sistema educativo o a una parte de él, bien a un programa particular o a un centro o bien a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La evaluación suministra información acerca del modo en que de hecho se desarrolla un currículo y se alcanzan los objetivos propuestos, la finalidad de la evaluación es permitir actuar sobre elementos de la estructura y del proceso educativo e incluso sobre los mismos objetivos previamente definidos para modificarlo a la luz de resultados de la evaluación. La evaluación educativa en general, cumple funciones de diagnóstico, de predicción o pronóstico, de orientación o prospectiva y de control (**García, 1994**).

Con el objeto de indagar sobre las dimensiones de la evaluación, **García (1994)** hace una revisión de las diferentes definiciones de evaluación educativa con base en los siguientes autores:

1. **De La Orden (1982)**, expresa que la evaluación educativa suministra la manera como se desarrolló el currículo y se lograron los objetivos propuestos; su justificación en el ámbito de la educación, está en que nos permite actuar sobre elementos de las estructuras y del proceso educativo, e incluso sobre los mismos objetivos previamente establecidos. La evaluación permitirá conocer mejor los puntos fuertes y débiles de la enseñanza y del aprendizaje y en consecuencia facilitar su corrección y mejora **(De la Orden, 1882 en García,1994)**.

En este sentido, el método debe ser apropiado a la institución educativa. Un proceso o sistema de evaluación debe establecerse como respuesta a uno o más de los siguientes intereses o propósitos: a) demostrar eficacia y rendir cuentas acerca del cumplimiento o no de las intenciones institucionales o del programa, b) asegurar al público que sus expectativas del nivel de calidad se cumplirán; y c) realizar permanentemente planes de mejora de la calidad de la educación.

2. El Comité Phi Delta Kappa, de la evaluación de la Enseñanza Nacional (1971), describe la evaluación educativa, como el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas, esto es, para decidir cual de entre las opciones disponibles, es la mas adecuada y útil para alcanzar unos objetivos o para valorar si unos objetivos se han cumplido o no y en que grado **(Comité Phi Delta Kappa, 1971; en García, 1994)**.
3. **Popham (1980)**, conceptúa que evaluar algo es determinar un valor, la evaluación educativa, sistemática, consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos. La valoración del mérito es la esencia del acto evaluativo.
4. Según **Pérez (2000)**, evaluar es el acto de valorar una realidad, tomando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas posteriores etapas son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.

5. La **UNESCO (1998, Art.11)**, en la Declaración de París, considera la evaluación de la calidad de la educación superior de la siguiente manera: “La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y externa y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional, regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional”.

Desde este punto de vista, las principales funciones de la evaluación educativa según los autores enunciados, son la función diagnóstica, la función predictiva o de pronóstico, la función valorativa, la función orientadora para aportar en la búsqueda de soluciones estratégicas, toma de decisiones y el hallazgo de medidas de control de cumplimiento.

4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD INSTITUCIONAL

A partir de los años ochenta y noventa, se ha comenzado a pensar sobre la importancia y conveniencia de la evaluación de la calidad institucional, no solo con miras a la mejora, sino con fines de acreditación. Por tratarse de un proceso reciente, actualmente comienza el desarrollo de modelos con criterios, subcriterios e indicadores de calidad para la evaluación y acreditación institucional.

Para **Ristoff (1994)**, la enseñanza, la investigación, la extensión, la administración, la calidad de las clases, laboratorios, la titulación de la planta docente, la biblioteca, los registros escolares, las librerías universitarias, los servicios, la organización del poder, el ambiente físico, el espíritu y las tendencias de

la vida académica; es decir, todos los elementos que componen la vida universitaria deben formar parte de la evaluación para que esta sea lo mas completa posible.

La evaluación institucional universitaria, según **Días (1998)**, debe reunir las siguientes características: a) globalidad, o sea, comprensiva de toda la institución, b) debe tener un proceso permanente, interpretativo, analítico, educativo, formativo o transformador, c) debe contar con una acción sistemática y colectiva de toda la institución, transformándose esta en cultura y practica institucionalizada, d) debe atribuir juicios de valor sobre el conjunto de sus actividades, estructuras, fines y relaciones, con el propósito de mejorar la institución de acuerdo con su identidad y su misión; y e) ser un proyecto pedagógico generado por el sentimiento de responsabilidad social, no vinculado a mecanismos de castigo o de recompensa.

Dentro de la globalidad, se dan las categorías que teniendo su núcleo propio, funcionan de manera interrelacionada, y coherente alrededor de la misión. Una evaluación institucional en tanto lo es, en cuanto sea global e integrada, y alcance a comprender la Universidad y sea emprendida en conjunto la búsqueda de esa comprensión (**Días, 1998**).

Las pruebas o examen nacional de cursos, pruebas aplicadas a los alumnos de último semestre con el objeto de evaluar y clasificar los cursos, tienen dos impactos: a) como clasificador institucional, con efectos políticos en cuanto imagen social de la institución y a la naturaleza jurídica de la misma; ubica a los establecimientos: universidades, centros universitarios, o instituciones dentro de un rango o nivel de calidad; y b) el desempeño individual de los alumnos, es orientador para los empleadores y es un clasificador en la competencia para el empleo (**Días, 1998**).

Sin embargo, para los expertos en evaluación y de la comunidad académica, uno de los errores de los exámenes estandarizados a nivel nacional, está en que estos presentan un vicio de origen, pues suponen que evaluación es lo mismo que medición y esto tiene graves consecuencias para el concepto de evaluación, ya que de hecho solo se podría medir lo que se convierte en simple y fácil para fines de medición, lo cual conduce a una elementarización de los fenómenos, aun los más complejos enmarcándolos en esquemas cerrados y generales como son las pruebas de estado (**Días, 1998**).

Dichas pruebas solo pueden aplicarse sobre habilidades y contenidos mínimos simplificados, directamente vinculados a determinadas demandas profesionales, haciendo completa abstracción de las dimensiones emocionales, políticas, éticas, sociales; en resumen, las dimensiones humanas, complejas que constituyen el fenómeno educativo **(Días, 1998)**.

Para **Días (1998)**, el objeto de una evaluación institucional debe ser la universidad globalmente, total, en sus estructuras, categorías humanas, relaciones internas y externas, procesos y productos, medios y fines; en resumen, todas las múltiples dimensiones de una institución en particular, considerada en sí misma y en sus articulaciones con el sistema y la sociedad. Las perspectivas de la evaluación institucional universitaria cubren el objeto, el sujeto, los procesos o modelos de funcionamiento de la institución.

Es por consiguiente, la evaluación institucional universitaria un proceso de conocimiento, interpretación, atribución de juicios de valor, organización e instauración de metas y acciones para mejorar una institución. La institucionalidad de la evaluación debe ser educativa, no controladora y en la triple perspectiva del sujeto -estado, agencias-, objeto -toda la universidad- y proceso de funcionamiento – interrelaciones-. Potencialmente, todos se manifiestan sobre todas las dimensiones de una organización social y educativa, especialmente sobre lo que es imprescindible para el cumplimiento de las prioridades de cada institución en particular **(Días, 1998)**.

En este contexto, el proceso de evaluación institucional debe desarrollarse continuamente, estableciendo cíclicamente tres momentos secuenciales: a) autoevaluación -evaluación interna-, b) evaluación externa -evaluación por pares-; y c) re-evaluación -metaevaluación o evaluación de la evaluación-. La autoevaluación como construcción social interna de los sujetos -actores-, del objeto -materias, áreas, programas a ser evaluados- y procesos o formas institucionales de ejecución-, requieren alta participación de las comunidad universitaria, espacios de libertad, flexibilidad y adaptación para instaurar esta nueva cultura.

Para **Días (1999)**, la autoevaluación institucional es un proceso de comprensión y de interpretación analítico y pedagógico, que instaura un análisis colectivo, sistemático y permanente, involucrando el mayor numero posible de personas de la

comunidad interna teniendo como objeto las estructuras, agentes, medios y fines de la organización compleja y como objetivo la mejora de la institución. Es pues la autoevaluación un proceso social y colectivo de reflexión, producción de conocimiento sobre la universidad, comprensión de conjunto, interpretación y trabajo de mejora.

La evaluación externa, como instrumento cognitivo, crítico y organizado exige organización, sistematización, interrelación de informaciones de directivos, juicios de valor. Aporta espacios de reflexión de la comunidad universitaria respecto a temas de a) política pedagógica, b) científica, c) tecnológica, d) mercados de trabajo, e) docencia, f) investigación, g) infraestructura, h) inversión, i) desarrollo de la universidad; e i) concertación con sectores de la producción, la comunidad y la sociedad **(Díaz, 1999)**.

El objeto de la evaluación, está centrado en los factores que contribuyen a la calidad de la educación, estos son **(Días, 1999)**:

1. El proyecto educativo institucional: el cuál esta plasmado en la misión, vocación, perfil, objetivos, principios y compromisos de la universidad.
2. Planta docente e investigadores: quienes están comprometidos con las actividades básicas de enseñanza, investigación y proyección social.
3. Los estudiantes: quienes desde el esquema estudiante-docente, participan activamente en la vida universitaria, mediante la realización de actividades de bienestar y el esfuerzo permanente por mantener la calidad de los logros alcanzados, mediante el contacto permanente con los egresados y la promoción de las competencias adquiridas durante el proceso de formación.
4. Currículos y programas, en él se incluyen factores como: pedagogías, didácticas, relaciones docencia-investigación y extensión, métodos de trabajo, pertinencia de los programas y demandas del mundo del trabajo, del estado, la ciudadanía; además de factores como innovación, actualidad científica y del conocimiento, inversión y medios pedagógicos.
5. Producción académico- científica -proyectos, artículos, intercambios, grupos académicos y científicos; actividades de extensión.
6. Políticas de la universidad, misión, comunidad, relevancia e impacto de la universidad en el mundo del trabajo, infraestructura, gestión; y otros.

La metodología ampliamente utilizada consiste inicialmente en un análisis crítico de informes autoevaluativos, visita de expertos a la institución, quienes observan, realizan entrevistas a estudiantes, docentes y directivos, solicitan justificación, soportes y sustentación; hacen reuniones con representantes de las empresas y de la comunidad; y finalmente, elaboran informes sobre el estado de calidad de la institución y del programa.

La re-evaluación, consiste en una puesta en común de las conclusiones de las dos comisiones de evaluación (interna y externa), con el fin de mejorar evaluaciones episódicas de la autoevaluación en la universidad. La re-evaluación, es al mismo tiempo una meta evaluación que va mas allá de las autoevaluaciones y de las evaluaciones episódicas, permitiendo evaluar el mismo proceso evaluativo y articularlo con un nuevo nivel hasta lograr que la evaluación de la calidad se convierta en cultura institucional (**Días, 1999**).

De lo anterior se desprende que como principios y características de la evaluación, se deben considerar las siguientes: a) debe ser global, b) permanente, c) operativa y estructurante, d) formativa, e) participativa y negociada, f) legítima, g) voluntaria y adaptada a la institución. En estos diferentes tipos de evaluación, fruto de la experiencia acumulada, desde los distintos autores se ha profundizado y polemizado a lo largo de la historia de la educación, pero tal vez en la mayoría de los casos vista la evaluación desde la propuesta estatal o de la institución mas que desde el destinatario que es el estudiante, su familia y la sociedad.

García (2001), advierte que se ha dado una evolución en la evaluación institucional universitaria, de acuerdo con el objetivo de la evaluación, los actores, el carácter de la evaluación y los fines que persigue con esta, así:

1. Según objetivo a evaluar: los programas académicos o las instituciones.
2. Según quien la realice: puede ser interna, externa o mixta. La evaluación interna, denominada autoevaluación tiene lugar cuando el autoestudio es desarrollado por instancias internas propias de la institución con fines de autorregulación y de mejora. Heteroevaluación o evaluación externa, cuando la evaluación es realizada por pares o agencias públicas y privadas, mediante la cual se verifica con base en modelos y patrones validos el cumplimiento de los requisitos de calidad de un programa o de una institución.

3. Según el fin perseguido: el cual puede ser la rendición de cuentas al estado y la sociedad –**accountability**-, o la mejora de calidad de los programas y de las instituciones.
4. Según enfoque: el cuál puede estar dirigido a la efectividad, al cumplimiento de metas o dirigido a la eficiencia y optimización de recursos.
5. Según localización: Puede ser diagnóstica o inicial, formativa; es decir, puede estar centrada en procesos o ser sumativa; es decir, centrada en resultados, prospectiva o iluminativa. La localización diagnóstica o inicial se basa en un modelo preestablecido, toma y analiza información desde los diferentes actores de la comunidad universitaria que interviene en el proceso educativo, con el objeto de establecer cuales son las fortalezas y debilidades para responder a su entorno específico, y generar proyectos de mejora.
6. Formativa o de procesos: hace seguimiento a los procesos relacionados con el cumplimiento de la misión, objetivos y metas para realizar los respectivos ajustes.
7. Sumativa o de producto: contrasta entre los resultados esperados y los alcanzados realmente, una vez desplegadas las estrategias y haber hecho los ajustes indicados por la evaluación formativa.
8. De impacto: puede ser individual inmediato o mediato y social inmediata o mediata.
9. Prospectiva o iluminativa: con base en los desarrollos históricos y de contexto, crear escenarios de futuro que permitan proyectar de manera exitosa, la acción institucional.

5. EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD

Cuando la mejora de la calidad es la aspiración permanente, la evaluación se configura en un proceso de autorregulación que permite tributar a una cultura de calidad, que cada día consolida fortalezas y transforma debilidades y competencias

El nuevo enfoque de la mejora dado por **Municio (2002)**, es el que se basa en los conceptos de calidad y procesos de gestión. Los procesos definen un curso de acción,

un conjunto de tareas de trabajo interrelacionadas, iniciadas como respuesta a un suceso para conseguir un resultado específico que satisfaga los requerimientos de un cliente.

No es solo buscar la transformación de unos “inputs” en “outputs” del sistema tradicional de producción de bienes y de servicios, sino que se trata de un proceso en un ámbito de actuación que define un curso de acción compuesto por una serie de etapas orientadas a generar un valor añadido sobre la entrada que satisfaga los requerimientos de un cliente. Hoy la calidad, como preocupación del proceso de gestión, es un componente esencial, cuyo objetivo es la plena satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente y la mejora permanente de los procesos internos de generación de bienes y de servicios **(Municio,2002)**.

En los procesos de mejora, **Municio (2002)** distingue cuatro dimensiones bien diferenciadas: a) mejoras de una situación particular, permitiendo el paso del ser actual, al deber ser de una situación específica, mediante la utilización de técnicas en la solución de problemas, b) mejoras de proceso, cuando se intervienen los procesos mismos para añadirles valor para el cliente, eliminando los costos innecesarios o de la no calidad, c) mejoras de un programa, cuando se interviene el conjunto de procesos que comprenden el programa y la interacción entre estos; y d) finalmente la mejora de la organización, o mejora global que se encamina al cambio estructural organizacional a partir del cambio en los grandes procesos que conducen al éxito institucional.

Distintas metodologías desarrollan el concepto de **mejora**, por lo general a través de cinco pasos: a) **definición de la situación y el problema**; b) **análisis de los procesos, problemas y causas**, c) **medida de los puntos clave del cambio**, d) **planificar las soluciones de mejora**; y e) **controlar la mejora**. Entre las más conocidas, se encuentran el **Ciclo Deming o PDCA**, el **Kaisen**, el **Camino de la mejora** y la **norma ISO-9000: 2000 (Municio, 2002)**.

6 VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación educativa es una forma de ponderar sujetos, instituciones, programas y procesos educativos y de gestión que se valoran en relación con

distintos referentes como normas, premisas, modelos y propuestas. Estos referentes, sustentados en el análisis cualitativo y cuantitativo de resultado, ayudan a precisar los criterios de evaluación y dan lugar a argumentaciones juicios y recomendaciones, emitidos por los evaluadores (**Municio, 2002**).

El objeto de la evaluación, se refiere a lo que se busca evaluar, y el objetivo se relaciona con los fines que se pretenden y con su interés principal. Las preguntas fundamentales al iniciar la evaluación son, ¿qué evaluar? y ¿para qué evaluar?. No es ajena la evaluación educativa a los contextos sociopolíticos y pedagógicos, ya que estos determinan los procedimientos y los valores que la rigen. De ahí se desprenden tres dimensiones de especial interés en la evaluación: lo axiológico, lo conceptual y lo metodológico, cada dimensión se explicará a continuación (**Municio,2002**):

1. Lo axiológico, se refiere a valores y concepciones que rigen la evaluación educativa; son los principios que rigen el establecimiento de pautas desde los cuales se emiten los juicios de valor en la evaluación.
2. Lo conceptual y teórico, se refiere a los conceptos, categorías que organizan y explicitan sistemáticamente la realidad evaluada, incluyen la definición del objeto y el problema de evaluación, campos disciplinarios e interdisciplinarios de conocimiento o del ejercicio profesional, la evaluación como práctica educativa, integración y significado de la información obtenida.
3. La dimensión metodológica, comprende los procedimientos para recopilar información, distinguir, analizar e integrar facetas, situaciones y condiciones, ponderar y expresar los juicios y argumentaciones dado que el método se refiere al conjunto de acciones sistematizadas a fin de obtener resultados. Mas allá del medio utilizado, puede darse una evaluación del mismo, la meta evaluación educativa.

Para **Villarreal (1999)**, la evaluación como tal es una herramienta de gestión educativa que permite a los estudiantes conocer los resultados de su aprendizaje, a las instituciones educativas, revisar conceptos, unificar criterios, acordar correcciones de practicas pedagógicas deficientes, reforzar las exitosas, tomar decisiones y reorientar y establecer procesos de mejora.

Con respecto al sistema, la evaluación de la calidad de la educación permite reorientar la política educativa de la siguiente manera: a) a los profesores: mediante

el avance en la solución de las dificultades de los estudiantes y el uso eficiente de la pedagogía y didácticas, b) a los padres: escoger con certeza el tipo de educación y el establecimiento educativo, c) al sistema de producción: la selección de los mejores profesionales para vincularlos a las compañías, d) a la comunidad académica: vincular los mejores proyectos y autores, a las actividades de investigación y desarrollo **(Villarreal, 1999)**.

La evaluación, se posiciona entonces como parte fundamental de la organización educativa, como estrategia de superación permanente. Al respecto, propone un modelo de autoevaluación que preserva la autonomía y la relación histórica entre universidad y sociedad, considera la evaluación como una actividad rectora de la vida universitaria, la investigación educativa, los objetivos, intencionalidades y metas, la planeación institucional, los programas particulares, criterios y ponderaciones de la evaluación, en un proceso que en el mejor de los casos invierte la lógica de la planeación y en el peor, la reduce a un paso único **(Villarreal, 2000)**.

En este sentido, de acuerdo con los planteamientos de los diferentes autores sobre la actualidad, importancia y relevancia de la evaluación de la calidad de la educación superior, surgieron las siguientes reflexiones:

1. El movimiento de evaluación de calidad de programas e instituciones de educación superior, ha pasado de ser una medida de control, para constituirse en una nueva cultura para la mejora permanente.
2. Del eficientismo en la evaluación y de la cultura satisfaciente con respecto a la calidad de la educación, se ha pasado a la evaluación de la educación para la mejora dentro de una cultura integradora.
3. No deben confundirse la medición, con la calificación y la evaluación, así actúen sincronizadamente sobre una misma realidad educativa: logros del aprendizaje, programas, o calidad de las instituciones.
4. La evaluación de la calidad es comprensiva, de programas y de instituciones. Mientras por una parte la evaluación examina el grado de calidad de la educación y la evaluación académica de programas, por otra, evalúa los procesos para mejorar la calidad de la gestión de las instituciones.
5. Aunque evaluación e investigación evaluativa tienen estrechos nexos, se distinguen por los fines que persiguen, pues mientras la evaluación conduce a

la toma de decisiones para la mejora, la investigación evaluativa conduce a nuevo conocimiento sobre la realidad evaluada, generalizable a situaciones similares.

6. Entre evaluación y la calidad de la educación superior, se dan estrechos nexos, hasta el punto de poder afirmarse que la evaluación es una ruta hacia la calidad.
7. Del análisis realizado de la información, se deduce que para lograr calidad en la docencia en educación superior, se deben identificar y describir los múltiples factores que la afectan, como también definir modelo(s) e instrumentos que permitan, por una parte una adecuada medición del concepto y por otra, evaluar sus resultados.
8. La elección de modelos e instrumentos para evaluar la calidad de la educación se dificulta, ya que a diferencia de otras ciencias, en las ciencias sociales no existen instrumentos de observación y medición universalmente aceptados.
9. Los estándares para evaluar la calidad de la educación, pueden provenir de la evaluación histórica, de la comparación con instituciones similares o de la determinación y consenso de expertos.
10. El empleo de indicadores para medición y control, requiere de parte de la institución, información no sólo cuantitativa, relativamente abundante, sino también información cualitativa.
11. Los indicadores de medición, tal como su nombre lo indica, permiten medir solo determinadas variables. Para efectos de evaluación y de control, es necesario construir indicadores de evaluación, que establezcan cierto tipo de relaciones, como ocurre con los indicadores propuestos para medir la calidad, que relacionan el nivel deseado con el nivel percibido y permiten evaluar el nivel de satisfacción.
12. Resulta evidente que lo real y lo perceptivo, no son la misma cosa y al ser definida la calidad por los destinatarios, su medición y evaluación dependerá de la percepción, lo que lleva a concluir que la dimensión aparente es de mayor relevancia que la dimensión real.

Capítulo Tercero
MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo Tercero

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el presente capítulo, se hará inicialmente una revisión del concepto de modelo desde diferentes autores, la aplicación de modelos en la evaluación de la calidad que mundialmente contribuyen al aseguramiento, mejora y excelencia de esta, en la producción de bienes y servicios, de los cuales la educación ha construido modelos para evaluar su sistema de calidad; posteriormente se describirán de manera sucinta los modelos de evaluación de la calidad en educación superior con mayor cobertura y frecuencia aplicados hoy en la Unión Europea, Norteamérica e Iberoamérica, para finalizar con algunas reflexiones sobre el tema.

Los procesos de globalización de la economía tienen incidencia en todos los ámbitos de la producción de bienes y de servicios, incluido indudablemente, los de la educación superior, fundamento y eje del desarrollo de los países para el logro del nivel de competitividad que exige el ingreso a la sociedad del conocimiento y para la utilización y desarrollo de nuevas tecnologías que les permita alcanzar altos niveles de competitividad en el contexto internacional.

La Conferencia Mundial de la Educación Superior, presentada por **UNESCO (1998)**, en la formulación de las bases para la visión de la educación superior siglo

XXI, dice que los países están abocados a superar la visión local de la educación, dimensionándola en el contexto internacional, de manera que sin descuidar la visión del contexto, al cual deben atender prioritariamente, deberían pensar globalmente. Esta nueva visión de la educación superior, está íntimamente ligada a la calidad, factor de competitividad internacional en los procesos de apertura y en los tratados internacionales en los cuales, productos o servicios que no garanticen calidad mediante certificación o acreditación, no podrán acceder a mercados globales.

Dicha internacionalización de la educación superior, se manifiesta principalmente, según **Sebastián (2004)**, a través de la movilidad de los estudiantes, promovida desde las mismas instituciones, las organizaciones intergubernamentales y las agencias de cooperación, poniéndose en marcha diferentes iniciativas y programas entre las que se destacan las siguientes:

1. La ampliación de la oferta educativa en espacios supranacionales, con diferentes modalidades que van desde la simple exportación de servicios docentes hasta programas de estudio conjuntos entre instituciones nacionales y extranjeras a través de alianzas y consorcios.

La educación superior, en el contexto de las actividades económicas, internacionalmente, está clasificada como un servicio público, y las instituciones que la suministran tienen el carácter de organizaciones del sector de servicios personales con autonomía responsable para ofrecerlos nacional e internacionalmente con los máximos niveles de calidad.

Al considerarse la educación superior como un servicio exportable, la Organización Mundial del Comercio (OMC), abre el camino a la posible liberación de fronteras y la aparición de nuevos proveedores, con una visión estrictamente comercial que entrarán en competencia con instituciones nacionales.

2. Las nuevas modalidades de estudio en educación superior surgidas desde la virtualidad, con base en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), generan novedosas prácticas en los procesos de aprendizaje que rebasan los límites de tiempo y espacio entre países y

continentes, en la relación entre la institución oferente de los servicios educativos y los estudiantes.

3. La compatibilidad y comparabilidad a nivel internacional de los sistemas de educación superior, suponen el establecimiento de procesos, criterios y métodos mutuamente aceptados, la instauración de la confianza como principio, la cooperación como cultura, la homogeneización de los estándares de evaluación de la calidad que permitan comparaciones, la remoción de obstáculos a la movilidad de estudiantes, profesores y egresados; y el reconocimiento mas allá de las propias fronteras nacionales.

En este sentido, para avanzar en estos procesos, los gobiernos deben fomentar y desarrollar metodologías y criterios comparables que aseguren la calidad y la mejora de la transparencia de los sistemas educativos. En Europa, esta convergencia y comparabilidad, como se dijo anteriormente, constituyen el propósito fundamental de los programas y proyectos del EEES, propuesto por la Declaración de Bolonia 1999 y fortalecido con los comunicados de Praga 2001 y Berlín 2003.

Puede entonces deducirse, que no será posible una convergencia en la oferta de la educación superior entre países con alcance transnacional y pertinente con respecto a los contextos nacionales, sin una evaluación permanente enfocada a la mejora continua, valiéndose para ello de criterios comunes y confiables de calidad, indicadores y metodologías de aplicación de diferentes modelos de evaluación de la calidad del aprendizaje en los estudiantes, la calidad de los profesores, la calidad de los programas académicos, la calidad de las instituciones de educación superior, la calidad de los egresados; y finalmente, la calidad de los mismos sistemas educativos.

La aspiración al logro de la calidad en la educación superior, es por consiguiente, un compromiso inherente a la misma razón de ser de la actividad educativa, pues se trata de un servicio a las personas y cuyo resultado son personas formadas, realizadas y satisfechas. De ahí la necesidad que tienen las instituciones educativas de autoevaluarse de manera permanente, a fin de tomar las decisiones atinentes a su mejora; en esta labor los modelos de evaluación teóricamente fundamentados y validados, se constituyen en herramientas que permiten contrastar la propia realidad

con el ideal, establecer la distancia entre el ser y el deber ser del servicio educativo con calidad.

El resultado de toda evaluación debe acrecentar el conocimiento que se tiene sobre el programa o proyecto, sobre los problemas que afronta la institución en materia de calidad, y las alternativas más rentables para su acertada solución. La evaluación, por consiguiente, es una oportunidad de aprendizaje, más que una amenaza controladora. El rigor metodológico, en la autoevaluación, debe poner en claro cuáles serían las dimensiones y los grandes aspectos a considerar, luego definir las variables y los correspondientes indicadores, posteriormente obtener los datos pertinentes, usando las técnicas e instrumentos seleccionados en el diseño para procesar, sintetizar y analizar la información obtenida; y finalmente, presentar resultados a los interesados en la toma de decisiones.

1. CONCEPTO DE MODELO

El concepto de modelo incluye elementos de singular importancia para poder analizar, comprender y evaluar distintas realidades y objetos de estudio.

De Miguel (1991), indica que cuando se habla de modelos de evaluación referidos a una organización, lo que se postula es una teoría sobre su estructura y funcionamiento que se especifica a través de variables relacionadas entre sí y en con otros elementos denominados indicadores de eficacia y de calidad. Determinar los criterios de calidad o eficacia que deben asumir las organizaciones, constituye el punto central de toda evaluación. En tanto representación teórico hipotético (guía o representación ideal abstracta de una realidad basada en un referente teórico) de una realidad, el modelo, debe poseer ciertas características: a) estar basado en una teoría, b) las variables con las que se trabaje deben ser susceptibles de ser especificadas operacionalmente, c) poseer validez empírica; y d) sus aplicaciones se deben validar y generalizar.

Para **Nirember, Brawerman y Ruiz (2000, pg.134)**, **modelo** se define como: “una construcción basada en hipótesis teóricas, sobre el funcionamiento de una realidad compleja para su mejor comprensión y para provocar intervenciones

eficaces que produzcan transformaciones deseables. El modelo no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella”.

Según **Conti (1997)**, modelo puede ser una forma de interpretar la realidad, una hipótesis de trabajo, que debe utilizarse de manera relativamente permanente hasta encontrar una nueva forma de interpretación. El modelo debe mantenerse por un periodo considerable de tiempo, aplicarse estrictamente a la realidad evaluada para interpretarla, especialmente por parte de los diferentes niveles de responsabilidad, de quienes depende en primera instancia evitar los riesgos asociados con el cambio.

Un modelo, como expresión de la organización, se focaliza en la misión; es comprensivo de la misión principal y misiones particulares, al igual que de los mecanismos corporativos relevantes para lograrlas. El sistema de organización está representado por el modelo en términos de factores, procesos e indicadores, diseñados sistemáticamente para medir el logro de las misiones (**Conti, 1997**).

Membrado (2002), entiende por modelo de excelencia un conjunto de criterios agrupados en áreas o capítulos, que sirven como referencia para estructurar un plan que lleve a una organización, o a una parte de la misma, hacia la excelencia en la gestión. Los modelos se estructuran con base en los principios de excelencia, de modo que cubran todas las áreas clave de la organización.

2. MODELOS DE EVALUACIÓN

Revisada la literatura evaluativa de los años sesenta hasta los noventa, se puede observar el avance en la investigación sobre modelos de estudio en el campo de la evaluación, agrupados según grandes ejes temáticos. **Stufflebeam y Shinkfiel (1987)**, destacan los principales representantes según ejes temáticos de la evaluación:

1. Modelo de estudio evaluativo, orientado tanto al perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor, con el objeto de proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar las decisiones: Cronbach (1963), fue el primero en introducir a los evaluadores en la idea de que la evaluación debía ser reorientada y que de basarse en objetivos, debía

pasar a ser una ayuda para que los educadores tomaran decisiones mas acertadas acerca de como educar.

Posteriormente Stufflebeam (1966,1967) introdujo la idea de que la evaluación debía ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes. Contribuyeron entre otros, al desarrollo de este concepto de la evaluación: Cronbach, 1963, Alkin 1969, Taylor 1974, Cuba 1978 y Webster 1975.

2. **Modelo de estudio evaluativo centrado en el cliente**, que a diferencia de los anteriores, centrados en la administración como fuente principal de las decisiones, este **se orienta al campo de la acción** a quienes prestan sus servicios, con el propósito de ayudarlos a comprender **cómo funcionan los procesos de su servicio y el grado en que estos servicios son respetados por los expertos y valorados por los clientes**. Entre los estudios mas comunes se encuentran: a) **el estudio de casos**, b) **informes contrapuestos**, c) **socio dramas**; y d) la llamada **“evaluación respondiente”** de Stake (1975). Los principales representantes del modelo de estudio evaluativo centrado en el cliente fueron, Stake 1967, pionero de estos estudios y el método desarrollado en Inglaterra por McDonald 1975 y Cuba 1978.
3. **Modelo de estudio evaluativo político**, orientado hacia las **políticas** que pretenden **equidad y productividad del sistema educativo**. El propósito de un estudio político es **describir y valorar los costos y beneficios potenciales** de diversas políticas aplicables a una institución determinada o a la sociedad; y sus resultados van dirigidos a los legisladores, asociaciones políticas, y grupos interesados en saber **¿cual de entre dos o mas políticas distintas, logrará con mayor éxito, resultados válidos a un coste razonable?.** Entre los principales representantes de este modelo de estudios, se encuentran: Joseph Rice 1973; Cóleman, Campbell, Hobson, Moor. Weinfeld y York 1966; Jenks, Smith, Adand, Bane, Cohen, Gintis, Heynes y Mikelson 1972; Clark 1965; Owens y Wolf 1973; y Weiss 1972.
4. Del modelo de estudio evaluativo basado en el consumidor, que tienen como propósito juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y

como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a saber elegir en su adquisiciones de esos bienes y servicios. Su pregunta principal es, ¿cuál de los muchos objetos de consumo alternativos es mejor comprar dado su coste, las necesidades del grupo consumidor y los valores de la sociedad en general?. Los principales representantes de este modelo han sido: Scriven y cols, Nader y Glass 1967.

En síntesis, los modelos de estudio representados por Cronbach, Stufflebeam, Stake, Owens y Scriven, son los que se corresponden con el concepto de verdadera evaluación, sin desconocer las denominadas pseudo-evaluaciones logradas con la aplicación de los modelos de Weiss, MacDonald y Stake en la década de los setenta a los ochenta (**Stufflebeam y Shinkfield, 1987**).

Por su parte, **Stufflebeam y Shinkfield (1987, pg.183)**, definen la evaluación como “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva; acerca del valor o mérito de las metas, planificación, realización e impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos estudiados” .

Kells (1990), define el sistema de evaluación, como un sistema de elementos cuantificables o relaciones numéricas para medir ciertos aspectos de los inputs de las instituciones, de su funcionamiento y de los resultados, a menudo para publicar estadísticas comparativas y ranking entre ellas.

De igual manera, el mismo autor, ante la insuficiencia de indicadores de rendimiento y parcialidad de los modelos evaluativos existentes, para evaluar la educación superior, invita a la comunidad académica para que se construya un sistema de evaluación más global y formativo (**Kells, 1990**).

Las universidades más que nadie requieren unos indicadores generales de productividad (cantidad de cosas realizadas y recursos invertidos en su realización), de eficiencia (costo de cada cosa o conjunto de cosas realizadas o producidas) y de efectividad; resultados finales, junto con los mecanismos de control (**Kells, 1990**).

El uso parcial de descriptores e indicadores con el propósito de ranking, que solo miden parcialmente la realidad, es perjudicial para las universidades, pues estos,

como simples listas de costos de las instituciones o de los programas no representan la calidad de los mismos y se hace mucho daño al calificarlas con esta base **(Kells, 1990)**.

Con respecto a la construcción de un sistema de evaluación, **Kells (1990)**, afirma que es un reto que deben asumir las universidades de manera concertada con los organismos gubernamentales que les asignan los fondos. En la construcción del sistema de evaluación, pueden establecerse categorías de medida: a) de una parte, los objetivos de gobierno para el sistema, acceso, eficiencia de costos, tiempo de estudios, producción de graduados y similares; a menudo, medidos sin relación entre metas específicas de las instituciones; y de la otra, los indicadores que se publican, medida del rendimiento de las propias instituciones, niveles de logro de los objetivos institucionales; los cuales deben ser elaborados por las mismas instituciones.

Estas evaluaciones son más amplias, que las estadísticas o de gestión, emplean medidas cualitativas y cuantitativas para obtener información sobre diferentes aspectos; medidas de investigación institucional, utilizadas para la toma de decisiones en la gestión interna. Los juicios de opinión, complementan la información de los indicadores cuantitativos o de gestión, en la medición de la complejidad y diversidad de metas, variables de input, de contexto o de proceso, así como la naturaleza de los output en las organizaciones de educación superior **(Kells, 1990)**.

Con el fin de afinar los instrumentos y darle confiabilidad al sistema de evaluación que adopten las instituciones, es conveniente el uso de juicios emitidos por colegas sobre las autoevaluaciones, al interior de los departamentos y facultades, y la validación externa, realizada por pares invitados. Los indicadores de rendimiento, ayudan a las valoraciones, pero la comprensión detallada de las metas, los procesos, el contexto y el funcionamiento de cada conjunto, es la única forma de favorecer, la toma de responsabilidades y de mejora de las universidades. Los indicadores de rendimiento por si solos, no pueden proporcionar el nivel de comprensión que requieren estas materias complejas **(Kells,1990)**.

De Miguel, (1994) presenta un interesante trabajo adaptado al modelo de Scheeren, en el que ilustra de forma esquemática, la agrupación de los factores objeto

de evaluación en el centro educativo, estos son: a) factores de contexto, incluye aquellas características del centro educativo, ambiente socioeducativo, background de los alumnos, b) factores de entrada: input: en este se incluyen las instalaciones y recursos, la dotación de personal, los servicios que ofrece y los apoyos externos, c) los procesos, como estructura, funcionamiento, clima y cultura, d) los factores de producto o output, como estudiantes graduados versus ingresados, nivel de permanencia y deserción, nivel de repitencia, resultados de las pruebas y evaluaciones; y e) factores de desarrollo de la organización, como rendimiento de los individuos, satisfacción de los clientes y reputación institucional **(De Miguel, 1994 en OECD, 1998)**.

Hopkins y LARGERWEIJ (1997), presentan un marco para el análisis de la mejora de un centro educativo que permite distinguir los diferentes componentes, sin perder de vista la relación entre ellos. La capacidad de aprendizaje en el esquema, por parte del centro educativo, está determinada por los factores que influyen en su desarrollo, tales como: a) capacidad de dirección y de gestión de sus directivas, b) la comunicación y toma de decisiones; y c) y la planificación y evaluación de los procesos organizativos, académicos y de gestión. Los autores presentan diez factores que interactúan dinámicamente como un sistema: a) entorno económico y social, b) política y estrategia innovativa, c) el quehacer académico, d) el currículo, que incluye los programas, la pedagogía y la evaluación), e) la estructura organizativa, la cultura organizacional, docentes y alumnos; y f) el liderazgo y apoyo de la dirección, las condiciones, recursos y los resultados.

Brennan, Fredericks y Shan (1997), llaman la atención sobre el sistema de evaluación tradicional que usualmente estaba focalizado en la evaluación de los alumnos, evaluación de los profesores y en general del proceso de enseñanza-aprendizaje y demás medios utilizados; es decir, evaluación institucional interna, sin tener presente la influencia que en dicha evaluación tiene, el sistema de evaluación externo de la calidad. Por esta razón y con el propósito de medir el impacto de la educación superior, se adoptó un modelo conceptual del impacto de la evaluación de la calidad, que se aplicó en 29 Instituciones de 14 países en el proyecto Quality Management, Quality Assessment and Decision-Making Process de la OECD.

El modelo distingue cuatro niveles de impacto: a) impacto en el sistema nacional, b) impacto en la institución, c) impacto en la unidad o programa; y d) impacto en las personas. El modelo muestra como la naturaleza del impacto es función de las variaciones entre los métodos de evaluación, distinguiendo entre métodos de evaluación nacionales externos y métodos institucionales internos; con las variaciones en los contextos a evaluar, diferenciándolos igualmente entre contextos nacional e institucional **(Brennan, Fredericks y Shan,1997)**.

Así mismo, existen tres mecanismos importantes de impacto: a) impacto desde los premios e incentivos, b) impacto desde las políticas y estructuras; y c) impacto desde la cultura **(Brennan, et. al.,1997)**.

La evaluación vista desde la naturaleza, metas y estructuras del programa y población atendida, puede trabajarse con base en diferentes modelos. Para adelantar la evaluación, los autores ofrecen un amplio panorama de modelos, categorizados según tipo de estudio y audiencias interesadas en los resultados de la evaluación:

1. El modelo tradicional, enfoca la evaluación en el resultado de los esfuerzos puestos en la consecución de algo; y puede ser de carácter informal, autoevaluativa o por resultados.
2. El modelo de investigación en ciencias sociales, es especialmente utilizado para indagar sobre la efectividad de un programa privado o publico.
3. El modelo de inspección industrial, es utilizado fundamentalmente para afinar la relación productor- clientes.
4. El modelo de caja negra, de inputs-outputs, es utilizado en diferentes procesos y actividades.
5. El modelo de evaluación por objetivos, que privilegia los resultados sobre los procesos.
6. El modelo libre de metas, se basa en la autodeterminación.
7. El modelo de evaluación fiscal, se basa en normas estrictas y códigos.
8. El modelo de rendición de cuentas, usa como principal instrumento de evaluación, la realización de informes de gestión.
9. El modelo de opinión experto.
10. El modelo naturalista o ecológico de carácter cualitativo.
11. El modelo focalizado en la mejora y el aprovechamiento.

12. El modelo de análisis factorial, que ofrece información válida y confiable, sobre la incidencia de diferentes factores, en un hecho o en una realidad y el grado de participación de los mismos (**Posavac, Emil y Carey, 1997**).

El modelo focalizado en la mejora de un programa, reúne los criterios necesarios para una evaluación efectiva, pues atiende las necesidades de los interesados, provee información válida y ofrece puntos de vista alternativos en donde debe mejorarse el trabajo, para prestar mejores servicios a los participantes en el programa. El éxito en su aplicación, sin amenaza, depende del reto asumido por la dirección con los resultados de la evaluación (**Posavac, et.al., 1997**).

En la descripción que hace **Fernández (2001)**, del desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia de las organizaciones educativas, manifiesta que la calidad de la evaluación no está precisamente en recoger la mayor cantidad posible de información relativa a un centro, sino en seleccionar aquellas variables que desde planteamientos teóricos y fundamentados en un modelo, se puedan justificar como especialmente relevante por la magnitud de la importancia, por su valor mediador, por su capacidad para ejercer cambios si fuera necesario, por su importancia puesta de manifiesto en investigaciones empíricas; y en síntesis, por su contribución a una evaluación dinámica, operativa de resultados y de feedback inmediatos, eficaz en la toma de decisiones y en su repercusión en el centro.

Así pues, la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales dirigidos hacia sistemas de valores más comprensivos que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos y la evidencia empírica existente del logro de los distintos productos. Aunque existen muchos modelos e indicadores elaborados para estudiar la eficacia de los centros, **Fernández (2001)**, considera que pese a las diferencias, los modelos conceptuales coinciden en un conjunto de indicadores agrupados en cuatro grandes factores: a) contexto, b) input, c) proceso y d) output, aunque varían en su centro de atención y en su amplitud.

Según **Gaziel, Warnet y Cantón (2000)**, los modelos de evaluación establecen previamente dimensiones del objeto a evaluar que se valoran con base en criterios, referentes que obedecen a objetivos, los cuales al ser alcanzados, conducen a la eficacia, la cual puede ser valorada, bien con relación a normas, cuando el criterio es

un patrón de medida establecida, o bien con respecto al cumplimiento de la calidad del objetivo, mediante juicios experto y juicios de valor.

Los contenidos del proceso evaluativo se estructuran, en cuatro grandes dimensiones: a) evaluación de contexto, b) evaluación de inputs, c) evaluación de procesos; y d) evaluación de productos; dando con estas dimensiones, origen al ya conocido método CIPP, desarrollado por Stufflebeam (1987 –1988). Además, existe una propuesta de un modelo integrador de evaluación de la calidad de un centro educativo, el cuál consta de cinco factores claves que caracterizan la gestión de una organización capaz de realizar mejoras de calidad radicales y constatadas en el tiempo: a) el compromiso del personal del centro educativo, con una visión compartida; b) objetivos ambiciosos fundados en la mejora continua, c) constitución de equipos eficaces, trabajo de equipo y rendimiento de equipo, d) estrategia orientada hacia el usuario; y e) herramientas de evaluación y de retorno de información -feed back. **(Gaziel, Warnet y Cantón, 2000).**

De igual manera, existe un modelo evaluativo como forma o manera de evaluar diferentes realidades o fenómenos sociales con diferentes grados de complejidad, este posee las siguientes características **(Niremborg, et.al., 2000):**

1. **Holístico:** Es comprensivo de la totalidad de los aspectos de la gestión de los programas o proyectos a evaluar. Debe incorporar elementos de política y estrategia, estructura, procesos y resultados. Supone técnicas cualitativas y cuantitativas que le permitan incorporar la perspectiva y opinión de diferentes actores involucrados en los procesos de programación y organización.
2. **Modular:** Permite evaluar los diferentes momentos de la evolución de los programas y áreas de la gestión institucional, tales como: a) dimensiones asociadas con los procesos de implantación, b) dimensiones de procesos sustantivos, e) dimensiones de procesos gerenciales, f) dimensiones de resultados; y g) dimensiones de efectos o cambios producidos por la gestión del programa o proyecto, así como la eficacia de las estrategias desplegadas para el cumplimiento de su misión.
3. **De management:** Conduce a una cultura organizacional evaluativa, formativa, a lo largo de toda la organización, de tal manera que en todas las actividades, programas, proyectos y áreas, se incluya la evaluación como elemento

fundamental de gestión, a fin de incorporar los ajustes necesarios para la mejora permanente.

4. Dinámico: Es decir, suficientemente flexible, de tal manera que permita introducir modificaciones que den cuenta de los cambios en los contextos de aplicación, pues la complejidad de la realidad a evaluar, no está exenta de la aparición de variables intervinientes, no previstas en el momento de diseñar el proceso de evaluación, y que producen impacto significativo en los resultados.
5. Participativo: debe incluir a todos los actores de todos los niveles desde las primeras etapas, con quienes se relacionan las dimensiones, variables e indicadores, áreas técnicas y administrativas, instrumentos de recolección de información, implementación del proceso, análisis y seguimiento de resultados; y decisiones para la mejora.
6. Sumativo: Permite finalmente evaluar los resultados de la gestión, de un programa o de un proyecto.

En conclusión, un modelo evaluativo debe contener los siguientes elementos: a) propósito y ámbito de la evaluación, b) marco teórico fundante, c) definiciones conceptuales y operacionales de dimensiones y variables, d) abordaje metodológico, e) técnicas e instrumentos, f) fuentes, g) actores participantes, h) cronograma de aplicación y fases; e i) matriz síntesis del modelo (**Niremborg, et.al., 2000**).

3. VISIÓN Y ENFOQUE DE LA MEJORA

El concepto de mejora continua ligado a los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior de programas e instituciones y de sistemas educativos para el cambio, se tomó igualmente de los modelos de evaluación de calidad de la producción, especialmente de los desarrollos del bucle de la calidad, PDCA (**Deming, 1981**).

En este aspecto, **Hoppkins et.al., (1997)**, señala que existen dos enfoques sobre la evaluación educativa para la mejora: a) la evaluación orientada hacia la rendición de cuentas al estado, con el fin de mejorar condiciones presupuestales y subsidios; y así cumplir mejor su misión; y b) la evaluación orientada hacia la mejora interna de la organización como institución, el cuál busca mejorar los resultados de los

estudiantes; y además, fortalecer la capacidad de gestión de la institución, siendo la mejora, no tanto un resultado final, sino mas bien un proceso continuo de cambio que consta de fases de iniciación, de implantación e institucionalización que interactúan de manera permanente.

Con la revisión bibliográfica anterior del concepto de modelo y modelos de evaluación, sus características, componentes y fases en la aplicación, según diferentes autores, se deja establecido al sustento teórico subyacente para el modelo de evaluación que se adopte de acuerdo con necesidades y circunstancias específicas de un programa o de una institución.

A continuación, se revisan diferentes enfoques de los modelos de evaluación de la calidad y evaluación de la calidad de la educación superior, teniendo en cuenta el contexto histórico y cultural del desarrollo de los mismos, pues cada uno de ellos da respuesta a las necesidades sentidas del sistema productivo y de los servicios en los procesos globales del desarrollo.

4. EL MOVIMIENTO DE LA CALIDAD Y LOS MODELOS DE EVALUACIÓN

Municio (2000) indica que existen diferentes modelos para evaluar calidad, que por lo general tienen los mismos principios de construcción. Sus diferencias son consecuencia del origen y del momento en el que se crean. La importancia de la creación de modelos de autoevaluación está en el cambio institucional que provocan. El modelo sirve de guía para analizar una organización y conocer de manera técnica en donde está con respecto al deber ser o estar predeterminado en su misión y visión.

Para **Municio (2000)**, entre los principales modelos desarrollados por el movimiento de la calidad total en el mundo se encuentran:

1. El premio Deming Application establecido por la Unión Japonesa de científicos e ingenieros (Japan Union of Scientists and Engineers – JUSE, 1951); para reconocer la excelencia de organizaciones que habían implantado el sistema de calidad, el cual tiene tres categorías de aplicación: a) personas individuales: con base en seis criterios para su concesión, b) pequeñas empresas y c) divisiones autónomas de grandes empresas: basado en diez criterios para su

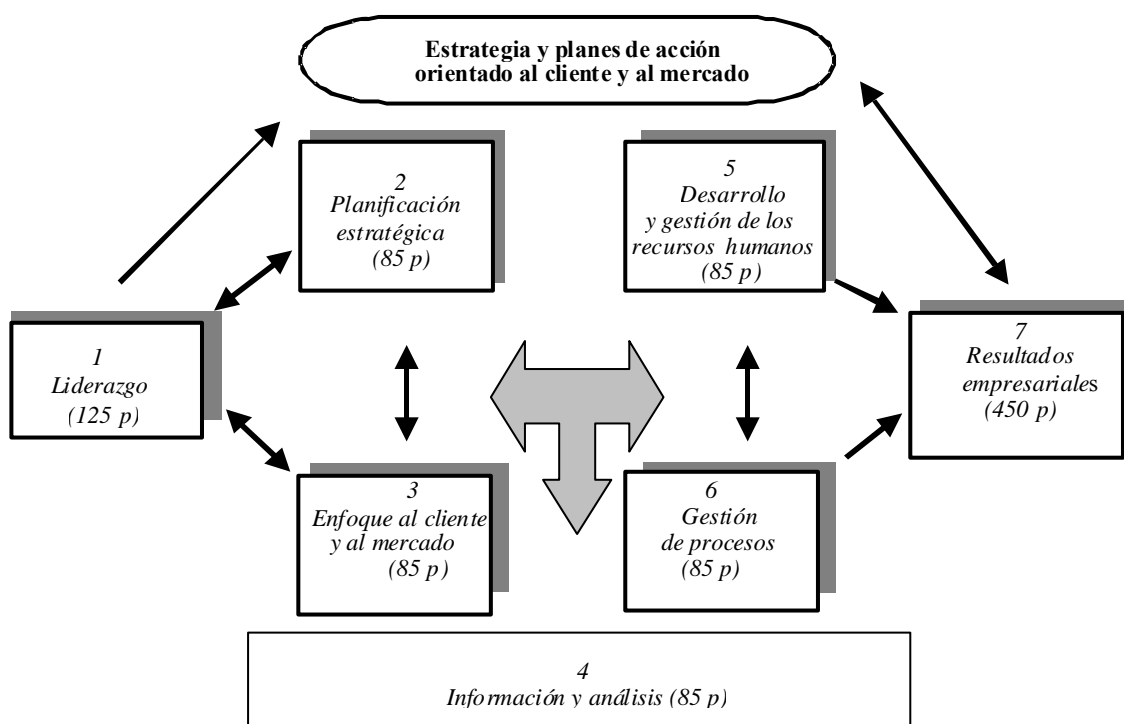


Figura 1: Modelo de Calidad Total, 1987 (Membrado, 2002).

concesión: a) política de la institución, b) organización y administración, c) información, d) estandarización, e) desarrollo y utilización de los recursos humanos, f) actividades de aseguramiento, g) actividades de mantenimiento y control, h) actividades de mejora, resultados y planes futuros; e i) aplicación al control de calidad para grandes industrias. Una parte esencial de su contenido, es la filosofía del Kaisen como mejora continua en la que participan todos los empleados.

- El modelo del premio Baldrige - Malcolm Baldrige National Quality Award, MBNQA- convocado por primera vez en 1987 por el Gobierno de Estados Unidos para impulsar la Gestión de la Calidad Total (TQM), en empresas industriales, de servicios y en pequeñas empresas. Este modelo se fundamenta en los siguientes valores: a) liderazgo, b) información, c) planificación, d) recursos humanos, e) gestión de procesos, f) resultados de la actividad; y g) satisfacción de los clientes. Estos valores representan, fundamentan e integran el conjunto de variables y criterios de calidad. En la aplicación, utiliza siete grandes criterios en los que el liderazgo ocupa un papel determinante (Membrado, 2002) (ver figura 1).

3. El Modelo EFQM de la excelencia, utiliza nueve criterios de calidad, cinco de los cuales, son denominados facilitadores: a) liderazgo, b) política y estrategia, c) alianzas y recursos; y d) los procesos; y cuatro criterios de resultados: a) resultados en las personas, b) resultados en los clientes, c) resultados en la sociedad; y d) resultados clave. A su vez, el modelo desarrolla 32 subcriterios y más de 108 áreas susceptibles de evaluar y que contribuyen a la excelencia de la organización (**Membrado, 2002**) (ver figura 2).

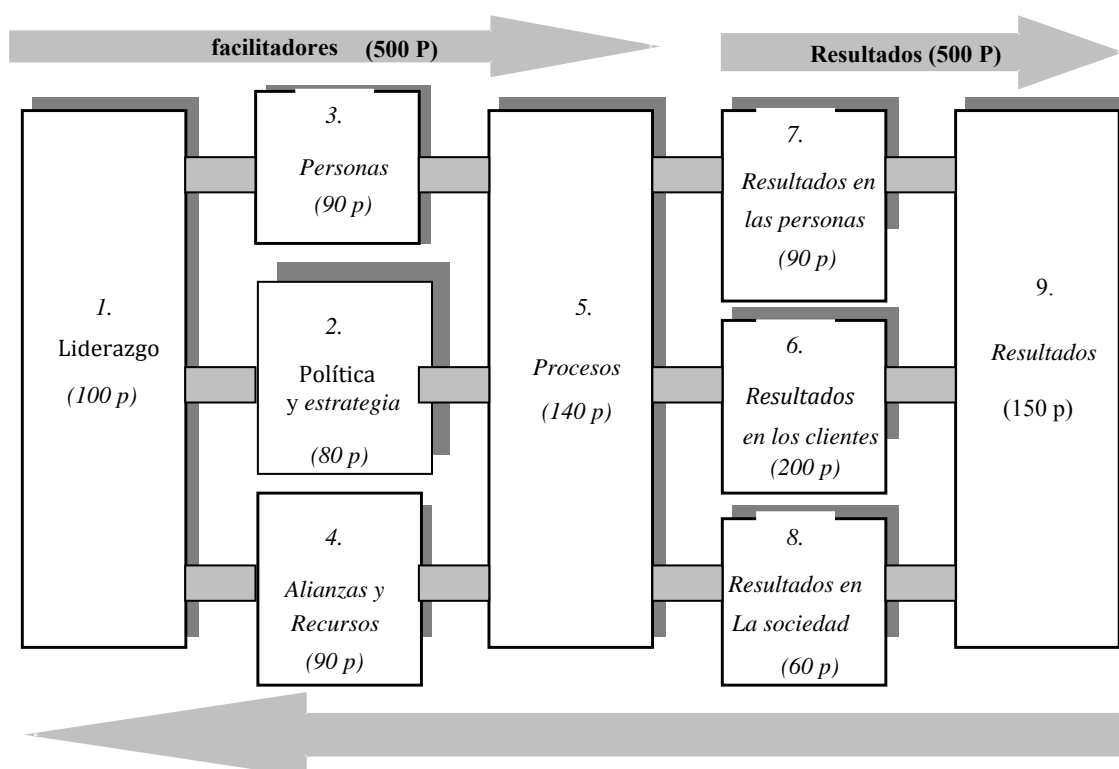


Figura 2: Modelo EFQM de excelencia (Membrado, 2002).

El Modelo Europeo de Gestión de Calidad, constituye un instrumento de autoevaluación que asume una visión global de la gestión y que se beneficia de una orientación humanista. El citado modelo combina, de forma ponderadas, el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados; y se beneficia de una invarianza de escala, esto es, puede ser aplicado a

organizaciones de cualquier propósito y de cualquier tamaño y también a los propios individuos (López, 1999).

4. El modelo de las normas ISO 9000, nace en 1985 a iniciativa de la Unión Europea, para responder a las demandas de los consumidores que necesitaban asegurar mediante la certificación, la calidad de lo que reciben. Se diferencia de los otros modelos, en que la certificación de calidad no es para toda la organización, sino para sus partes. Cada empresario busca certificar lo que desea (International Standards Organization, ISO 9000) (ver figura 3).

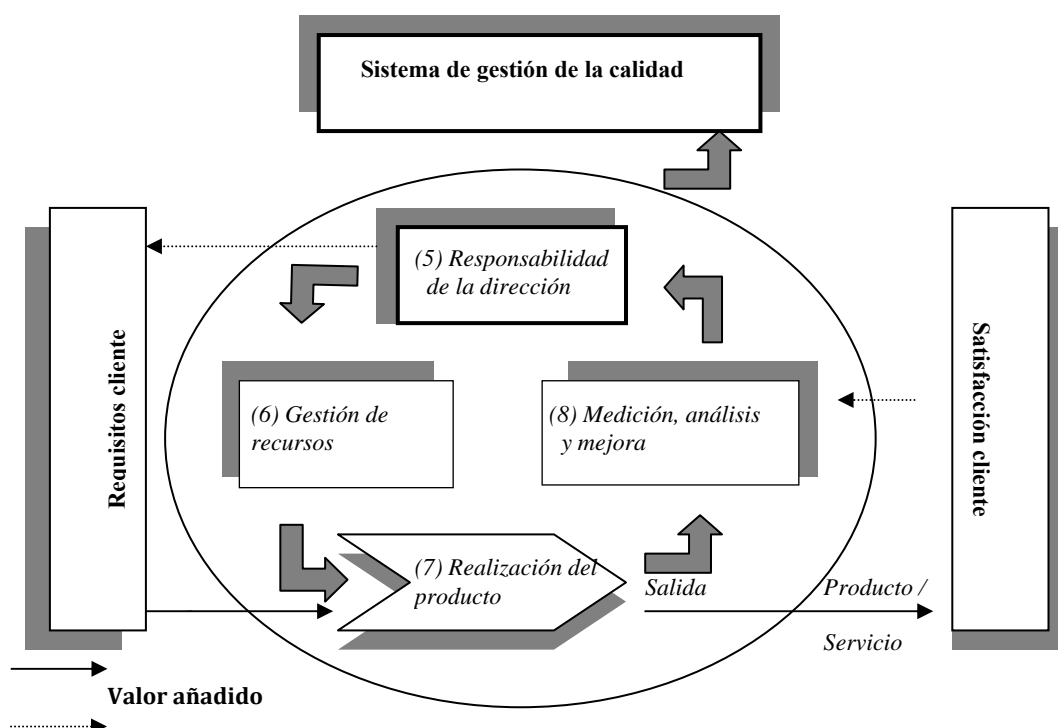


Figura 3: Sistema de Gestión de Calidad. Norma ISO 9001:2000 (Membrado 2002).

El modelo de las normas ISO 9000, inicialmente estructurado con base en 20 criterios de calidad, se redujo a los siguientes ocho criterios en la nueva publicación ISO 9000/2000: a) proveedor, b) responsabilidad gerencial, c) recursos humanos, d) relaciones e integración con el cliente, e) orientación hacia la realización de un producto y f) actividades de apoyo. A diferencia de otros modelos, el de las normas ISO 9000, es un modelo universalmente aceptado para los intercambios comerciales en el mundo y además tiene como finalidad, no la gestión total de calidad, sino el

aseguramiento del cliente mediante la certificación de la calidad del producto o del proceso de fabricación o de prestación del servicio (Municio,2000).

5. El Modelo autoevaluativo, está fundamentado en la consideración de que la organización es función de las misiones, y no solamente de la provisión de buenos productos. Se diferencia del Premio Europeo, en que incluye la arquitectura organizacional como categoría dentro de los factores sistémicos, o sea de los generadores o facilitadores. Además, precisa la distinción entre los factores sistémicos, liderazgo y planes estratégicos, de los procesos y de las misiones. Entre los planes estratégicos, están incluidos los relacionados con recurso humano, la arquitectura organizacional y otros recursos. Entre sus misiones, están la búsqueda de satisfacción de las preferencias de los clientes, la imagen y metas del negocio y la de los implicados (Conti, 1997) (ver figura 4).

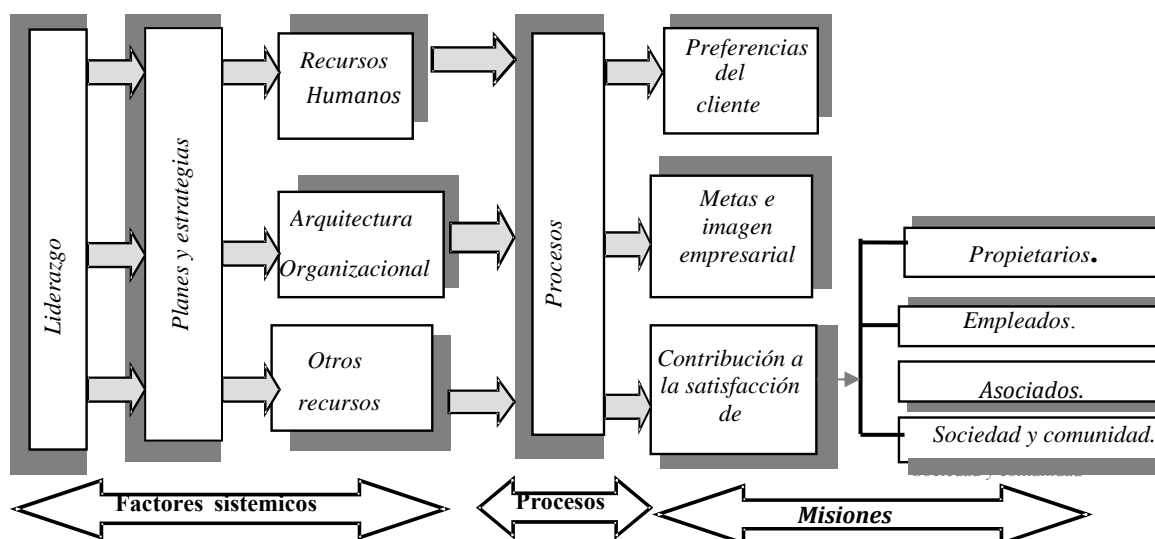


Figura 4: Modelo Auto-evaluativo de evaluación, (Conti 1997)

La originalidad del modelo, está en su dinámica que enlaza causa efecto, entre factores sistémicos; y los procesos, para el logro de misiones y metas. El sistema de la organización, representado en el modelo por factores sistémicos y procesos, esta diseñado para alcanzar las misiones organizacionales. Conti (2000) representa la organización, como una amplia gama de múltiples misiones que cubren o se extienden a todas las categorías de implicados, facilita su entrada en una estrategia

efectiva de TQM, lo que significa, extender la satisfacción de los clientes a los criterios de mejora que producen satisfacción a los implicados.

El modelo en mención, presenta tres tipos de evaluación: a) evaluación interna para el aseguramiento de calidad, adelantada por auditores internos; b) evaluación externa, practicada por auditores externos, que cruzan los referentes de ISO 9000 con el sistema de calidad, para lograr confianza en los clientes y garantizar la gestión de calidad; y c) evaluación de la satisfacción de los clientes, con base en los resultados de la evaluación interna referida a normas ISO 9000 y al sistema de calidad de los procesos, que producen satisfacción de sus clientes en términos de metas y de resultados.

En el modelo misional de **Conti (2000)**, la visión proactiva de las relaciones: consumidores / implicados, conduce a una cultura competitiva por calidad, basada en la estrategia del TQM. Enfatiza la competencia con base en la calidad desde la percepción del cliente y competencia de calidad a nivel de la empresa, a través de la eficiencia de los procesos y la organización.

Esta visión proactiva de relaciones con el cliente, puede extenderse a las relaciones con el mercado y con todos los grupos comprometidos, mencionados anteriormente. Las expectativas de los clientes e implicados con la organización, son transformadas en los objetivos de los procesos que aportan satisfacción. Todos los resultados, que produce la compañía para esos clientes se generan a través de procesos. Hacer procesos productivos y de calidad como una valiosa experiencia, puede extenderse a todas las actividades de manera global; el mejoramiento continuo, incremental, y de gran alcance, mantiene competitiva a la organización y puede transferirse a todos los resultados; y por lo tanto, a todas las personas de la compañía (**Conti 2000**).

5. MODELO DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La acreditación, según **Municio (2002)**, se ha convertido en la gran preocupación de la enseñanza superior, debido a que no se puede abordar la acreditación, sin las condiciones de autoevaluación de la calidad de los programas y de las instituciones.

El problema que se presenta tiene muchas dimensiones, según el país y el tipo de institución, de manera que la confusión suele ser habitual en publicaciones y en los foros en que se toca el tema. Acreditación significa en EE.UU., garantía ante el público y la sociedad en general, expedida por una agencia aseguradora y acreditadora, que hace constar que la institución goza de las condiciones establecidas en el documento de propuesta educativa, para llevar a cabo todas las actividades que implican su desarrollo; por lo tanto, es más una evaluación global del funcionamiento de un establecimiento educativo.

En Colombia, significa reconocimiento público del estado acerca de la calidad de un programa o de la institución. En España, está referida únicamente a la evaluación de programas ofrecidos por las instituciones, con el fin de garantizar a los ciudadanos, que la calidad de cada título alcanza unos niveles determinados. Estados Unidos lleva 80 años realizándola, Colombia un poco más de una década; y en España, alcanzara gran despliegue en este quinquenio. Los objetivos en cada caso tienen que ver con el significado **(Municio, 2000)**.

Pero además, la acreditación como acto administrativo de rendición de cuentas, tiene poco que ver con la cultura de calidad tal como se entiende ahora, pues la acreditación es sólo una variante de la evaluación y ésta se ve condicionada por el cambio y las presiones sociales. Puede acreditarse un programa o un centro y encontrar que desde la perspectiva de transformación de las personas y de los ambientes, el nivel de calidad sea muy bajo o, incluso, que el proceso de acreditación no ha mejorado el nivel de calidad **(Municio, 2000)**.

Entre los siglos XVI y XX, la revolución de la edad moderna produjo un cambio profundo en la vida cultural, en la vida social y en las organizaciones. En sus últimos estadios, la sociedad industrial y la post-industrial, dieron lugar sucesivamente a la sociedad de los servicios y hoy a la del conocimiento. Pero estas dos últimas fases que se producen a partir de los años 70, generan un mundo científico, tecnológico, económico y social que supone una ruptura radical con el mundo anterior. Es una ruptura tan profunda, que anula el valor de los conocimientos utilizados hasta ahora y provoca la existencia de nuevos horizontes en el desarrollo humano **(Municio, 2000)**.

El problema básico es que los cambios producidos suponen un nuevo paradigma todavía no asimilado por el mundo educativo, lo que provoca verdaderas tensiones en

la capacidad de las instituciones para desarrollarse en un mundo más complejo y difícil de asimilar desde la educación burocrática recibida. Han cambiado los objetos de estudio e investigación, pero también la metodología, los objetivos y las preocupaciones sociales. Se investiga en equipo, porque ya no es posible investigar individualmente, las ciencias se combinan, la difusión es instantánea y se implantan las ideas con rapidez. Pero sobre todo, la ciencia, la tecnología, y el resto de las ciencias, tienen sus perspectivas enfocadas a las personas **(Municio, 2000)**.

La innovación, es la exigencia permanente en un mundo en vertiginoso crecimiento y adaptación. La persona ha pasado de ser un recurso guiado y empleado, a ser el protagonista del éxito y la mejora. Este cambio tiene graves consecuencias, la primera es que nada de lo tradicional permanece, todo está en proceso de cambio. Las escalas de valores de hace 50 años, ya no sirven; y las medidas antiguas, no pueden utilizarse para medir fenómenos nuevos ni resultados actuales. Lo que busca el estudiante ahora al graduarse, no es lo mismo que buscaban sus padres, ni sus comportamientos son los mismos, ni la metodología que demanda es equivalente **(Municio, 2000)**.

Es por esto, que los modelos de evaluación institucional o de programas, no pueden ser los mismos. Valorar una enseñanza con criterios de hace cinco décadas (o de cincuenta como es habitual en nuestras universidades), no es más que un juego para entretener al auditorio y seguir justificando o reforzando instituciones arcaicas, verdaderos enemigos de la sociedad. La correspondencia entre los modelos de evaluación y el desarrollo de un país o una institución son paralelos. Usar modelos tradicionales, con instituciones tradicionales parece coherente, pero de esta coherencia no puede salir el cambio. Por ello, es necesario plantearse qué aporta cada modelo y cómo se ajusta a la visión que se persigue. Cualquier modelo de evaluación está superpuesto a un modelo de gestión, porque su finalidad es necesariamente mejorar su funcionamiento **(Municio 2002 b)**.

Esto significa, que la historia de los modelos de evaluación implícitos o explícitos, está estrechamente ligada a la acción del poder. Un examen superficial de la historia, permite apreciar que la certificación de la calidad de las universidades, siempre ha dependido de quien ha tenido el poder para fijar o aprobar los planes de estudio, la

normativa de funcionamiento, los requisitos para grados y los recursos de los cuáles se puede disponer (**Municipio 2002 b**).

En este sentido, en Colombia, el sistema de educación superior es centralizado en políticas y normas; pero descentralizado en la prestación del servicio, pues tanto Estado como los particulares, pueden ofrecer el servicio público de la educación. Sin embargo, es el Estado quien señala los requisitos para la creación y funcionamiento de las instituciones de educación superior y establece las condiciones mínimas de calidad, que deben reunir los programas para la obtención del registro calificado, previa verificación y evaluación de CONACES; y finalmente, es el mismo Estado, quien mediante acto administrativo del MEN, acredita la calidad de excelencia de los programas y de las Instituciones, previa evaluación externa y concepto favorable del CNA.

El actual espacio europeo de convergencia de la educación superior, compromete a gobiernos y sistemas educativos, desde las declaraciones emanadas de las conferencias de ministros de educación, para que construyan puntos de encuentro con base en lenguajes comunes, como son: a) el sistema de créditos académicos en los programas, ciclos y niveles de formación, b) homologación de títulos y convalidaciones, que coadyuven la movilidad de estudiantes entre sistemas educativos de países y continentes; y c) la accesibilidad, dada la flexibilidad y multiplicidad de opciones al servicio. Esta sintonización o búsqueda de compatibilidad entre programas y titulaciones, se ha hecho extensiva en Iberoamérica con la creación del espacio de convergencia de la educación superior UEALC, a través del establecimiento del proyecto Tuning 6X4 (2003-2005), bajo la orientación de ASCUN.

6. MODELOS DE CONTROL DE LA CALIDAD INTERNA

Los modelos de evaluación propiamente dichos, aparecen en el segundo tercio del siglo XX, generalmente en sistemas descentralizados; especialmente EE.UU., y en empresas de grandes dimensiones, que necesitan mantener un seguimiento de su funcionamiento interno, difícil de hacer directamente desde la dirección. Aunque la mayoría de los modelos son híbridos, se puede establecer una clasificación de seis

grupos cuyos planteamientos sean coherentes, de estos seis grupos, tres pertenecen al paradigma mecanicista científico que controla la calidad interna; y los otros tres, entran en la gestión de la calidad basada en la sociedad y las necesidades del cliente; y por tanto, es esencialmente externa. Son pues, dos bloques radicalmente distintos, que reflejan el cambio de paradigma (**Municipio 2002 a**).

6.1. Primer grupo: modelos de autoevaluación.

Los modelos más antiguos, son generalmente orales y nacen como necesidad de comprobar que el sistema funciona como se ha planificado. Quien tiene el poder, regula el funcionamiento del sistema y posteriormente quiere comprobar que se ha ejecutado lo establecido. La calidad que analizan es interna y se centra en la realización de actividades, el cumplimiento de procedimientos y el empleo de recursos; es por tanto, una medida de cumplimiento de carácter interno y sólo en las variantes más avanzadas se preocupan por los productos (**Municipio, 2002 a**).

Estos modelos denominados de **primera parte**, según la terminología tradicional, postulan que el interesado evalúe su propia organización; además, son el resultado combinado de teorías, ideologías, prejuicios, experiencias e investigación. Representan una visión personal de la gestión de las organizaciones y pueden considerarse como modelos de control de calidad (**Municipio, 2002 a**).

La principal preocupación de estos modelos se centra en su última fase, identificar la baja calidad de los productos antes de que salgan al exterior. Primero, se comienza estableciendo controles de calidad a la terminación del proceso, pero se descubre que a los costes de los desperdicios, se une los costes de control, sin que se logre ninguna mejora del sistema. Como consecuencia, se introduce el control en las materias primas y los materiales. Por último, el modelo se amplía y trata de controlar, que las actividades se ejecutan como se han establecido desde la dirección (**Municipio, 2002 a**).

Este grupo de modelos de evaluación, no suele estar muy definido en un documento único y con frecuencia es oral; en él se incluyen, las tres variantes del paradigma tradicional (**Municipio, 2002 a**):

1. En la variante satisfaciente los modelos miden esencialmente actividades como:
a) visitas realizadas, b) conceptos explicados, c) alumnos matriculados, d) uso de recursos y cumplimiento de la norma.
2. Los indicadores de actividad, reflejan primordialmente el funcionamiento; es decir, qué se hace y cuántas veces se hace algo en el período tomado como referencia.
3. Los indicadores de recursos miden su nivel, por ejemplo, titulaciones de los profesores; y su utilización o distribución, como horas de uso de las instalaciones o el coste por alumno matriculado. El cumplimiento de la norma, es dicotómico y exigible como condición previa. El resultado de la actividad no entra en el modelo, se entiende que es un efecto automático de las relaciones causales que el dirigente tiene en mente.

La variante política, muchas veces combinada con la satisfaciente, se preocupa esencialmente por el cómo se realizan las tareas y se establecen relaciones. El énfasis se pone en el proceso, considerado este como el conjunto de interacciones y relaciones de cuantos participan en el programa. Los modelos con esta variante son poco explícitos y detrás de ellos domina una ideología cuyos supuestos son los referentes de la evaluación; su difusión, es simbólica y fundamentalmente trabajan en casos individuales, sin normas o criterios que puedan ser generalizables. En la variante optimizante, se inscriben las organizaciones de producción, aunque hay muestras en las teorías sobre organizaciones educativas. Los modelos de esta variante se preocupan por controlar los resultados -cuánto se logra- considerando que el conocimiento del qué y el cómo se hace es secundario. En todo caso, estos modelos pueden servir para el estudio de la relación causal de las entradas y procesos con los productos resultantes. Para los modelos optimizantes, lo importante es medir el logro de los objetivos considerados en su máximo nivel posible.

6.2. Segundo grupo: modelos de acreditación.

En este segundo grupo de modelos se incluyen muchas variantes. La diferencia esencial con el primero es la existencia de un evaluador externo, que es quien establece las condiciones de la calidad. La evaluación la define y la realiza alguien

quien este interesado en la actividad evaluada y además tiene poder sobre ella. Por eso, se llama de **Segunda Parte**.

La evaluación es teóricamente voluntaria, pero en la práctica la presión de la otra parte la hace obligatoria. En algunos casos, el evaluador es una institución de reconocido prestigio que acredita a otras sobre la base de un modelo previamente acordado. En otros casos organizaciones profesionales, realizan la acreditación de estos estudios, con acciones que no tienen más significado que el de garantizar que cumple con los requisitos del modelo utilizado como contraste. Bajo este planteamiento, el evaluado recibe el placet por su funcionamiento (**Municipio 2002 b**).

Durante el primer tercio del siglo XX, aparece la inspección del estado que actúa a modo de acreditador, estableciendo un sistema de control basado en las propias normas de la administración. En los años 90, como consecuencia de la autonomía universitaria y de los abusos a que esta da lugar se ponen en marcha en algunos países de Iberoamérica agencias de acreditación más o menos dependientes del poder público. En el fondo es una vuelta al control administrativo aunque ahora con nuevas dificultades para ejercer una acción reguladora. En coherencia con el origen de esta acreditación los efectos suelen ser formales y burocráticos, aunque produzcan reacciones positivas o negativas (**Municipio 2002 b**).

A diferencia del primer grupo, la acreditación incluye todos los aspectos formales, y el cumplimiento de las normas y los procesos, pero también, según las circunstancias, el control de los productos resultantes. La acreditación adopta nombres diversos como autorización, aprobación, inspección u homologación (**Municipio 2002 b**).

6.3. Tercer grupo: modelos de certificación.

Como consecuencia del alto coste de la evaluación de segunda parte, explicada anteriormente, debido al gran número de evaluaciones y a la variedad de los requisitos que exige cada caso, surge la necesidad de utilizar de forma generalizada un sistema más sencillo y normalizado con el que una entidad independiente realiza la evaluación. El ejemplo más antiguo de estos modelos, está en las universidades norteamericanas que establecieron agencias independientes con capacidad para

comprobar el cumplimiento de unos requisitos básicos en todas las instituciones que se sometiesen voluntariamente a la evaluación. Las agencias crearon modelos, cuyo cumplimiento garantizaba al público que los centros disponían de los recursos básicos, cumplían los procedimientos establecidos y realizaban las actividades descritas en el documento de referencia. Las agencias certifican ante la sociedad el cumplimiento de los requisitos establecidos **(Municio, 2002 b)**.

Hacia tiempo que algunas sectores y sobre todo, la industria británica, utilizaban normas comunes de uso limitado a sus asociados. La necesidad de estas normas, no era común hasta que durante la segunda guerra mundial, los aliados comprobaron la necesidad de establecer normas comunes en su armamento y se hizo patente la conveniencia de establecer normas internacionales que traspasaran las barreras de los estados. La Comunidad Europea, impulsó la creación de la ISO, que crea las normas ISO 9000, que después de muchas vicisitudes aparecen en 1987 con una segunda versión en 1994 que incluye algunos cambios; y finalmente, la Norma ISO 9000:2000 que simplifica las anteriores y otorga un peso específico a la gestión del sistema de calidad, la satisfacción del cliente, evaluación para la mejora y cualificación de las competencias del personal. Paralelamente, los estados desarrollan normas específicas y hacen algunas adaptaciones de la norma internacional **(Municio, 2002 b)**.

Impulsados por estas normas se crean en los distintos países, organizaciones independientes, generalmente empresas especializadas en certificar el cumplimiento de la norma; es decir, garantizar que las entidades cumplen con los requisitos establecidos en ella. Es una verificación en la que el evaluado establece por escrito lo que debe hacer; y el certificador constata, que la documentación cumple los requisitos y en la práctica hace lo que la documentación dice. El evaluador busca la existencia de no conformidades en el funcionamiento de la organización en relación con la norma. Los modelos de certificación, tratan de racionalizar los procesos y asegurar que las cosas se hacen como se han establecido que se hagan en conformidad con la norma. No garantizan resultados, objetivos o el éxito de la organización, sólo su buen funcionamiento **(Municio, 2002 b)**.

Las organizaciones que utilizan este modelo, unas 400.000 en el año 2000, parten de una filosofía de prevención de errores; y por tanto, conseguir mejores resultados

con su actividad bien realizada. Por otra parte, con la aplicación del modelo se logra la apertura a otras organizaciones que exigen una base de calidad de funcionamiento para aceptar la colaboración y establecer alianzas **(Municipio, 2002 b)**.

Los tres grupos anteriores constituyen la primera generación de modelos de evaluación. Aunque tienen variaciones importantes entre si coinciden en lo esencial del paradigma mecanicista. Los contrastes se realizan sobre elementos tangibles que permiten datos objetivos como hace el pensamiento científico. Sus juicios los establecen como valoración del cumplimiento en relación con lo establecido por la dirección, que ha sido convenientemente objetivado. Pero la evaluación no se hace fundamentalmente de los productos y resultados sino sobre aquello que se entiende como especificaciones preliminares para alcanzar la producción. En realidad es un sistema de control que secundariamente trata de ofrecer una imagen de garantía de calidad **(Municipio 2002 b)**.

El tercer grupo representa el paso final de estos modelos, al hacer mas racional y generalizables las exigencias. Al introducir el concepto de aseguramiento, la búsqueda de causas y la conveniencia de la participación de los trabajadores en el sistema, comienzan a dar cabida al elemento humano y a los clientes. La realidad muestra lo complejo de la implantación de estos modelos sin contar con las personas. Por ello en los años 90 se derrumban estos modelos, paralelamente al cambio del paradigma en que se basan **(Municipio 2002 b)**.

Si las décadas 60 y 70 habían sido épocas de crecimiento económico y desarrollo social, los años ochenta presentan el inicio de un cambio radical. La actividad empresarial y social se multiplica, de una época de escasez se pasa a una época de abundancia, de la necesidad de producir a la necesidad de vender, mientras el nivel cultural y el nivel de vida crecen considerablemente. Las consecuencias son drásticas, la sociedad busca los mejores productos y demanda nuevos servicios. Hasta entonces, las organizaciones establecían la calidad desde dentro, pero ahora son los clientes los que demandan la calidad desde su propia perspectiva, de afuera a dentro de las organizaciones. El cambio se produce en pocos años y modifica radicalmente el sentido de la evaluación **(Municipio, 2002 b)**.

Los modelos de evaluación anteriores quedan obsoletos porque las referencias de contraste existentes dejan de tener sentido. ISO 9000 aparece en su segunda versión

en 1994 pero sólo como un arreglo de la versión anterior y un residuo de los dirigentes más resistentes al cambio. Nada más ser publicada esta versión las críticas arrecian y se comienza a elaborar algo esencialmente diferente y de acuerdo con el nuevo paradigma que aparece en el año 2000. ¿Qué es lo que ha cambiado entre una y otra generación de modelos? La respuesta es sencilla: el concepto de calidad **(Municio, 2002 b)**.

La calidad había sido siempre algo confuso de manera que era frecuente oír que no se podía definir. Pero la realidad mostraba que la calidad se definía y sobre su definición se construían los modelos existentes. La calidad era tradicionalmente el cumplimiento de las especificaciones establecidas pero estas no eran determinadas por los que actuaban como receptores del objeto juzgado sino por los que le producían. En otras palabras, la calidad venía determinada desde dentro de las organizaciones, de la administración o de cualquier grupo que tuviese el poder **(Municio, 2002 b)**.

Las personas consideradas como súbditos, y consumidores se limitaban a aceptar los criterios establecidos y aplicarlos. En la década de los setenta y ochenta surge una visión radicalmente distinta de la calidad, que pasa a ser definida desde la perspectiva de las personas receptoras. Crosby (1979) la define como acomodación a las exigencias de los clientes, Juran (1988) como adecuación al uso a que se destina, Russell (1992) como características de una entidad que le dan capacidad para satisfacer las necesidades, y las norma ISO 8402 (1994) como aptitud de una entidad para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas **(Crosby, 1979, Jurán, 1988 y Russell, 1992 en Municio, 2002 a)**.

El cambio no es una variación de lo anterior sino un giro de 360°, que supone la construcción de un nuevo paradigma en el que la calidad externa, lo percibido, es lo decisivo, mientras que la calidad interna es importante para entender el producto final. La calidad está en ambas zonas pero lo determinante es el resultado porque es el que afecta a las personas y estas son las que tienen facultad de decidir si tiene o no calidad de acuerdo con sus necesidades y expectativas que manifiestan en forma de requisitos. De acuerdo con este planteamiento la calidad deja de ser objetiva (algo determinado por el pensamiento científico positivista) y pasa a ser esencialmente subjetiva. Ya no sirven las referencias basadas en la experiencia, la ciencia o la

autoridad de alguien, pues la calidad se determina por respuestas, necesidades o demandas de los receptores, clientes, usuarios e interesados (**Municio, 2002 a**).

La calidad interior no se desecha en el nueva visión sino que, por el contrario, se la considera un factor esencial para conseguir los resultados, pero aquí se introducen dos variaciones esenciales. La primera es considerar la calidad interior formada por procesos (no por piezas aisladas como era tradicional). Los procesos dan lugar al producto; y por tanto, su estudio y evaluación son esenciales ya que sobre ellos se puede actuar para obtener mejores resultados finales. La segunda variación es que la acción no se limita a establecer especificaciones, como hacía el aseguramiento, sino en tomar un papel activo y gestionar la calidad (**Municio, 2002 a**).

De esta forma los modelos de la segunda y tercera generación descritos a continuación se caracterizan por tres cambios esenciales: a) la calidad como cumplimiento de los requisitos establecidos por el cliente y todos los interesados, b) los procesos como generadores de los productos -a diferencia de otros modelos que se centran en sus componentes de forma aislada-; y c) la gestión de la calidad como acción básica de los directivos -no de departamentos expertos o sólo del aseguramiento (**Municio, 2002 a**).

7. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

Los tres grupos anteriores constituyen la primera generación de modelos de evaluación. Aunque tienen variaciones importantes entre si coinciden en lo esencial del paradigma mecanicista. Los contrastes se realizan sobre elementos tangibles que permiten datos objetivos como hace el pensamiento científico. Sus juicios los establecen como valoración del cumplimiento en relación con lo establecido por la dirección, que ha sido convenientemente objetivado. Pero la evaluación no se hace fundamentalmente de los productos y resultados sino sobre aquello que se entiende como especificaciones preliminares para alcanzar la producción. En realidad es un sistema de control que secundariamente trata de ofrecer una imagen de garantía de calidad (**Municio 2002 b**).

El tercer grupo representa el paso final de estos modelos, al hacer mas racional y generalizables las exigencias. Al introducir el concepto de aseguramiento, la

búsqueda de causas y la conveniencia de la participación de los trabajadores en el sistema, comienzan a dar cabida al elemento humano y a los clientes. La realidad muestra lo complejo de la implantación de estos modelos sin contar con las personas. Por ello en los años 90 se derrumban estos modelos, paralelamente al cambio del paradigma en que se basan **(Municio 2002 b)**.

Si las décadas 60 y 70 habían sido épocas de crecimiento económico y desarrollo social, los años ochenta presentan el inicio de un cambio radical. La actividad empresarial y social se multiplica, de una época de escasez se pasa a una época de abundancia, de la necesidad de producir a la necesidad de vender, mientras el nivel cultural y el nivel de vida crecen considerablemente. Las consecuencias son drásticas, la sociedad busca los mejores productos y demanda nuevos servicios. Hasta entonces, las organizaciones establecían la calidad desde dentro, pero ahora son los clientes los que demandan la calidad desde su propia perspectiva, de afuera a dentro de las organizaciones. El cambio se produce en pocos años y modifica radicalmente el sentido de la evaluación **(Municio, 2002 b)**.

Los modelos de evaluación anteriores quedan obsoletos porque las referencias de contraste existentes dejan de tener sentido. ISO 9000 aparece en su segunda versión en 1994 pero sólo como un arreglo de la versión anterior y un residuo de los dirigentes más resistentes al cambio. Nada más ser publicada esta versión las críticas arrecian y se comienza a elaborar algo esencialmente diferente y de acuerdo con el nuevo paradigma que aparece en el año 2000. ¿Qué es lo que ha cambiado entre una y otra generación de modelos? La respuesta es sencilla: el concepto de calidad **(Municio, 2002 b)**.

La calidad había sido siempre algo confuso de manera que era frecuente oír que no se podía definir. Pero la realidad mostraba que la calidad se definía y sobre su definición se construían los modelos existentes. La calidad era tradicionalmente el cumplimiento de las especificaciones establecidas pero estas no eran determinadas por los que actuaban como receptores del objeto juzgado sino por los que le producían. En otras palabras, la calidad venía determinada desde dentro de las organizaciones, de la administración o de cualquier grupo que tuviese el poder **(Municio, 2002 b)**.

Las personas consideradas como súbditos, y consumidores se limitaban a aceptar los criterios establecidos y aplicarlos. En la década de los setenta y ochenta surge una visión radicalmente distinta de la calidad, que pasa a ser definida desde la perspectiva de las personas receptoras. Crosby (1979) la define como acomodación a las exigencias de los clientes, Juran (1988) como adecuación al uso a que se destina, Russell (1992) como características de una entidad que le dan capacidad para satisfacer las necesidades, y las norma ISO 8402 (1994) como aptitud de una entidad para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas **(Crosby, 1979, Jurán, 1988 y Russell, 1992 en Muncio, 2002 a)**.

El cambio no es una variación de lo anterior sino un giro de 360°, que supone la construcción de un nuevo paradigma en el que la calidad externa, lo percibido, es lo decisivo, mientras que la calidad interna es importante para entender el producto final. La calidad está en ambas zonas pero lo determinante es el resultado porque es el que afecta a las personas y estas son las que tienen facultad de decidir si tiene o no calidad de acuerdo con sus necesidades y expectativas que manifiestan en forma de requisitos. De acuerdo con este planteamiento la calidad deja de ser objetiva (algo determinado por el pensamiento científico positivista) y pasa a ser esencialmente subjetiva, pues la calidad se determina por respuestas, necesidades o demandas de los receptores, clientes, usuarios y demás interesados **(Muncio, 2002 a)**.

La calidad interior no se desecha en el nuevo planteamiento sino que, por el contrario, se la considera un factor esencial para conseguir los resultados, pero aquí se introducen dos variaciones esenciales. La primera es considerar la calidad interior formada por procesos (no por piezas aisladas como era tradicional). Los procesos dan lugar al producto; y por tanto, su estudio y evaluación se considera esencial ya que sobre ellos se puede actuar para obtener mejores resultados finales. La segunda variación es que la acción además de establecer especificaciones, como en el aseguramiento, implica la gestión de la calidad **(Muncio, 2002 a)**.

De esta forma los modelos de la segunda y tercera generación descritos a continuación se caracterizan por tres cambios esenciales: a) la calidad como cumplimiento de los requisitos establecidos por el cliente y todos los interesados, b) los procesos como generadores de los productos -a diferencia de otros modelos que se centran en sus componentes de forma aislada-; y c) la gestión de la calidad como

acción básica de los directivos -no de departamentos expertos o sólo del aseguramiento **(Municipio, 2002 a)**.

7.1. Cuarto grupo: modelos de calidad total (TQM).

A lo largo de los años 80, bajo el paraguas de gestión de la calidad total, aparecen muchos planteamientos teóricos y modelos de uso limitado. Son intentos de dar forma al nuevo paradigma que poco a poco van diferenciándose de la visión anterior y aportando nuevas experiencias e investigaciones.

El primer cambio que se presenta, es considerar que lo importante son los resultados sociales y que estos se obtienen como consecuencia de los procesos que lo producen. La evaluación se centra así, tanto en los resultados como en los procesos. Los procesos constituyen el principal núcleo de investigación porque se trata de descubrir cuales son los que provocan la excelencia en las organizaciones. Los procesos constituirán en adelante la clave para el desarrollo de modelos **(Municipio, 2002 a)**.

El segundo cambio es la aceptación de que todo está interconectado en las organizaciones, porque el factor humano es el verdadero nexo de unión. De aquí nace la inclusión generalizada del concepto total al considerar que todas las partes, todas las actividades, todos los procesos contribuyen a la calidad y no sólo lo que aparentemente y de forma directa produce algo. Sin embargo, el cambio esencial que se produce es considerar que el foco de toda actividad es el cliente y, por tanto, su satisfacción es lo esencial de la calidad **(Municipio, 2002 a)**.

La mirada no se pone ahora en lo tangible, lo material, los productos sino en lo intangible que se añade al producto, el servicio que se presta. Esto supone que la calidad no la establece el técnico sino el cliente y la producción se subordina a lo que se demanda, que ahora comprende una gran cantidad de componentes de servicio que el técnico tradicional no incluye junto al producto. Ha variado lo que se valora y los métodos de valoración **(Municipio, 2002 a)**.

Esto significa que a lo largo de los años 80 y 90 que el exceso de producción y los cambios de demanda hacen poco o nada competitivas a muchas organizaciones e instituciones. No sólo hay que ofrecer otros productos y servicios sino que hay que

cambiar los sistemas internos y la propia misión institucional para poder ser aceptados por la sociedad. El cambio de los modelos de valoración se hace inevitable. Ya no sirve el cumplimiento de exigencias que están basadas en criterios del técnico, del ideólogo o del directivo. El cambio global de mentalidad es lento pero progresivo **(Municio, 2002 a)**.

7.2. Quinto grupo: modelos de excelencia.

El impulso al nuevo enfoque de la calidad se produce por la acción de organizaciones y entidades públicas que quieren apoyar el logro de la excelencia, como máxima respuesta a la sociedad. No solo es búsqueda de la calidad, sino su más alto nivel, es decir, la excelencia **(Municio, 2002 a)**.

Membrado (2002), entiende por modelo de excelencia un conjunto de criterios agrupados en áreas o capítulos, que sirven como referencia para estructurar un plan que lleve a una empresa u organización, o a una parte de la misma, hacia la excelencia en la gestión. Los modelos están basados en la estructuración de los principios de la Excelencia, de modo que se cubran todas las áreas clave. La utilización extensiva del término modelo de excelencia es muy reciente, empleándose dicho término para referirse a los modelos desarrollados como bases de los grandes premios a la calidad.

Aunque los japoneses habían creado en 1970 un modelo de evaluación con su visión de la calidad para premiar las organizaciones que sobresalían, es Estados Unidos quien lanza en 1987 el premio Malcolm Baldrige para premiar anualmente a las empresas reconocidas por su alto nivel de calidad lo que inicia un proceso en el que se han desarrollado con muchos modelos variantes **(Membrado, 2002)**.

En 1996 se pone en marcha en Europa una acción equivalente con la creación de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad que crea también un premio que se concede anualmente -Premio de la EFQM-. Recientemente, el modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, creado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ) en 1999, Cartagena de Indias, Colombia. Tanto del modelo americano como del europeo se crean versiones

nacionales, regionales y sectoriales en la mayoría de los países del mundo **(Membrado, 2002)**.

El modelo de la FUNDIBQ, fue aprobado en la primera Convención Iberoamericana de Gestión de Calidad, celebrada en Cartagena de Indias en 1999, con los siguientes propósitos: a) servir de apoyo a los países que no cuenten con modelos propios de autoevaluación de calidad de sus empresas; b) ser nexo común entre empresas iberoamericanas con experiencias exitosas en la implantación de modelos de excelencia en la gestión, c) homogeneizar entre los distintos países, las características y los niveles de desarrollo e implantación de las entidades evaluadoras de conformidad con los sistemas de premios y reconocimientos; y d) contar con un referente común a todos los países iberoamericanos como referente de excelencia en la gestión, que facilite la coordinación de los esfuerzos en el área iberoamericana. **(Membrado, 2002)**.

En este sentido, para este modelo, la calidad es entendida como un valor que debe impregnar todos los aspectos de una organización. El modelo centra la atención en nueve elementos o criterios que considera básicos en la excelencia de una organización, como se muestra en la Figura 5, cada criterio consta de una serie de subcriterios con aspectos para su abordaje. Los nueve criterios del modelo se dividen en dos tipos: a) procesos facilitadores y b) resultados **(Membrado, 2002)**.

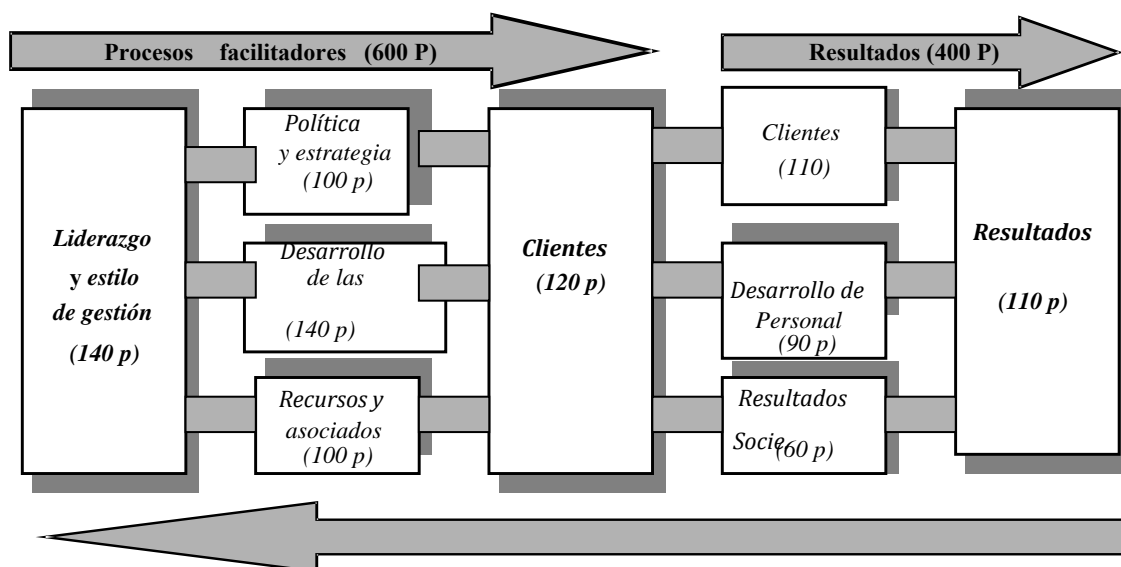


Figura 5: Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (Membrado 2002).

El potencial político y económico de los impulsores de estos modelos, los han generalizado en las organizaciones más avanzadas, pero la dificultad de implantación los ha hecho inasequibles a pequeñas organizaciones o aquellas cuyo componente cultural burocrático, dominante en el paradigma anterior, choca frontalmente con los principios de la calidad. La versatilidad de su planteamiento, ha dado lugar a adaptaciones a campos muy variados. Existen modelos adaptados a la administración, a la salud o a la educación, por ejemplo, el Ministerio de Educación Español le considera el modelo oficial. Aunque no existen datos oficiales, se estima que cerca de medio millón de organizaciones e instituciones han aplicado estos modelos (**Membrado, 2002**).

7.3. Sexto grupo: modelos de mejora.

En los últimos años, se está produciendo un cambio en el enfoque de la implantación de la calidad. Los modelos propugnados por los premios, han supuesto un avance considerable en la implantación de la calidad, pero han producido paralelamente en los directivos, una preocupación por potenciar aquellos aspectos en los que sus fortalezas internas, les permitían un mayor campo de maniobra. Han tratado de potenciar aquellos criterios, en los que les era posible aumentar con mayor facilidad la valoración para el premio (**Municipio 2002 b**).

Esta desviación inevitable por el objetivo inmediato de la aplicación, ha descubierto que en muchos casos, lo verdaderamente esencial en la implantación de un sistema de calidad, no es ser el mejor, sino lograr el desarrollo institucional, la competitividad y la supervivencia, que son las tres amenazas que pesan sobre la mayoría de las organizaciones del mundo occidental (**Municipio 2002 b**).

Aunque los principios generales y la mayoría de los contenidos son iguales que en los otros modelos de calidad, lo que se busca en el cambio de forma prioritaria es hacer real la mejor calidad posible en las instituciones y evitar con ello problemas o su desaparición. De acuerdo con esta idea, el énfasis se pone en las mejoras; y por tanto, en localizar los puntos débiles del sistema. El mecanismo de trabajo, tiene un

claro sentido de diagnóstico, analizando sucesivamente resultados, procesos y causas. No existen todavía muchos modelos disponibles, pero hay que citar la propuesta de Conti (1997), la nueva versión de ISO 9000: 2000 y el modelo RUECA (1998), que sirven de referencia en este trabajo **(Municipio 2002 b)**.

Por otra parte, el cambio que propugnan estos modelos es primero esencialmente metodológico, pero también amplían sus contenidos con los nuevos cambios sociales. Aunque sin despreciar la importancia de la responsabilidad de la dirección en la gestión del cambio, se pone un énfasis especial en la autodiagnóstico; es decir, la transformación de la organización, que es el objetivo final, algo que sólo se logra si las personas se implican y se comprometen en la mejora de sus propias actividades; y por tanto, en la propia evaluación. La solución a los problemas hay que encontrarla desde dentro de las personas porque desde afuera solo está la competencia creciente **(Municipio 2002 b)**.

8. MODELOS DE MEJORA Y LA UNIVERSIDAD

El panorama universitario no presenta síntomas para poder considerarle en la cresta de la ola del cambio. Al contrario, los descriptores muestran instituciones incapaces de hacer frente al reto del nuevo paradigma, en muchos casos claramente de espaldas a los cambios, aunque sus miembros puedan formar parte aisladamente de las vanguardias culturales. ¿Cuál es el modelo de evaluación que utilizan nuestras universidades?. La pregunta tiene una difícil respuesta dada la gran variedad de situaciones y la novedad en la implantación del nuevo paradigma **(Municipio 2002 b)**.

En líneas generales, los modelos de primera generación, son los que más se ajustan a su situación pero incluso quedan a veces demasiado grandes, porque en muchos casos falta el sentido de organización. Los de segunda y tercera generación, se están utilizando en universidades de prestigio, pero son una minoría, ya que generalmente son universidades privadas que tienen una cultura cercana al mundo de la empresa **(Municipio 2002 b)**.

Para identificar la distancia del modelo utilizado en cada universidad, con las últimas exigencias de la organización, bastaría con analizar su situación de cinco de sus componentes básicos **(Municipio, 2002 b)**:

1. Orientación al cliente. Para las organizaciones actuales, los clientes son la razón de su existencia y la base de todas sus decisiones, pero muchas instituciones viven de espaldas al cliente. La valoración de lo importante o valioso por los profesores y por los estudiantes o las familias, difiere considerablemente (**Mc. Daniel, 1992 en Municio, 2002 b**).

Lo mismo sucede con las empresas, con las cuales apenas hay relación, existen pocos convenios de colaboración y los programas académicos apenas tienen que ver con sus necesidades (**Municio, 2002 b**).

El papel de los profesores en las universidades ancladas en modelos antiguos, suele ser seguir las normas y cumplir con los programas; y el de los directivos, decidir lo que debe hacerse y controlar costes y actividades. Esto choca radicalmente con la satisfacción de la calidad, la mejora permanente y el valor añadido para el cliente.

2. Organización por procesos. Aunque pueda permanecer la organización jerárquica, para algunos aspectos del funcionamiento general, por ejemplo para la investigación o la asesoría externa, la exigencia de los modelos de buenas prácticas, encamina a la organización a la formación por procesos. En realidad, es la forma natural en la que están diseñados los programas y la conversión debería ser fácil y no traumática.
3. Gestión del conocimiento. Tomando en cuenta la actividad propia de la enseñanza de la universidad, desafortunadamente la realidad muestra que en general se siguen haciendo las cosas de la misma manera, que se hacía hace 400 años. A veces, el sistema no busca la eficiencia debido a varios aspectos: a) actúa como una rueda que se retroalimenta a base de bajo coste para los estudiantes, b) bajo coste de oportunidad, c) baja preparación de entrada; y d) baja exigencia del profesor. Generando como resultado el menor esfuerzo y desinterés por el cambio.

Las organizaciones actuales exigen un alto nivel de capital intelectual, conocimiento, para poder generar su propio desarrollo y satisfacer las crecientes necesidades sociales. Solo si esto se produce, la universidad estará en condiciones de seguir a tono con el desarrollo científico, económico y tecnológico del mundo.

4. Competitividad. Los enormes costes de la investigación actual, parece que hacen imposible una acción puntera en la universidad. Las grandes empresas y laboratorios van mucho más allá de todas sus posibilidades. La investigación, salvo excepciones, es elemental y puede constituir una aportación al auto desarrollo, pero no es exportable al exterior del centro. Paralelamente la universidad carece de la infraestructura para su desarrollo. Hay una muy baja utilización de las nuevas tecnologías, incluso los ordenadores se utilizan poco más que como editores de texto.

El liderazgo es casi inexistente, se sienten funcionarios, y en pocos casos, la organización, considera la importancia de los procesos o del establecimiento de objetivos. La competitividad es con frecuencia un valor inaceptado, que se considera ajeno a la universidad. Hay un gran temor a la comparación, cualquier ranking es peligroso; y por tanto, a todo lo que suponga una evaluación seria y externa. La clave de la situación, como es evidente, está en la estabilidad burocrática y en la permanencia de los presupuestos públicos.

5. Internacionalización. Las universidades de los siglos XVI y XVII, como la Complutense de Alcalá, eran internacionales, en profesores, alumnos y lengua, pero en los siglos XVIII y XIX, las universidades se hicieron estatales y provincianas. El establecimiento de la autonomía ha supuesto liberarse del poder central, pero no para mejorar sino para aumentar los procesos endogámicos y empobrecedores, cortando y cerrando las barreras al exterior.

En muchos casos, se produce una defensa desesperada de ideas culturales y lingüísticas locales, frente a la apertura de la globalización. La universidad se encuentra en el siglo XXI en una situación paradójica en la que lucha por desembarazarse del pasado y al mismo tiempo, mantener parte de sus características y privilegios, quiere en el futuro, estar al nivel de los entornos profesionales con los que conecta pero no esta dispuesta a pagar el precio del cambio; y sobre todo, no esta en condiciones de hacerlo. La esquizofrenia lleva a múltiples contradicciones: a) finge investigar pero no investiga, o lo que investiga no le interesa a nadie; y b) finge enseñar lo que no enseña, se considera superior y excelente, pero rechaza cualquier comparación (**Municio, 2002 b**).

El paradigma de la racionalidad moderna, no resiste en las carreras científico-técnicas pero en las carreras de humanidades y sociales aparece como un claro absurdo. La mayoría de las carreras y materias necesitan una revisión profunda, pues como dice Díaz Barriga (1990), de ser un instrumento de liberación del hombre se han convertido en un elemento que promueve la enajenación de la razón humana. El postmodernismo, rechaza las abstracciones generalizantes a favor de la parcialidad y especificidad del discurso, y niega a los intelectuales que se consideran por encima de los demás y pretenden iluminar a toda la humanidad **(Municio, 2002 b)**.

Estamos en una situación de cambio acelerado, de enfoques culturales simultáneos y de compromisos necesarios con los otros. La universidad ha sido el centro de irradiación de cánones, límites académicos y barreras para todo aquello en lo que creía tener el dominio. Pero, como se ha visto en otro lugar, hoy las barreras no tienen sentido y las ciencias se combinan para encontrar nuevas soluciones. Pero, además, ahora se busca y utiliza nuevas formas de relación del hombre con la sociedad, consigo mismo y con el otro. Aquí estaría el sentido en las exigencias, tanta veces difundidas de la importancia de las humanidades en los estudios de la ciencia y de la técnica **(Municio, 2002 b)**.

Recuérdese que en el siglo XIX y parte del XX, la universidad se convirtió en una cantera de burócratas-letrados para nutrir la Administración del Estado, pero formados en la escolástica, lo que supone que seguían viviendo en la época anterior. En los siglos XVIII y XIX la lucha fue constante por librar a la universidad de las cadenas medievales, pero cuando el Estado consiguió ganar la batalla la convirtió en una institución burocrática y centralizada **(Municio, 2002 b)**.

Con el paso de los años, la universidad volvió a ser dominada por los intereses del gremio, ahora controlados por los partidos políticos. La universidad está de nuevo bloqueada por los condicionantes con los que se ha desarrollado y cualquier cambio puede suponer una amenaza. Adaptarse a la nueva situación de la sociedad es una operación delicada y peligrosa **(Municio, 2002 b)**.

¿Cuál es el modelo adecuado a la universidad? La respuesta estriba en el análisis de cada situación. Hay universidades que han evolucionado al mismo ritmo que la sociedad y en estas los modelos actuales de mejora se ajustan perfectamente. En otras, que están desajustadas con la sociedad, la utilización de modelos de calidad,

sería el recurso más adecuado para producir su cambio, pero es bien entendido que ofrecerán una imagen pobre de la que a muchos les sería imposible salir; y si existe suficiente poder interno, lucharán por no adaptarse al modelo actual (**Municipio, 2002 b**).

A continuación se describen de manera resumida algunos de los modelos de mayor aplicación en la evaluación de la educación superior en Europa, Estados Unidos de Norteamérica y en Latinoamérica.

8.1. Guía de evaluación del Consejo Nacional de Universidades Españolas.

En 1996 mediante el Real Decreto 1947, se establece el Plan Nacional de Calidad de las Universidades, con una duración de cinco años. El Consejo de Universidades diseñó la guía de evaluación, que consta de tres partes: a) proceso de autoevaluación, b) proceso de evaluación externa; y c) el informe final, mediante el uso de guía y protocolos. El protocolo de gestión de calidad se basa en el modelo EFQM.

Como hipótesis de trabajo plantea a su vez que la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

Esta guía fue aplicada de manera voluntaria por algunas universidades españolas, que iniciaron voluntariamente el proceso de autoevaluación para la mejora de la calidad institucional, dentro del Plan Nacional de la Calidad de la Educación (PNC). Hoy se asume de manera particular por cada Universidad.

9. MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD EFQM

Tomando como base el modelo EFQM, la Confederación Española de Centros de Enseñanza y el Ministerio de Educación y Cultura, en 1977, adaptaron un modelo para evaluar calidad en los centros públicos de enseñanza no universitarios, llamada **Guía para la autoevaluación**, con los siguientes criterios de calidad: a) liderazgo, b) planificación y estrategia, c) gestión del personal, d) recursos, e) procesos, f)

satisfacción del cliente, g) satisfacción del personal, h) impacto en la sociedad; e i) resultados. Cada uno de los criterios de calidad desagregados en 32 subcriterios, cada uno con descriptores para la autoevaluación.

El paquete consta de los siguientes instrumentos para facilitar su aplicación:

1. Guía para la autoevaluación, con los fundamentos del modelo.
2. Explicación de modelo y procedimiento.
3. Cuestionario para la autoevaluación con hojas de respuesta y de tabulación e la información.
4. Formulario para la autoevaluación.

Este último, de mayor complejidad pero a la vez de mayor precisión contiene los criterios a evaluar, con las matrices para los criterios agentes, para puntuar enfoque y despliegue del sistema de calidad; y matrices para puntuar magnitud y alcance del sistema de calidad en criterios resultados. Con anexo para los aspectos a mejorar en cada criterio evaluado y con la respectiva matriz para la tabulación final de los datos.

Este modelo, se aplica especialmente en los centros de educación no universitarios públicos y privados, de manera voluntaria con miras a establecer planes de mejora de la calidad institucional y para aplicar al concurso de la Fundación Europea, para el otorgamiento del premio de calidad.

10. MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA (EE)

Solo alcanzaron a transcurrir dos años (1997-1998), de vida de la guía de autoevaluación, para que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte M.E.C.D. de España, creara el premio a la calidad de la educación, por Orden del 14 de septiembre de 1998. Al mismo tiempo, por iniciativa del mismo Ministerio, se comenzó la adaptación del modelo de evaluación de EFQM al Modelo Europeo de Excelencia para los centros de educación.

Los elementos diferenciales mas importantes se muestran en la Figura 6, en la que se observa como el nuevo modelo incorpora un conjunto de criterios de excelencia válidos para cualquier organización. Estos criterios, se corresponden básicamente con los conceptos fundamentales anteriormente descritos, siendo a la vez un

instrumento de autoevaluación y de gestión, de acuerdo con los principios de la gestión de calidad (ver figura 6).

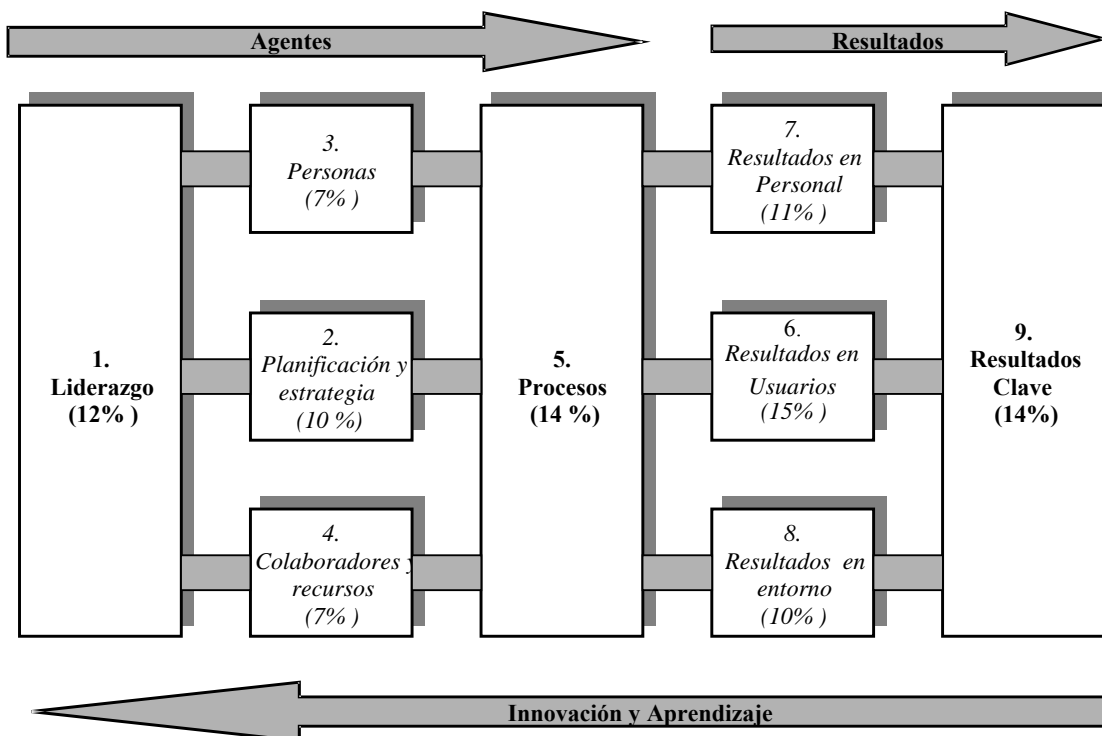


Figura 6: Modelo Europeo de Excelencia (EE). Adaptado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte MECD, 2001 del modelo de la EFQM.

Lo esencial del modelo EE, está en que este recoge todos los criterios de calidad del modelo de la EFQM; y plantea como hipótesis, que los resultados en los usuarios, el personal y en la sociedad, se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de los recursos y colaboradores, y de sus procesos hasta la consecución de la mejora permanente. El nuevo texto del modelo, incluye instrumentos para construir formularios y cuestionarios de autoevaluación, acompañados de matrices para criterios agentes y criterios resultado y plantillas de calificación (**Ministerio de Educación y Cultura, 2001**).

Con la nueva Ley Orgánica de Universidades LOGE del 2001 en España, la calidad se ha convertido en un imperativo par las instituciones de Educación

superior, publicas y privadas; y más aún, teniendo presente el compromiso del país con el desarrollo del EEES, los pronunciamientos de la CRUE con el artículo 32 de la LOU, que crea la ANECA y desarrolla un modelo e instrumentos para la evaluación institucional, la certificación y la acreditación, siendo este modelo una eficaz herramienta, para emprender el camino hacia la mejora de la calidad que hará altamente competitivo el sistema de educación superior de España ante la Unión Europea y en Iberoamerica (Cidad, 2004).

Tal y como se muestra en la Figura 7, el modelo de evaluación institucional de la ANECA, se estructura en torno a seis criterios, considerados como los más relevantes de la organización, en este caso la institución universitaria. Los cinco primeros predictores del último, se subdividen en subcriterios de primero, segundo y tercer nivel (Cidad, 2004) (ver figura 7).

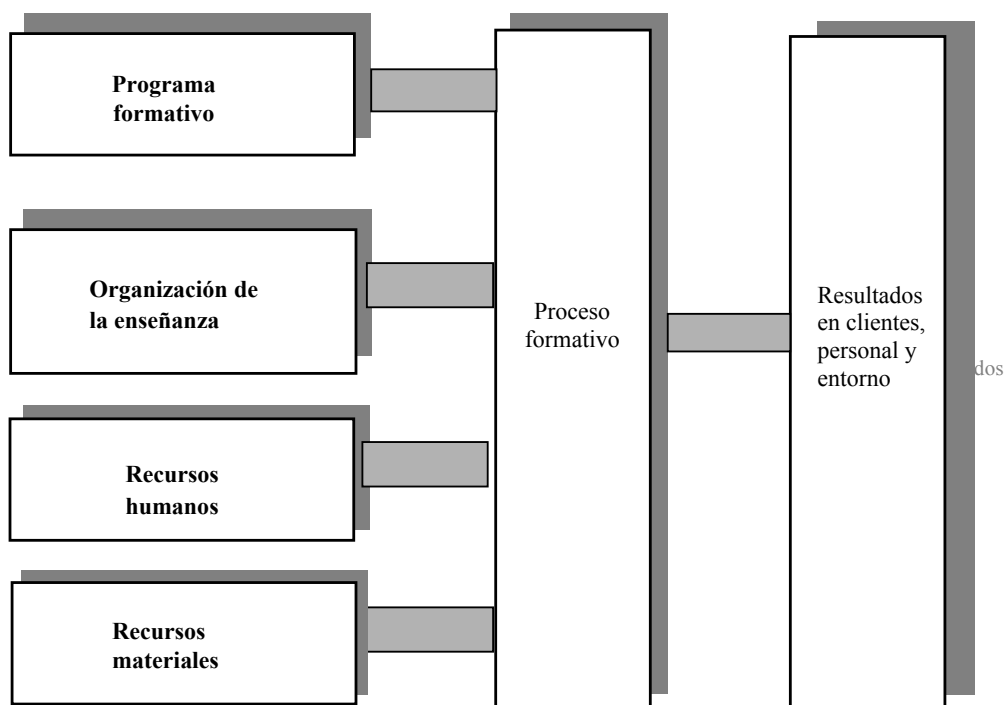


Figura 7: Modelo de evaluación institucional de titulaciones. ANECA. Ciudad, 2004

11. MODELO DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EE.UU.

La experiencia de evaluación del aprendizaje y otros aspectos para la acreditación de la educación superior, en Estados Unidos de Norteamérica, nace con la creación de la Comisión Acreditadora de la Asociación de los Estados Centrales para la Educación Superior MSCHE (Accrediting Comisión of Midle States Association of Higher Educación) en el año 2002, cuya hipótesis básica postula que definir y evaluar el logro del aprendizaje en los estudiantes es fundamental para el aseguramiento de la calidad en educación superior, pues de esta evaluación se genera información mas útil que de la evaluación de procesos y recursos, y para mejorarla, facilitar al estudiante y al público la comprensión de los objetivos, metas y necesidades de la educación superior, a la vez que impulsar el intercambio de estudiantes y favorecer el acceso a créditos y titulaciones **(Morse, 2002)**.

En síntesis, esta evaluación de logros en el aprendizaje, propicia información a una institución, sobre el cumplimiento de los requerimientos mínimos de calidad, a la vez que asistencia y apoyo para el proceso de mejora **(Morse, 2002)**.

Los nuevos estándares del modelo de la MSCHE, le apuestan a los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, como se dijo anteriormente, mas que a los recursos institucionales de: a) planta física, b) bibliotecas; y c) claustro y otros, pues los nuevos estándares buscan mayor flexibilidad académica-administrativa, en lugar de rígidas estructuras específicas.

El modelo incluye 11 estándares objeto de evaluación, estos son: a) aprendizaje del estudiante, b) plan de evaluación institucional, c) alfabetización informática, d) recursos institucionales, e) cursos libres, f) convenios y contratos para la investigación, g) formación abierta y a distancia y E-learning, h) papel de las facultades, i) misión, j) gobierno; y k) información al público, con cuatro tipos de informe: a) anuales, b) de autoevaluación, c) de seguimiento; y d) revisiones periódicas **(Morse 2002).12.**

12. EL MODELO DE LA RED UNIVERSITARIA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD- RUECA

En 1995, nueve Universidades Europeas e Iberoamericanas constituyeron la RUECA y dentro de un proyecto de colaboración del programa América Latina Formación Académica (ALFA), de la comunidad europea, construyeron un modelo de autoevaluación para la educación superior basado en la calidad total (**Municio, 1998**).

El modelo se fundamenta en cuatro coordenadas, en las cuáles se insertan los principios de calidad y exigencias específicas de la Educación Superior así: a) las personas que son el eje central de la calidad, b) las acciones de mejora permanente, base del cambio, c) el compromiso con la calidad, una nueva forma de gestionar la institución; y d) las instituciones de educación superior con características propias (**Municio, 1998**).

La estructura del modelo consta de siete variables de la organización. Estas variables a su vez están conformadas por 22 criterios de calidad con sus dimensiones y descriptores. La medida de los efectos está claramente diferenciada, pues se valoran: a) la satisfacción de los implicados, b) el valor percibido de la formación; y c) el impacto y desarrollo interno de la institución. El modelo utiliza una escala de medida a tres niveles: a) de implantación al sistema de calidad, b) aplicación del sistema; y c) efectos que producen en cada una de las variables (**Municio, 1998**) (ver figura 8).

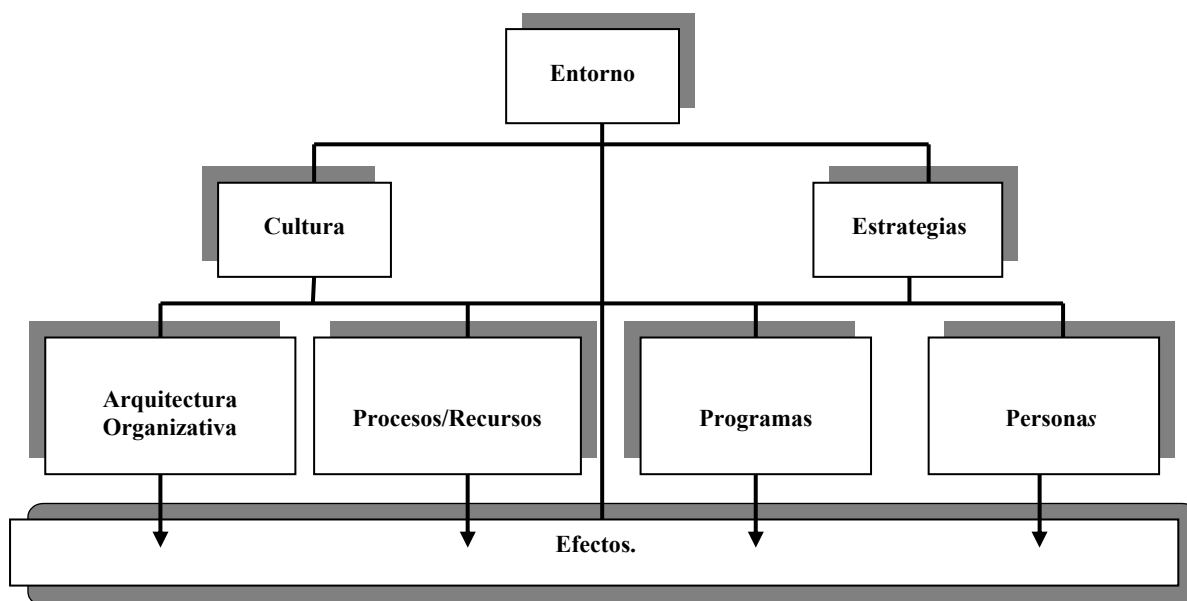


Figura 8: Modelo de Autoevaluación Institucional RUECA (Municio, 1998).

El modelo RUECA, ofrece ventaja sobre otros modelos, por haber sido pensado desde un comienzo como modelo de autoevaluación de la calidad institucional y de programa, siendo factible su aplicación a toda la institución o a un programa en particular o a una unidad académica.

Tiene como eje las personas y la cultura de calidad y no pretende ser sancionador ni conducente a premios sino a la toma de decisiones para establecer planes de mejora de la calidad de la educación que se ofrece.

Para su aplicación, el modelo ofrece una guía con las variables de organización, los criterios y dimensiones, descriptores e instrumentos que facilitan la toma de información y el procesamiento de los datos, los cuáles son consignados en el cuaderno de evaluación (**Municio, 2000**).

13. MODELO DEL CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN CNA.

En Colombia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior establecido por la Ley 30 de 1991, crea el CNA, para garantizar la calidad de la educación superior mediante los procesos de acreditación de calidad de programas y de instituciones. El CNA, determina los lineamientos de acreditación y crea un modelo evaluativo que consta de una conceptualización de la calidad de la educación superior de programas y de instituciones, que consta de diez criterios de calidad: a) universalidad, b) integridad, c) equidad, d) idoneidad, e) responsabilidad, f) coherencia, g) transparencia, h) pertinencia, i) eficacia; y j) eficiencia.

Además de ocho factores como: a) misión y proyecto institucional, b) estudiantes, c) profesores, d) procesos académicos, e) bienestar institucional, f) organización y gestión, g) egresados e impacto sobre el medio; y h) recursos físicos y financieros. Y cuenta con 42 características que definen los factores con sus respectivos aspectos a evaluar e indicadores (**Consejo Nacional de Acreditación, 2003 a**).

Los lineamientos cuentan con dos guías para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado y acreditación institucional. Ambas guías,

describen factores, aspectos a evaluar e indicadores, con escalas de medición cualitativa y cuantitativa, siendo el principal propósito, la rendición de cuentas al estado y la sociedad, la garantía y promoción de calidad (**Consejo Nacional de Acreditación, 2004 c**) (ver figura 9).

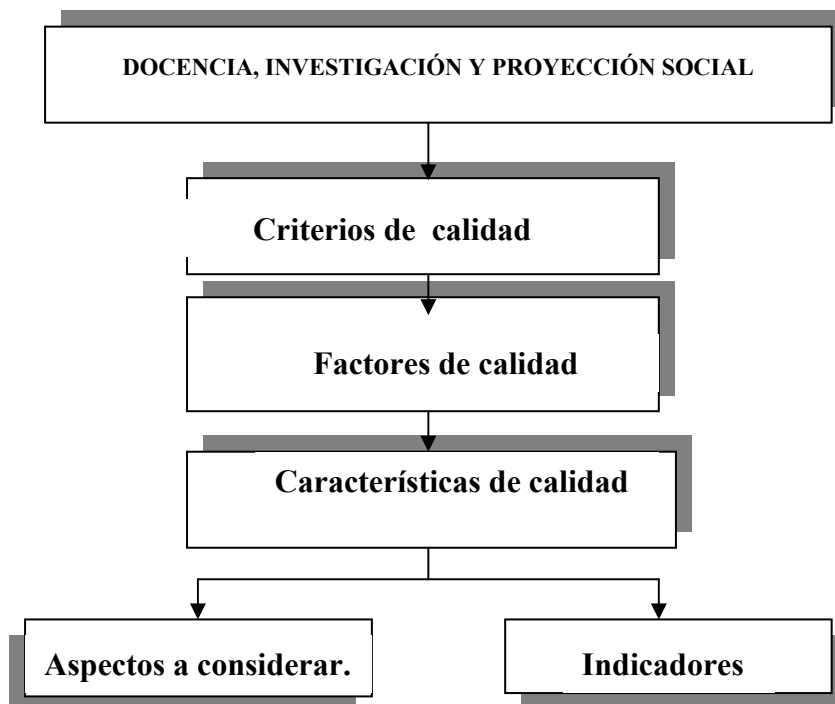


Figura 9: Modelo de evaluación del CNA (Consejo Nacional de Acreditación, 2003 a)

La guía para evaluar instituciones de educación superior, adiciona a los ocho factores de calidad de programas, los factores de investigación, procesos de autoevaluación y autorregulación, elevando a diez el número de factores definidos a través de 39 características (**Consejo Nacional de Acreditación, 2003 a**).

Una vez hecho el recorrido por los diferentes modelos para evaluar la calidad, la evaluación de la calidad de la educación superior y las características que presentan los modelos del CNA, RUECA y EE, el investigador se planteó las siguientes reflexiones:

1. No existen modelos originales, específicamente diseñados para evaluar la educación superior, sino que los modelos utilizados son híbridos, resultado de

adecuaciones en su misma evolución histórica al unísono con la evolución del concepto de calidad que va desde la calidad interna o de producto y de utilidad en sus inicios; o externa y de resultado, en términos de percepción, como satisfactoria de necesidades y expectativas de los implicados y las audiencias políticas interesadas, quienes toman decisiones para mejorarla.

2. En el tema de la calidad, hay acuerdo en que lo medible es evaluable; y por tanto susceptible de mejorar dadas las relaciones estrechas entre medición y evaluación. La medición que se logra a través de los modelos de evaluación, arroja datos, insumos concretos para quienes toman las decisiones para el cambio en el sistema educativo. Sin embargo, estas mediciones sólo se podrán orientar al largo plazo si la información cuantitativa obtenida en las mediciones se interpreta en un contexto mas amplio que contribuya a una evaluación global, pues además de medir, es necesario evaluar.
3. El desarrollo histórico de los modelos de evaluación de la calidad, permiten hacer una clara lectura de cómo en las décadas de los 60 y 70, tenían un enfoque positivista funcional y su objeto primordial apuntaba, al control interno de las organizaciones y el aseguramiento de la calidad del producto o del servicio. De los 80 en adelante, cuando el concepto de calidad evoluciona hacia lo intangible, la percepción del cliente o implicado, los modelos orientan su acción a medir y cualificar dicha satisfacción no solo de las necesidades, sino ante todo de las expectativas y por qué no decirlo, la magnitud de sorpresa en los servicios para el cliente.
4. La evaluación se ha convertido en la herramienta fundamental en la visión de la acción para mejora de la educación superior, pero acompañada esta de la gestión del sistema de calidad. La evaluación a través de modelos se ha convertido en la herramienta fundamental para la mejora de la educación superior, siempre y cuando este acompañada de la gestión del sistema de calidad.
5. La evaluación tradicional de logros en el aprendizaje en los estudiantes, no es suficiente para establecer el nivel de calidad de un programa en la educación superior o de una institución; es necesario evaluar el impacto del programa a

través de una evaluación global del contexto, en la cuál los modelos prestan ayuda invaluable.

6. El movimiento mundial del espacio de convergencia de la educación superior en la UE y en Iberoamérica a través del proyecto Tuning, enfatizan la importancia de la autoevaluación interna y evaluación externa de la calidad de la educación, tanto a nivel de programas y titulaciones, como de instituciones y de los mismos sistemas, en cuyo proceso los diferentes modelos contribuyen científica y técnicamente con el aporte de información válida y confiable en orden a las grandes decisiones.
7. Los modelos de evaluación como constructos para conocer el estado de calidad de la educación superior y poderla mejorar, tienen elementos comunes tales como: a) marco conceptual o teórico en el que se sustentan, b) criterios de calidad que orientan la evaluación, c) sistema de medición con indicadores cualitativos y cuantitativos, d) metodología y procedimientos de implementación del modelo de acuerdo con los actores que participan en dichos procesos. Difieren en los objetivos específicos, dada la relatividad del concepto de calidad y los intereses de las distintas audiencias por los resultados. De donde se concluye, que toda evaluación de calidad en educación superior tienen un contenido de política.
8. La sola aplicación de modelos nacionales para evaluar la calidad de la educación superior, no parece ser suficiente para el ingreso al mercado global de los servicios educativos. Se requieren nuevos modelos basados en criterios de calidad, universalmente aceptados y confiables y la ayuda de expertos internacionales que apoyen esta labor desde los sistemas educativos de los países.
9. Se desprende del estudio de los modelos de evaluación aplicados a las universidades, se desprende que hay dimensiones clave para el desarrollo de instrumentos de medida cuantitativa o cualitativa a saber: a) la orientación al cliente como eje fundamental de la acción educativa, b) el enfoque de procesos para el aseguramiento de la calidad, c) el Benchmarking para competir por calidad, d) la visión internacional de la educación; y e) el impacto de los programas en este contexto.

Capítulo Cuarto

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA

**Países miembros del Convenio Andrés Bello y en particular,
en programas e instituciones de Colombia**

Capítulo Cuarto
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA
Países miembros del Convenio Andrés Bello y en particular, en
programas e instituciones de Colombia

En este capítulo se da a conocer el estado de la evaluación y acreditación de la calidad de la Educación Superior, desde la visión Iberoamericana, países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB); y al finalizar, se presenta un análisis crítico en particular, del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, acompañado de reflexiones relacionadas con esta materia.

El Convenio Andrés Bello (CAB), se crea en Bogotá en el año de 1970, por iniciativa de los Ministros de Educación de Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela y jefes de las delegaciones de Ecuador y Perú. Como organización internacional de carácter intergubernamental, en su misión, favorece el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Busca generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros, manteniendo las puertas

abiertas a la integración de países que así lo soliciten (**Convenio Andrés Bello, 2005**).

Con el transcurso del tiempo, décadas del 80 y del 90, desde su creación en 1970, el CAB se ha visto fortalecido con el ingreso de nuevos países miembros: a) Panamá en 1980, b) España en 1982, c) Cuba en 1988, d) Paraguay en el 2001; y e) recientemente, México en el año 2004, ampliando así su espacio de acción e integración con los países del MERCOSUR, los de Centroamérica, Europa y del Caribe. La Secretaría Ejecutiva del CAB, (SECAB), creada en 1972, tiene sede permanente en la ciudad de Bogotá y auspicio logístico del Gobierno Colombiano a través del MEN.

Son objetivos del CAB: a) estimular el conocimiento recíproco y la fraternidad entre los países miembros, b) contribuir al logro de un adecuado equilibrio en el proceso de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural, c) realizar esfuerzos conjuntos en favor de la educación, la ciencia, la tecnológica y la cultura que permita el desarrollo integral de sus naciones; y d) aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de sus pueblos (**Convenio Andrés Bello, 2005**).

1. METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL CAB

La metodología de trabajo adoptada por el CAB, consiste en el diseño y desarrollo de planes programáticos acordados en las reuniones de ministros de educación de los países miembros, ejes temáticos estratégicos, que responden a las necesidades regionales del espacio de integración cultural y líneas transversales de acción, que se desarrollan a través de proyectos, siendo los ejes temáticos núcleos fundamentales que orientan su acción en el contexto definido por los niveles siguientes: a) las estrategias y las líneas transversales de acción, b) actividades que permiten sistematizar y unificar el desarrollo de los ejes temáticos; y c) la gestión programática del CAB (**Convenio Andrés Bello, 2005**).

Son ejes temáticos del CAB los siguientes: a) el fomento de una educación con calidad y equidad para la integración, b) la asunción ciudadana de modelos científico-tecnológicos modernos que estimulen la creatividad propia; y c) la

promoción de políticas en los pueblos que contribuyan al desarrollo y defensa del patrimonio cultural (**Convenio Andrés Bello, 2005**).

2. EL CAB, LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una nueva dimensión se abre para la acción del CAB en la XIX Reunión de Ministros de Educación de los países del Convenio Andrés Bello (REMECAB), realizada en Cochabamba, Bolivia en 1998, cuando aborda de manera central el tema de la educación superior por primera vez en su historia, señalando acciones específicas y áreas temáticas en la Resolución No.006-98 del Régimen de equivalencias, cuyas actividades se encaminan a crear un sistema único de equivalencias para todos los países del entorno que armonice los objetivos terminales de los grados, cursos, niveles, títulos de los diversos sistemas educacionales, para que en el futuro haya sistemas educativos equiparables que formen ciudadanos con iguales aptitudes, valores y destrezas, respetando las diferencias que nacen de las culturas locales y de las necesidades propias de cada sociedad (**Convenio Andrés Bello, 2005**).

Los trabajos de investigación realizados con auspicio del CAB, en la década de los años 90, fundamentados en los tres referentes seleccionados como marco de análisis para establecer los principios de armonización de objetivos terminales en la educación básica y media en los países miembros, concluyeron a nivel de los sistemas, el siguiente conjunto de convergencias (**Convenio Andrés Bello, 2000**):

1. En todos los sistemas se evidencia el interés por el mejoramiento de la calidad que se explicita en los aspectos y componentes, -prospección, equidad, coherencia, eficiencia, pertinencia, continuidad e identidad-; en el currículo -apertura, flexibilidad, pertinencia, innovación y eficacia-; en la evaluación -eficiencia, eficacia y equidad-.
2. El trabajo continuo por mejorar la calidad, consolidar y ampliar los procesos de evaluación y acreditación, genera sistematización de conocimientos, iniciativas, suma y contrastación de experiencias de los diferentes sistemas de

educación superior de los países. Las perspectivas que se desprenden de las ponencias presentadas por los países miembros, permiten identificar rasgos comunes, no obstante la variedad de procedimientos y de orientación sobre los procesos.

3. La acreditación se inicia en todos los países del convenio con un proceso de diagnóstico y/o autoevaluación, continua con el examen de los pares académicos o instituciones equivalentes para la evaluación externa y prevé que para el mejoramiento continuo, ésta debe realizarse de manera periódica y siguiendo un determinado patrón.
4. En el plan programático del año 2005 en adelante, desde su misión y programación, el CAB en el campo de la educación superior, se propone el fortalecimiento de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad, la promoción de mecanismos de relación de las instituciones de educación superior con la sociedad, el apoyo a los estudios doctorales, la consolidación de la red de postgrados en integración y la difusión de las reformas de la educación superior. Como estrategia para el desarrollo de este eje temático, se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

3. TENDENCIAS Y CONVERGENCIAS EN LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La compatibilidad y comparabilidad a nivel internacional de los criterios nacionales de calidad de la educación superior, en algunas ocasiones son convergentes. La evaluación y acreditación se constituyen en parte del fenómeno actual de la internacionalización de la educación superior y de la dimensión transnacional que le imprimió la UNESCO en el año 1998.

La evaluación y acreditación de programas y de instituciones en los países miembros del CAB, son referentes de calidad, pero los programas e instituciones acreditados de calidad, representan un porcentaje poco significativo con respecto a la oferta nacional de la educación; los pares académicos requeridos en la evaluación externa, no son suficientes en número y con poca formación para ejercer de manera

competente la labor encomendada; por otro lado, la figura de agencias certificadoras y acreditadoras privadas es apenas incipiente, pues en la mayoría de estos países la acreditación es de carácter estatal (**Convenio Andrés Bello, 1999**).

En el ámbito regional se cuenta con la presencia de organismos internacionales cuyo ámbito de trabajo es la educación, entre los cuales cabe mencionar: a) IESALC Y CRESAL-UNESCO, b) Banco Mundial,(BM) c) Banco Interamericano de Desarrollo (BID), d) Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), e) Centro Interamericano de Desarrollo (CINDA), f) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),g) la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), h) el CAB, i) El Consejo Superior de Universitario Centroamericano (CSUCA), j) el Programa Mundial de Educación de la OEA, k) la RUECA; y l) RIACES (**Convenio Andrés Bello, 1999**).

El Convenio Andrés Bello dentro de sus tres áreas programáticas de educación, cultura, ciencia y tecnología, ha convocado a los ministros de educación de los países iberoamericanos para crear espacios de integración y acuerdo en la región, siendo la evaluación y acreditación de la calidad uno de los factores que hacen viable sus propósitos, pues los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad de la educación superior no pueden ser ajenos a los sectores científico, empresarial, cultural y social (**Convenio Andrés Bello, 1999**).

En este contexto, las experiencias en acreditación discutidas en distintos eventos académicos de la región, muestran inequívocamente que los países miembros del CAB han logrado avances significativos y cómo los sistemas que se han desarrollado, están contribuyendo a mejorar la calidad de la educación superior.

En búsqueda de una aproximación a los enfoques, similitudes, diferencias, logros y tendencias de los sistemas de acreditación en los países iberoamericanos, desde esta visión internacional, es necesario tener presente su diversidad cultural, en la cual se inscriben las instituciones de educación superior, la manera como estas conciben la calidad de la educación y desarrollan sus procesos evaluativos, pues tanto los componentes como las dimensiones e indicadores de calidad de los modelos, son una consecuencia de la interacción con su entorno en el cual están inmersas, así como del contexto interno propio de cada institución. El CAB como organismo de fomento

cultural para los países miembros e invitados, presta su asesoría a los ministros de educación y ofrece apoyos especiales para la formación doctoral y de investigadores de los estados miembros.

4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN

El concepto de calidad de la educación, es tema de permanente estudio en los diferentes sistemas educativos de los países, como se ha manifestado a lo largo de esta investigación. El compromiso con la calidad ha dado lugar a: a) planes y programas conducentes a la mejora de la educación superior en la mayoría de los países, b) la rendición de cuentas al estado y a la sociedad en todos los países; y c) a la competitividad institucional en un contexto de internacionalización de la misma educación e investigación científica, en los sistemas educativos de países mas avanzados.

Según **Fernández (1990)** en el discurso de las administraciones educativas de los organismos internacionales y de los expertos, el concepto de calidad fue reflejando realidades cambiantes. En sus comienzos el concepto estuvo ligado a la relación entre educación y recursos disponibles, bajo el supuesto de que una mayor cantidad de recursos era sinónimo de mejor calidad. Luego el eje se trasladó hacia la eficiencia en los procesos; y la calidad comenzó a relacionarse con la obtención de los máximos resultados frente a la inversión de recursos siempre insuficientes; por último, tendió a la eficacia, considerando los resultados obtenidos por los estudiantes, independientemente de la forma de medirlos.

Otro abordaje posible lo introduce **L'Ecuyer (1996)**, quien presenta dos concepciones diferentes acerca del concepto de calidad: a) en una define la calidad a partir de la satisfacción de determinadas pautas establecidas por un encargado de garantizarlas, considerándose preferentemente como criterio de evaluación, las normas acordadas internacionalmente al respecto; y b) en la otra, en función de la misión de las instituciones educativas, fijándose como criterio de calidad el cumplimiento de los objetivos propuestos y la satisfacción de las expectativas de los actores involucrados.

Al respecto, el autor subraya la importancia de analizar los procesos en su conjunto y no simplemente a partir de la satisfacción de los usuarios. Estos distintos conceptos y significados de la calidad de la educación fueron sumándose y conviviendo unos con otros lo cual ha generado ya una cierta cultura, de tal manera que distintos sectores coinciden en la defensa de la calidad desde la misma educación, en sus actividades y procesos, y desde los resultados, en la satisfacción de los beneficiarios de la misma (**L'Ecuyer, 1996**).

Para **Sebastián (2002)**, la educación transnacional plantea un nuevo ámbito de actuación para los legisladores y para los sistemas nacionales de evaluación y acreditación, pues introduce la cuestión de la acreditación de la calidad en los proveedores de servicios educativos que se ofrecen desde otros países.

Desde estas tendencias conceptuales debates y propuestas en diferentes escenarios sobre la calidad de la educación superior, podrían señalarse por lo menos cuatro componentes relevantes para analizar los sistemas educativos de los países que a manera de interrogantes se expresan así: a) ¿Quién evalúa y acredita?, b) ¿Qué se evalúa y acredita?, c) ¿Como se evalúa y acredita?; y d) ¿Cuáles son los productos de la evaluación y acreditación? (**Sebastián, 2002**).

El primer componente lo constituyen las organizaciones responsables de estas funciones. El segundo componente incluye los objetivos de la evaluación y acreditación. El tercer componente comprende los procesos y procedimientos de las evaluaciones y el cuarto componente se relaciona con la naturaleza e impactos de los productos de las evaluaciones y acreditaciones.

A continuación, Sebastián amplía el análisis de los sistemas educativos de la siguiente manera (**Sebastián, 2002**):

1. Organizaciones responsables de la evaluación y acreditación: existe una amplia tipología de organizaciones con dichas funciones, tales como entes gubernamentales, organizaciones autónomas pero dependientes de los gobiernos, organizaciones privadas con reconocimiento gubernamental y organizaciones privadas constituidas por grupos de universidades para la autorregulación de la calidad. Las tres primeras, suelen actuar a nivel nacional y las últimas, atienden demandas internacionales.

2. Objetos de la evaluación y acreditación en educación superior: hay consenso en la clarificación de estos en dos grandes categorías como son los programas académicos y las instituciones.
3. Métodos y procedimientos de evaluación para la acreditación: en primer lugar, lo primero que se considera es la definición de criterios de evaluación institucional y de programas, tanto desde la perspectiva de su impacto sobre la calidad y pertinencia como de las limitaciones que pueden existir cuando esta dimensión esta ausente en las estrategias institucionales y en los desarrollos curriculares.
4. Productos de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior: se destacan la certificación de las instituciones y la acreditación de los programas académicos. La acreditación internacional, supone una garantía de la calidad y unos estándares por todos reconocidos y aceptados que aseguren la calidad de los programas y reconozcan los títulos expedidos por las instituciones.

En segundo lugar, se toma en cuenta la legislación de los países, que deben revisar los límites de la evaluación y acreditación, a fin de que contemplen variables de internacionalización como: a) intercambio de estudiantes y profesores, b) participación en redes de investigación, c) homologación de titulaciones; y c) la participación de pares extranjeros y de comités de evaluación internacionales, nombrados por diferentes agencias de evaluación que coadyuven la acreditación mutua de estudios transnacionales. Estos factores tributan a la construcción de un modelo que hace coherente los métodos y procedimientos para la autoevaluación y acreditación en los diferentes países.

Respecto a los resultados de la educación, en la década de los noventa, surge en el ámbito educativo el concepto de Gestión de la Calidad Total de la Educación (GCTE) definida en relación a: a) el producto educativo, b) la satisfacción de los estudiantes, c) la satisfacción del personal de la institución, d) la disponibilidad de medios, e) la gestión de los recursos, f) la metodología, g) el diseño de la estrategia; y h) el liderazgo educativo (**Santana, 1997**).

Pero la crítica a la concepción positivista de este modelo no se ha dejado esperar, con el señalamiento de que la enseñanza y el aprendizaje no pueden reducirse a una

actividad meramente técnica, sino que es un proceso complejo, construido socialmente, cargado de valores e implicancias ideológicas, de significados y de sentimientos (**Santana, 1997**).

En el primer encuentro internacional sobre calidad y evaluación universitaria IESALC/UNESCO, realizado en San Juan de Puerto Rico en 1999, se analizaron distintas dimensiones de la calidad de la educación superior: a) calidad como valor intrínseco de una acción, proceso o institución, b) como eficiencia de un proceso o de una organización, c) como pertinencia social de los productos de la educación; y d) como valor cultural, político o social de la universidad (**IESALC/UNESCO, 1999**).

La **Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, RUECA (1998)**, diseñó y promovió la socialización de un modelo de autoevaluación institucional de la calidad de la educación superior, con la participación y el apoyo de comunidades académicas y gobiernos de los distintos países de Europa y América Latina, mediante un significativo número de eventos sobre el tema de evaluación de la calidad que van desde congresos, simposios, encuentros, seminarios, hasta cursos de formación en proyectos de mejora para grupos de instituciones de educación superior.

Basta revisar los seminarios internacionales realizados en Madrid en 1996, Tucumán Argentina en 1997, Cartagena de Indias, en 1998, el seminario-taller internacional sobre proyectos de mejora, dirigido a la Red de Instituciones de Educación Superior de Cartagena, (RIESCAR) durante el 2002-2003, y cuyos resultados ya se comienzan a apreciar en los procesos de acreditación de calidad de programas de las instituciones participantes.

La creación y puesta en marcha de la página **web** de RUECA, ha permitido una amplia participación de los investigadores y evaluadores del tema calidad de la educación superior desde los diferentes países miembros del año 2000, a la fecha. En la Reunión Iberoamericana de evaluación y acreditación de calidad, Cartagena de Indias (2000) nace la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), cuya misión es establecer los nexos de cooperación y ayuda entre los países miembros mediante el suministro e intercambio de información con miras a promover la acreditación de calidad de la educación superior en Iberoamérica.

5. ENFOQUES DE LA ACREDITACIÓN EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA

La diversidad de enfoques de la acreditación en los sistemas de educación superior Iberoamericanos, determina diferentes formas de encarar el problema de la garantía de la calidad, dimensiones básicas de los objetivos y propósitos de la evaluación y así el término calidad tenga tantos significados cuantas valoraciones se hagan del mismo, sin embargo llevado a la práctica, la acción educativa es susceptible de comparación por otras instituciones y miembros de la comunidad externa valiéndose de modelos y variables para la valoración de los resultados de la autoevaluación

Aunque es cierto que la diversidad de enfoques de la educación superior en los sistemas educativos de los países, tienen un valor importante que conviene mantener, pues responde a los contextos a los cuales sirven, parece razonable que esta diversidad sea compatible con ciertos niveles de comparabilidad y compatibilidad entre los mismos sistemas de educación superior que faciliten la convergencia con otros sistemas sociales y económicos dada la regionalización e internacionalización de la educación superior fundamentada en las políticas de globalización que ha generado bloques económicos, grupos regionales y comunidades de países, imprimiéndole una dimensión internacional al trabajo, mediante la creación y desarrollo de un número cada vez mayor de empresas transnacionales y multinacionales.

En el análisis de enfoques de la acreditación entre países, se encuentra de una parte, que en España ésta se centra en las titulaciones con el objetivo de comprobar que la formación que reciben los estudiantes alcanzan unos determinados niveles de calidad. Ya **Bricall (2000)**, definía la acreditación como la concesión a una institución del derecho a otorgar títulos, cuya calidad se encuentra contrastada según criterios que tienen en cuenta los conocimientos adquiridos o las competencias profesionales.

Otra característica de la acreditación es su transnacionalidad, pues los problemas planteados no se resolverán con sistemas nacionales e independientes de acreditación. Quizás el principio más aceptado sería el de sistemas nacionales de auditorías basadas en criterios transnacionales similares que pudieran ser reconocidos mutuamente por los distintos países, un referente para estos criterios es el *Joint Quality Indicative*, el diseño de una metodología de acreditación requiere del establecimiento de criterios comunes de calidad aunque con rasgos específicos según programas, instituciones o país (**Bricall, 2000**).

La complejidad del proceso de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina, ha requerido iniciar con proyectos piloto que permitan el ensayo de metodologías. En este sentido, **Kells (1996)** propuso para estos países un ejercicio de generalización modélica mediante la introducción de esquemas sistemáticos de evaluación de la educación superior, en especial la revisión y autoestudio de programas e instituciones, que tomen en cuenta los siguientes criterios: a) importancia del contexto, b) cultura de la evaluación, c) liderazgo; y d) estabilidad política y económica latinoamericanas.

Así mismo el autor advierte sobre el peligro de aplicar a un país o a una institución modelos y esquemas prefabricados de evaluación. Se debe por el contrario aportar los elementos de un amplio enfoque multinacional o regional y de ofrecer el diseño de un modelo que pueda ser adaptado a las necesidades específicas de las instituciones. El modelo debe ser examinado en relación con las características propias del sistema de educación superior de cada país y en perspectiva con los sistemas educativos en general de la región.

La propuesta de **Kells, (1996)** sobre autoestudio y evaluación de calidad de la educación tiende a suministrar garantía y acreditación públicas, a la vez que promover la autorregulación ligada al mejoramiento, teniendo en cuenta que el supuesto de base es que el país o contexto nacional en cuestión posee un amplio rango de tipos institucionales, lo cual sienta ya una marcada diferenciación.

En este contexto, la propuesta de **Kells, (1996)** sobre autoestudio y evaluación de calidad de la educación, tiende a suministrar garantía y acreditación públicas a la vez que promover a autorregulación ligada al mejoramiento, teniendo en cuenta que el

supuesto de base es que el país o contexto nacional en cuestión posee un amplio rango de tipos institucionales, lo cuál sienta ya una marcada diferenciación.

La Declaración de Bolonia (1999), expresa como la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia y la flexibilidad, demandan de similares sistemas de valoración de la calidad; y por tanto, exigen del establecimiento de algún sistema que garantice la calidad de los programas e informe a los ciudadanos, a las instituciones y a los programas. El sistema de acreditación podría ser el mecanismo eficaz para alcanzar estos objetivos de transparencia y compatibilidad de los sistemas de educación superior (**Ministros Europeos de Educación, 1999**).

Las conferencias de Praga en el 2001 y de Berlín en el 2003, dice **Cidad (2004)**, han hecho el seguimiento al proceso iniciado en Bolonia en 1999. En estas conferencias de los Ministros, han firmado comunicados que respaldan y promueven la cooperación de agencias nacionales y su interacción en la **European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA)**, de tal manera que para el 2005 se adelanten sistemas de acreditación, certificación y procedimientos de comparación en y entre los países.

En España, el interés institucional por la integración del sistema universitario en el EEES, se concreta favorablemente en los acuerdos de la CRUE realizada del 2000 al 2001, y en la LOU del 2001, la cual en su artículo 32, crea la ANECA con las funciones enunciadas con anterioridad, entre las cuales está la de acreditar calidad de programas e instituciones de educación superior (**Cidad, 2004**).

De acuerdo con lo anterior, estos debates de integración y convergencia entre los países del Convenio Andrés Bello, tienen referentes en su dimensión con la construcción del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) y la creación del espacio de la educación Unión Europea, América Latina y el Caribe (EULAC), mas conocido en la región por la sigla (ALCUE) que promueve la convergencia desde diferentes factores siempre mediada por la calidad de las instituciones, la homologación de los programas y convalidación de las titulaciones.

El Convenio Andrés Bello, inspirado en este movimiento continental ha tomado en cuenta la importancia de la evaluación de la calidad de la educación superior y es así, como los ministros de educación de los países miembros dentro del plan de

trabajo del presente quinquenio del convenio han incluido el tema de acreditación de calidad de la educación superior para el fomento de sistemas de acreditación ofreciendo los servicios de consultoría y asesoría para el intercambio de experiencias que faciliten y fortalezcan dichos procesos entre los países miembros.

5.1. Evaluación y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello

Para hallar una aproximación a este análisis entre sistemas de evaluación y acreditación en el contexto internacional, se tomaron como referencia los sistemas de acreditación de los países, utilizando para ello la metodología de comparación, la cual ha demostrado en los últimos tiempos, ser una metodología viable en investigación, según lo afirma **Martínez (2002)**, cuando dice que la comparación es esencial al método científico; y de ser así, en general cabría argumentar que para las ciencias sociales el método comparado constituye un mecanismo indispensable de generación de conocimiento relevante, en un contexto en el que la crisis paradigmática de estas ciencias obliga a construir nuevas formas de legitimación del saber construido por las unidades académicas.

Con base en los planteamiento esbozados anteriormente en este capítulo, para el análisis del estado y desarrollo de la acreditación en los países iberoamericanos, se tomaron los siguientes baremos: a) origen de la acreditación, b) organismos responsables del sistema en cada país, c) enfoques de la acreditación, d) cobertura o alcance del sistema de acreditación, e) los procesos, y f) los productos de la acreditación, siguiendo los estudios de Alarcón, 2002; Arrechiaga y Llerena, 2002; Lemaître, 2002; Mora, 2002; Pérez, 1999; Revelo, 2002; Santana, 1999; y Sebastián, 2002.

A. Acreditación de calidad en Bolivia

Se analiza la acreditación en Bolivia desde los siguientes ítems (**Convenio Andrés Bello, 2000**):

1. El origen de la acreditación: es político y legislada por el Ministerio de Educación, con el fin de garantizar la calidad de la educación superior y promover el mejoramiento continuo de la calidad académica. Está en curso en el Ministerio de Educación un proyecto de Ley que crea el SINA.
2. Organismo responsable: CONAES, que sustituye al anterior Consejo de Acreditación y Medición de la Calidad (CONAMED), Ley en curso.
3. Enfoque: la búsqueda y mejoramiento continuo de la calidad académica.
4. Alcance y cobertura: la calidad de programas académicos e instituciones de educación superior y de los servicios que ellas imparten según estándares establecidos por el CONAES.
5. Procesos: evaluación interna, evaluación externa, evaluación síntesis y acreditación a través de la cual se dará fe pública sobre la calidad de los programas académicos e instituciones de educación superior y servicios que ellas imparten.
6. Productos: programas e instituciones acreditadas temporalmente.

B. Acreditación de calidad en Colombia

Se analiza la acreditación en Colombia desde los siguientes ítems:

1. Origen: gubernamental, con base en la Ley 30 de 1992, se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con el artículo 53, como un sistema de evaluación y como un instrumento de fomento de la calidad de la educación superior, a través del cual las instituciones rinden cuentas a la sociedad y al Estado sobre el servicio público de la educación que ofrecen (**Convenio Andrés Bello, 2000**).
2. Organismo responsable: el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), creado mediante Acuerdo 06 de 1995 por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), como organismo de naturaleza académica y de carácter autónomo que orienta, coordina y supervisa el sistema de acreditación voluntario de alta calidad de programas y de instituciones (**Convenio Andrés Bello, 2000**).

3. Enfoque: mejorar la calidad de la educación superior, crear una cultura evaluativa y facilitar la rendición de cuentas a la sociedad (**Convenio Andrés Bello, 2000**).
4. Cobertura y alcance: los programas y las instituciones de educación superior (**Convenio Andrés Bello, 2000**).
5. Proceso: el proceso de acreditación de programas e instituciones de educación superior en Colombia, contempla las siguientes fases: a) establecimiento de condiciones iniciales por parte del CNA, b) la autoevaluación de instituciones y/o programas, que consiste en el autoestudio realizado, con base en los criterios, factores, características e indicadores definidos en el modelo del CNA, c) la evaluación externa o evaluación por pares académicos, que tiene como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye con un juicio sobre la calidad de una y de otros, d) la evaluación final que realiza el CNA, a partir de los resultados de la auto evaluación y de la evaluación externa realizada por los pares académicos (**Consejo Nacional de Acreditación CNA, 2006 b**)
6. Productos: la acreditación de programas y/o instituciones con acreditación de calidad, temporal (**Convenio Andrés Bello, 2000**)

C. Acreditación de calidad en Cuba

Se analiza la acreditación de la calidad en Cuba desde los siguientes ítems (**Convenio Andrés Bello, 2000**):

1. Origen: gubernamental, Ministerio de Educación.
2. Organismo responsable: la comisión de acreditación dependiente del Ministerio de Educación.
3. Enfoque: la mejora permanente de la calidad de la educación en concordancia con criterios de calidad de la UNESCO. Es de carácter voluntario.
4. Cobertura o alcance: programas de pregrado y postgrado, así como instituciones

5. Procesos: autoevaluación seguida de verificación por parte de la Comisión de Acreditación del Ministerio y otorgamiento de la acreditación.
6. Productos: programas acreditados de calidad e instituciones.

D. Acreditación de calidad en Chile

Se analiza la acreditación de la calidad en Chile desde los siguientes ítems **(Convenio Andrés Bello, 2000)**:

1. Origen: Ley 18692, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en el año 1990, inicia el Sistema de Acreditación para universidades e institutos profesionales no autónomos. Siendo la acreditación de iniciativa gubernamental.
2. Organismo responsable: el CSE y la CNAP. Actualmente, cursa en el Ministerio de Educación una propuesta de Proyecto de SINAC que pretende ir mas allá de la regulación y de la acreditación con cinco funciones: a) información, b) licenciamiento, c) evaluación institucional, d) acreditación de carreras; y e) habilitación profesional. El SINAC, estaría compuesto por el conjunto de organismos responsables de las distintas funciones de licenciamiento y acreditación de programas e instituciones.
3. Enfoque: calidad y autonomía. Si las instituciones cumplen con los requisitos de calidad se les otorga su autonomía.
4. Cobertura o alcance: programas de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas, programas de postgrado e instituciones.
5. Procesos: autoevaluación y evaluación externa. Reconocimiento oficial por el SINAC. La acreditación en este sistema tiene por objeto el reconocimiento oficial para iniciar actividades, y luego de un periodo de desarrollo, lograr su plena autonomía.
6. Productos: programas acreditados de pregrado, postgrado e instituciones autónomas.

E. Acreditación de calidad en Ecuador

Se analiza la acreditación de la calidad en Ecuador desde los siguientes ítems **(Convenio Andrés Bello, 2000):**

1. Origen: Ley de Educación Superior 16 de la RO-77, en el artículo 90 del 2000, en que se establece el SINEAES.
2. Organismo responsable: CNEA.
3. Enfoque: el propósito del sistema es asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, fomentar procesos permanentes de mejoramiento de la calidad académica y de gestión y ofrecer información a la sociedad. La acreditación es de carácter obligatorio.
4. Cobertura o alcance: programas, universidades, escuelas politécnicas e instituciones técnicas y tecnológicas del país.
5. Proceso: autoevaluación, evaluación por pares y acreditación por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP).
6. Productos: programas e instituciones acreditados.

F. Acreditación de calidad en España

Se analiza la acreditación de la calidad en España desde los siguientes baremos **(Convenio Andrés Bello, 2000):**

1. Origen: la LOU del 2001.
2. Política: gubernamental.
3. Organismo responsable: ANECA creada en los artículos 31 y 32 de la LOU del 2001.
4. Enfoque: garantía a los ciudadanos sobre la calidad de las titulaciones.
5. Procesos: descentralizado a través de los comités de evaluación y agencias regionales de acreditación coordinados por ANECA a nivel nacional, históricamente en España ha existido la autorregulación de la calidad en las instituciones de educación superior y a nivel de cada programa; cuando una universidad se crea, debe surtir un largo proceso bajo la tutela de una gran universidad pública hasta lograr la oferta interdisciplinaria y la capacidad

investigativa suficiente para ser reconocida oficialmente como institución autónoma

6. Productos: certificados de calidad de instituciones, acreditación de programas, plan de calificación del profesorado, sistema de información sobre la calidad de las titulaciones.

G. Acreditación de calidad en Méjico

Se analiza la acreditación de la calidad en Méjico desde los siguientes ítems **(Convenio Andrés Bello, 2000):**

1. Origen: política educativa gubernamental. CAE.
2. Organismo responsable: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES y los CIEES creados en 1991.
3. Enfoque: optimización de la calidad de programas y establecimiento de estándares básicos para la acreditación de programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados.
4. Procesos: solicitud de aceptación, intercambio documental autoevaluación, prediagnóstico, visita evaluativa de pares, informe, acreditación.
5. Productos: programas de pregrado, especializaciones, maestrías, doctorados e Instituciones de educación superior acreditados.

H. Acreditación de calidad en Panamá

Se analiza la acreditación de la calidad en Panamá desde los siguientes ítems **(Convenio Andrés Bello, 2000):**

1. Origen: académico, a iniciativa de la Comisión de Rectores de Universidades Centroamericanas. El sistema de educación superior de Panamá, trabaja en sintonía con los sistemas de los demás países de Centroamérica y recibe asesoría de organismos y agencias de calidad internacionales, para mejorar su oferta de programas.

2. Organismo responsable: el Consejo Nacional de la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), con el auspicio del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CASUCA) y el SICEVAES.
3. Enfoque: promover el mejoramiento y la integración de la educación superior en la región y la acreditación internacional de programas.
4. Procesos: autoevaluación, y evaluación externa con la asesoría del Comité de Coordinación Regional, la Comisión Técnica de Evaluación constituida por académicos de las universidades que hacen de pares y la Unidades Técnicas de Apoyo (UTAS) de cada universidad con la coordinación del SICEVAES.
5. Productos: programas e instituciones acreditados de calidad con reconocimiento internacional en la región.

I. Acreditación de calidad en Perú

Se analiza la acreditación de la calidad en Perú desde los siguientes ítems **(Convenio Andrés Bello, 2000)**:

1. Origen: académico. Asociación Nacional de Rectores (ANR), de universidades públicas y privadas del Perú creó el Consejo Nacional de Acreditación (CONAU), encargado de establecer lineamientos, políticas, procedimientos y apoyos a la gestión, pero en ningún momento convertirse en ente acreditador; y si en cambio, propiciar la creación y el reconocimiento de agencias privadas de acreditación que se responsabilicen de esa delicada misión, y continuar dando los pasos necesarios para que finalmente, la acreditación universitaria se institucionalice con un dispositivo legal en el Perú.
2. Organismo responsable: el CONAU. Agencias acreditadoras privadas. En tramite el dispositivo legal que dé carácter estatal al organismo acreditador.
3. Enfoque: mejora de la calidad de la educación. La acreditación es de carácter voluntario y temporal.
4. Proceso: asesoría de las agencias acreditadoras promovida por la comisión de rectores, evaluación y certificación de la calidad de programas e instituciones.
5. Productos: instituciones de educación superior y programas certificados de calidad.

J. Acreditación de calidad en Venezuela Se analiza la acreditación de la calidad en Venezuela desde los siguientes ítems (**Convenio Andrés Bello, 2000**):

1. Origen: académico. El Consejo nacional de Universidades, (CNU) el cual tiene entre sus metas instrumentar un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de programas de pregrado y de postgrado y la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales (SEA).
2. Organismo responsable: El SEA, creado por el CNU.
3. Enfoque: referido a estándares de calidad, con información de carácter confidencial. Los egresados no se toman en cuenta como criterio de calidad.
4. Cobertura y alcance: programas de especialización, maestrías y doctorado.
5. Proceso: autoevaluación, evaluación por pares, asesoría por parte del Consejo Consultivo de Postgrado que depende del CNU, y acreditación por parte del SEA.
6. Productos: programas acreditados de pregrado, especialización, maestrías y doctorados.
7. Política: la actual situación política del país ha retardado el proceso de acreditación de calidad de la educación superior.

Del análisis del sistema de evaluación y acreditación de la calidad en Iberoamérica países del Convenio Andrés Bello, surgieron las siguientes reflexiones:

1. La revisión de los diferentes sistemas de acreditación de los países del Convenio Andrés Bello, se hace evidente el compromiso con la acreditación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior.
2. El carácter optativo o impositivo de la acreditación, es evidente en los sistemas educativos en los países, sin embargo, se advierten avances significativos. La aplicación de criterios de calidad, modelos, métodos y procedimientos en autoevaluación para la acreditación de programas y de instituciones es atípica; mientras en algunos países, alcanza altos niveles de desarrollo y cobertura, en otros, apenas se inicia esta labor.
3. Las diferencias observadas en el carácter y modelos de los sistemas de acreditación, confirman la heterogeneidad política, económica y cultural de las naciones, la riqueza de iniciativa y creatividad inmersa en las mismas.

4. La acreditación es otorgada en la mayor parte de los países por el estado a través de los Ministerios de Educación Nacional y Consejos de Acreditación; en una minoría de ellos, por agencias privadas de acreditación y de certificación de calidad, constituidas por grupos de universidades y comunidades rectorales, como ocurre en Centroamérica y en el Perú.
5. Se observa como la organización de agencias internacionales para evaluar la calidad con fines de acreditación, también comienza su carrera. Son propósitos comunes en todos los sistemas de acreditación de calidad de la educación, la rendición de cuentas al estado y a la sociedad e informar a los usuarios acerca de los servicios educativos, buscar la mejora, la innovación y el cambio.
6. La acreditación internacional utilizada por algunas instituciones de educación superior en los diferentes países, que acuden a agencias extranjeras para acreditarse y acreditar sus programas, corren el riesgo de desvirtuar la cultura misma de la calidad al desconocer los valores del contexto cultural en el cual están inmersas y al cual ofrecen sus servicios.
7. En la mayoría de los casos estudiados, el proceso de acreditación sigue etapas muy similares como las siguientes: a) autoevaluación, b) evaluación por pares o agencias; y c) reconocimiento de la calidad mediante acreditación de agencia oficial o agencias acreditadoras privadas.
8. En cuanto al alcance de la acreditación, la mayoría de los sistemas de acreditación han iniciado con la de los programas de grado y posteriormente han avanzado hacia los de postgrado; y finalmente, la acreditación de la misma Institución.
9. Los sistemas de información sobre la calidad de los programas e instituciones se constituyen en productos del sistema de calidad para algunos países.

6. SISTEMA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA Y SUS RESULTADOS EN LA DÉCADA 1998-2008

El movimiento de la calidad de la educación superior en Colombia, tiene referentes desde la década de los ochenta, en los procesos de autoevaluación, recreando en las instituciones educativas, las concepciones y prácticas del concepto

de calidad enmarcado en la productividad desde la eficiencia y eficacia¹ inferido del sistema de la producción industrial, el cual estuvo basado especialmente en el control de la calidad de los procesos y del producto final.

En la década del 90 en Colombia, se legitima la construcción del Sistema Nacional de Calidad SNC, que encierra una dinámica que se complejiza en su dimensión y alcances, involucrando concepciones, políticas y estructuras organizativas. A partir de la Constitución de 1991, la Ley 30/92 que organiza la Educación Superior, arts. 53-56, se crean horizontes definidos que hacen de la calidad una exigencia regulada desde el estado para todos los niveles de la educación.

Esta dinámica nacional está mediada por las tendencias internacionales que desde la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998), han orientado con mayor significación, la misión y visión de la educación superior, en las diferentes latitudes, sin desconocer la singularidad de los países.

El proceso de apropiación del concepto de calidad en la educación superior en las universidades colombianas, ha tenido un ritmo lento e irregular en los años 80; solo a partir de los años 90 se inicia la consolidación de experiencias y procesos investigativos, que permiten la redefinición de las concepciones en el escenario de la educación.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad, es según Lago y Ospina (2005), un continuo con tres dimensiones a saber: a) la del sujeto mismo de la calidad, el estudiante, quien para ingresar a la educación superior debe superar los Exámenes de Estado para la Educación Superior (ESES) y en el egresado las pruebas de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (ECAES); y periódicamente como profesional, la recertificación que lo acredita para la permanencia en el ejercicio (hoy en amplio debate); b) otra de las dimensiones, es la de los programas que comienzan con la aprobación de condiciones mínimas de calidad y el registro calificado obligatorio y universal y luego la acreditación y reacreditación de carácter voluntaria y temporal; y c) la dimensión institucional que empieza con la evaluación de condiciones iniciales, como institución de educación superior, obligatoria y posteriormente la búsqueda voluntaria de la excelencia de la calidad mediante la

acreditación y reacreditación igualmente de carácter voluntario y temporal. En este escenario, las instituciones desde la autonomía deciden sus rutas y opciones de calidad.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, lo conforman los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema.

Con el fin de asegurar que programas que se ofrecen en educación superior (técnica profesional, tecnologías, universitarias, especializaciones, maestrías y doctorados) cumplen para su funcionamiento con las condiciones mínimas de calidad, el Ministerio de educación mediante decreto 2230 de 2003, creó la Comisión intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES)

En su estructura, CONACES, está organizado por salas sectoriales, seis, que responden a diferentes áreas de conocimiento en las cuales se inscriben los programas, una sala general para registro académico de programas y dos salas especiales, la sala de registro académico de programas de maestrías y doctorados conformada por los coordinadores de las salas sectoriales de Instituciones cuya función es velar por la calidad de las instituciones que se crean y redefinen, los procesos de cambio de carácter académico y el reconocimiento como universidades. Su trabajo es coordinado con el CNA, el ICFES, EL SNIES y el Observatorio de los mercados laborales para la educación superior (OML).

La evaluación de la calidad de Programas y de Instituciones, inicia con la legalización - personería jurídica -, de la institución ante el Ministerio de Educación y la mesa de instituciones de CONACES y es de carácter obligatorio. Continúa con el registro calificado de programas de pregrado y educación avanzada, tanto de programas nuevos, como los que ya estén en marcha.

CONACES lidera el proceso de verificación y recomienda el otorgamiento o nó del registro calificado al MEN. el cual es de carácter obligatorio y temporal, siete años a final de los cuales el programa debe reacreditarse e igualmente. Desde el estudiante, actor fundamental del proceso, la participación en el programa de Evaluación de la Calidad de egresados de la Educación Superior ECAES,

administrado por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, ICFES.

De toda la oferta educativa de programas de pregrado, especialización maestrías y doctorados en el país, aproximadamente 8160, de los cuales 7875 activos, CONACES ha evaluado condiciones iniciales de calidad a cerca 3200 programas que representan el 50%, y se espera que para el año 2010, tenga cobertura total con registro calificado. CONACES ha preparado 24 resoluciones con las condiciones específicas de los diferentes programas por áreas del conocimiento, en las cuales el Ministerio determina cuáles son los requisitos mínimos para cada programa y ofrecen orientaciones en los procesos de diseño de nuevos programas especificando igualmente las competencias que el programa debe lograr en los estudiantes.

Posteriormente, al registro calificado de los programas, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, presenta los procesos de acreditación de alta calidad de programas de pregrado, especialización y de acreditación institucional. Están en trámite actualmente, los lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y de doctorado, a cargo del CNA.

Antes del vencimiento de los periodos de la vigencia de la acreditación de calidad de programas y de instituciones establecido en el acto de acreditación por el MEN, ocurre el proceso de evaluación para la reacreditación, igualmente voluntaria y temporal, proceso en el cual la evaluación externa de los pares se finca en la verificación de los desarrollos del plan de mejora puesto en marcha a partir de la autoevaluación para la acreditación inicial. Finalmente, se continúa con los procesos de autorregulación dentro de la autonomía responsable de las instituciones de Educación Superior como cultura autoevaluativa de la calidad, para mantener el nivel alcanzado y reconocido, para mejorar a través de la innovación permanente.

6.1. Actores, roles y acciones.

Son actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: a) las Instituciones de Educación Superior (IES), b) los docentes, c) los estudiantes, d) los egresados, e) el personal administrativo, f) asociaciones de facultades y de profesionales, g) los pares académicos, h) los

investigadores que realizan aportes a la calidad de la educación, i) el sector productivo; y j) organismos privados y oficiales que realizan acciones dirigidas a la verificación de las condiciones de calidad establecidas en la normatividad y en los PEI.

6.2. Organismos.

Hacen parte del sistema los siguientes organismos: a) el Ministerio de Educación Nacional con el Viceministerio de Educación Superior, la Dirección de Calidad de la Educación Superior; y la Subdirección de Aseguramiento, b) el Consejo Nacional de Educación Superior, (CESU), c) El Consejo Nacional de Acreditación, (CNA), d) la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CONACES), e) El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES); f) el Instituto Colombiano para el fomento de la Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS); y g) el Instituto Colombiano de Estudios Especializados en el Exterior (ICETEX).

6.3. Programas y acciones del sistema de calidad.

Los principales programas y acciones del sistema de calidad son: a) los Exámenes de Estado para el ingreso a la Educación Superior, (ESES), b) las Pruebas de Calidad de la Educación Superior, (ECAES).(mide competencias generales y específicas de estudiantes de último grado y egresados de la Educación Superior), c) el Observatorio Laboral para la Educación superior, (OLE).(mide impacto y pertinencia de la Educación Superior); y d) el Sistema Nacional de Información de la Educación superior, (SNIES).

7. ASEGURAMIENTO Y GARANTÍA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

El ingreso al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, de programas académicos de pregrado y posgrado hasta el nivel de doctorado, esta normado por el

cumplimiento de condiciones mínimas de calidad, las cuales son verificadas por CONACES y certificadas mediante el registro calificado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES. El registro calificado, es de carácter obligatorio, también es temporal y se expide para periodos entre los cuatro y los diez años. Las condiciones mínimas, como criterios de calidad que deben cumplir los programas, se encuentran establecidos por ley en los Decretos 2566 de 2003 para programas de pregrado , Decreto 1665 de 2002, programas de especialización medico –quirúrgicos; y Decreto 1001 de 2006 para los postgrados especializaciones, maestrías y doctorados.

Todos los programas académicos de la oferta educativa del país, deben cumplir satisfactoriamente con las siguientes condiciones mínimas de calidad: a) denominación académica del programa, b) justificación del programa. c) aspectos curriculares, d) organización de las actividades de formación por créditos académicos, e) formación investigativa, f) proyección social, g) selección y evaluación del estudiante, h) personal académico, i) medios educativos, j) infraestructura, k) estructura académica administrativa, l) autoevaluación, m) políticas y estrategias de seguimiento a egresados, n) bienestar universitario; y o) recursos financieros.

7.1. Procesos de autoevaluación y evaluación en la Educación Superior en Colombia.

Para asegurar la calidad de todos los programas que ofrecen las instituciones de educación superior, en pregrado y postgrado, el Gobierno Nacional, mediante decreto 2566 de 2003 impone con carácter obligatorio, el registro calificado de condiciones mínimas de calidad y crea mediante decreto 2230 de 2003, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) responsable de verificar el cumplimiento de dichas condiciones y demás requerimientos antes de otorgar el registro calificado a cada programa por parte del MEN. Posteriormente, el mismo Ministerio organiza la oferta de programas académicos de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados, mediante el decreto 1001 de 2006, en el cual se establecen las condiciones de calidad para

obtener el registro calificado de dichos programas, nuevos y en marcha, los cuales son verificados igualmente por CONACES.

La autoevaluación, independientemente del propósito de esta, siempre es realizada por la Institución, bien sea para: a) condiciones iniciales, b) condiciones mínimas de calidad para el registro calificado de programas, c) acreditación de calidad de programas e instituciones o finalmente, d) para la autorregulación como cultura de mejora e innovación.

La evaluación es externa y consiste en la verificación por pares académicos de condiciones mínimas de calidad de programas; designados por CONACES; y la evaluación de condiciones iniciales de calidad, para la acreditación de programas y/o instituciones por pares designados por el CNA.

La evaluación final, que realiza CONACES, consiste en la legalización de instituciones y el registro calificado de programas. La del CNA, para Acreditación Calidad de Programas y de Instituciones.

7.2. Acreditación de calidad de la Educación Superior en Colombia.

En Colombia, la acreditación de calidad se entiende como el testimonio que da el estado sobre la alta calidad de un programa o una institución con base en un proceso previo de evaluación en el que intervienen la institución, las comunidades académicas y el CNA.

“El CESU, define la acreditación, como: “el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función” (Acuerdo 006 de 1995 en CNA, 2006 a y b).

Y referido el término acreditación de calidad a las instituciones, este significa:

“El reconocimiento global de la alta calidad de la institución, a través del desempeño histórico de grandes áreas de desarrollo institucional, de tal manera que garantiza la calidad de aquellas instituciones que demuestren que el servicio educativo se realiza con altos requisitos de calidad en el marco de los propósitos de la educación superior de la naturaleza de la institución, de su misión y de su proyecto institucional”(CNA, 2006a , b).

Ambas acreditaciones, la institucional y la de programas, se complementan, pues mientras la acreditación institucional se orienta hacia la institución como un todo, la segunda considera sus partes integrales o componentes fundamentales. Por ello, la acreditación de programas debe fortalecer lo institucional y ésta, a su vez, estimular la de programas. Sin embargo, el hecho de poseer programas acreditados de calidad, no significa acreditación automática para la institución, aunque sí es una condición; como tampoco el hecho de la acreditación institucional, significa que todos los programas que ofrezca, estén acreditados, aunque esta situación, sí tiene ventajas favorables para la creación y ofrecimiento de programas en extensión. Desde el punto de vista de la calidad de la educación, sería paradójico, dada la simbiosis institución-programas y reciprocidad relacional, que se dé calidad en un programa independiente del grado o nivel de calidad de la institución que lo ofrece, y viceversa.

De ahí que según los lineamientos del CNA (2006), para las instituciones de educación superior, existen elementos universales que corresponden a la naturaleza históricamente definida de la educación superior, globalmente considerada y a las características distintas de los diferentes tipos de institución. Dada la variedad de proyectos específicos dentro de cada tipo de institución y la importancia de atender a la pluralidad de necesidades y contextos, la calidad debe considerarse no sólo en su relación con modelos institucionales universales sino también con los ideales particulares expresados en las misiones y en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de tal manera, que calidad institucional, se refiere a los óptimos de calidad relacionados con la misión, objetivo, organización y funciones de una institución como un todo.

7. PLAN DE DESARROLLO: LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA, 2002-2006

Durante el pasado cuatrienio, los procesos de acreditación de alta calidad de programas y de instituciones se vieron fortalecidos dentro del plan de desarrollo sectorial, **La Revolución Educativa**, el cual le apostó a la política de equidad y cobertura con calidad a través de sus ejes fundamentales: aumento de la cobertura, el

mejoramiento de la calidad y la eficiencia del sector educativo. En este periodo (2002-2006) se reestructuró el MEN, mediante el decreto 2230 de 2003 creándose el Viceministerio de Educación Superior, la Dirección de Calidad para la Educación Superior, la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad y CONACES responsable del aseguramiento de la calidad inicial, a través de la verificación de condiciones mínimas de los programas académicos.

9. PERSPECTIVAS DE LA ACREDITACIÓN - VISIÓN COLOMBIA II CENTENARIO: 2019

Además de la propuesta de ampliar la cobertura en educación superior hasta en un 50%, mejorar su pertinencia y calidad, en la estrategia “Cerrar las brechas sociales”, la Visión Colombia II Centenario: 2019 entre otros aspectos de la educación, propone la consolidación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad del Sector Educativo. Con el 100% de los programas con registro calificado y el 50% de programas de maestría y doctorado acreditados (**Presidencia de la República, 2006**)

En este mismo contexto, los rectores de universidades en la mesa sectorial MEN-ASCUN, línea Calidad, Cobertura y Pertinencia, entre los programas para el 2010, plantean las siguientes estrategias para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: a) buscar acuerdos entre el MEN y las IES, sobre el significado y el sentido de la calidad en educación superior y su evaluación, y el papel que deben jugar cada uno de los componentes con miras al reconocimiento internacional de la educación superior colombiana, b) apoyar la formación de pares académicos, c) apoyar el fomento de fondos concursables para ejecución de los planes de mejora, d) definir con los Vicerrectores de Universidades una política de promoción de la calidad, los mecanismos e instrumentos para su ejecución, cumplimiento y evaluación, e) iniciar procesos institucionales para la acreditación internacional. f) impulsar la rendición de cuentas a la sociedad por parte de las instituciones (accountability) y la acreditación como expresión autónoma de compromiso con la calidad, finalmente, g) proponer sistemas de evaluación de procesos y de impacto de la internacionalización en educación superior e impulsar su

inclusión como variable en acreditación de alta calidad (**Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, 2007**)

De otra parte, el Comité de Seguimiento del Espacio Común en Educación Superior América Latina y el Caribe- Europa (ALCUE) en su XI reunión en Medellín, Colombia, marzo del 2007, se preguntó: además del intercambio de experiencias entre los diversos Sistemas Nacionales de Acreditación que existen en los países, ¿Qué tipo de cooperación, es realmente posible en el Espacio ALCUE en el ámbito de la Educación Superior?. Al respecto, como respuesta para avanzar en la construcción del “Espacio Común de la Educación Superior”, se plantearon las siguientes estrategias: a) movilidad, b) homologación de títulos académicos y c) acreditación de alta calidad.

9.1. El modelo de acreditación del CNA.

En el marco de la **Constitución Política de Colombia (1991, art.53)**, que define la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el Sistema de Educación Superior en Colombia, crea el Sistema Nacional de Acreditación para garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él, cumplen los mas altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos.

El CNA, creado por el CESU mediante Acuerdo 04 de 1995, estableció los **Lineamientos para la acreditación de Programas**, que contienen los criterios de: coherencia, eficacia y eficiencia, idoneidad, equidad, integridad, pertinencia, responsabilidad, transparencia, y universalidad que constituyen el marco ético del CNA, de las IES y de los pares académicos en todo el proceso de acreditación.

Para efectos de evaluación de la calidad de los programas académicos y de las instituciones con fines de acreditación, el modelo creado por el CNA contiene cuatro niveles de agrupación de componentes categorizados en: factores, características de los factores, aspectos a evaluar e indicadores. Los factores, primer nivel de agrupación, constituyen grandes áreas y procesos de desarrollo institucional que expresan los elementos con que cuenta la institución y sus programas para el quehacer académico a saber: a) misión y proyecto institucional, b) estudiantes, c)

profesores, d) procesos académicos, e) bienestar institucional, f) organización, administración y gestión, g) egresados e impacto sobre el medio y h) recursos físicos y financieros

Las características, segundo nivel de agrupación, constituyen las dimensiones de la calidad de un programa o de una institución en términos de logro esperado en cada uno de los factores. Estas características son contrastadas en la realidad a través de los aspectos a evaluar, tercer nivel de agrupación de componentes, que pueden adquirir diferentes valores.

Finalmente, el modelo contiene, en el cuarto nivel de agrupación de componentes, los indicadores, que son referentes empíricos de carácter, cuantitativo, cualitativo o elementos referenciales de verificación de las características, los aspectos evaluados dan razón de la distancia relativa entre realidad y el logro ideal de la calidad evaluada de un programa o de una institución, en cada uno de los factores.

9.2. Estado de la acreditación de programas. Resultados 1998-2008.

La cobertura actual de la acreditación de programas e instituciones de educación superior inscritas en el Sistema Nacional de Acreditación, aunque se incrementa cada año, presenta un bajo índice de participación relativa de una oferta cercana a los 8106 programas académicos de educación superior, que se ofrecen en el país, en el periodo comprendido entre 1998 y el mes de febrero de 2008, con 567 programas y 13 instituciones de educación superior han sido acreditados de alta calidad por el MEN **(CNA, 2006 a).**

Como aspecto interesante, la participación de programas acreditados y con renovación de acreditación de la oferta educativa por áreas de conocimiento, a 8 de junio de 2007, es como sigue: a) programas de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo:206 programas acreditados, equivalentes al 37%; b) Economía, Administración, Contaduría y Afines:89 programas acreditados que equivalen al 16%; c) Ciencias de la salud:84 programas acreditados que corresponden al 15%; d) .Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas:73 programas acreditados que equivalen al 13%; e) Matemáticas y Ciencias Naturales:36 programas equivalentes al 6%; f) Ciencias de la educación: 35 programas que equivalen al 6%; g) Agronomía,

Veterinaria y Afines:19 programas que equivalen al 3%; h) Humanidades y ciencias Religiosas:14 programas que equivalen al 2%; i) Bellas Artes:11 programas que equivalen al 2% (CNA, 2006 a).

Con respecto al origen de los programas, 286 pertenecen a instituciones oficiales que corresponden al 51% y 281 programas a instituciones privadas que equivalen al 49%. Adelantan proceso de acreditación 561 programas mas, encabezados nuevamente por Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines con 177;seguidos por Economía con 121;luego las Ciencias Sociales con 70; Ciencias de la Educación con 66;Ciencias de la Salud con 61;Matemáticas y Ciencias Naturales con 26; Bellas Artes con 17; Agronomía, Veterinaria y Afines con 15 y finalmente, Humanidades y Ciencias Religiosas con 8 (CNA, 2006 a).

Para el proceso de acreditación de calidad de programas, el CNA (2006 a, pg.49-50) ha identificado ocho **factores** cuyo análisis permite apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada programa académico: docencia, investigación y extensión o proyección social Estos criterios o factores de calidad son: a) Misión y Proyecto Institucional, b) Estudiantes, c) Profesores, d) Procesos Académicos, e) Bienestar Institucional, f) Organización, administración y gestión, g) Egresados e impacto sobre el medio, h) Recursos físicos y financieros. Cada uno de los ocho factores se define desde las características de calidad que le son propias, las cuales se dan en mayor menor grado, en un momento dado.

9.3. Estado de la acreditación institucional. Resultados 2001-2008.

En el año 2001, el CNA, después de socializar e incorporar las sugerencias hechas por la comunidad académica, estableció los Lineamientos para la Acreditación Institucional, para aquellas instituciones que después de cumplir con los requisitos establecidos por el CNA, voluntariamente lo decidan. En el año 2004, el CNA expidió las Orientaciones para la Evaluación Externa con fines de Acreditación Institucional y se dio comienzo al proceso.

Desde el inicio de la acreditación institucional en el año 2001 al 2008, de las 125 universidades oficialmente reconocidas, 13 de ellas, han conformado la red de alta calidad Institucional, mediante la acreditación, así: Universidad de los Andes,

Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Universidad del Externado de Colombia, Universidad de la Sabana y Universidad Pontificia Javeriana, en Bogotá; Universidad del Norte, en Barranquilla; Universidad de Antioquia, Universidad Escuela de Administración Financiera y de Tecnologías EAFIT, y Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín; Universidad Tecnológica de Pereira en Risaralda; Universidad Industrial de Santander, en Bucaramanga, Universidad del Valle en Cali y Universidad de Caldas en Manizales. En proceso, seis instituciones de educación superior.

9.4 Fortalezas de las instituciones acreditadas.

Consultados los Actos Resolutorios de Acreditación Institucional de las 12 universidades, se hallaron las siguientes fortalezas con alto grado de reconocimiento: a) desarrollo de procesos académicos y esfuerzos por la mejora continua en calidad de programas, b) elevado número de programas acreditados de alta calidad, c).compromiso con el bienestar del personal académico y administrativo, d).identificación con la cultura institucional inspirada en principios y valores de los fundadores, e) visión del mundo, interdisciplinariedad en la solución de los principales problemas del entorno y del país, f) integralidad de la formación, g) potenciación de la investigación, incremento de grupos reconocidos por Colciencias y categorizados con máxima calificación, h) la regionalización, equidad en acceso a la formación, i) sentido de universidad que integra l humanidades con las ciencias básicas, j) comunidad académica identificada con la misión y proyecto institucional centrado en funciones sustantivas de la universidad, k) incremento de docentes de planta y cualificación en educación avanzada, .l) sentido de pertenencia a la región y compromiso en su desarrollo; y m) reconocimiento internacional (**Ministerio de Educación Nacional, 2007**).

De los datos, a la fecha se puede apreciar como se da cierta distribución nacional de la acreditación de instituciones por las regiones, así: a) costa atlántica, 1 b) centro, 5 c) centro oriente, 1 d) centro occidente, 4 y e) occidente,1 con predominio del centro del país, cinco universidades acreditadas de calidad que representan el 42%.

La cantidad de 12 universidades con acreditación institucional de calidad en este periodo parece poco significativa, mas no lo es en realidad, ya que el proceso iniciado demanda grandes esfuerzos de los programas, líneas, grupos y proyectos. Son algunas exigencias que conlleva la acreditación institucional de alta calidad.

La acreditación institucional, asume en parte, criterios de calidad de la acreditación de programas, pero presenta diferencias tanto en el número de los factores, 10, como en las características 31, en tanto, para los programas son ocho factores y 42 características. Los factores para la acreditación institucional, se diferencian de la acreditación de programas en los siguientes aspectos: se considera en un mismo factor a “estudiantes y profesores”, y se crean tres nuevos factores: “La investigación” como gran compromiso de la institución, la evaluación permanente del impacto y la pertinencia social de la oferta educativa, la autoevaluación y autorregulación para la mejora continua.

Estos factores o criterios de calidad son: a) Misión y Proyecto Institucional, b) Profesores y estudiantes, c) Procesos Académicos, d) Investigación, e) Pertinencia e impacto social, f) Proceso de autoevaluación y autorregulación, g) Bienestar Institucional, h) Organización, gestión y administración, i) Planta física y recursos de apoyo académico; y j) Recursos financieros.

Entre la acreditación de programas y de instituciones existen similitudes en el proceso global de la acreditación, pero diferencias en cuanto al significado y alcance de la acreditación. Hay diferencias sustanciales en cuanto a lo que se evalúa en cada caso, diferencias de énfasis en cuanto a los propósitos de las dos acreditaciones, y diferencia de procedimiento.

9.5. Temporalidad de la acreditación.

En Colombia, la acreditación de alta calidad de programas e instituciones, es de carácter temporal. La temporalidad en la acreditación, fue determinada por el CESU en el Acuerdo 001 de 2006; con los siguientes periodos de tiempo: a) acreditado por cuatro años, b) acreditado por siete años; y c) acreditado por diez años, según sustentación del CNA, ante el MEN, quien en el acto administrativo, le asignará el

periodo correspondiente al programa o a la institución acreditada. De maneja similar, se procede en la reacreditación de calidad de programas y de instituciones.

Con respecto al mejoramiento de los procesos de acreditación de la calidad de la Educación Superior, el trabajo del CNA, se debe orientar prioritariamente hacia los siguientes aspectos:

1. Avanzar en la consolidación del Sistema único de Aseguramiento y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, programas e instituciones, en alianza estratégica y organizacional del MEN, CONACES, COLCIENCIAS y el CNA, de tal manera que tanto el aseguramiento de la calidad, como la acreditación de alta calidad, presenten un continuo.
2. Iniciar lo más pronto posible la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado que se ofrecen en el país y en cooperación con universidades extranjeras, con el fin de elevar el nivel de competitividad de la educación colombiana en el contexto Iberoamericano.
3. Ponderar en alto grado la formación investigativa, y la investigación para nuevo conocimiento en programas de pregrado y de posgrado como un factor de alta calidad en educación y clave para la participación de Colombia en la sociedad del conocimiento en contexto internacional.
4. Fortalecer la cooperación con redes internacionales de agencias de aseguramiento, evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación superior a nivel Latinoamericano y Europeo, fomentando la participación e intercambio de pares internacionales para validar procesos de acreditación de programas e instituciones en el marco del espacio de la educación superior, América Latina y el Caribe-Unión Europea ALCUE,
5. Promover la formación de pares evaluadores en la comunidad académica nacional, con apoyo de ASCUN, más allá de la simple inducción que hoy se realiza, a fin de que estos puedan cumplir profesionalmente con su misión.
6. Impulsar el proyecto de Ley estatutaria de la educación en Colombia, propuesta por los Rectores de Universidades en las Mesa de trabajo sobre política educativa.

Del análisis del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad se derivan las siguientes reflexiones:

1. Se prevé que los procesos de aseguramiento de la calidad inicial con el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad liderado por CONACES, facilite el acceso de un mayor número de programas y de instituciones a la acreditación de alta calidad en los próximos años
2. Los procesos de autoevaluación para la acreditación en las universidades que han ingresado al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, se han caracterizado por la apropiación literal del modelo del CNA, sin innovaciones institucionales que recreen el proceso de autoevaluación con el proyecto educativo institucional, no obstante la autonomía que para ello les asiste por Ley.
3. La indagación realizada en los programas e instituciones de educación superior, permitió inferir que no existe una concepción compleja e integral de un sistema de calidad. Se construyen procesos que no son sinérgicos entre el modelo del CNA y el PEI de cada institución, lo cual limita la creación de una cultura autónoma de autorregulación en la búsqueda de calidad.
4. La cultura de calidad debe construirse desde procesos de autogestión realizados desde la normatividad, la ética y la propia cultura. Las instituciones de educación superior en Colombia, tienen la limitante de políticas y sistemas de calidad mediados por la racionalidad de la gestión pública, centrada en la aplicación de normativas e indicadores con criterios de vigilancia y regulación imperativa y controladora, construida desde lo público; y además influenciadas las instituciones, por no pocas dificultades y posibilidades que van desde el clientelismo, corrupción, competencia desleal, buenos deseos de acertar y política de transparencia, pero muy distante de una cultura mediada por la valoración de indicadores académicos y científicos de la evaluación para la mejora de la calidad.
5. Otra gran debilidad reconocida ampliamente en el ámbito universitario ha sido la carencia de pares expertos debidamente formados para adelantar los procesos de verificación de manera objetiva en los contextos evaluados y ajenos al sesgo de la propia institución de origen. Se hace necesaria e

indispensable la profesionalización de los académicos en metodologías y modelos de evaluación y mayor participación de pares internacionales de la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación de Calidad de la Educación Superior (RIACES), en los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior. desde los contextos propios de la cultura de las instituciones y el PEI.

6. Las universidades acreditadas de calidad han realizado altas inversiones con evidencias de avances reconocidos por la comunidad académica y científica, por el CNA, y ratificados en la fé pública por el MEN, aumentando la confianza en el valor agregado de la acreditación de alta calidad y los estímulos asociados que actualmente le asisten.
7. Los resultados de la acreditación de alta calidad de programas en Colombia indican que de 8.106 programas académicos ofertados, sólo 567 han sido acreditados, que representan el 6%; y 561 continúan en proceso de acreditación, que tardarían un tiempo equivalente al empleado para los acreditados de no introducirse innovaciones audaces en el actual proceso de acreditación; y de manera similar ocurrirá lo propio con la acreditación institucional.
8. Con relación al proceso de acreditación y sus actores, la sola agencia estatal actual, el MEN y sus organismos CONACES para el aseguramiento, acreditación inicial, y el CNA para la acreditación de alta calidad, han demostrado ser insuficientes por sí mismos para dar cumplimiento a los postulados del plan de desarrollo de la calidad de la educación superior con graves consecuencias económicas para las IES; y sociales para la comunidad nacional .
9. Ya es el momento propicio para las decisiones, haciendo que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad pase de orientador de política y ejecutor de los procesos de acreditación a organismo autorizador y garante de agencias de aseguramiento, asesoría y auditoría de la calidad de la educación reconocidas legalmente, creadas y promovidas desde el ámbito académico por las mismas IES a través de asociaciones tales como la Asociación Colombiana de Universidades, el Sistema de Universidades Estatales (SUE), en las

regiones, las Asociaciones de Instituciones Técnicas Profesionales y, Asociaciones de Instituciones Tecnológicas y los Colegios de Profesionales, hoy interlocutores válidos por ley ante el Estado Colombiano, que contribuyan al proceso.

10. El sistema de calidad debe mirar el manejo eficiente, profesional y responsable del sistema de aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior en el mundo, llevado a cabo en Europa por: **European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)**; **International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (Inqaah)**; **European Consortium for Accreditation (ECA)**; en España la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA); en Estados Unidos de América **Council for Higher Accreditation (CHEA)** y en Latinoamérica, la Red Iberoamericana de Acreditación de Educación Superior (RIACES), que constituyen claros testimonios dignos de imitar en Colombia apropiando aportaciones valiosas de éstas.
11. Otro aspecto derivado del análisis de los datos de acreditación de programas, e instituciones, es, de una parte, la tendencia a la centralización de la acreditación, centro y occidente del país; y de otra, el gran interés que ha suscitado este proceso en la universidad oficial, la cuál presenta índices incrementales significativos, con respecto a la privada, en el primer quinquenio del proceso de acreditación de alta calidad.
12. La acreditación de los programas y de sus instituciones, en el concierto de la globalización, de los tratados internacionales y la **armonización** de la educación superior, generada desde la Declaración de Bolonia, en 1999, implementada con el proyecto **tuning** en Europa, América Latina y el Caribe, es un factor de alta competitividad, que debe mantenerse e incrementarse con todos los mecanismos de apoyo necesarios para lograr su cometido en la agenda propuesta **Visión Colombia II Centenario : 2019**, de elevar la calidad y mejora continua de la educación para todos los colombianos.

Capítulo Quinto
METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACION

Capítulo Quinto

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta la metodología empleada en la investigación así: a) caracterización de la investigación, b) definición y operacionalización de las variables, c) hipótesis de trabajo , d) alcance del estudio a través del diseño de investigación, e) tipo de diseño enmarcado en esta investigación, f) unidades de análisis, g) instrumentos, h) procedimiento i) resultados y j) discusión.

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación evaluativa, indaga acerca de la calidad en educación superior.

2. DEFINICIÓN DE VARIABLES

2.1. Variable criterio.

Condiciones de calidad de la educación superior de los programas académicos objeto del estudio de casos.

2.2. Variable predictora

Niveles de participación de los programas académicos evaluados en los criterios de calidad de los modelos aplicados.

2.3 Definición conceptual de variables

A. Modelos de evaluación de calidad en la educación superior

Los modelos CNA y EE se definen desde el concepto de calidad interna y el modelo RUECA, se define desde el concepto de calidad externa, así: a) calidad interna: tal y como afirma Gaziél, Warnet y Cantón 2000, al ser modelos de evaluación de calidad interna, se establecen previamente dimensiones del objeto a evaluar, los cuáles se valoran con base en criterios, referentes que obedecen a objetivos, los cuales a su vez al ser alcanzados, conducen a la eficacia, la cuál puede ser valorada, bien con relación a normas o bien con respecto al cumplimiento de la calidad del objetivo, mediante juicios experto y juicios de valor, b) calidad externa: según Municio en el 2000 al 2002 y Conti en el año 2000, el concepto de calidad externa se determina desde afuera, por la plena satisfacción de los usuarios dado el cumplimiento de sus expectativas y necesidades por el servicio (**Gaziél, Warnet y Cantón 2000; Municio, 2000- 2002 y Conti, 1997**).

B. Nivel de calidad de la educación de los programas académicos medida en términos de la participación porcentual de los criterios de calidad de los modelos aplicados.

Se refiere al estado de las condiciones de calidad de los programas como respuesta a la aplicación de los criterios de calidad definidos en los modelos de evaluación, así: a) factores y aspectos a evaluar en el modelo del CNA, b) variables organizativas y dimensiones de los criterios en RUECA; y c) criterios y áreas a considerar en el modelo EE.

2.4. Definición operacional de variables

A. Modelos de evaluación de calidad propuestos por el CNA, RUECA y EE

Estos modelos se observan y analizan a partir de sus principios orientadores, estructura, metodología, procedimientos y sistemas de medida a través del análisis conceptual comparado en una matriz de referencia cruzada.

B. Condiciones de calidad de los programas académicos en relación con los criterios de calidad de los modelos aplicados

Este nivel se identifica con los resultados del proceso de evaluación para acreditación voluntaria de alta calidad de programas para las instituciones de educación superior, a través de la aplicación de los modelos en el programa de Ingeniería Electrónica, Psicología y Tecnología en Administración Contable y Financiera, con el uso de, cuestionarios diseñados para la toma de información según estructura, características y metodología establecida en cada modelo.

3. DEFINICIÓN DE CASO

El nivel de participación porcentual, se define como la frecuencia de los componentes de los criterios de calidad, tercer nivel de agrupación, sobre el total de componentes de cada modelo por programa evaluado.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de caso asimilado, de una parte como estrategia de diseño de investigación por Wolcott (1992), toma como base el marco teórico desde el que analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información **(Rodríguez, G, Gil, J y García, E.1999)**.

De otra parte, Denny (1978), define el estudio de casos como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tiene lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo. MacDonald y Walter (1977) definen el estudio de casos como un examen de un caso en acción. Patton (1980), lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos **(Guba y Lincoln, 1981)**.

En consecuencia, todas las definiciones coinciden en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Con respecto al estudio de casos y la investigación, **Stake (1994)**, lo considera como una forma de investigación y **Stenhouse (1990)**, como “método que implica la recogida y registro de datos sobre el caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso. **Wolcott (1995)** se aparta de los anteriores en el sentido de considerar el estudio de casos no como un método de investigación, sino como una estrategia del diseño de una investigación.

Con respecto a los objetivos del estudio de casos, se pueden conseguir objetivos como: a) hacer una crónica, o sea, llevar a cabo el registro de los hechos mas o menos como han sucedido; b) representar o describir situaciones o hechos: c), enseñar, es decir, proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado; d) comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupos de individuos analizados **(Guba y Lincoln en Rodríguez, et.al., 1999)**.

Para sintetizar, de las teorías sobre los estudios de casos, diferentes pero no contradictorias, se infiere que los objetivos no son distintos y que los estudios de casos, orientan y guían la investigación general que consiste en explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

Desde la tipología, los estudios de casos, en la evaluación de la calidad de la educación de un programa, pueden inscribirse según **Suchman (1967)**, en la investigación evaluativa que en su carácter de investigación aplicada, tiene como propósito determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado, el cual debe manifestarse en un juicio valorativo, pues las

acciones del investigador a nivel evaluativo, según **Stake (1994)**, se traducen en evidencias.

En conclusión, y tomando en cuenta los conceptos expuestos por los autores referenciados, acerca del estudio de casos, bien sea éste considerado una estrategia para el diseño de la investigación o en calidad de método de investigación, y acogiendo la tipología de **Guba y Lincoln (1981)**, el presente estudio se clasifica de la siguiente manera:

1. **Metodología.** Estudio de casos.
2. **Tipo.** Valorativo, filosófico, ideológico, económico y administrativo.
3. **Propósito.** Comprobar la calidad de la educación en tres programas y emitir juicio.
4. **Clase de estudio.** Colectivo, estudio intensivo de varios casos.
5. **La acción.** Pesar, medir
6. **El producto.** Juicios sobre calidad de educación superior en tres programas.
7. **Temporalidad.** Transversal: única aplicación de modelos a un mismo Programa.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

5.1. Unidades de análisis por categorías de programas y población

La aplicación de los modelos de evaluación de la calidad en educación superior, se realizó en tres programas académicos de diferentes disciplinas pertenecientes a dos instituciones de educación superior, cuya población se clasificó en cinco categorías: a) estudiantes, b) profesores, c) directivos y administrativos, d) egresados; y e) empleadores. De la población total, 677 personas, para los tres programas, se tomó por consenso de los respectivos comités de evaluación, una muestra de 242 personas, equivalente al 36%, conformándose finalmente los tres grupos académicos evaluadores según el ordenamiento por categorías (ver tabla 1).

	Categorías					Total de población y muestra		
	Estudiantes	Docentes	Directivos/ Administra tivos	Egresados	Empleadores	n	m	%
Psicología	45	22	5	10	10	248	92	37
Ingeniería Electrónica Tecnología	43	14	5	10	7	219	79	36
Administración Financiera	42	10	5	8	6	210	71	34
Totales	130	46	15	28	23	677	242	36

Tabla 1: Población y distribución de la muestra por categorías según programa Léase n=sujetos; m=muestra. (De autoría del investigador).

5.2. Criterios de selección de los programas.

En la selección de programas e instituciones, se tomaron en cuenta los siguientes criterios con características comunes:

1. Diversidad de programas de un mismo nivel académico con orientación cultural, contenidos y campo profesional aplicado específicos, así: a) programa de Psicología, ciencias del comportamiento, b) programa de Ingeniería Electrónica, tecnologías soporte para integración de procesos de información y comunicación TIC, planificación, gestión y control digital de la producción industrial y de servicios; y c) programa de Tecnología en Administración Financiera, manejo de los recursos financieros para el fortalecimiento económico de las organizaciones.
2. Programas en proceso de autoevaluación para la acreditación de calidad, cuyas poblaciones académicas venían siendo formadas en el sistema de aseguramiento y garantía de la calidad de la educación superior y en planes de

mejora, como estrategia para la participación consciente y comprometida en dichos procesos.

3. Instituciones de educación superior oficialmente reconocidas en el país por el Ministerio de Educación Nacional y programas con registro académico en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).
4. El compromiso y apoyo directivo de las Instituciones y de los Programas con el Proyecto de Investigación.
5. Funcionalidad para el investigador vinculado laboralmente a la Universidad de El Bosque, como profesor asociado de la Facultad de Psicología y consultor y director de seminarios para el proceso de acreditación de programas en el Instituto Tecnológico de Comfenalco en la ciudad de Cartagena, al cual se adscribe la Tecnología en Administración Financiera.

6. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

En el proceso del estudio de casos para la autoevaluación de los programas, se aplicaron cinco tipos de cuestionarios, diseñados y estructurados con este propósito, según las categorías de población previamente establecidas así: a) estudiantes, b) docentes, c) directivos y administrativos, d) egresados; y e) empleadores. Estos instrumentos fueron contruidos por el grupo de evaluación de la Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque, con la orientación del investigador.

Los instrumentos del CNA, utilizados en la investigación corresponden al **Anexo B**, los instrumentos del modelo RUECA, cuaderno de evaluación corresponden al **Anexo C**; y los instrumentos del modelo EE, corresponden al **Anexo D**. del presente informe.

Cada instrumento de evaluación constó de tres apartados en su estructura así: a) encabezado para identificación y ubicación del programa a evaluar, objetivo de la evaluación, información del encuestado, e instrucciones para su diligenciamiento, b) cuestionario ordenado por ítems que respondían a criterios, subcriterios y características de calidad de los modelos seleccionados, según categoría de población a encuestar, y la correspondiente escala de calificación para cada ítem; y c) el tercer

apartado, un espacio con preguntas de desarrollo basado en la metodología del análisis estratégico Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas (DOFA), donde el encuestado expresó de manera abierta su opinión sobre cada uno de dichos elementos y aportó sus propuestas para la mejora.

7. PROCEDIMIENTO

El procedimiento para el estudio de casos se llevó a cabo en dos etapas:

7.1. Primera etapa.

Análisis y ponderación de los criterios de calidad de los modelos seleccionados.

7.2. Segunda etapa.

Aplicación de los modelos seleccionados a los tres programas académicos de educación superior.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis e interpretación de los datos, se realizó con base en los sistemas de medida y calificación contenidos en la estructura de cada modelo, según se describe a continuación:

8.1 Ponderación, modelo CNA, primera fase.

En el modelo del CNA, cada uno de los ocho factores tiene un valor de diez puntos, ochenta (80) en total sobre los cuales los comités de autoevaluación en primera instancia realizan la ponderación de todos los factores y características según el valor relativo de importancia de estos con respecto a la calidad del programa a evaluar (**Consejo Nacional de Acreditación, 2003**).

La ponderación de los factores para esta investigación, se hizo siguiendo las indicaciones de la Guía de Autoevaluación para Acreditación de Programas CNA (2003). Los comités de autoevaluación de los tres grupos ponderaron los factores

sobre escala de uno a diez, según la importancia relativa de las características de cada factor con respecto a la calidad del programa evaluado, especificado en la columna tres. La calificación asignada por los evaluadores al grado de cumplimiento de las características agrupadas por factor, se realizó sobre escala de uno a cinco, en la columna cuatro

El peso en situación real de cada característica se obtuvo de multiplicar la ponderación columna tres por el grado de cumplimiento, columna cuatro, cuyo resultado aparece en la columna cinco. El logro ideal, correspondió al producto de la ponderación, columna tres por la constante cinco resultado aparece en la columna seis.

Finalmente se estableció la relación calificación sobre logro ideal en cada característica mediante el cociente de las columnas cinco sobre seis. El cociente por cada característica del factor, aparece en la columna siete. El valor relativo final de las características correspondientes a un factor, se obtiene del cociente de las sumas de las columnas cinco y seis, de cada característica siendo este resultado el peso relativo de cada característica con respecto al factor.

El valor de los factores resulta de promediar la sumatoria de los pesos relativos de las características. La calificación global de calidad del programa esta dada por el cociente de las sumas de la columnas cinco sobre la columna seis. Con base en un ejemplo se ilustra el proceso seguido en la ponderación y calificación de las características correspondientes a un factor hasta la obtención del resultado final de este (**Consejo Nacional de Acreditación, 2003**) (ver tabla 2).

8.2. Medida de la calidad del modelo RUECA

El sistema de valoración de la calidad en el modelo RUECA, se realiza sobre tres niveles diferenciados del sistema de calidad (implantación, aplicación, efectos) y se califica con base en la escala de cero a 100 puntos porcentualmente distribuidos por niveles así: a) 40%, nivel de implantación, b) 30% nivel de aplicación y seguimiento; y c) 30% nivel de efectos del sistema de calidad. La medida de cada nivel, se realiza con base en las dimensiones que definen a cada uno de los 23 criterios de calidad. El puntaje total del modelo es de 700 puntos que corresponden a las siete variables de

organización, los criterios de calidad y las dimensiones. Los resultados pueden representarse en figuras geométricas, a través de barras o columnas, que permiten visualizar diferencias entre variables de organización (RUECA, 1998).

1	2	3	4	5	6	7
Factor	Características	Ponderación Importancia relativa respecto al total Escala (1a10)	Calificación Grado de cumplimiento Escala (1 a 5)	Evaluación por la ponderación (Columna 3 x Columna 4)	Logro ideal Ponderación de cada característica. (Ponderación x constante 5)	Relación con el ideal Evaluación/ el logro ideal. Máximo (1.0) Columna 5/ Columna 6)
Misión	1a	8	3	24	40	0.6
y	2a	7	4	28	35	0.8
Proyecto	3a	8	4	32	40	0.8
Institucional.	4a	6	2	12	30	0.4
Total factor uno.		29		96	145	0.66

Tabla 2. Ponderación calificación de los factores y características de calidad del CNA (Consejo Nacional de Acreditación, 2003).

8.2.1. Valoración de las dimensiones

La valoración de las 112 dimensiones, para los tres niveles de la escala siguió las formulas así: a) implantación, igual a media de extensión mas media de intensidad sobre dos, b) aplicación, igual a media de extensión mas media de intensidad sobre dos; y c) efectos, igual a media de extensión mas media de intensidad sobre dos (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998).

8.2.2. Valoración de los criterios

Fue el resultado de valorar todas las dimensiones que los definen, con base en la sumatoria de la extensión con la intensidad. La medida de cada uno de los niveles de la escala, fue el resultado de la suma de las medias de cada una de las dimensiones que definen cada criterio de calidad (**Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998**) (ver tablas 3, 4 y 5)

Componentes	Rango
1. Existencia de la dimensión.	0- 10 puntos
2. El contenido de la dimensión.	0- 10 puntos
3. La difusión de la dimensión.	0- 10 puntos
4. El conocimiento de la dimensión.	0- 10 puntos
Total rango posible	40 puntos

Tabla 3: Componentes de la dimensión de implantación del sistema de calidad (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998)

En los efectos del sistema de calidad se valoran los componentes que aparecen en la siguiente tabla (ver tabla 4).

Componentes	Rango
1. Utilización de la dimensión.	0- 10 puntos
2. Aplicación de los principios de calidad	0- 10 puntos
3. Seguimiento de la dimensión y de las mejoras.	0- 10 puntos
Total rango posible	30 puntos

Tabla 4: Componentes de la dimensión de aplicación y seguimiento del sistema de calidad (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998).

Componentes	Rango
1. Satisfacción de los implicados	0-10 puntos
2. Valor percibido.	0-10 puntos
3. Impacto social	0-5 puntos
4. Desarrollo interno de la institución	0-5 puntos
Total rango posible	30 puntos

Tabla 5: Componentes de la dimensión efectos del sistema de calidad (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998).

El valor asignado a cada componente de las dimensiones en este nivel quedó a opción de los responsables del sistema de calidad, de acuerdo con el centro de interés en la política de calidad, pero en ningún caso, sobrepasando el valor total de 30 puntos en la escala para este nivel. La medida total de cada variable se puntuó entre cero y 100 sobre un total de 700 puntos indicados en el modelo para las siete variables de la organización. Finalmente las puntuaciones se representaron gráficamente en la figura de barras o columnas (**Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, 1998**).

8.2.3. Medida de la gestión de calidad en el modelo EE.

En el modelo EE todos los subcriterios correspondientes a un mismo criterio de calidad, para los agentes, tuvieron el mismo valor, asignado en la adaptación hecha por el MECD en el 2001, así: a) 500 puntos para los criterios agentes; y b) 500 puntos para los criterios resultado como aparece en la siguiente tabla (**Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001**) (ver tabla 6).

Criterios agentes	Puntaje	Porcentaje
Liderazgo	120	12%
Planificación y estrategia	100	10%
Personas	70	7%
Colaboradores y recursos	70	7%
Procesos	140	14%
Total criterios agentes	500	50%
Criterios resultados	Puntaje	Porcentaje
Resultados en usuarios	150	15%
Resultados en personal	110	11%
Resultados en el entorno	100	10%
Resultados clave de la institución.	140	14%
Total criterios resultados	500	50%

Tabla 6: Ponderación de los criterios de calidad, agentes y resultados en el modelo EE. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001)

Para los criterios resultados, se procedió así: a) El subcriterio 6a tiene un peso del 75% de los puntos asignados al criterio seis; el subcriterio seis b, tiene un peso del 25% de los puntos asignados al criterio seis; b) El subcriterio 7a tiene un peso del 75% de los puntos asignados al criterio siete y el subcriterio 7b tiene un peso del 25% de los puntos asignados al criterio siete; c) El subcriterio 8a tiene un peso del 25% de los puntos asignados al criterio ocho y el subcriterio 8b un peso del 75% de los puntos asignados al criterio ocho; f) el subcriterio 9a tiene un peso del 50% de los puntos asignados al criterio nueve y el subcriterio 9b un peso del 50% de los puntos asignados al criterio nueve.

Luego se procedió a sentar las puntuaciones de los diferentes criterios y subcriterios y a realizar las operaciones correspondientes. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001) (ver tablas 7,8 y 9).

Criterios										
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Subcriterios	1a	40	2a	60	3 ^a	60	4a	45	5a	50
Subcriterios	1b	60	2b	60	3b	60	4b	45	5b	40
Subcriterios	1c	30	2c	60	3c	40	4c	40	5c	40
Subcriterios	1d	30	2d	60	3d	50	4d	35	5d	60
Subcriterios					3e	40	4e	35	5e	60
Subtotal		<u>160</u>		<u>240</u>		<u>250</u>		<u>200</u>		<u>250</u>
criterios		4		4		5		5		5
Total										
puntuación		40		60		50		40		50
criterios										

Tabla 7: Puntuación de criterios agentes de calidad del uno al cinco, modelo EE. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001).

De la misma manera como en la tabla anterior se presentaba la ponderación de los criterios agentes, a continuación se presenta la ponderación de los criterios resultado, tomando en cuenta la variante descrita anteriormente, para el cálculo de la puntuación de los subcriterios teniendo presente la estructura del modelo (ver tabla 8).

Criterios								
	6	%	7	%	8	%	9	%
Subcriterios	6a	60x0.75 =45	7a	40x0.75 =30	8a	20x0.25 =5	9a	40x0.50 =20
Subcriterios	6b	60x0.25 =15	7b	40x0.25 =10	8b	60x0.75 =45	9b	60x0.50 =30
Total puntuación		60		40		50		50

Tabla 8: Puntuación de criterios resultados del seis al nueve, modelo EE. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001).

La integración de puntuaciones para cada criterio de calidad en los programas evaluados, aparece en columna frente al criterio correspondiente y los valores de multiplicar por el factor porcentual establecido en el modelo para criterios agentes y criterios resultado. La sumatoria de los subtotales de los criterios agentes y criterios arroja la calificación final de calidad en cada programa (ver tabla 9).

Criterios	Puntuación	Factor	Puntos
1.Liderazgo	40	x 1,20	40
2.Planificación y estrategia	60	x 1,00	48
	50	x 0,70	45
3.Personas	40	x 0,70	36
4.Colaboradores y Recursos	50	x 1,40	70
5.Procesos	57	x 1,50	114
6.Resultados en los Usuarios	40	x 1,10	36
	50	x 1,00	30
7.Resultados en el Personal	40	x 1,40	60
8.Resultados en el entorno			
9.Resultados clave en la Institución			
Total puntos			479

Tabla 9: Integración de las puntuaciones de los nueve criterios del modelo EE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001).

Capítulo Sexto
APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS A
TRES PROGRAMAS ACADÉMICOS
PERTENECIENTES A DOS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EL ESTUDIO DE CASOS

Capítulo Sexto
APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS A TRES
PROGRAMAS ACADÉMICOS PERTENECIENTES A DOS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EL ESTUDIO DE CASOS

En este capítulo se presentan los tres **estudios de casos** con la aplicación de los modelos de evaluación de calidad de la educación de los siguientes programas académicos: a) Ingeniería Electrónica, de la Universidad El Bosque, en Bogotá b) Psicología de la Universidad El Bosque, en Bogotá; y c) el programa de Tecnología en Administración Financiera del Instituto Tecnológico Comfenalco, en la ciudad de Cartagena. Se informa el procedimiento seguido en cada aplicación y los resultados de la evaluación en cada programa, similitudes y diferencias halladas en los niveles de calidad.

La aplicación de los modelos de evaluación de calidad del CNA, RUECA y EE, a los programas seleccionados para esta investigación, tuvo lugar durante el periodo de autoevaluación, con fines de acreditación en el cuál se realizaron las siguientes actividades:

1. Reunión inicial de docentes y directivos de las facultades de los programas.
2. Formación impartida por el investigador sobre los modelos.
3. Ponderación de factores, características y criterios de calidad de los modelos en relación con la importancia relativa de estos para la calidad de programa.
4. Adecuación de los instrumentos a los programas con apoyo del comité de autoevaluación.
5. Aplicación de los instrumentos de autoevaluación a estudiantes, docentes, administrativos, egresados y empleadores.

6. Tabulación y análisis estadístico de los datos consignados en los instrumentos de autoevaluación.
7. Taller de calificación con base en las directrices de cada modelo.
8. Análisis de las áreas críticas para la mejora de los casos estudiados con base en los resultados del análisis estratégico FODA.
9. Elaboración de informes sobre los resultados.
10. Elaboración del perfil de calidad de cada programa.
11. Elaboración del perfil integrado y comparado de calidad.

1. ESTUDIO DE CASO I: Aplicación de los modelos al programa de Ingeniería Electrónica (IE)

El programa de Ingeniería Electrónica adscrito a la Facultad de Ingenierías de la Universidad El Bosque, fue creado por el Consejo Directivo en 1993; inició labores académicas en el año de 1994 primer periodo, con un grupo de 36 estudiantes; en el año 2003 habían egresado cuatro cohortes y registraba una población estudiantil de 635 matriculados (**Universidad El Bosque, 1994**).

Siendo los servicios de salud, la vocación académica de la Universidad, el programa está orientado en su campo aplicado a las ciencias de la salud, medicina, odontología y enfermería, dada la enorme importancia de la electrónica convertida hoy en herramienta fundamental para los procesos clínicos de evaluación, intervención y rehabilitación. Según se establece en la misión, el programa de Ingeniería Electrónica, forma profesionales, críticos, competitivos y capaces con alto sentido de la investigación y el análisis científico para el desarrollo y gestión de productos electrónicos que satisfagan las necesidades de la sociedad y mejoren su calidad de vida (**Universidad El Bosque, 1994**).

El plan de estudios integra las ciencias desde las dimensiones epistemológica, programática y axiológica. La estructura curricular agrupa las siguientes asignaturas por componentes: a) tecnología, b) ciencias naturales, c) matemáticas, d) ciencias sociales y administrativas; y e) ciclos de fundamentación y de profesionalización (**Universidad El Bosque, 1994**).

1.1. Unidad de análisis del estudio de casos I.

La población del programa de Ingeniería Electrónica para esta aplicación estuvo conformada por una población de 219 personas, de las cuales el comité de autoevaluación, siguiendo la metodología de muestreo por conveniencia de McMillan y col., 2001 y Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, el investigador seleccionó una muestra compuesta por 79 sujetos por grupos de fácil acceso y bajo el supuesto que proporcionarían la información más adecuada que respondiera a la presente investigación. La muestra, equivalente al 36% de la población, se distribuyó en las siguientes categorías: a) 43 estudiantes, b) 14 docentes, c) 5 directivos, d) 10 egresados del programa; y e) 7 empleadores.

1.2. Ponderación y calificación.

La ponderación de los factores se realizó por consenso en reunión del grupo de profesores, estudiantes, directivos y administrativos del programa de entrada al proceso de evaluación, estableciéndose el peso relativo de cada uno de los ocho factores y sus características con respecto a la calidad del programa. La puntuación para dicha ponderación se realizó en una escala de uno a diez (1-10) de conformidad a la guía de procedimiento del CNA (CNA, 2001). Aplicados los instrumentos, y tabulada la información, el comité de autoevaluación integrado por directivos, estudiantes, profesores, administrativos del programa de Ingeniería Electrónica e invitados especiales externos, se reunió de nuevo para emitir el juicio razonado y por consenso, asignar la calificación final que aparece en la siguiente tabla de resultados (ver tabla 10).

1.3. Resultados de la aplicación del modelo del CNA.

Siguiendo la metodología establecida en el capítulo sexto y los procedimientos anteriormente descritos, se obtuvieron los resultados porcentuales por cada uno de

los ocho factores evaluados según el modelo y las 42 características, cuyo desagregado se presenta en la aplicación del modelo CNA-Programa Ingeniería Electrónica Universidad El Bosque (ver anexo F).

Factores	Ponderación	Calificación	Logro ideal %	
<i>1. Misión y proyecto Institucional</i>	40	150	200	0.75
<i>2. Estudiantes</i>	32	121	160	0.76
<i>3. Profesores</i>	56	191	280	0.68
<i>4. Procesos académicos</i>	131	455	655	0.69
<i>5. Bienestar Institucional</i>	8	32	40	0.80
<i>6. Organización, admón. y gestión</i>	36	134	180	0.74
<i>7. Egresados e Impacto</i>	28	82	140	0.59
<i>8. Recursos físicos y Fin.</i>	24	105	120	0.88
Totales	365	1270	1775	73.6

Tabla 10: Resultados de aplicación del modelo CNA- Programa de Ingeniería Electrónica (De autoría del investigador).

A. Perfil de calidad del programa de I E, según modelo CNA

En el perfil de calidad del programa de Ingeniería Electrónica evaluado con modelo del CNA; se destacan los siguientes aspectos por factor evaluado: a) el factor ocho, recursos físicos y financieros obtuvo el mayor puntaje, b) los factores misión institucional, estudiantes y egresados, presentan un relativo equilibrio en la evaluación con respecto a la difusión de la misión, los procesos de selección y el seguimiento al desempeño de los primeros egresados, c) los factores, profesores y procesos, en esta evaluación, se mantienen a la par por encima de la media, pues como se dijo con anterioridad, la prioridad en los esfuerzos estaba en el factor recursos, el seguimiento a egresados y su impacto sobre el medio de las primeras promociones (ver figura 10).

Durante el tiempo del estudio de casos, el programa, ajustaba su plan de desarrollo como preparación a la acreditación; de ahí que los recursos físicos en la evaluación, fueran altamente calificados, pues el mayor esfuerzo de su plan de

mejora después de la autoevaluación, fue en dotación de sus laboratorios con inversión cuantiosa de recursos financieros y financieros para la infraestructura.

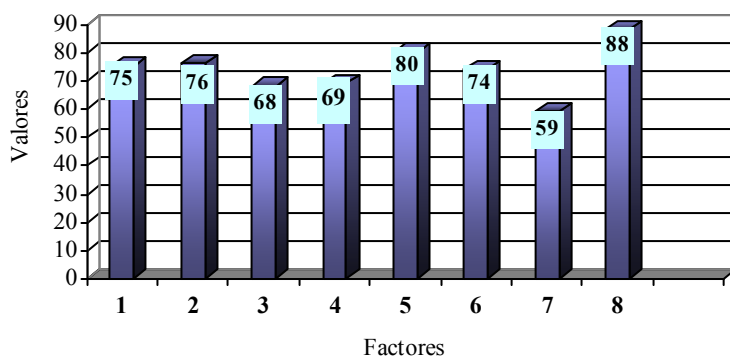


Figura 10: Perfil de Calidad del programa de IE-CNA (De autoría del investigador)

1.4. Aplicación del modelo RUECA-al programa de IE.

Una dificultad significativa en la aplicación del modelo estuvo en el manejo de los instrumentos para calificar y obtener los resultados en las dimensiones de las variables de organización y los criterios de calidad en la escala. Fueron necesarios ejercicios previos y explicaciones al comité de autoevaluación a fin de que sus miembros pudieran apoyar los procesos de aplicación y tabulación.

A. Ponderación de las variables de organización y criterios de calidad.

Siguiendo la metodología establecida en el modelo, se tomó la ponderación de los criterios de calidad correspondientes a las siete variables de organización con valor de cien (100) puntos cada una, distribuidos en una escala de dimensiones del sistema de calidad, así:

1. 40 puntos, para la implantación del sistema de calidad en la institución.
2. 30 puntos para la aplicación y seguimiento del sistema de calidad.
3. 30 puntos para los efectos del sistema de calidad.

En el modelo, las dimensiones son la medida del orden de los criterios de calidad, su valoración se obtuvo de la media de dos medidas: la extensión y la intensidad para los tres niveles de la escala.

En el primer nivel, implantación del sistema de calidad, se evaluaron los siguientes componentes:

1. La existencia del componente soportado en actividades, documentos, eventos, referencias.
2. El contenido que significa el alcance en los elementos requeridos.
3. La difusión, el porcentaje de población que ha tenido acceso al sistema de calidad.
4. El conocimiento, hasta donde las personas aplican el sistema de calidad a su trabajo.

En el segundo nivel, aplicación y seguimiento del sistema de calidad, se evaluaron los componentes:

1. Utilización de la dimensión.
2. Aplicación de los principios de calidad.
3. Seguimiento de la dimensión y de las mejoras.

En el tercer nivel, efectos del sistema de calidad, se evaluaron los componentes:

1. Satisfacción de los usuarios.
2. El valor percibido.
3. El impacto social.
4. El desarrollo interno de la institución.

El valor de cada componente de diez puntos, se calificó con base en la escala:

- a) 0 o nula, para mínima implantación,
- b) 2.5 pocas partes o actividades,
- c) 5 algunas partes o actividades,
- d) 7.5 bastantes partes o actividades; y
- e) 10 toda el área, institución o actividades.

B. Resultados de la aplicación del modelo RUECA, al programa de IE

Aplicado el modelo RUECA al programa de Ingeniería Electrónica de la Universidad El Bosque, en Bogotá, se obtuvieron los siguientes resultados por cada una de las siete variables de organización, y sus criterios (ver tabla 11).

Variables / criterios	Niveles de la escala						Promedio porcentual del criterio
	Implantación del Sistema (40)	Aplicación del seguimiento (30)	Efectos calidad (30)				
1. Entorno							
1.1. Conocimiento entorno	16	0.4	15	0.5	20	0.7	0.16
1.2. Apertura al entorno	15	0.4	17	0.6	20	0.7	0.17
1.3. Respuesta a demandas entorno	25	0.6	20	0.7	25	0.8	0.21
1.4. Promoción de la interacción	19	0.5	17	0.6	22	0.7	0.18
Valor promedio.		0.5		0.6		0.7	0.18
2. Cultura institucional							
2.1. Misión, visión, valores							
2.2. Proyecto educativo institucional	30	0.7	25	0.8	20	0.7	0.22
	35	0.9	26	0.9	25	0.8	0.26
2.3. Política de calidad	34	0.8	15	0.5	18	0.6	0.19
Valor promedio.		0.8		0.7		0.7	0.22
3. Estrategias							
3.1. Estrategias mejora de calidad	20	0.5	12	0.4	25	0.8	0.17
3.2. Planificación de la calidad	15	0.4	20	0.7	23	0.8	0.19
3.3. Seguimiento y evaluación calidad	18	0.4	30	1.0	28	0.9	2.30
Valor promedio.		0.4		0.7		0.8	0.19
4. Arquitectura organizativa							
4.1. Formalización del sistema calidad.	35	0.9	28	0.9	14	0.5	0.23
4.2. Estructura de la organización	20	0.5	15	0.5	12	0.4	0.14
4.3. Gobierno centrado en calidad	25	0.6	13	0.4	20	0.7	0.17
Valor promedio.		0.7		0.6		0.5	0.18
5. Procesos y recursos							
5.1. Mejora de los procesos	32	0.8	22	0.7	26	0.9	0.24
5.2. Recursos financieros	20	0.5	25	0.8	28	0.9	0.22
5.3. Recursos tecnológicos y de información.	28	0.7	26	0.9	28	0.9	0.25
Valor promedio		0.7		0.8		0.9	0.24
6. Programas							
6.1. Programas Académicos.	20	0.5	25	0.8	26	0.9	0.22
6.2. Programas de investigación	10	0.2	15	0.5	15	0.5	0.12
6.3. Programas orientación y ayuda	8	0.2	12	0.4	14	0.5	0.11
Valor promedio		0.3		0.6		0.6	0.15
7. Personas							
7.1. Desarrollo del personal	20	0.5	18	0.6	25	0.8	0.19
7.2. Desarrollo de comunidad universitaria.	18	0.4	15	0.5	20	0.7	0.16
7.3. Compromiso con la mejora	15	0.4	25	0.8	25	0.8	0.18
Valor promedio		0.4		0.6		0.8	0.18
Total							19.1

Tabla 11: Resultados de aplicación del modelo RUECA- Programa IE (De autoría del investigador).

C. Perfil de calidad del programa IE, según modelo RUECA.

La siguiente figura muestra el perfil de calidad del programa de Ingeniería Electrónica con base en la aplicación del modelo RUECA y en la cual se destacan los siguientes aspectos: a) las variables de organización, procesos y recursos obtienen el mayor puntaje en la evaluación por hallarse estrechamente ligadas al desarrollo del nuevo programa. b) la variable cultura institucional que comprende misión, proyecto educativo y política de calidad aparece con alto puntaje en la evaluación del programa en proceso de acreditación. c) las variables entorno, estrategia, y arquitectura organizativa, presentan un equilibrio por encima de la media. d) el menor puntaje en la evaluación corresponde a la variable programas debido a la escasa participación en proyectos de investigación y e) finalmente programas de ayuda al estudiantado especialmente los del bienestar institucional a solo tres puntos por encima de la media (ver figura 11).

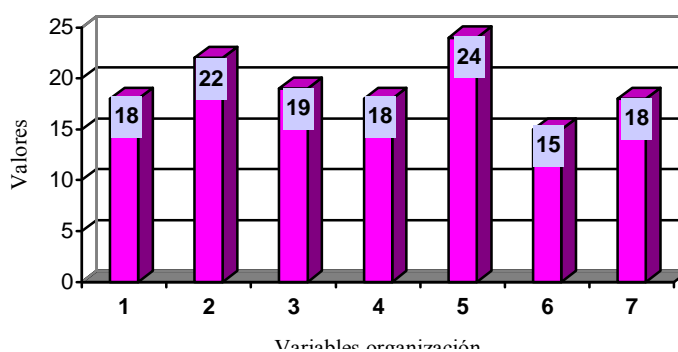


Figura 11: Perfil de calidad del programa de Ingeniería

Electrónica – RUECA (De autoría del investigador).

1.5. Aplicación del modelo EE al programa de IE.

Aplicado el modelo EE al programa IE, según los nueve criterios: cinco agentes y cuatro de resultados de calidad, subcriterios y componentes, se obtuvieron las siguientes puntuaciones (ver tablas 12 y 13).

Criterios agentes 1-5											
Subcriterios	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Subcriterio	1a	80	2a	60	3a	80	4a	40	5a	75	
Subcriterio	1b	75	2b	75	3b	60	4b	35	5b	80	
Subcriterio	1c	70	2c	50	3c	40	4c	30	5c	70	
Subcriterio	1d	70	2d	40	3d	55	4d	26	5d	40	
Subcriterio					3e	45	4e	30	5e	56	
Suma Subcriterios		295		225		280		161		321	
Puntuación promedio porcentual		74		56		56		32		64	
Criterios de resultados 6-9											
Subcriterios	6	%	7	%	8	%	9	%			
Subcriterio	6a	$40 \times 0,75=30$	7a	$58 \times 0,75=43$	8a	$95 \times 0,25=23.7$	9a	$80 \times 0,50=40$			
Subcriterio	6b	$42 \times 0,25=10$	7b	$55 \times 0,25=14$	8b	$96 \times 0,75=72$	9b	$60 \times 0,50=30$			
Suma porcentajes	$(a+b) = 40$		$(a+b) = 57$		$(a+b) = 96$		$(a+b) = 70$				

Tabla 12: Puntuación de los criterios de calidad (1 al 9), modelo EE - programa IE (De autoría del investigador)

A. Integración de las puntuaciones.

En la siguiente tabla se presentan de manera integrada las puntuaciones correspondientes a los criterios, primero al nueve (1-9) del Modelo EE, aplicado a la evaluación del estado de calidad en la gestión del sistema de calidad del programa de Ingeniería Electrónica.

Los resultados finales de calificación se obtuvieron de multiplicar las puntuaciones brutas de los nueve criterios de calidad, por el factor de ponderación correspondiente a cada uno de ellos. La puntuación total es la sumatoria del producto de cada criterio por el factor de ponderación (ver tabla 13).

Criterio	Puntuación	Factor	Puntos
1. Liderazgo	74	x 1,2	88
2. Planificación y Estrategia	56	x 1,0	56
3. Personas	56	x 0,7	40
4. Recursos y Colaborad.	32	x 0,7	22
5. Procesos	64	x 1,4	90
6. Resultados en Usuarios	40	x.1,5	60
7. Resultados en Personal	57	x 1,1	63
8. Resultados en el Entorno	96	x 1,0	96
9. Resultados Clave	70	x 1,4	98
Total puntuación programa			$\Sigma = 613$

Tabla 13: Integración de puntuaciones criterios de calidad 1 al 9. Programa IE- modelo EE, puntuación total (De autoría del investigador).

B. Perfil de calidad del programa IE, según modelo EE

La siguiente figura, representa el perfil de calidad del programa IE, evaluado con el modelo EE. Se aprecia cómo: a) el criterio resultados clave, presenta el mayor puntaje, seguido de los criterios procesos y liderazgo. b) ligeramente por encima de la media, se encuentran los criterios resultados en usuarios y en el personal y c) como aspectos a mejorar, los resultados en el entorno, recursos y colaboradores, criterios ocho y cuatro (ver figura 12).

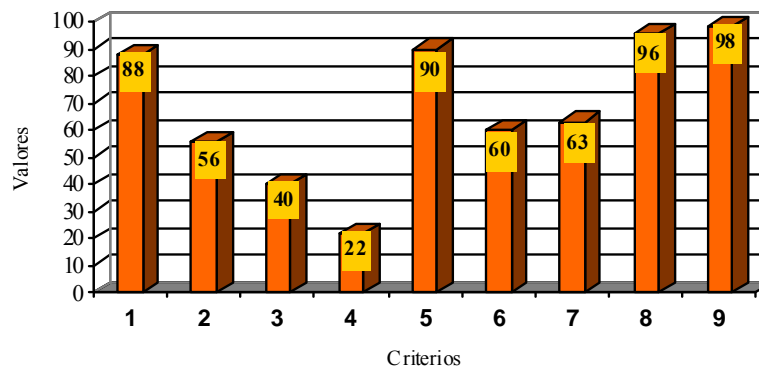


Figura 12. Perfil de calidad del Programa IE, según modelo EE (De autoría del investigador).

1.6. Análisis estratégico de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (FODA) del Programa IE

Tabulados los conceptos consignados por los encuestados en la segunda parte de los instrumentos de autoevaluación, evaluación cualitativa, del modelo EE, se obtuvo la información desagregada, variable por variable del DAFO, por cada uno de los nueve criterios de calidad del modelo, para el plan estratégico de mejora del Programa (ver anexo E).

2. ESTUDIO DE CASO II: APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS AL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

El programa evaluado pertenece a la unidad académica-administrativa facultad de Psicología adscrita a la Vicerrectoría académica de la Universidad el Bosque, Fundación privada sin ánimo de lucro, con sede en la ciudad de Bogotá, en funcionamiento desde 1976.

El programa forma psicólogos titulados y ofrece también programas de especialización en las siguientes áreas aplicadas de la Psicología: a) clínica, b) del trabajo, c) jurídica; y d) del deporte. El programa obtuvo la acreditación de calidad

del MEN en el año de 1999 y reacreditación por cinco años más, en el año 2005. La aplicación de los modelos tuvo lugar en los años 2003 y 2004 durante el proceso de reacreditación.

El programa de Psicología, inició labores académicas en 1994; otorga el título de Psicólogo y tiene duración de 10 semestres en jornada diurna y 11 semestres en jornada nocturna; la planta docente consta de 62 profesores y para el primer periodo del año 2003, ya tenía 436 estudiantes matriculados y 87 egresados en el mismo año. El plan de estudios está estructurado en campos de formación científico-investigativo, científico profesional, y campo social humanístico con sus respectivas áreas y secuencia en las asignaturas.

2.1. Unidad de análisis del estudio de casos II.

La población del programa de Psicología identificada para esta aplicación estuvo conformada por 248 personas, de las cuales el comité de autoevaluación, siguiendo la metodología de muestreo intencionado o por conveniencia, de **McMillan y col., 2001** o intencionado u opinático, según Latorre, et. al., 1993, el investigador seleccionó una muestra de 92 sujetos equivalente al 37% de la población por grupos, distribuidos en las siguientes categorías: a) 45 estudiantes, b) 22 docentes, c) 5 directivos, d)10 egresados del programa; y e) 7 empleadores.

La aplicación de los modelos de evaluación de calidad del CNA, RUECA y Europeo de Excelencia, al programa de Psicología, para esta investigación, se realizó de manera similar al programa de Ingeniería Electrónica, durante el proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

2.2. Resultados de la aplicación del modelo del CNA, al programa de Psicología

Aplicados los instrumentos, el comité de autoevaluación integrado por directivos, estudiantes, profesores, administrativos e invitados especiales externos emitió por consenso los juicios y la calificación final siguiendo las orientaciones de la guía del Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2002). Orientaciones para la evaluación

externa con fines de acreditación institucional. *Guía de procedimientos CNA*, 5. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (ver tabla 14).

Factores	Ponderación	Calificación	Logro ideal	Porcentual
1. Misión y Proyecto Institucional.	40	170	200	0.85
2. Estudiantes	33	124	165	0.75
3. Profesores	60	221	300	0.73
4. Procesos académicos	119	412	595	0.69
5. Bienestar institucional	7	28	35	0.80
6. Organización, administración y gestión.	30	113	150	0.75
7. Egresados e Impacto	26	74	130	0.57
8. Recursos físicos y financieros.	23	101	115	0.88
Totales	338	1243	1690	0.74

Tabla 14: Resultados de la aplicación modelo del CNA-Programa de Psicología. (De autoría del investigador).

A. Perfil de calidad del programa de Psicología, según el modelo del CNA.

El perfil del programa evaluado muestra como: a) se han obtenido altos logros en organización, recursos físicos y financieros, b) la misión y el proyecto institucional, se han difundido de manera amplia entre los miembros de la comunidad universitaria del programa, c) la preocupación por el bienestar institucional ha sido reconocida y d) existe escaso seguimiento al egresado y su impacto sobre el medio. La evaluación refleja lo que se aprecia en el programa de Psicología: ambiente académico y especialmente, alta motivación por el desarrollo del proyecto pedagógico y la investigación (ver figura 13).

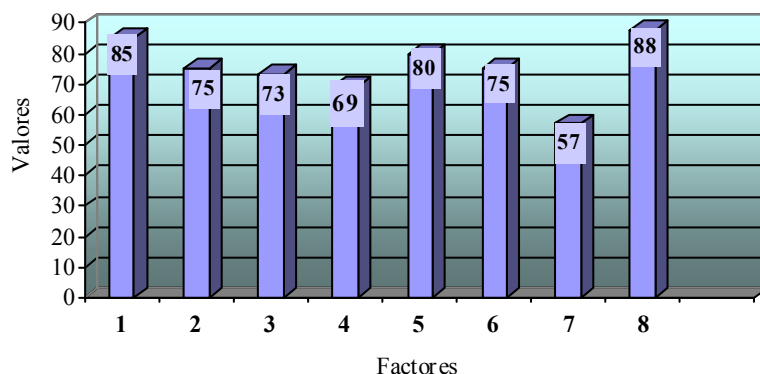


Figura 13. Perfil de Calidad del programa de Psicología-CNA
(De autoría del investigador).

2.3. Aplicación del modelo RUECA, al programa de Psicología.

Para el programa de Psicología, el modelo RUECA suscitó alta expectativa, debido a su novedad y especialmente por tratarse de un modelo de carácter internacional en sus orígenes construcción y validación. Llamó especialmente la atención el trato amplio del modelo a las variables relaciones con el entorno, cultura institucional de calidad, la variable procesos y la ampliación de la evaluación en los procesos de investigación. A continuación, en la siguiente página, se presenta la síntesis de las puntuaciones obtenidas en los criterios de calidad que definen las variables de organización, el valor porcentual de cada dimensión, el promedio de las puntuaciones con respecto a los niveles de la escala implantación, aplicación y efectos (ver tabla 15).

Variables / criterios	Niveles de la escala						
	Implantación del Sistema (40)		Aplicación seguimiento (30)		Efectos calidad (30)		Promedio porcentual del criterio
<i>. Entorno</i>							
.1. Conocimiento entorno	30	0.7	25	0.8	28	0.9	0.24
.2. Apertura al entorno	15	0.4	16	0.5	26	0.9	0.18
.3. Respuesta a demandas entorno	10	0.2	12	0.4	28	0.9	0.15
.4. Promoción de la interacción	15	0.4	15	0.5	20	0.7	0.16
Valor promedio.		0.4		0.5		0.8	0.18
<i>. Cultura institucional</i>							
.1. Misión, visión, valores	35	0.9	26	0.9	20	0.7	0.25
.2. Proyecto educativo institucional	35	0.9	25	0.8	28	0.9	0.26
.3. Política de calidad	26	0.6	23	0.8	23	0.8	0.22
Valor promedio.		0.8		0.7		0.8	0.23
<i>. Estrategias</i>							
.1. Estrategias mejora de calidad	28	0.7	22	0.7	27	0.8	0.22
.2. Planificación de la calidad	20	0.5	20	0.7	22	0.7	0.19
.3. Seguimiento y evaluación calidad	28	0.7	26	0.9	28	0.9	0.25
Valor promedio.		0.6		0.8		0.8	0.22
<i>. Arquitectura organizativa</i>							
.1. Formalización del sistema calidad.	36	0.9	26	0.9	21	0.5	0.23
.2. Estructura de la organización	24	0.6	20	0.7	20	0.7	0.20
.3. Gobierno centrado en calidad	23	0.6	20	0.7	25	0.7	0.20
Valor promedio.		0.7		0.8		0.6	0.21
<i>. Procesos y recursos</i>							
.1. Mejora de los procesos	32	0.8	22	0.7	26	0.9	0.24
.2. Recursos financieros	20	0.5	25	0.8	28	0.9	0.22
.3. Recursos tecnológicos y de formación.	28	0.7	26	0.9	28	0.9	0.25
Valor promedio		0.7		0.8		0.9	0.24
<i>. Programas</i>							
.1. Programas Académicos.	20	0.5	25	0.8	26	0.9	0.22
.2. Programas de investigación	10	0.2	15	0.5	15	0.5	0.12
.3. Programas orientación y ayuda	8	0.2	12	0.4	14	0.5	0.11
Valor promedio		0.3		0.6		0.6	0.15
<i>. Personas</i>							
.1. Desarrollo del personal	20	0.5	18	0.6	25	0.8	0.19
.2. Desarrollo de comunidad universitaria.	18	0.4	15	0.5	20	0.7	0.16
.3. Compromiso con la mejora	15	0.4	25	0.8	25	0.8	0.20
Valor promedio		0.4		0.6		0.8	0.18
Total							4.1

Tabla 15: Resultados aplicación modelo RUECA en el programa de Psicología (De autoría del investigador).

A. Perfil del estado del sistema de calidad del programa de Psicología, según el modelo RUECA.

El perfil del programa de Psicología evaluado con el modelo RUECA, muestra: a) altos resultados en los procesos, recursos y en las políticas y estrategias de calidad. b) la cultura institucional comprendida por la misión, visión, valores proyecto educativo y políticas de calidad ha sido estimulada y ampliamente definida y desplegada en la comunidad universitaria, c) la variable programas académicos se ubican sobre la media debido a que los procesos de investigación y de proyección social apenas comienzan su desarrollo. Sin embargo la política investigativa está claramente formulada desde la misión. En promedio supera a los demás programas evaluados con el modelo (ver figura 14).

Figura 14. Perfil de calidad del programa de Psicología- modelo RUECA.

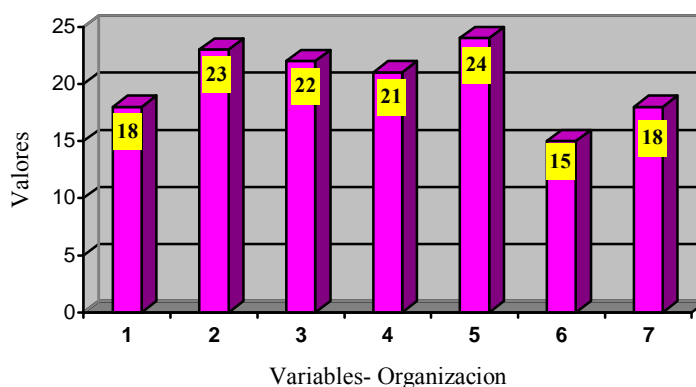


Figura 14. Perfil de calidad del programa de Psicología- modelo RUECA (De autoría del investigador).

2.4. Aplicación del modelo EE al programa de Psicología.

El modelo EE tuvo alta acogida igualmente en el Programa debido a sus orígenes desde la EFQM, teniendo presente la cultura Latinoamericana enraizada en la cultura Europea. Especialmente mostró el Programa interés en el modelo por sus resultados acerca del estado en la gestión de calidad, criterios gestores y de resultados (ver tablas 16 y 17).

Criterios agentes 1-5										
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Subcriterio	1a	60	2a	50	3a	75	4a	30	5a	75
Subcriterio	1b	60	2b	60	3b	60	4b	60	5b	70
Subcriterio	1c	40	2c	40	3c	60	4c	30	5c	60
Subcriterio	1d	60	2d	60	3d	50	4d	30	5d	50
Subcriterio					3e	70	4e	80	5e	25
Suma subcriterios		220		210		315		230		280
Puntuación promedio porcentual		55		52		63		46		56
Criterios de resultados 6-9										
	6	%	7	%	8	%	9	%		
Subcriterio	6a	$80 \times 0,75 = 60$	7a	$80 \times 0,75 = 60$	8a	$60 \times 0,25 = 15$	9a	$80 \times 0,50 = 40$		
Subcriterio	6b	$75 \times 0,25 = 19$	7b	$90 \times 0,25 = 22$	8b	$80 \times 0,75 = 60$	9b	$90 \times 0,50 = 45$		
Suma porcentajes		(a+b)=79		(a+b)=82		(a+b)=75		(a+b)=85		

Tabla 16: Puntuación de los criterios de calidad (1 al 9), modelo EE - programa de Psicología (De autoría del investigador).

En la siguiente tabla se presentan de manera integrada las puntuaciones correspondientes a los criterios 1 al 9 del Modelo EE, aplicado a la evaluación del estado de gestión del sistema de calidad del programa de Psicología. Allí aparecen las puntuaciones por cada uno de los nueve criterios de calidad, gestores y de resultados; la puntuación fue el promedio de la sumatoria del producto de los puntajes de los criterios por el factor de ponderación (ver tabla 17).

Criterio	Puntuación	Factor	Puntos
Liderazgo	55	x.1.2	66
Planificación y Estrategia	52	x 1.0	52
Personas	63	x 0.7	44
Colaboradores y Recursos	46	x 0,7	32
Procesos	56	x 1.4	78
Resultados en Usuarios	79	x 1.5	118
Resultados en el Personal	82	x 1.1	90
Resultados en el Entorno	75	x.1.0	75
Resultados Clave	85	x.1,4	119
Total puntuación programa			$\Sigma=674$

Tabla 17: Puntuación integral de calidad del programa de Psicología. Cálculo de puntuación total (De autoría del investigador).

A. Perfil de calidad del programa de Psicología, según modelo EE.

A continuación se representa el estado de calidad del programa de Psicología evaluado con el modelo EE. Se advierten ganancias en el trabajo interno de calidad en los resultados clave del programa y en la satisfacción de sus usuarios y en el personal, no obstante es un programa relativamente nuevo en la Universidad pues solo comenzó en el año 1994. Los aspectos a mejorar están señalados en los criterios de planeación y estrategia, la capacitación del personal y las relaciones interinstitucionales, de manera específica convenios y acuerdos de cooperación (ver figura 15).

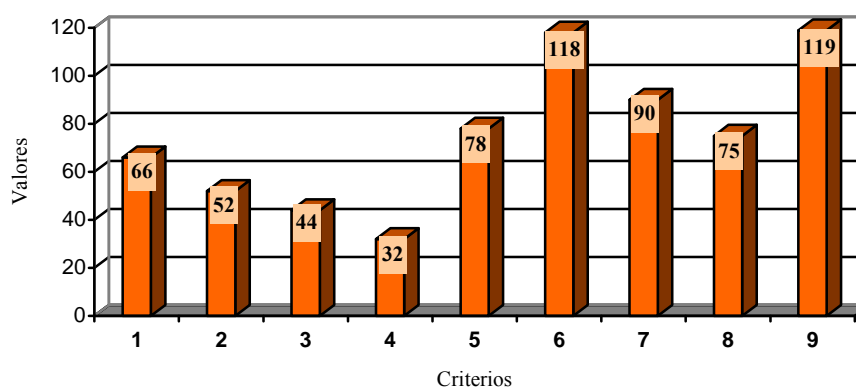


Figura 15. Perfil de calidad del programa de Psicología. Modelo EE (De autoría del investigador).

2.5. Análisis estratégico de las Debilidades, Amenazas Fortalezas y Oportunidades, (FODA) del programa de Psicología

Tabulados los conceptos consignados por los encuestados en la segunda parte de los instrumentos de autoevaluación, evaluación cualitativa, del Modelo EE, se obtuvo la información desagregada variable por variable del FODA, frente a cada uno de los nueve criterios de calidad del Modelo, para el plan estratégico de mejora del Programa (ver anexo E).

3. ESTUDIO DE CASO III: APLICACIÓN DE LOS MODELOS AL PROGRAMA DE TECNOLOGÍA EN ADMINISTRACIÓN CONTABLE Y FINANCIERA (AF).

El programa está adscrito a la facultad de Ciencias Administrativas y Contables del la Fundación Instituto Tecnológico Comfenalco, institución de educación superior de carácter privado, con sede en la ciudad de Cartagena. Dentro de la oferta educativa, es uno de los programas de mayor desarrollo entre los programas de la oferta educativa.

3.1. Unidad de análisis del caso III.

La población del programa de Tecnología en Administración Contable y Financiera, identificada para esta aplicación perteneciente a la Fundación Instituto Tecnológico de Comfenalco ubicado en la ciudad de Cartagena de Indias, estuvo conformada por 210 personas, de las cuales el comité de autoevaluación, seleccionó de manera intencionada o por conveniencia, siguiendo a McMillan y col., 2001, una muestra de 71 sujetos equivalente al 34% de la población, por grupos distribuidos en las siguientes categorías: a) 42 estudiantes, b) 10 docentes, c) 5 directivos, d) 8 egresados del programa; y e) 6 empleadores.

El programa de Tecnología en Administración Financiera hace parte de la oferta de formación del Instituto en Ciencias Económicas, Financieras y Contables a nivel tecnológico. Inició labores en 1992 y en el año 2004 habían egresado siete cohortes con amplia aceptación en el mercado laboral. El Programa esta diseñado en componentes de fundamentación, profesionalización y complementariedad, a través

de asignaturas electivas que pretenden el desarrollo de competencias en el saber, el saber hacer, y del ser, en el estudiante y comprometido con la realidades sociales de su entorno. La aplicación de los modelos de evaluación de calidad del CNA, RUECA y EE, al programa de Tecnología en Administración Financiera (AF), para esta investigación se realizó durante el proceso de autoevaluación para la obtención del registro calificado, establecido por el Decreto 2566 de 2003. La autoevaluación inició con un curso internacional sobre proyectos de mejora de la calidad, en la Universidad Complutense de Madrid y un Diplomado en diseño curricular del proyecto docente y evaluación por competencias de los programas académicos, ambas actividades como preparación para el proceso de autoevaluación con fines de acreditación (CNA, 2003 a).

3.2. Aplicación del modelo del CNA, programa AF.

Una vez aplicados los diferentes instrumentos del modelo a profesores, estudiantes, directivos, egresados y empleadores de la muestra; y tabulados los datos, se obtuvieron los resultados por factor con base en la ponderación y las calificación asignadas a cada característica, el logro ideal y el peso relativo de importancia para la calidad, el factor de cada una de ellas; y finalmente, el resultado del programa evaluado (ver tabla 18).

Factores	Ponderación	Calificación	Logro ideal	%
1.1. Misión, y Proyecto Institucional	39	146	195	0.75
2. Estudiantes	34	123	170	0.72
3. Profesores	64	182	320	0.57
4. Procesos académicos	130	447	650	0.69
5. Bienestar Institucional	8	32	40	0.80
6. Organización, admón. y gestión	34	136	170	0.80
7. Egresados e Impacto	26	58	130	0.45
8. Recursos físicos y financieros.	20	66	100	0.67
Totales	355	1190	1775	0.67

**Tabla 18: Resultados de la aplicación del modelo del CNA en el programa AF.
De autoría del investigador.**

A. Perfil de calidad del programa AF, según el modelo del CNA.

Los datos obtenidos en la evaluación con el modelo del CNA, arrojó los siguientes resultados: a) el programa presenta un buen nivel de calidad y margen estrecho entre puntajes de los distintos factores de calidad, por encima de la media como lo mostrará posteriormente el análisis estadístico. b) privilegia los factores bienestar institucional y manejo de la organización y administración del programa. c) se destacan luego con respecto a los demás factores, en la difusión de la misión y del proyecto institucional; e interés por el estudiante, ubicados en segundo lugar, d) entre los aspectos a mejorar, aparecen el factor seguimiento a egresados y su impacto sobre el medio (ver figura 16).

Figura 16. Perfil de calidad del programa AF-CNA

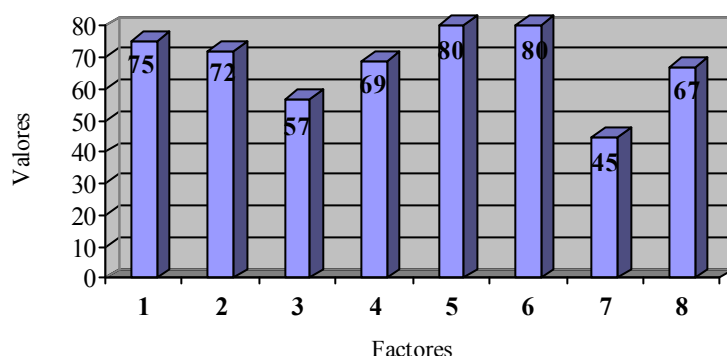


Figura 16: Perfil de calidad del programa AF-CNA (De autoría del investigador).

3.3. Aplicación del modelo RUECA al programa AF

Para el programa de Tecnología en Administración Financiera, el modelo RUECA suscitó alta expectativa, debido a su novedad y especialmente por tratarse de un modelo de carácter Internacional en sus orígenes, construcción y validación. Llamó especialmente la atención, el tratamiento amplio que da el modelo a las variables relaciones con el entorno, cultura institucional de calidad, procesos académicos y la importancia que le reconoce a la dimensión investigación, componente fundamental de la educación superior.

Variables / criterios	Niveles de la escala						Promedio porcentual del criterio
	Implantación del Sistema (40)		Aplicación seguimiento (30)		Efectos calidad (30)		
<i>1. Entorno</i>							
<i>1.1. Conocimiento entorno</i>	30	0.7	25	0.8	28	0.9	0.24
<i>1.2. Apertura al entorno</i>	25	0.6	20	0.7	15	0.5	0.18
<i>1.3. Respuesta a demandas entorno</i>	15	0.4	16	0.5	10	0.3	0.12
<i>1.4. Promoción de la interacción</i>	12	0.3	25	0.8	15	0.5	0.16
<i>Valor promedio.</i>		0.5		0.7		0.6	0.18
<i>2. Cultura institucional</i>							
<i>2.1. Misión, visión, valores</i>	30	0.7	27	0.9	20	0.7	0.23
<i>2.2. Proyecto educativo institucional</i>	30	0.7	24	0.8	22	0.7	0.22
<i>2.3. Política de calidad</i>	38	0.9	28	0.9	26	0.9	0.27
<i>Valor promedio.</i>		0.8		0.8		0.8	0.24
<i>3. Estrategias</i>							
<i>3.1. Estrategias mejora de calidad</i>	25	0.6	24	0.8	20	0.7	0.21
<i>3.2. Planificación de la calidad</i>	20	0.5	26	0.9	22	0.7	0.21
<i>3.3. Seguimiento y evaluación calidad</i>	25	0.6	28	0.9	24	0.8	0.23
<i>Valor promedio.</i>		0.6		0.9		0.7	0.22
<i>4. Arquitectura organizativa</i>							
<i>4.1. Formalización del sistema calidad.</i>	26	0.6	20	0.7	18	0.6	0.19
<i>4.2. Estructura de la organización</i>	20	0.5	15	0.5	17	0.5	0.15
<i>4.3. Gobierno centrado en calidad</i>	30	0.7	16	0.5	14	0.5	0.17
<i>Valor promedio.</i>		0.6		0.6		0.5	0.17
<i>5. Procesos y recursos</i>							
<i>5.1. Mejora de los procesos</i>	36	0.9	18	0.6	24	0.8	0.23
<i>5.2. Recursos financieros</i>	34	0.8	16	0.5	20	0.7	0.20
<i>5.3. Recursos tecnológicos y de información.</i>	30	0.7	15	0.5	22	0.7	0.19
<i>Valor promedio</i>		0.8		0.5		0.7	0.20
<i>6. Programas</i>							
<i>6.1. Programas Académicos.</i>	38	0.9	20	0.7	14	0.5	0.21
<i>6.2. Programas de investigación</i>	10	0.2	12	0.4	10	0.3	0.9
<i>6.3. Programas orientación y ayuda</i>	16	0.4	15	0.5	10	0.3	0.12
<i>Valor promedio</i>		0.5		0.5		0.4	0.14
<i>7. Personas</i>							
<i>7.1. Desarrollo del personal</i>	30	0.7	26	0.9	20	0.7	0.23
<i>7.2. Desarrollo de comunidad universitaria.</i>	10	0.2	15	0.5	10	0.3	0.10
<i>7.3. Compromiso con la mejora</i>	15	0.4	18	0.6	28	0.9	0.19
<i>Valor promedio</i>		0.4		0.7		0.6	0.17
Total							13.2

Tabla 19. Resultados de la aplicación del modelo RUECA en el programa AF (De autoría del investigador).

Se dan a conocer entonces, la síntesis de las puntuaciones obtenidas en los criterios de calidad que definen las variables de organización, el valor porcentual de cada dimensión, el promedio de las puntuaciones con respecto a los niveles de la escala, implantación, aplicación y efectos. Además de la calificación de cada factor en porcentajes, se presenta la calificación global que corresponde al promedio de la sumatoria de las puntuaciones de los factores (ver tabla 19).

A. Perfil de calidad del programa de AF, según modelo RUECA.

A continuación se muestran las variables de organización relacionadas con la política y estrategias de calidad y la cultura institucional se encuentran bien calificadas en el programa. Entre los variables de énfasis para la mejora están los programas y procesos académicos especialmente los de investigación y desarrollo tecnológico. orientación y ayuda (ver figura 17)

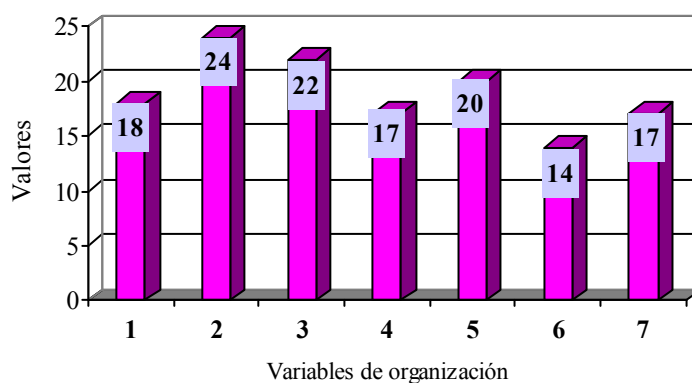


Figura 17. Perfil de calidad del programa AF- RUECA.
(De autoría del investigador).

3.4. Aplicación del modelo EE al programa de AF.

A continuación se muestran los resultados de la aplicación del modelo EE, al programa AF. Los resultados se presentan por criterios agentes del uno al cinco y criterios resultados del seis al nueve (6-9) (ver tabla 20).

Subcriterios	Criterios agentes 1-5									
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Subcriterio	1a	75	2a	40	3a	70	4a	90	5a	75
Subcriterio	1b	70	2b	30	3b	75	4b	35	5b	70
Subcriterio	1c	35	2c	35	3c	60	4c	40	5c	80
Subcriterio	1d	70	2d	70	3d	40	4d	80	5d	80
Subcriterio					3e	35	4e	25	5e	50
Suma subcriterios		250		175		280		270		355
Puntuación promedio porcentual		62		44		56		54		71
Subcriterios	Criterios de resultados 6-9									
	6	%	7	%	8	%	9	%		%
Subcriterio	6 a	$50 \times 0,75=37$	7a	$50 \times 0,75= 37$	8a	$60 \times 0,25 =15$	9a	$80 \times 0,50= 40$		
Subcriterio	6b	$70 \times 0,25=17$	7b	$60 \times 0,25 =15$	8b	$40 \times 0,75= 30$	9b	$75 \times 0,50= 37$		
Suma porcentajes		(a+b)=54		(a+b)= 52		(a+b)= 45		(a+b)= 77		

Tabla 20: Puntuación de los criterios de calidad (1 al 9), modelo EE - programa AF (De autoría del investigador).

A continuación se pueden observar las puntuaciones resultado del proceso de autoevaluación. Siguiendo la guía metodológica del modelo, tal como se procedió en los estudios de casos I y II; cada una de las puntuaciones se multiplicó por el factor de ponderación de cada criterio del modelo; la sumatoria de los productos de los criterios representaron finalmente el estado de calidad de gestión del programa de AF, en los criterios gestores y de resultados. Mientras en el modelo Rueca el estado de calidad del programa es la sumatoria de los resultados ponderados, en el modelo EE, este resultado corresponde a la sumatoria de los productos de ponderados por cada criterio (ver tabla 21).

Criterio	Puntuación	Factor	Puntos
1. Liderazgo	62	x 1,2	74
2. Planificación y estrategia	44	x 1,0	44
3. Personal	56	x 0,7	39
4. Recursos y colaboradores	54	x 0,7	38
5. Procesos	71	x 1,4	99
6. Resultados en usuarios	54	x 1,5	81
7. Resultados en personal	52	x 1,1	57
8. Resultados en el entorno	45	x 1,0	45
9. Resultados clave	77	x 1,4	108
Total puntuación programa			$\Sigma = 585$

Tabla 21: Integración de puntuaciones criterios de calidad (1 al 9), del programa AF. Cálculo de puntuación total (De autoría del investigador).

A. Perfil de calidad del programa AF, según EE.

El programa AF, evaluado con el modelo EE presenta: a) máxima calificación en los criterios resultados clave del programa y satisfacción de los usuarios, b) el criterio liderazgo presenta una alta evaluación muy superior al promedio y c) los demás criterios de calidad se encuentran por debajo de la media, constituyéndose en aspectos prioritarios para el plan de mejora.

Figura 18. Perfil de calidad del programa AF-EE

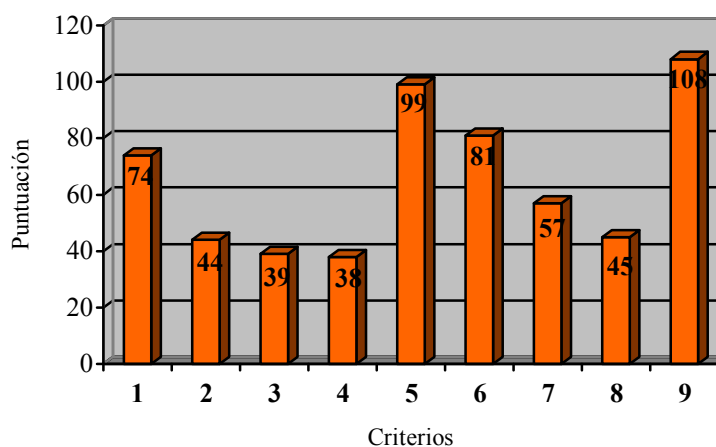


Figura 18: Perfil de calidad del programa AF-EE (De autoría del investigador).

3.5. Análisis estratégico de las Debilidades, Amenazas Fortalezas y Oportunidades, (FODA) del programa AF

Tabulados los conceptos consignados por los encuestados en la segunda parte de los instrumentos de autoevaluación, evaluación cualitativa, del modelo EE, se obtuvo la información desagregada variable por variable del FODA frente a cada uno de los nueve criterios de calidad del modelo, para el plan estratégico de mejora del programa (ver anexo E).

4. PERFIL INTEGRADO DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS SEGÚN MODELO DE EVALUACIÓN, ESTUDIO DE CASOS I, II Y III.

Procesada la información de la aplicación de los modelos CNA, RUECA y EE; y de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en cada uno de los programas, de los estudios de casos I, II y III, se construyó la representación gráfica de puntos de perfiles de calidad por programas, figuras 16, 17 y 18 ;en las figuras se pueden apreciar similitudes y divergencias en las puntuaciones de las condiciones de calidad de cada uno de los programas evaluados con respecto a los criterios de calidad del modelo aplicado.

A continuación, se presenta el perfil de calidad de los tres programas evaluados con el modelo del CNA. El perfil generado presenta un aspecto de lazo o trenza de puntos similares en algunas de las puntuaciones en los distintos factores, características y aspectos evaluados. Es decir, los programas de Ingeniería Electrónica y Psicología pertenecientes a la Universidad El Bosque, presentan un perfil muy similar, lo cual no ocurre de la misma manera con el programa AF de la ciudad de Cartagena, que se distancia en los resultados de evaluación con respecto a los dos anteriores. Similitudes notables se aprecian en los factores recursos físicos y financieros, docentes y programas (ver figura 19).

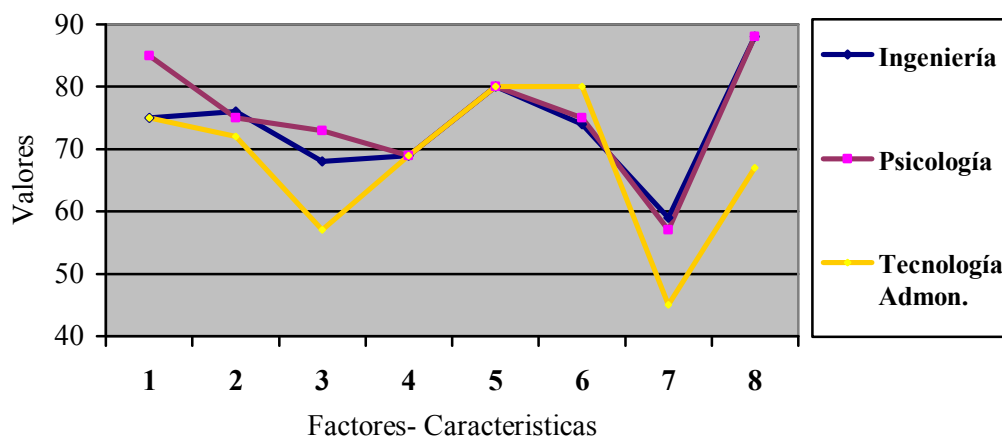


Figura 19: Perfil de calidad de los tres Programas evaluados con el modelo del CNA (De autoría del investigador).

Sin embargo, se presentan diferencias en otros aspectos así: a) el programa de Psicología, estudio de caso II, mantiene el liderazgo sobre los demás programas evaluados con el modelo, especialmente en los criterios misión y proyecto institucional, b) el programa AF, estudio de caso III se distancia de los anteriores en los factores docentes, egresados e impacto sobre el medio. Coincide con el Programa de Psicología en los factores estudiantes, procesos académicos, y bienestar institucional; y c) el programa de Ingeniería Electrónica tiene encuentros con el de AF, en los factores misión y proyecto institucional, procesos académicos, y bienestar institucional (ver figura 20).

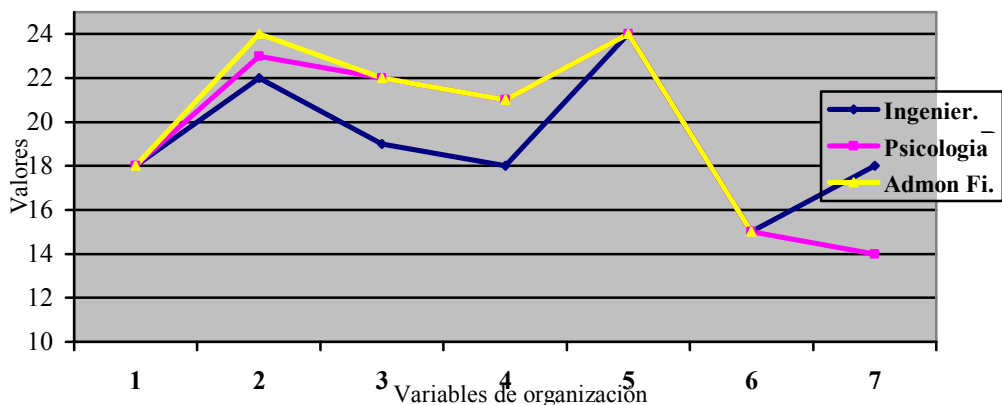


Figura 20 Perfil de calidad de los tres programas evaluados con el modelo RUECA (De autoría del investigador).

La integración de perfiles de calidad entre los programas evaluados con el Modelo RUECA representada en la Figura 20, muestra las similitudes y divergencias en la evaluación de la calidad de las variables entorno, programas y personas, con diferencias en las demás; se observa divergencia en la evaluación de la calidad, en la variable personas, entre los programas de AF y Psicología, que guardan similitud con Ingeniería Electrónica.

A continuación se presenta la integración de los perfiles de calidad de los programas evaluados con el modelo EE, estudios de casos I, II y III, la cual muestra similitud en resultados entre los criterios, política, estrategia y personas; y en menor proporción entre recursos y colaboradores. En segunda instancia, a partir de este último criterio, se diversifican las puntuaciones del criterio procesos, y aún más en los resultados con respecto a usuarios e impacto en el entorno (ver figura 21).

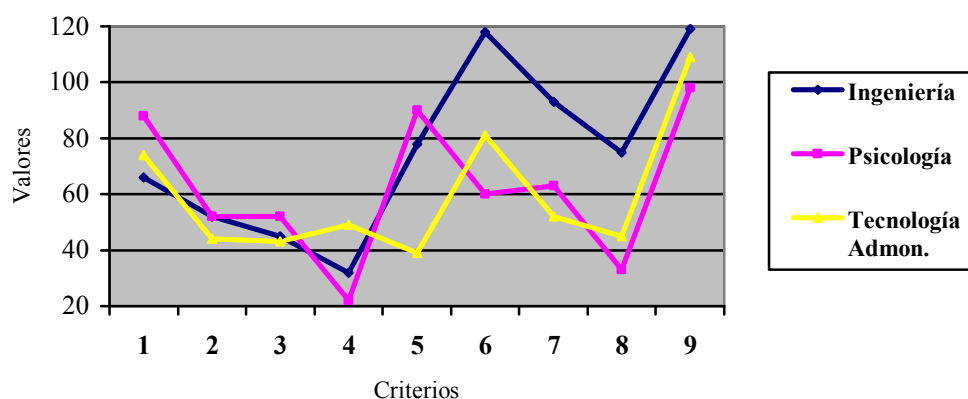


Figura 21: Perfil de calidad de los tres programas evaluados con el modelo EE (De autoría del investigador).

4.1. Análisis cuantitativo de las puntuaciones en los estudios de casos.

A continuación se muestra las puntuaciones originales, obtenidas en la aplicación de los tres modelos del CNA, RUECA y EE en los estudios de casos I, programa de Ingeniería Electrónica, II programa de psicología y III, programa de Tecnología en Administración Financiera, las cuales no son comparables directamente desde el agrupamiento mayor de factores, variables de organización o criterios de calidad según modelo, sin que se realice una conversión de los puntajes, por responder éstos

a conceptos y escalas de medida diferentes en los modelos como se demostrará mas adelante , en el estudio conceptual comparado (ver tabla 22).

Factores	Modelos								
	CNA			RUECA			EE		
	IE	PS	AF	IE	PS	AF	IE	PS	AF
1	75	85	75	18	18	18	88	66	74
2	76	75	72	22	23	24	56	52	44
3	68	73	57	19	22	22	40	45	41
4	69	69	69	18	21	17	22	32	38
5	80	80	80	24	24	20	90	78	99
6	74	75	80	15	15	14	60	118	81
7	59	57	45	18	18	17	63	90	57
8	88	88	67				96	75	45
9							98	119	108
Medias	73.6	75.3	68.1	19.1	20.1	18.9	68.1	75.0	65.2
Desviación estándar	8.6	9.7	12.0	3.0	3.2	3.4	26.7	30.4	26.3

Tabla 22: Puntuaciones de los tres modelos en los tres estudios de caso (De autoría del investigador).

Las puntuaciones obtenidas presentaron diferencias de calidad en los programas evaluados con cada modelo como se pudo demostrar anteriormente. Ahora el problema que se planteó el investigador fue conocer el grado de similitud o de divergencia entre los resultados alcanzados por los programas según modelo utilizados para la evaluación en los tres casos.

Teniendo presente de antemano que no serían comparables los resultados entre factores, variables y criterios de los modelos, por significar aspectos distintos de calidad, hubo necesidad de utilizar un factor de conversión, habiéndose tomado para ello como referente para el factor de conversión de puntajes, el modelo EE, que supera a los demás tanto en la extensión del número de criterios de calidad, nueve, como en la valoración inicial de los criterios de calidad, mil puntos, superado a los demás modelos y a partir del cuál se hizo el cálculo para los modelos CNA y RUECA en cada uno de los programas evaluados

A continuación pueden apreciarse las diferencias en resultados de los casos evaluados con distintos modelos una vez realizada la conversión de los puntajes por caso y modelo utilizado (ver tabla 23).

Factores	Modelos de calidad								
	CNA			RUECA			EE		
	IE	PS	AF	IE	PS	AF	IE	PS	AF
1	75	85	75	18	18	18	88	66	74
2	76	75	72	22	23	24	56	52	44
3	68	73	57	19	22	22	40	45	41
4	69	69	69	18	21	17	22	32	38
5	80	80	80	24	24	20	90	78	99
6	74	75	80	15	15	14	60	118	81
7	59	57	45	18	18	17	63	90	57
8	88	88	67				96	75	45
9							98	119	108
Suma	589	602	545	134	141	132	613	675	587
Factor de conversión	1.041	1.121	1.077	4.575	4.787	4.447	1.000	1.000	1.000

Tabla 23: Cálculo del factor de conversión para expresar los puntajes de los modelos (De autoría del investigador)

Una vez expresadas las puntuaciones originales en puntuaciones equivalentes mediante la aplicación de los factores de conversión, se calcularon la media y la desviación estándar (ver tabla 24).

Factores	Modelos de calidad								
	CNA			RUECA			EE		
	IE	PS	AF	IE	PS	AF	IE	PS	AF
1	78.1	95.3	80.8	82.3	86.2	80.0	88.0	66.0	74.0
2	79.1	84.1	77.5	100.6	110.1	106.7	56.0	52.0	44.0
3	70.8	81.9	61.4	86.9	105.3	97.8	40.0	45.0	41.0
4	71.8	77.4	74.3	82.3	100.5	75.6	22.0	32.0	38.0
5	83.3	89.7	86.2	109.8	114.9	88.9	90.0	78.0	99.0
6	77.0	84.1	86.2	68.6	71.8	62.3	60.0	118.0	81.0
7	61.4	63.9	48.5	82.3	86.2	75.6	63.0	90.0	57.0
8	91.6	98.7	72.2				96.0	75.0	45.0
9							98.0	119.0	108.0
Medias	76.6	84.4	73.4	87.6	96.4	83.9	68.1	75.0	65.2
Desviación. Estándar.	9.0	10.9	12.9	13.6	15.5	15.1	26.7	30.4	26.3
Coefficiente de variación	11.7	12.9	17.6	15.5	16.1	18.0	39.2	40.5	40.4

Tabla 24. Puntuaciones de los modelos CNA y RUECA en equivalencia del modelo EE, Resultado por modelo y programa (De autoría del investigador).

Como se aprecia en la tabla anterior, el programa de Psicología, estudio de caso II, es el de mejor resultado promedio de calidad evaluado con los tres modelos, seguido de Ingeniería Electrónica, estudio de caso II, con resultados intermedios arrojados por los tres modelos y, finalmente, Administración Financiera, estudio de caso III, con los resultados más bajos, también en los tres modelos.

A continuación se visualiza las puntuaciones medias por modelo de calidad, según programa, estudio de casos I, II y III. Los resultados anteriores son más evidentes en la siguiente tabla y figura, en los cuales cada programa se compara con los tres modelos (ver tabla 25 y figura 22).

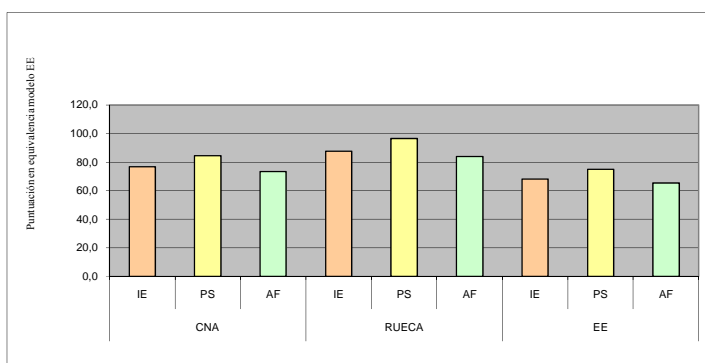


Figura 22: Comparación de puntuaciones medias por modelo de calidad, según programa (De autoría del investigador).

Factores	IE			PS			AF		
	CNA	RUECA	EE	CNA	RUECA	EE	CNA	RUECA	EE
1	78.1	82.3	88.0	95.3	86.2	66.0	80.8	80.0	74.0
2	79.1	100.6	56.0	84.1	110.1	52.0	77.5	106.7	44.0
3	70.8	86.9	40.0	81.9	105.3	45.0	61.4	97.8	41.0
4	71.8	82.3	22.0	77.4	100.5	32.0	74.3	75.6	38.0
5	83.3	109.8	90.0	89.7	114.9	78.0	86.2	88.9	99.0
6	77.0	68.6	60.0	84.1	71.8	118.0	86.2	62.3	81.0
7	61.4	82.3	63.0	63.9	86.2	90.0	48.5	75.6	57.0
8	91.6		96.0	98.7		75.0	72.2		45.0
9			98.0			119.0			108.0
Medias									
Medias	76.6	87.6	68.1	84.4	96.4	75.0	73.4	83.9	65.2
Desviación. Estándar.	9.0	13.6	26.7	10.9	15.5	30.4	12.9	15.1	26.3

Tabla 25: Puntuaciones de los modelos CNA y RUECA en equivalencia del modelo EE, resultados por programa y modelo (De autoría del investigador).

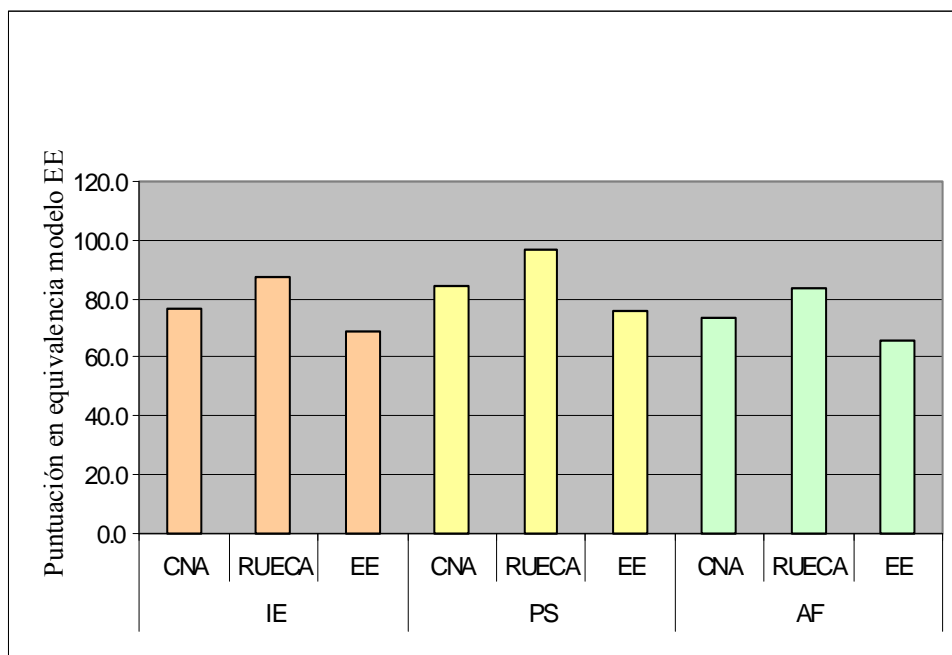


Figura 23: Comparación de puntuaciones medias por programa, según modelo de calidad (De autoría del investigador).

Por otra parte, el coeficiente de variación, revela que el modelo CNA genera los puntajes más homogéneos frente a los otros dos modelos, afirmación que es válida para los tres programas, cuyos resultados oscilan entre el 11.7% y el 17.6%. El modelo RUECA indicadores de variabilidad ligeramente superiores a los del CNA, oscilando entre 15.5% y 18.0%. A diferencia de estos modelos, el de EE, genera calificaciones con variabilidad muy superior, las cuales oscilan entre 39.2 y 40.4%.

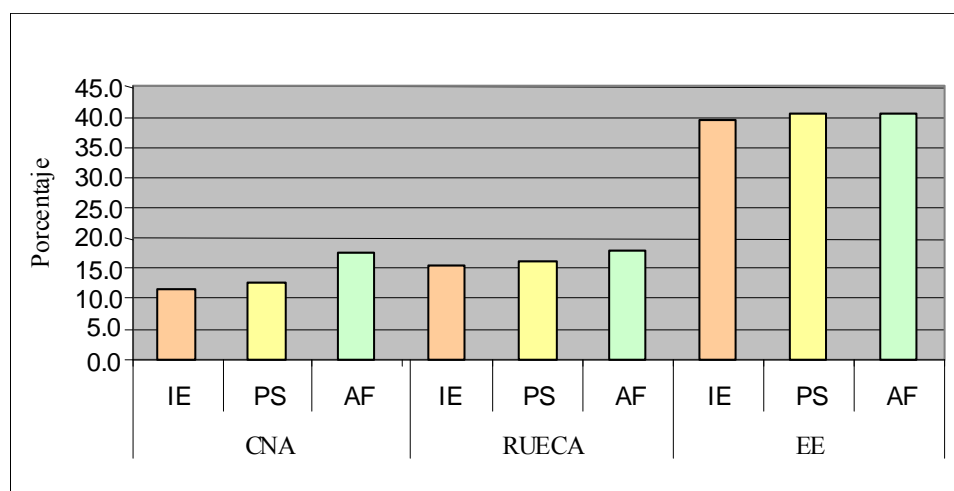


Figura 24: variabilidad de las calificaciones según programa y modelo (De autoría del investigador).

Estos resultados indican que los tres modelos poseen poder discriminante al distinguir y revelar los diferentes niveles de calidad existentes entre los programas académicos de los tres estudios de casos. Así, si un programa académico tiene mayor calidad que otro, los tres modelos lo hacen evidente; como pudo apreciarse se presenta un ordenamiento de los programas estudiados (Psicología, Ingeniería Electrónica y Administración Financiera) independientemente del modelo aplicado. No obstante las diferencias en la variabilidad que los modelos presentan, los tres confirman, de manera consistente, que el programa más homogéneo en la calificación de la calidad de los factores es el programa de Ingeniería Electrónica, seguido del programa de Psicología y luego por el programa de Administración Financiera.

Ahora bien, si los tres programas coinciden en algunas condiciones de calidad frente a los criterios de los modelos, entonces cabría esperar que los tres modelos valoraran como bajo aquello que es de baja calidad en los programas evaluados y, análogamente, aquellas condiciones en que han logrado alta calidad fuesen valorados con altos puntajes en los criterios de los tres modelos.

Capítulo Séptimo
RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

Capítulo Séptimo

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

Como aporte original del investigador, en este capítulo, se presenta el análisis crítico de los instrumentos de evaluación utilizados en los tres estudios de casos, los modelos de evaluación de calidad de la educación superior del CNA, de la Red, RUECA y Europeo de Excelencia, EE. El proceso seguido, constó de cuatro fases así: a) descripción global y ordenamiento de los modelos, fase uno presentada en el **anexo A** b) determinación de 17 categorías de criterios de calidad y componentes de cada uno de los modelos por niveles de agrupación, fase dos descrita en la **tabla 10**, c) análisis de equivalencia entre componentes del tercer nivel de agrupación de los modelos con respecto a cada una de las categorías de criterios en una matriz de referencia cruzada, fase tres, descrita en al **Tabla 11**, d) resultados del análisis, discusión y reflexiones, fase cuatro.

1. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS

Con el fin de buscar equivalencias y diferencias en los criterios de calidad contenidos en los modelos utilizados en los tres estudios de casos, se empleó la metodología de **estudio comparado**, comúnmente empleada en investigación evaluativa con modelos de evaluación de la calidad entre los cuales se destacan los de Francis, Money & Car en (1997), quienes realizaron un estudio comparado para la American Management Association, denominado **Quality Trilogy**, con los modelos: a) Gestión Total de Calidad, de las Normas ISO:9000, b) el modelo Norteamericano Malcolm Baldrige Award (MBA); y c) el modelo Europeo de Excelencia para la Calidad de la Gestión EFQM .

Como referente en América Latina, los estudios de **Bertrán y Kalbermatten (2003)**, quienes realizaron un análisis comparativo de cinco modelos: a) el modelo de Excelencia en la gestión Norma ISO 9004:2000, b) el modelo Argentino del Premio Nacional a la Calidad (PNC), c) el modelo Baldrige National Quality Program Criteria (BNQPC), d) el Modelo Europeo de Excelencia para la Calidad de la Gestión EFQM; y e) el Modelo del Programa Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (PIBQ).

2. DESCRIPCIÓN GLOBAL Y ORDENAMIENTO DE LOS MODELOS, FASE UNO

La primera fase del análisis crítico, consistió en la descripción de los componentes de los modelos CNA, RUECA y EE; el investigador ordenó los componentes según parámetros predeterminados, respetando el orden en la estructura propia de los criterios de calidad en cada modelo. Este ordenamiento, base para el estudio, no significa de suyo la equivalencia entre los criterios de calidad de los modelos; sino que ésta se podrá apreciar a partir de los índices de participación en la matriz de equivalencia y la calificación asignada sobre la escala de rangos, anteriormente descrita (ver anexo A).

2.1. Descripción de los componentes de los modelos.

1. **Carácter de los modelos:** del análisis los modelos en su origen, estatales o privados, se desprende que: a) el modelo del CNA, es el único de carácter estatal, pues nace de la política educativa gubernamental del CESU, quien lo crea en 1995, con la responsabilidad de adelantar los procesos de acreditación de alta calidad de los programas y de las instituciones de educación superior en Colombia, b) el modelo de autoevaluación institucional RUECA, de carácter privado, se origina en la Red RUECA del programa América Latina-Formación Académica (ALFA), 1995-1998; y c) el modelo Europeo de Excelencia (EE), de carácter privado, nace del modelo del premio a la gestión de calidad de la

EFQM, en 1997, readaptado durante el 2001 para evaluar la calidad de la gestión de centros educativos por el MECED de España.

2. **Naturaleza de los modelos:** según la naturaleza, los tres modelos son auto evaluativos de la calidad de la educación, así: a) el modelo del CNA, posee lineamientos para autoevaluación de programas y de instituciones, b) el modelo RUECA es auto evaluativo institucional; y c) el modelo EE adaptado el MECED, para autoevaluar la calidad de la gestión de los procesos en las instituciones educativas, cuyo enfoque es la gestión de la institución educativa desde su propio sistema de calidad; e igualmente evalúa la calidad percibida desde afuera por los usuarios tanto por la medida en que satisface las necesidades y expectativas de los beneficiados, como por el cumplimiento de los requisitos del cliente. Los tres modelos, son de carácter opcional en su aplicación por parte de las instituciones en los procesos autoevaluativos para la mejora.
3. **Enfoques de los modelos:** cada modelo presenta diferentes enfoques, a saber: a) el modelo del CNA, presenta un enfoque de aseguramiento de la calidad de la educación superior privilegiando la acreditación de alta calidad de programas y de instituciones; además, presenta un diseño ingenieril y funcional de tipo insumo-proceso-producto, desde el interior de la institución, b) el modelo de la Red, RUECA, enfoca la evaluación de la calidad hacia la mejora del programa evaluado, haciendo énfasis en aquellos aspectos críticos para la calidad; personas, relaciones con el entorno y procesos y c) el modelo EE, se orienta fundamentalmente a la gestión de la organización con la pretensión de la excelencia.
4. **Concepto de calidad en los modelos:** cada modelo parte de diferentes conceptos de calidad, así:
 - a) el modelo del CNA, se apoya en un concepto filosófico de calidad, y la define como la identidad con el ser en si de algo y de sus características que la diferencian. Aplicado este concepto a la educación superior, se refiere a las características mismas de un programa o de una institución que hacen que las propuestas se correspondan en los procesos y en los resultados, haciéndola diferente con referencia a los mejores de su clase. La calidad es un concepto

pluridimensional, se propone desde la institución y tiene la connotación de excelencia en programas y procesos académicos.

- b) el modelo RUECA, parte de la existencia de un sistema mínimo de calidad en la institución para que sea posible su aplicación y define la calidad, como el cumplimiento de los requisitos del cliente; así, hace una descripción en términos de la satisfacción subjetiva de los requisitos del cliente con el producto del servicio educativo, el valor percibido en la formación económica, social y moral, como pieza clave de la calidad.
- c) el modelo EE, innovación y aprendizaje, asimila el concepto de calidad con la excelencia de la organización en la manera como ésta gestiona los procesos de enseñanza, para lograr la plena satisfacción de los clientes y demás implicados.

Está implícita la definición de calidad, como la mejora en la gestión de calidad de los procesos mediante la innovación y el aprendizaje en la institución con resultados en los usuarios, en el personal y en la sociedad. La calidad en el modelo, es propuesta desde la misma institución en términos del resultado esperado, gracias a la mejora en la gestión de calidad de los procesos.

5. Fundamentos y principios de los modelos: Cada modelo tiene fundamentos y principios propios, así:

- a) el modelo del CNA, presenta los criterios de universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia sobre los cuales opera el sistema de acreditación.
- b) el modelo RUECA, se enmarca dentro de cinco coordenadas: la importancia de las personas, las acciones de mejora, la gestión de la calidad, las características de la educación superior; y la finalidad de la autoevaluación; engloba cinco principios de calidad, a saber: a) adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización; b) la participación e implicación de todos los equipos en la programación, ejecución y evaluación de la calidad; c) la gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados y finalmente, d) el apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo con la calidad a través del proceso de gestión.

Cuenta con dos elementos diferenciadores: la adaptación de los criterios de calidad y su valoración a las características de la educación superior; y el

diagnóstico, como la finalidad del proceso de autoevaluación, a partir del cual se estructuran los proyectos de mejora y el cambio organizacional.

- c) en el modelo EE adaptado a los centros educativos, los conceptos fundamentales denominados principios básicos, permiten comprender mejor el significado de cada uno de los criterios, subcriterios y sus interrelaciones. Dichos principios son: la orientación al usuario, las relaciones de asociación con los colaboradores, el desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas, la mejora continua e innovación, el liderazgo y coherencia de los objetivos, la ética y responsabilidad; y la orientación hacia los resultados.

6. Estructura y elementos constitutivos: La estructura organizativa de los modelos se define desde relaciones causales endógenas y exógenas, así:

- a) el modelo del CNA, a parte de factores, características de los factores, aspectos a evaluar, indicadores, y escala de medida; pretende el aseguramiento de la calidad en el programa o en la institución evaluada por la coherencia hallada entre la propuesta misional que se plantea en el proyecto educativo institucional, los objetivos y principios de la educación superior, y la prestación misma del servicio, cuya medida está en los resultados de calidad se hacen evidentes en el egresado e impacto sobre el medio.
- b) el modelo RUECA, en su estructura cuenta con variables de la organización, criterios de calidad y dimensiones de los criterios, con los cuáles se evalúa el estado del sistema de calidad de un programa o de una institución. El énfasis del modelo está en las personas, como agentes de la cultura de calidad y en los procesos como factor determinante de la calidad del servicio, la cuál es medida desde afuera por la plena satisfacción de expectativas y necesidades de los implicados.
- c) el modelo EE, consta de criterios agentes y de criterios resultado, subcriterios y componentes o áreas, que liderados desde la dirección de la institución, busca resultados de calidad en términos de satisfacción de los clientes, de la sociedad, de la institución y demás implicados. Los resultados esperados de calidad en el modelo son función del liderazgo en los criterios agentes. El grado de excelencia de un programa o de un centro evaluado con el modelo estaría determinado por: a) la correspondencia hallada entre criterios agentes y

criterios resultados, en relación con el enfoque hacia la excelencia; b) el despliegue del enfoque en todo el programa u organización, c) la evaluación y revisión del enfoque y su despliegue y d) la implantación de mejoras.

7. Criterios de calidad de los modelos: Los criterios de calidad de los tres modelos se definen así:

- a) en el modelo CNA, ocho factores centrales en el servicio educativo, de cuyo análisis se pueden apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada institución o programa académico, a saber: la docencia, la investigación y la proyección social.
- b) en el modelo RUECA, siete variables de la organización que actúan como facilitadores y se relacionan con sus efectos sobre la institución universitaria; el conjunto de estas y sus efectos es coherente con una percepción total de la educación superior y de la calidad. Estas variables del modelo, a diferencia de los modelos tradicionales, no se evalúan en si mismas, sino que se asimilan a procesos organizacionales de cuya gestión depende el logro de los resultados esperados.
- c) en el modelo EE adaptado a los centros educativos, un conjunto de nueve criterios de excelencia, permiten evaluar la organización. Estos criterios están agrupados en dos categorías: criterios agentes y criterios resultados, los cuáles se corresponden básicamente con los fundamentos en los que se sustenta el modelo. El modelo, como se dijo en la definición de su naturaleza, es al mismo tiempo, un instrumento de autoevaluación y de gestión, de acuerdo con los principios de la gestión total de la calidad.

En un segundo nivel de análisis comparado entre los modelos se encuentra la operatividad de cada uno de los elementos estructurales señalados, así:

- a) el modelo del CNA, los factores se hacen operativos a través de un conjunto agrupado de características, propias del servicio de educación, que manifiestan los referentes universales y los particulares de calidad, aplicables a todo tipo de institución o programa académico.
- b) el modelo RUECA, establece criterios de calidad para cada variable de la organización, consideradas como procesos esenciales, los cuales recogen las características de la organización, y son decisivas para la obtención de buenos

resultados. La gestión desde estos criterios, garantiza la calidad de la dinámica de la institución y de los efectos buscados. Cada criterio está definido a través de dimensiones que representan aspectos de su contenido y que hace posible medir el nivel de logro en cada uno de los criterios de calidad. Finalmente, el contenido de cada una de las dimensiones, en una unidad evaluada, se valora a través de manifestaciones o indicios llamados descriptores, de carácter cuantitativo o cualitativo.

d) en el modelo EE adaptado, los subcriterios son subdivisiones en que se ordenan los criterios, las cuales se despliegan en áreas orientadoras del análisis y del diagnóstico, que permiten de una parte, comparar la gestión y funcionamiento del centro con la propuesta que aparece en cada área y su grado de aplicación alcanzada verticalmente a través de los procesos organizativos, y de la otra, horizontalmente en todos los procesos y actividades, que indican cuál ha sido la tendencia de la institución con respecto a sus objetivos y cuáles han sido los resultados alcanzados por la institución en su funcionamiento.

8. Equivalencias entre criterios de calidad de los modelos: Cada modelo presenta cierta correspondencia entre criterios de calidad, de la siguiente manera:

a) el modelo RUECA, se fundamenta en un 75% en otros modelos de autoevaluación de la calidad, entre los cuales, el modelo de la EFQM. Se advierte alta equivalencia entre variables de la organización del modelo RUECA y los criterios de calidad del EFQM.

b) en el modelo del CNA, los factores o estándares de calidad tienen un carácter más administrativo de un programa o de una institución y un enfoque ingenieril de causa efecto, se fundamenta en el modelo CIPP.

c) en el modelo EE, los criterios de calidad se corresponden con los del modelo de la EFQM y presentan variantes en cuanto a la ponderación y áreas a considerar, debido a que el modelo original se diseñó para evaluar calidad de gestión empresarial en el sector productivo de bienes y de servicios.

9. Estrategias de calidad: Con relación a las estrategias de calidad, hay una gran equivalencia de criterios entre los modelos, así:

- a) correspondencia, entre la variable tres, estrategias de calidad de RUECA; y el criterio dos, planificación y estrategia del modelo EE.
- b) en el modelo EE se analiza la implantación de la misión y visión de la organización mediante una estrategia claramente centrada en todos los grupos de interés y su despliegue e implantación. Para ello, el modelo acude a fuentes de información como son los grupos de implicados, el entorno, el desarrollo, revisión y actualización de la política y estrategia; y el despliegue de esa política y estrategia a través de un esquema de procesos clave, su implantación y comunicación.
- c) en el modelo del CNA, el compromiso con la calidad del servicio público de la educación, se plantea desde el proyecto institucional en el cual aparecen claramente formulada la misión, los objetivos, metas y programas y luego en dos variables, la primera es la variable dos, política de desarrollo institucional; y la segunda es la variable cuatro, interacción con el medio externo, en la cuál se rescata la manera como la institución evalúa y hace seguimiento de los programas en interacción con el medio externo y capta la incidencia de esta relación sobre el proyecto institucional.

10. Procesos y Recursos: Los procesos y recursos, son considerados ejes centrales de la dinámica de formación, tanto para responder a las necesidades de los usuarios como para añadir valor a los productos y servicios finales, estos figuran en los tres modelos, así:

- a) el modelo RUECA distingue entre procesos y recursos y dividiendo estos últimos en dos tipos: el primero, los recursos financieros y materiales; y el segundo los recursos tecnológicos y de formación. En cuanto a los procesos, se considera la gestión general y la administración. Los procesos académicos se tratan dentro de la variable programas que representan la actividad esencial de la institución.
- b) en el modelo del CNA, la gestión de los procesos, se encuentra en las características 34 a 37 asociadas al factor seis, organización, administración y gestión, en la cual se evalúa de una parte, la correspondencia entre la organización, administración, gestión institucional y los fines de la docencia,

investigación y proyección social; y de otra, la correspondencia entre la naturaleza de la institución y la especificidad del programa.

- c) en el modelo EE, los procesos y recursos están referidos a lo académico y significan todas las actividades que hacen posible la formación y prestación de servicios académico-administrativo propiamente dichos, teniendo en cuenta la planificación estratégica, las necesidades de los usuarios y del personal implicado.

11. Organización y gestión: cada modelo considera la gestión orientada hacia la calidad, de manera peculiar así:

- a) el modelo del CNA, en el factor seis organización, administración y gestión, de característica 34, en la cuál se dice que el liderazgo del personal directivo, se explícita en la existencia de orientación manifiesta en la gestión del programa, que es conocida por todos. En la evaluación de esta característica, se busca, identificar la capacidad de los directivos del programa para orientar y liderar la dinámica académica del programa, con reglas definidas y su compromiso con la calidad.
- b) el modelo RUECA, considera el liderazgo, desde un sentido corporativo mas que personal del dirigente, posiblemente pensando en la transitoriedad de los dirigentes especialmente en la universidad pública o estatal altamente representativa en muchos países, y por ello lo ubica en el equipo directivo de la universidad como gobierno centrado en la calidad, el cual no solo demuestra alto conocimiento de ella, sino que políticamente se compromete a apoyarla en la organización proporcionando los recursos para que esta sea posible, gestionando la mejora continua y promoviéndola a través de diferentes medios de participación fuera de la universidad.
- c) el modelo EE, considera que los líderes de la dirección, constituyen el primer criterio agente, y coincide con RUECA, al ubicarlos en el equipo directivo, con todas aquellas personas que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo.

12. Proyecto institucional y cultura: la misión, visión, objetivos, propósitos y valores se ven claramente identificados en los modelos, así: a) en el modelo del CNA, a través del factor proyecto institucional, con las características uno y

dos, b) en el modelo RUECA, a través de la variable organizativa, cultura institucional, con los criterios de calidad misión, visión, valores y proyecto educativo institucional; y c) en el modelo EE, a través del criterio planificación y estrategia, el cual comprende el conjunto de fines, objetivos y valores del centro educativo, así como la forma como estos se formulan e integran en los proyectos institucionales y especialmente en el proyecto educativo

13. **Las personas:** Las personas son tenidas en cuenta en los tres modelos, así: a). el modelo del CNA, considera las personas en tres de sus factores: el factor estudiantes, características del cinco al diez; el factor profesores, en las características 11 al 18, el tercero, factor directivos y administrativos, en las características 34 al 37, asociadas al factor organización, administración y gestión. Así mismo, el modelo del CNA, considera los aspectos relacionados con las personas, en el factor bienestar institucional, característica 33.
- b) el modelo RUECA, considera la variable personas como el valor fundamental de los centros educativos para la calidad y su gestión, pues en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estudiantes y profesores como agentes de formación, también son a la vez clientes o usuarios. Las personas y su relación interpersonal constituyen el eje central del sistema de calidad. En la variable personas, el modelo evalúa criterios, tales como desarrollo de personal, incluido su bienestar y capacitación continuada para garantizar, el desarrollo de la comunidad universitaria y los compromisos con la mejora.
- c) el modelo EE, se refiere al personal del centro educativo en el criterio tres, de manera universal, es decir a cualquier persona, sea cual fuere su responsabilidad y su especialidad en la prestación del servicio e incluye en la evaluación de los subcriterios un plan complejo de gestión de recursos humanos, que comprende tanto la planificación, gestión y mejora del personal alineada con la política y estrategia, gestión del conocimiento y capacidades de las personas, como la actualización, desarrollo, participación, compromiso, comunicación entre el personal del centro, trabajo en equipo e interdisciplinario, reconocimiento y la atención al personal.
14. **Utilización y resultados de los modelos:** Cada modelo tiene su utilidad práctica en los escenarios educativos, así:

- a) el modelo del CNA, se utiliza como referente del estado de calidad de los programas o de una institución. En su primera fase de aplicación, en la autoevaluación, el modelo sirve como instrumento para diseñar y establecer un plan de mejora. Luego en la segunda fase proceso de heteroevaluación o evaluación por pares académicos externos, conduce a la acreditación y rendición de cuentas de alta calidad de programas y de las instituciones.
- b) el modelo RUECA, tiene como primera finalidad, el diagnóstico institucional frente a los demás modelos evaluativos y de expertos, pues no tiene carácter de norma ni de acreditación desde el exterior, sino de búsqueda, identificación y solución de problemas. Su empeño está en la mejora interna, aunque sus conclusiones referidas a criterios de calidad, y basadas en datos y hechos permiten, presentar, demostrar y comprender el diagnóstico desde el exterior de la institución. Se apoya ocasionalmente en expertos invitados, que aporten contrastes y nuevas soluciones.
- c) el modelo EE, se utiliza en general para la autorregulación de la institución y la puesta en marcha de planes de mejora de la gestión de calidad, en búsqueda de la excelencia en los procesos internos y resultados en los clientes, las personas de la organización, la sociedad y la misma institución, pues no conduce a la acreditación de calidad. Algunas instituciones, voluntariamente utilizan los resultados de la autoevaluación con el modelo, como parte del proceso para participar en el concurso por el Premio de Calidad de la Educación. La aplicación de este modelo, puede inicialmente servir de guía a la institución para establecer el camino a la excelencia, mejorando permanentemente la calidad en la gestión de los procesos.

15. Procesos académicos / Programas: cada modelo tiene sus propios elementos y componentes para evaluar el criterio procesos académicos así:

- a) el CNA, describe los procesos académicos a través de las características 19 a 32; y se refiere al currículo, a los programas, metodologías aplicadas, los docentes cualificados en docencia e investigación, así como a todas aquellas condiciones requeridas de recursos bibliográficos, de investigación, medios informáticos y otros; además formula un sistema de evaluación, en la formación integral de los estudiantes, en distintas disciplinas y en relación con

las necesidades del medio. La orientación y ayuda al estudiante para su formación integral, a diferencia de los modelos RUECA y EFQM, son consideradas en el factor bienestar institucional.

- b) en el modelo RUECA, la variable programas está constituida por criterios de calidad: programas académicos, programas de investigación, y programas de orientación y ayuda. Para el modelo, ésta es la variable más importante de la institución educativa y recoge la esencia de la actividad universitaria.
- c). en el modelo EE, los procesos engloban todas aquellas actividades que contribuyen a formación del estudiante y a la prestación del servicio. El énfasis está en el aseguramiento de la calidad; es decir, como se identifican, gestionan y evalúan los procesos y cómo se revisan para asegurar la mejora. Se refiere a los siguientes procesos significativos en la prestación del servicio educativo: organización del centro, clima escolar, enseñanza y aprendizaje, evaluación de los alumnos, la orientación y la tutoría que contribuyen a la formación integral del estudiante.

16. Relaciones de la institución con el entorno e impacto: el modelo del CNA, en el factor impacto sobre el medio, plantea la evaluación de relaciones con el entorno desde el estudio de necesidades, y la respuesta de los programas a través de los egresados.

El Modelo RUECA le otorga la máxima importancia a esta variable de organización, y la evalúa desde cuatro criterios: a) conocimiento que tiene la institución de su entorno; b) apertura hacia el entorno; c) cómo responder a sus demandas y, d) la promoción de esta relación. El modelo prioriza esta variable como entrada en el modelo, consecuente con la misma definición de calidad en la cual se sustenta, la satisfacción del cliente, evaluada desde afuera.

El modelo de EE, evalúa sus relaciones con el entorno desde el criterio resultados de la organización en términos de logro y eficacia del centro para satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y de su entorno en particular.

17. Proceso de autoevaluación: el proceso de autoevaluación, es muy similar en los tres modelos. Todos parten de la decisión del equipo de dirección e la institución de qué evaluar y el para qué de la evaluación. Todos incluyen etapa

de planeación de la autoevaluación, conformación de equipos auto evaluativos, entrenamiento en el respectivo modelo e instrumentos.

Se diferencian en este factor los modelos en que el CNA utiliza la heteroevaluación o evaluación externa oficial, por norma, mediante pares académicos designados por el organismo responsable, que verifican los resultados de los procesos autoevaluación con respecto a los lineamientos del modelo y en cambio los demás modelos realizan autónomamente la evaluación y sólo participan pares externos como invitados para validar los resultados de la auto evaluación.

18. Instrumentos para la autoevaluación: Los tres modelos, incluyen instrumentos y escalas de medida, de tipo cuantitativo y cualitativo, así:

- a) el modelo del CNA incluye una guía de procedimiento para la autoevaluación con fines de acreditación que contiene introducción, orientaciones generales, metodología para el proceso de autoevaluación, la manera de presentar el informe de autoevaluación y las fuentes de consulta e instrumentos de registro de la información.
- b) el modelo RUECA, presenta un cuaderno de autoevaluación para cada una de las variables de organización en el que se consignan los puntos fuertes, aspectos a mejorar y aspectos que necesitan información complementaria. Incluye las casillas para consignar la evaluación numérica de los criterios valorados en términos de implantación y de aplicación y el valor de los efectos, según tipo de variable organizacional evaluada.
- c) el modelo EE, a diferencia de los anteriores, presenta tres instrumentos de evaluación, tales como el cuestionario que cubre todos los criterios y subcriterios y áreas, tanto para los criterios agentes como para los criterios de resultado, con sus respectivas planillas para registrar y promediar los datos.

19. Productos de los modelos: en el modelo del CNA, el resultado de la autoevaluación del programa o de la institución, se consigna por escrito en un informe, el cual contiene los juicios de valor sobre el cumplimiento de las características y la apreciación global de los factores de análisis, si es el caso, así como la conclusión sobre la calidad del programa o institución evaluada,

con la debida sustentación. Este informe es remitido a instancias superiores para continuar el proceso de acreditación por parte del CNA y el MEN.

En el modelo RUECA, al proceso de autoevaluación le sigue el proceso de intervención en la institución o de reingeniería, con base en los aspectos sobre los cuales los evaluadores han señalado la necesidad de mejora, pues éste es el enfoque del modelo. Aplica principios de reingeniería que van desde cambios incrementales hasta cambios radicales en los procesos y en la organización. De las acciones incrementales, se pasa a las acciones y cambios radicales cuando así se requiera.

Con base en el informe de resultados en el Modelo EE, se diseña el plan de mejora, a cargo del grupo responsable de la elaboración de los proyectos, los cuales se someten a aprobación de la dirección, se ejecutan y verifican sus resultados y se renueva todo el proceso para una nueva área. Si la institución educativa manifiesta su interés y aplica al concurso para el premio a la calidad en educación, elabora y envía la memoria de la autoevaluación al MEN, donde será revisada por una comisión de expertos en educación debidamente entrenados en el manejo del modelo. El informe de esta comisión, es evaluado finalmente por el jurado del premio, antes del otorgamiento.

3. DETERMINACIÓN DE CATEGORÍAS DE CRITERIOS DE CALIDAD Y COMPONENTES DE LOS MODELOS POR NIVELES DE AGRUPACIÓN, FASE DOS. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis para el estudio fueron los modelos seleccionados en su tercer nivel de agrupamiento de componentes, a saber: a) 202 aspectos a evaluar del modelo del CNA, b) 119 dimensiones del modelo RUECA; y c) 108 áreas a considerar del modelo EE.

A continuación se muestra la estructura global de los modelos, que, consta de componentes agrupados por niveles de desagregación desde los factores, variables de organización y criterios primer nivel, hasta indicadores y descriptores, en el cuarto nivel (ver tabla 26).

Componentes	Modelos		
	CNA	RUECA	EE
1er. Nivel agrupamiento	Factores 8	Variables 7	Criterios 9
2do. Nivel agrupamiento	Características 42	Criterios 22	Subcriterios 31
3er. Nivel agrupamiento	Aspectos a evaluar 202	Dimensiones de los criterios 119	Áreas a considerar 108
4º. Nivel agrupamiento	Indicadores 180	Descriptorios de las Dimensiones 120	-----
Total desagregados	432	268	148

Tabla 26: Agrupamiento de componentes por nivel de desagregación en los modelos CNA, RUECA y EE (Modelos del CNA, 2003; RUECA 1998 y EE 2001). Nota. El símbolo ----- significa que no existe nivel de desagregación en EE.

Siguiendo a **Bertrán y Kalbermatten (2003)**, y dada la imposibilidad de equiparar criterios de los modelos desde el primer nivel de agrupamiento de los componentes por sus diferencias conceptuales, el investigador realizó el siguiente proceso:

1. Estableció una nueva categoría de 17 criterios de calidad, que fuera comprensiva de los componentes del primer nivel de agrupamiento en los tres modelos, frente a los cuales, se ubicaron los elementos del tercer nivel de agrupamiento en los modelos sin omisiones, repeticiones o fraccionamiento, al momento de asignarlos a cada criterio. La escogencia para el análisis comparado de este tercer nivel de agrupamiento en los tres modelos, obedeció a la representatividad de éstos al momento de evaluar la calidad de la educación, pues mientras el primero y segundo nivel de componentes solamente definen y describen conceptualmente los criterios, este tercer nivel, en el proceso de evaluación, hace evidente el estado de calidad del programa o de la institución, con respecto a los criterios de calidad de la estructura de cada modelo.

2. Con base en la descripción de los tres modelos desagregados en todos sus componentes y elementos, el investigador realizó el estudio comparado de equivalencia teniendo como referente la nueva categoría de los 17 criterios de calidad.
3. La información obtenida se resumió en una matriz de doble entrada, siendo (Y) la ordenada, variable de criterio con los 17 criterios de calidad, y (X) la abscisa con los componentes de los modelos a comparar, variable predictora, haciendo uso de los mismos dígitos y literales de origen en cada modelo, para identificar en dicha matriz, los elementos de similar contenido en las filas, hasta incluir la totalidad de los elementos (**ver tabla 11**).
4. Para determinar la equivalencia conceptual entre criterios de calidad de los modelos, el investigador tomó como indicador la participación porcentual de componentes de tercer nivel, identificados en cada modelo, con respecto al total de componentes, ponderado en 100 puntos.
5. El grado de equivalencia se obtuvo de los índices porcentuales de participación de los diferentes componentes de cada modelo calificados en una escala de rangos construida con base en los resultados del análisis y siguiendo la metodología sugerida por **McMillan y Schumacher (2005)**, tomando en este caso como base del rango la mayor frecuencia 23,1 y la mínima frecuencia 0,0, amplitud del rango 7,7 para tres niveles de calificación en la escala: a) alto nivel: 15,4 – 23,1, b) nivel medio: 7,7-15,3 y bajo nivel: 0-7,6.

4. ANÁLISIS DE EQUIVALENCIAS ENTRE COMPONENTES DE TERCER NIVEL, FASE TRES

A continuación se aprecia la matriz de referencia cruzada, en la cuál aparecen los índices de participación de los componentes del tercer nivel de ordenamiento con respecto a cada uno de los criterios de calidad en la nueva categoría establecida (ver tabla 28).

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS, FASE CUATRO

Los índices de participación de los componentes de tercer nivel de agrupación de los modelos con respecto a criterios de calidad, arrojaron los datos que a continuación se muestran ordenados por frecuencias y porcentajes para cada modelo (ver tabla 27).

Criterios de calidad	Frecuencia			Porcentaje			
	CNA	RUECA	EE	CNA	RUECA	EE	
1	Interacción institución-entorno	2	17	1	1.0	14.3	0.9
2	Misión y proyecto educativo	16	12	4	7.9	10.1	3.7
3	Política y estrategia de calidad	18	12	9	8.9	10.1	8.3
4	Liderazgo	2	0	11	1.0	0.0	10.2
5	Personas	32	15	25	15.8	12.6	23.1
6	Currículo	31	10	0	15.3	8.4	0.0
7	Procesos académicos	20	12	9	9.9	10.1	8.3
8	Producción Académica	6	0	0	3.0	0.0	0.0
9	Estructura y organización	3	2	0	1.5	1.7	0.0
10	Recursos físicos, didáctic, finac.	24	12	8	11.9	10.1	7.4
11	Gestión académicaadministrativa	8	10	21	4.0	8.4	19.4
12	Alianzas	1	6	6	0.5	5.0	5.6
13	Sistema de Información	8	1	5	4.0	0.8	4.6
14	Bienestar institucional	7	3	0	3.5	2.5	0.0
15	Autoevaluación y mejora	10	5	1	5.0	4.2	0.9
16	Impacto sobre el medio	9	1	8	4.5	0.8	7.4
17	Proyección internacional	5	1	0	2.5	0.8	0.0
Totales		202	119	108	100.0	100.0	100.0

Tabla 27: Participación porcentual de componentes de los modelos, tercer nivel de agrupación (De autoría del investigador).

CRITERIOS	MODELOS					
	CNA		RUECA		EE	
	202 aspectos a evaluar		119 dimensiones		108 áreas	
1. Interacción Institución-entorno	1.4.b;1.4.d.		1.1.a;1.1.b;1.1.c;1.1.d;1.1.e; 1.1.f;1.1.g; 1.2.a;1.2.b; 1.3.a;1.3.b;1.3.c;1.3.d;1.3.e; 1.3.f; 1.3.g;1.3.h.		8.8a.4.	
Subtotal criterio	2	1.0%	17	14.3%	1	0.9%
2. Misión y proyectos: institucional y educativo	1.1.a;1.1.b; 1.1.c; 1.1.d; 1.1.e;1.1.f; 1.2.a;1.2.b;1.2.c;1.2.d; 1.2.e;1.2.f; 1.3.a;1.3.b;1.3.c;1.3.d.		2.1.a;2.1.b;2.1.c; 2.1.d; 2.1.e;2.1.f; 2.2.a; 2.2.b;2.2.c; 4.1.a; 4.1.b;4.1.c.		2.2a.2; 5.5a.1; 6.6a.1; 6.6a.2.	
Subtotal criterio	16	7.9%	12	10.1%	4	3.7%
3.Política y estrategia de calidad	2.5.b; 2.6.e; 2.8.a; 2.9.b;2.9.d; 3.11.b;3.11.d;3.11.e; 3.13.a;3.13.b; 3.15.a; 3.17.a; 4.18.a; 4.19.a; 4.21.a; 4.23.a; 4.27.b; 4.28.a.		2.3.a; 3.1.a; 3.1.b; 3.1.c; 3.2.a;3.2.b; 3.2.c;3.2.d; 7.1.a; 7.2.d; 7.3.a;7.3.b.		2.2a.1;2.2b.1;2.2c.1; 2.2c.2;2.2c.3; 2.2d.1;2.2d.2; 2.2d.3; 2.2e.2.	
Subtotal criterio	18	8.9%	12	10.1%	9	8.3%

	202 aspectos a evaluar		119 dimensiones		108 áreas	
4. Liderazgo.	1.3.e; 6.35.a.				1.1a.1; 1.1a.2; 1.1a.3; 1.1b.1;1.1b.2;1.1b.3;1.1b.4; 1.1c.1; 1.1d.2;1.1d.3; 9.9a.1.	
Subtotal criterio	2	1.0%	0	0.0	11	10.2%
5. Personas: Estudiantes, Docentes, Administrativos.	2.5.a;2.5.c;2.5.d;2.5.e; 2.6.a;2.6.b;2.6.c;2.6.d;2.6.e; 2.7.a;2.7.c;2.7.d; 2.8.b; 2.9.a; 2.9.c;2.9.e;2.9.f ;2.9.g; 3.10.a;3.10.b;3.10.c; 3.11.a;3.11.f;3.11.g;3.11.h; 3.12.a;3.12.b;3.12.c; 3.13.c;3.13.d; 3.15.c; 3.17.c.		1.2.d; 6.3.b;6.3.c;6.3.e; 6.3.f;6.3.g; 6.3.h; 6.3.i;6.3.j; 7.1.b;7.1.c;7.1.d;7.1.e;7.1.f; 7.2.a.		2.2b.2; 3.3a.1; 3.3a.2; 3.3a.3; 3.3b.1; 3.3b.2;3.3c.1; 3.3c.2; 3.3d.1; 3.3e.1;3.3e.2; 6.6b.4;6.6b.5; 7.7a.1; 7.7a.2; 7.7a.3; 7.7a.4; 7.7a. 5;7.7a.6;7.7a.7, 7.7b.1;7.7b.2;7.7b.3;7.7b.4; 7.7b.5.	
Subtotal criterio	32	15.8%	15	12.6%	25	23.1%
6. Currículo.	1.4.a;1.4.c;1.4.e; 2.7.b; 3.11.c; 3.14.a;3.14.b;3.14.f; 4.18.b;4.18.c;4.18.d;4.18.e; 4.18.f;4.18.g;4.18.h;4.18.i; 4.19.b;4.19.c;4.19.d;4.19.e; 4.20.a;4.20.b;4.20.c;4.20.d; 4.20.e;4.20.f; 4.21.b; 4.24.b; 4.27.a; 4.28.e; 6.33.a.		6.1.a;6.1.b;6.1.c;6.1.d;6.1.e; 6.1.f; 6.1.g; 6.1.h; 6.1.i; 7.1.g.			
Subtotal criterio	31	15.3%	10	8.4%	0	0.0%

CRITERIOS	MODELOS					
	CNA 202 aspectos a evaluar	RUECA 119 dimensiones		EE 108 áreas		
7. Procesos académicos: Docencia, Investigación y Proyección social	4.22.a;4.22.b;4.22.c;4.22.d;4.22.e; 4.23.b;4.23.c;4.23.d; 4.26.a;4.26.b;4.26.c;4.26.d; 4.26.e;4.26.f; 4.27.c;4.27.d;4.27.e; 4.28.b;4.28.c;4.28.d.	6.2.a;6.2.b;6.2.c;6.2.d;6.2.e; 6.2.f;6.2.g;6.2.h;6.2.i;6.2.j; 6.2.k;6.2.l.	5.5a.2; 5.5a.3; 5.5b.1; 5.5b.2; 5.5b.3; 5.5b.4; 5.5d.1; 5.5e.1; 9.9b.6.			
Subtotal criterio	20	9.9%	12	10.1	9	8.3%
8. Producción académica e innovación	3.16.a;3.16.b;3.16.c;3.16.d 3.17.b; 4.24.a;					
Subtotal criterio	6	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
9. Estructura y organización.	6.33.b;6.33.c;6.33.d;	4.2.a;4.2.b;				
Subtotal criterio	3	1.5%	2	1.7%	0	0.0%
10. Recursos: Físicos, didácticos, bibliográficos, virtuales, de tecnología informática, y financieros.	4.29.a;4.29.b;4.29.c;4.29.d;4.29.e; 4.29.f; 4.30.a;4.30.b;4.30.c;4.30.d;4.30.e 4.31.a.;4.31.b;4.31.c;4.31.e; 4.31.f; 8.40.a;8.40.b; 8.40.c;8.40.d; 8.40.e; 8.41.a;8.41.b; 8.41.c.	5.2.a;5.2.b;5.2.c;5.2.d;5.2.e; 5.3.a;5.3.b; 5.3.c; 5.3.d; 5.3.e;5.3.f; 5.3.g.	4.4b.1;4.4b.2; 4.4c.1;4.4c.2;4.4c.3; 4.4d.1;4.4d.2; 4.4e.2.			
Subtotal criterio	24	11.9%	12	10.1%	8	7.4%
11. Gestión académico- Administrativa.	6.35.b;6.35.c;6.35.d; 8.42.a;8.42.b;8.42.c;8.42.d.	5.1.a;5.1.b;5.1.c;5.1.d;5.1.e; 5.1.f.	6.6b.1;6.6b.2;6.6b.3;6.6b.5; 8.8b.3;8.8b.4; 9.9.b.1;9.9.b.2;9.9.b.3;9.9b.4; 9.9b.5;9.9b.7; 9.9b.8;9.9b.9;9.9b.10;9.9b.11; 9.9b.12;9.9b.13;9.9b.14.			
Subtotal criterio	8	4.0%	10	8.4%	21	19.4%

CRITERIOS	CNA		MODELOS		EE	
	202 aspectos a evaluar		RUECA 119 dimensiones		108 áreas	
12. Alianzas estratégicas	4.31.d;		1.2.c; 1.2.f;1.2.g; 1.4.a;1.4.b;1.4.c.		1.1c.2; 4.4a.1; 4.4a.2;4.4a.3;4.4a.4; 8.8a.2.	
Subtotal criterio	1	0.5%	6	5.0%	6	5.6%
13. Sistema de información, comunicación y divulgación	2.9.h; 6.34.a;6.34.b;6.34.c;6.34.d;6.34.e; 6.36.a;6.36.b.		7.2.c.		1.1d.1; 2.2e.1; 3.3d.2; 4.4e.1; 4.4e.3.	
Subtotal criterio	8	4.0%	1	0.8%	5	4.6%
14. Bienestar institucional	2.8.c; 2.8.d; 5.32 a; 5.32.b;5.32.c; 5.32.d; 8.40.b.		6.3.a;6.3.d; 7.2.e.			
Subtotal criterio	7	3.5%	3	2.5%	0	0.0%
15. Autoevaluación y mejora	3.15.b; 4.25.a;4.25.b;4.25.c; 7.38.a;7.38.b;7.38.c;7.38.d;7.38.e; 7.39.e.		3.3.a;3.3.b;3.3.c;3.3.d; 7.2.b.		9.9a.2.	
Subtotal criterio	10	5.0%	5	4.2%	1	0.9%
16. Impacto de la formación: en egresados, sector productivo, ciencia y tecnología, comunidad	1.4.f; 7.37.a; 7.37.b; 7.37.c;7.37.d; 7.39.a;7.39.b;7.39.c;7.39.d.		1.2.e.		6.6a.3;6.6a.4;6.6a.5;6.6a.9; 8.8a.1; 8.8a.3; 8.8b.1; 8.8b.2.	
Subtotal criterio	9	4.5%	1	0.8%	8	7.4%
17. Proyección internacional	3.14.c; 3.14.d;3.14. g; 4.21.c;4.21.d.		7.3.c.			
Subtotal criterio	5	2.5%	1	0.8%	0	0.0%
Totales	202	100%	119	100%	108	100%

Tabla 28: Matriz de referencia cruzada: convergencia de criterios de calidad en los modelos CNA, RUECA y EE (De autoría del investigador).

6. NIVEL DE PARTICIPACIÓN

Con base en los índices porcentuales de los componentes del tercer nivel de agrupación de los modelos y la escala de rangos, el investigador asignó las calificaciones de participación cuyos resultados aparecen ordenados criterio a criterio de calidad (ver tabla 29).

	CRITERIOS	CNA	RUECA	EE
3	Política y estrategia de calidad	medio	medio	medio
7	Procesos académicos: docencia, investigación, proyección.	medio	medio	medio
8	Producción académica e innovación	bajo	bajo	bajo
9	Estructura y organización	bajo	bajo	bajo
12	Alianzas estratégicas	bajo	bajo	bajo
13	Información y comunicación	bajo	bajo	bajo
14	Bienestar institucional	bajo	bajo	bajo
15	Autoevaluación y mejora	bajo	bajo	bajo
16	Impacto de la formación	bajo	bajo	bajo
17	Proyección internacional	bajo	bajo	bajo
2	Misión y proyecto educativo	medio	medio	bajo
10	Recursos: físicos, tecnológicos, bibliográficos, didácticos	medio	medio	bajo
1	Interacción Institución-entorno	bajo	medio	bajo
4	Liderazgo	bajo	bajo	medio
5	Personas: estudiantes, docentes, administrativos	alto	medio	alto
6	Currículo	alto	medio	bajo
11	Gestión académica-administrativa	bajo	medio	alto

Tabla 29: Calificación de participación de los componentes de tercer nivel de agrupamiento respecto a criterios de calidad de los modelos (De autoría del investigador). Nota. Escala de rangos: alto (15,4-23), medio (7,7-15,3), bajo (0-7,6). Amplitud del rango (7,7).

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los resultados del análisis conceptual comparado presentan similitudes y variaciones en el nivel de participación porcentual de los componentes de los modelos con respecto a los criterios de calidad, las cuales se describen a continuación en cuatro clases de atribuciones: a) similitudes en la triada de modelos, b) similitudes por pares de modelos, c) variaciones entre modelos; y d) equivalencia de participación entre los componentes de los modelos.

7.1. Similitudes en la triada de modelos.

Se presenta similitud de participación en el nivel medio de la escala, en política y estrategia de calidad y en los procesos académicos de docencia, investigación y proyección social, criterios considerados los ejes de la formación en las instituciones de educación superior y frente a los cuales se enfatizan los planteamientos de calidad tanto desde la perspectiva de las políticas como de las estrategias, fin último de los tres modelos.

Por otra parte, se presenta similitud de nivel bajo en los componentes de producción académica e innovación, estructura y organización, en alianzas estratégicas, sistema de información y comunicación, bienestar institucional, autoevaluación y mejora, impacto de la formación y proyección internacional (ver tabla 13).

7.2. Similitudes por pares de modelos.

Los modelos del CNA y EE, presentan alta participación de sus componentes con respecto al criterio personas (estudiantes, docentes y administrativos), criterio que en el modelo RUECA, presenta nivel medio de participación en la escala de rangos.

Los criterios, misión, proyecto educativo y recursos (físicos, financieros, tecnológicos, bibliográficos, didácticos), presentan un nivel medio de participación en los componentes de los criterios de los modelos CNA y RUECA, mientras que en el modelo EE, presentan un nivel bajo de participación en la escala de rangos.

En el modelo CNA y RUECA, el criterio liderazgo, presenta nivel bajo de participación de sus componentes, mientras que en el modelo EE, éste presenta un nivel medio de participación. Con respecto al criterio interacción institución, entorno, los modelos CNA y EE, presentan un nivel bajo de participación, en tanto RUECA, para este criterio, presenta nivel medio en la escala de rangos.

7.3. Variaciones entre modelos.

En los criterios currículo; y en el criterio gestión académico-administrativa, son ambivalentes los modelos CNA y EE, pues presentan altas discrepancias, así mientras el modelo CNA concede una altísima importancia al currículo, en el EE, este criterio no aplica. Los componentes de ambos criterios en el modelo RUECA, presenta nivel medio de calificación en la escala de rangos.

7.4. Equivalencia de participación entre los componentes de los modelos.

Las representaciones gráficas que se presentan a continuación, son el resultado de la comparación entre los índices de participación de los componentes de los modelos, e indican la equivalencia de criterios entre los componentes de los modelos frente a criterios de calidad, bien sea que esta se de en alto, medio o bajo nivel de participación en la escala de rangos.

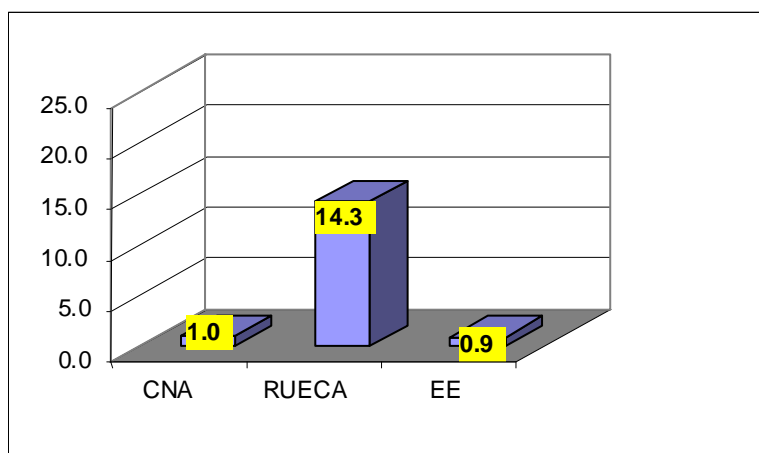


Figura 25 –Criterio: interacción institución- entorno. (De autoría del investigador).

En el criterio uno: interacción institución-entorno, se muestra diferencia en la participación de los componentes de la triada de modelos; la participación porcentual de los componentes del modelo RUECA presentan nivel medio en la escala mientras los modelos del CNA y EE presentan similitud y equivalencia de participación porcentual al más bajo nivel de la escala. En el Modelo RUECA las relaciones con el

entorno constituyen el fundamento del proceso de calidad de la educación superior, pues las instituciones están atentas a las demandas de éste, diseñan las propuestas de formación y evalúan los efectos sobre el entorno (ver figura 25).

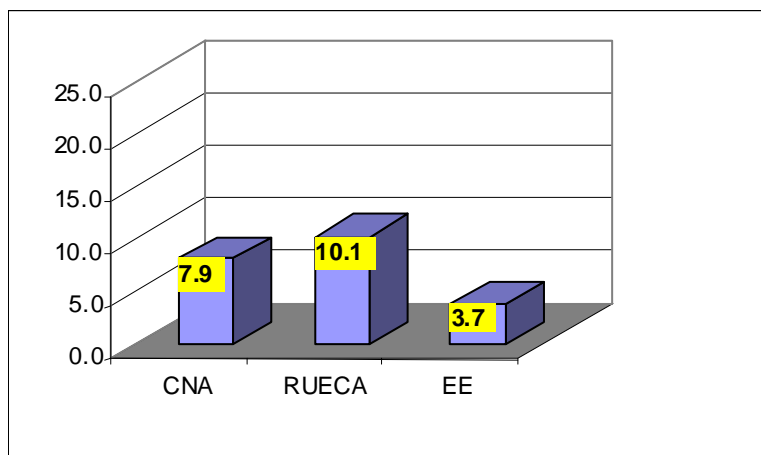


Figura 26. Criterio misión y proyecto educativo (De autoría del investigador)

En el criterio dos: misión y proyecto educativo, muestra diferencia de participación porcentual entre los componentes de la triada de modelos, en mayor grado entre los componentes de RUECA y CNA seguidos de los componentes del modelo EE, a nivel bajo de participación porcentual en la escala (ver figura 26).

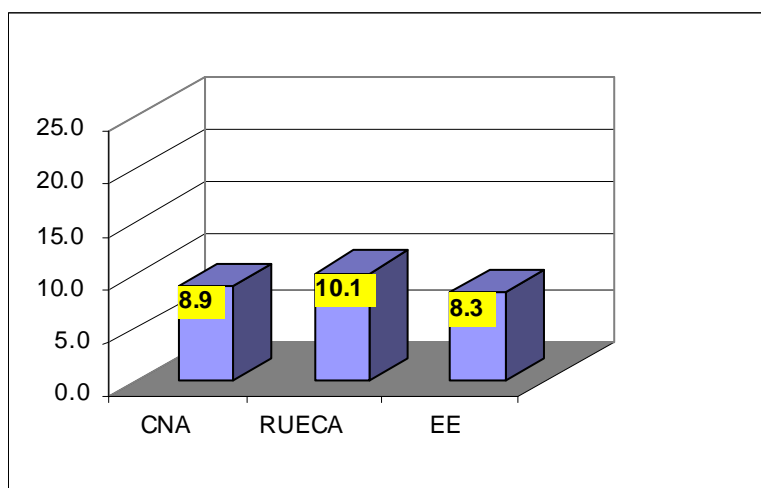


Figura 27. Criterio: política y estrategia de calidad.

En el criterio tres: política y estrategia de calidad, presenta equivalencia y similitud en la participación porcentual de los componentes de los modelos CNA, RUECA y EE, a nivel medio de la escala, destacándose la participación de los componentes de RUECA (ver figura 27).

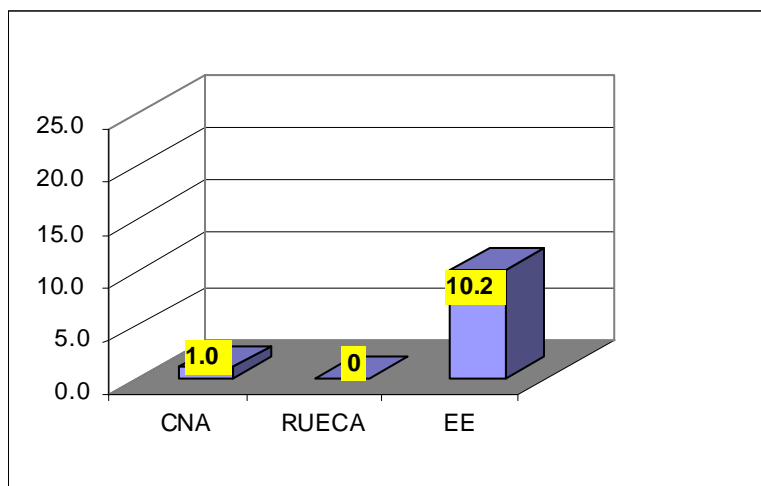


Figura 28. Criterio: Liderazgo (De autoría del investigador).

El criterio cuatro: liderazgo de la calidad, muestra diferencia de participación porcentual entre los componentes de la triada de modelos; mientras los componentes del modelo EE presentan nivel medio de participación, los de los modelos CNA y RUECA presentan el nivel mas bajo de participación porcentual en la escala (ver figura 28).

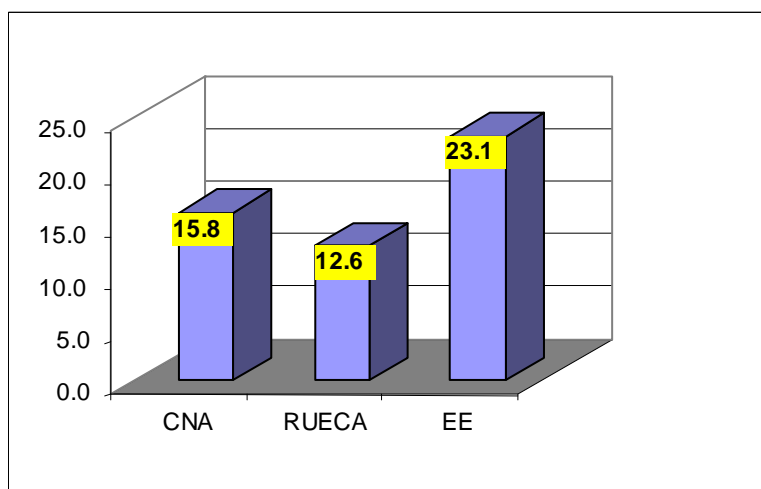


Figura 29. Criterio: personas. (De autoría del investigador)

El criterio cinco, personas: estudiantes, docentes y administrativos. Este criterio de calidad muestra equivalencia diferenciada de participación entre los componentes de la triada de los modelos así: nivel alto de participación porcentual de los componentes del modelo del EE y CNA, y nivel medio de participación porcentual en la escala del modelo RUECA. El nivel medio de participación es bastante elevado en la escala pues parte del 50% sobre el rango superior que es 23. Se desprende de esta participación porcentual de los componentes que los más altos índices establecidos por los modelos para evaluar criterios o factores de calidad (ver figura 29).

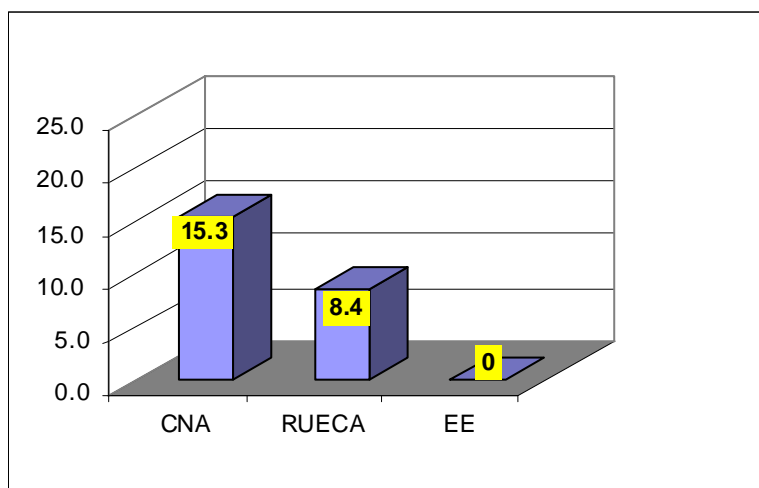


Figura 30: Criterio currículo (De autoría del investigador).

El criterio seis: currículo, muestra disimilitud y diferencias, en la participación porcentual de los componentes de este criterio de calidad en los modelos, siendo el CNA el de mayor participación porcentual a nivel alto en la escala, seguido del modelo RUECA; con participación media en la escala, y ausencia de participación de los componentes del modelo EE (ver figura 30).

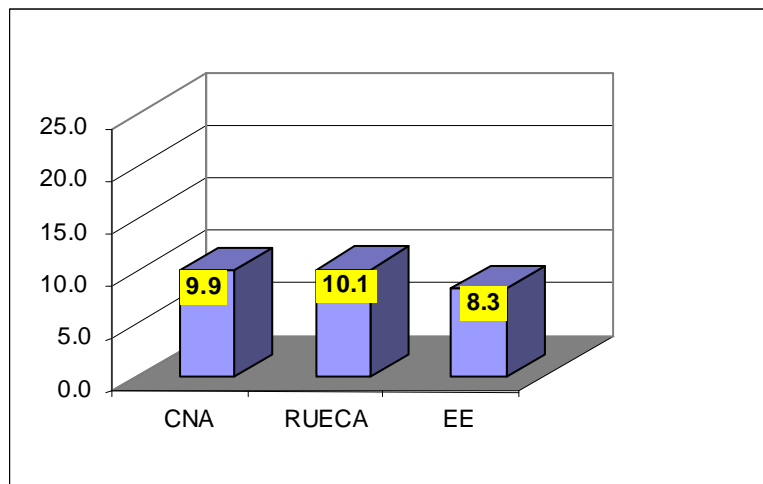


Figura 31: Criterio: procesos académicos (De autoría del investigador).

En el criterio siete: procesos académicos de docencia, investigación y proyección social, se aprecian similitud y equivalencia en la participación porcentual de los componentes de la triada a nivel medio de la escala. En el análisis crítico de los modelos, estos criterios presentan la mayor similitud y equivalencia en la participación porcentual de sus componentes (ver figura 31).

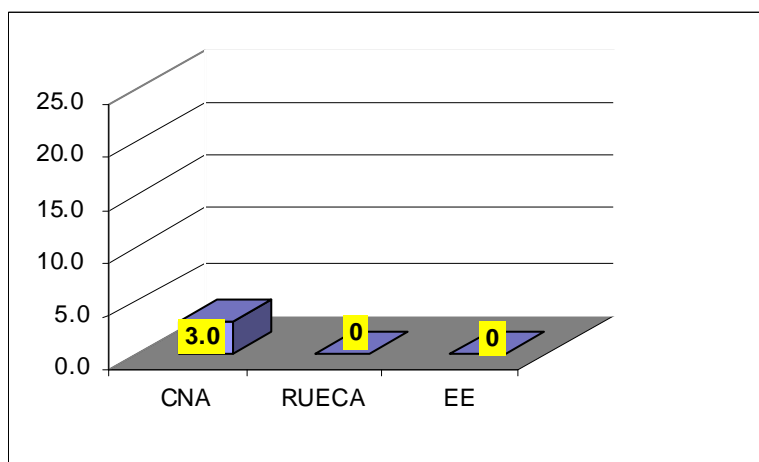


Figura 32: Criterio: producción académica e innovación (De autoría del investigador).

El criterio ocho, producción académica, muestra diferencias de participación entre componentes de los modelos así: baja participación en el modelo del CNA y ausencia de participación porcentual en los componentes de los modelos RUECA y EE (ver figura 32).

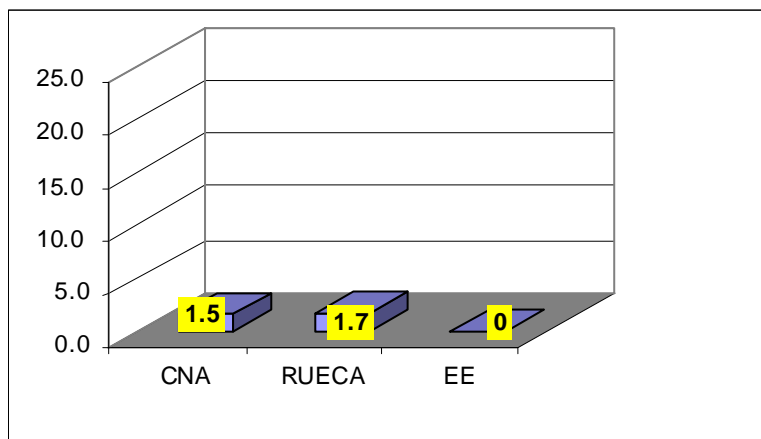


Figura 33: Criterio estructura y organización (De autoría del investigador).

El criterio nueve, estructura y organización, muestra equivalencia en participación porcentual a nivel bajo de la escala de los modelos CNA y RUECA y ausencia de participación de los componentes del modelo EE (ver figura 33).

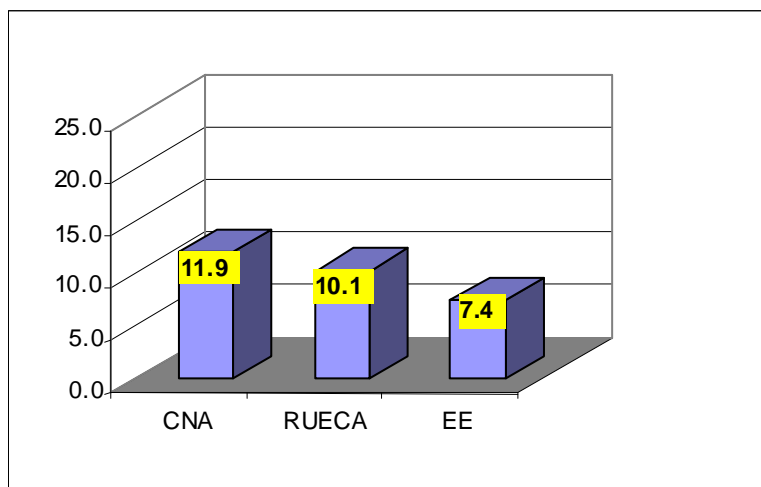


Figura 34: Criterio recursos físicos (De autoría del investigador).

El criterio diez, recursos físicos, didácticos, bibliográficos, tecnológicos, y financieros, muestra una línea descendente de participación porcentual de los componentes de los modelos que se extiende desde los modelos del CNA y RUECA, nivel medio de participación hasta el modelo EE, nivel bajo de participación en la escala (ver figura 34).

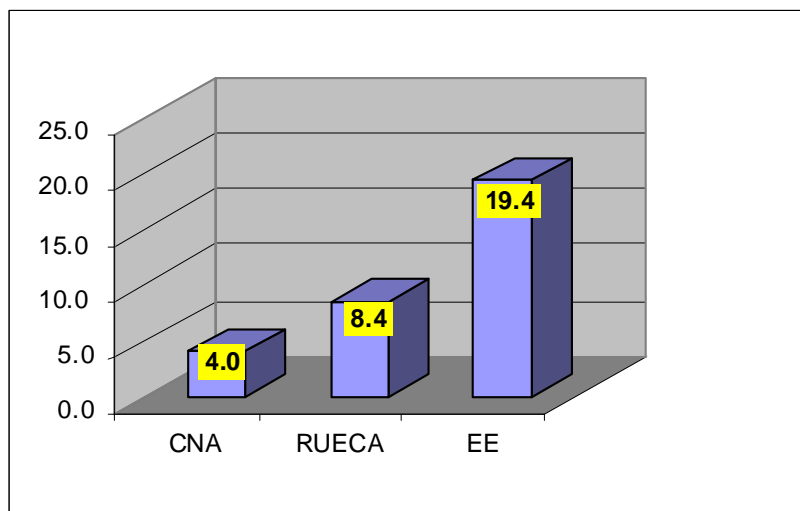


Figura 35. Criterio: gestión académica-administrativa (De autoría del investigador).

El criterio 11: gestión académica y administrativa, muestra disimilitudes de equivalencia en participación porcentual entre los componentes de la triada de modelos. Los componentes del modelo EE, presentan alto nivel de participación en la escala, mientras que los componentes de los modelos RUECA y CNA, presentan niveles bajos de participación (ver figura 35).

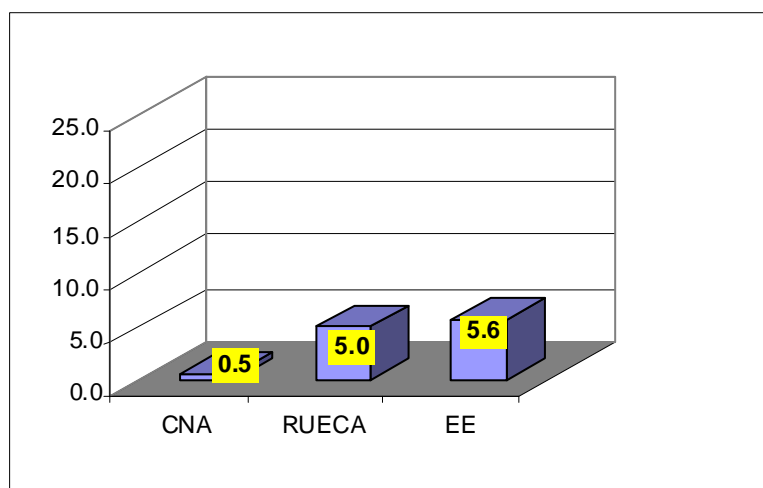


Figura 36. Criterio: alianzas (De autoría del investigador).

El criterio 12, alianzas, muestra similitud de equivalencia en la participación porcentual de los componentes de los modelos RUECA y EE, en el nivel bajo de la escala. Los componentes del modelo del CNA presentan el nivel porcentual mas bajo de participación en la escala (ver figura 36).

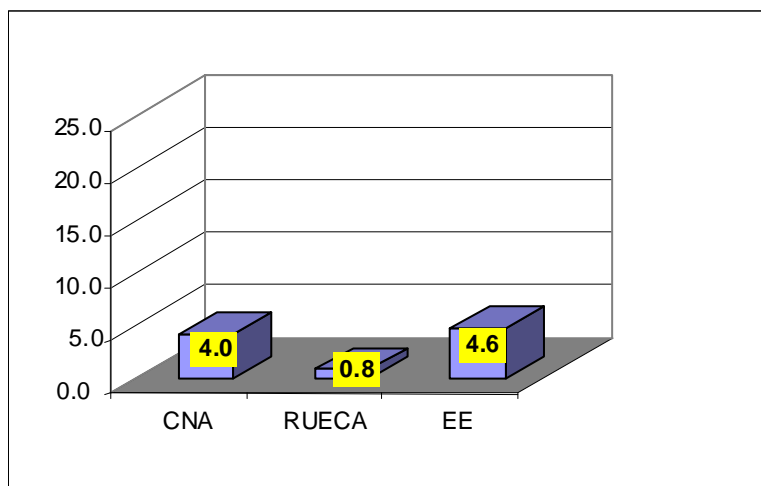


Figura 37. Criterio sistema de información (De autoría del investigador).

En el criterio 13, sistema de información, comunicación y divulgación muestra similitud de equivalencia de participación porcentual entre los componentes de los modelos CNA y EE pero se distancian del modelo RUECA que presenta el mas bajo nivel de participación porcentual de la triada en la escala (ver figura 37).

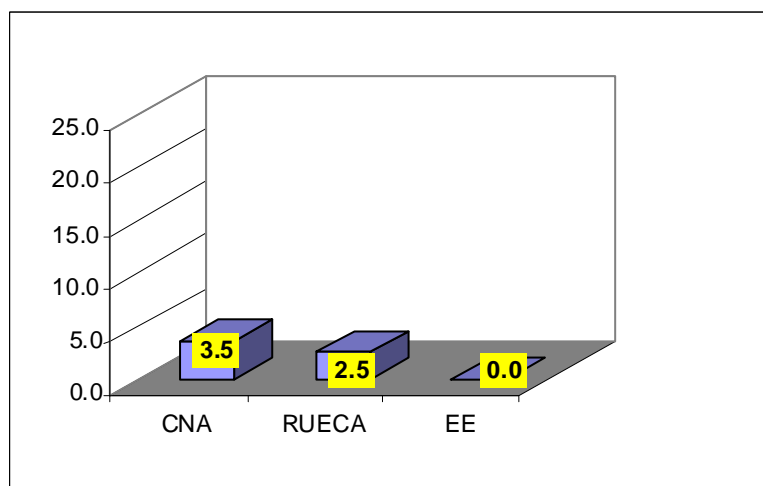
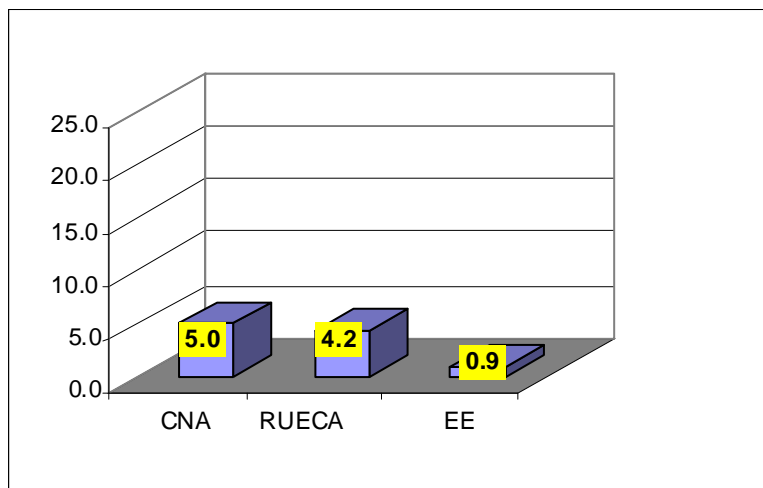


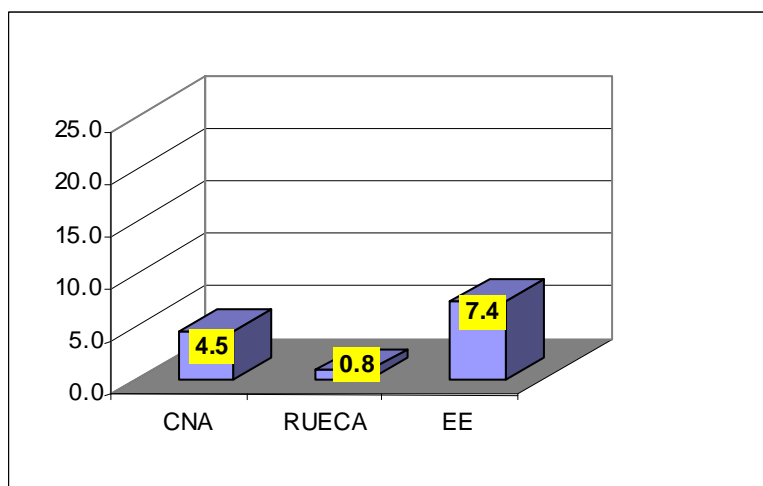
Figura 38. Criterio: bienestar institucional (De autoría del investigador).

En el criterio 14, bienestar institucional, presenta disimilitudes en la participación de los componentes de la triada de modelos con nivel bajo de calificación en la escala (ver figura 38).



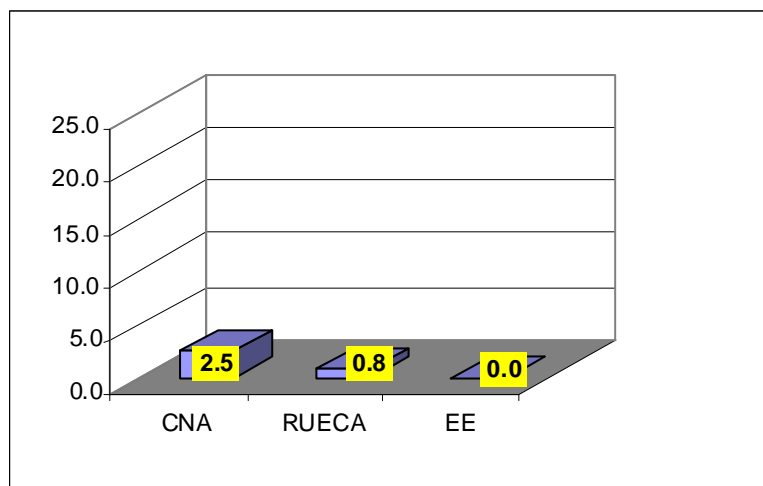
**Figura 39 Criterio: autoevaluación y mejora.
(De autoría del investigador).**

En el criterio 15, autoevaluación y mejora de la calidad, muestra diferencia de participación entre los componentes de la triada de modelos; y se da alguna similitud entre los componentes de los modelos del CNA y RUECA con un nivel bajo de participación porcentual en la escala El modelo EE, presenta el nivel mas bajo de participación en este criterio (ver figura 39).



**Figura 40. Criterio: impacto sobre el medio
(De autoría del investigador).**

En el criterio 16, impacto de la formación en egresados, sector productivo, ciencia, tecnología, comunidad e institución., muestra diferencias en la participación de los componentes de la triada de modelos. Sólo presentan alguna equivalencia componentes de los modelos EE y CNA, pero con nivel bajo de participación porcentual en la escala (ver figura 40).



**Figura 41. Criterio: proyección internacional.
(De autoría del investigador).**

En el criterio 17, proyección internacional de la educación, muestra ausencia de equivalencia entre los componentes de la triada de modelos. Los componentes del modelo CNA, presentan un nivel bajo de participación porcentual en la escala. Los modelos .RUECA y EE., no alcanzan el mínimo nivel del rango en la escala es este criterio de calidad (ver figura 41).

8. DISCUSION

El análisis crítico de los instrumentos utilizados en los estudios de casos indica que los componentes más relevantes fueron los relacionados con los criterios personas, currículo, procesos académicos, recursos físicos, didácticos y financieros, política y estrategia de calidad y procesos académicos de docencia, investigación y proyección social, que presentaron los porcentajes mas elevados de participación y equivalencia, consolidándose así, como criterios válidos desde estos modelos para evaluar la calidad de un programa académico.

8.1. Confluencias y divergencias entre los modelos

De manera específica, se observaron las siguientes confluencias de los modelos con respecto al criterio personas en los modelos:

a) **el modelo del CNA, incluye este criterio de calidad en las características asociadas al factor organización, administración y gestión, considerando las demás personas que laboran en la institución**, directivos que lideran los programas; y demás administrativos, que hacen parte de la comunidad universitaria, desde los diferentes niveles de la división del trabajo, su cualificación, número y dedicación de acuerdo con la exigencia de los programas, el compromiso adquirido, los incentivos establecidos, y el reconocimiento que se hace por su labor.

b) **el modelo RUECA, considera las personas como el eje central de la acción educativa** tanto desde la estructura formal, orientada a la conformación de la comunidad universitaria para el quehacer de la institución, como desde los implicados con intereses individuales y expectativas, que requieren de estímulos e incentivos para su formación y desarrollo personal. RUECA no evalúa a las personas, sino la gestión de las personas en el proceso de calidad

c) **el modelo EE considera las personas como criterio a gente de calidad y como criterio de resultado**, bien por la satisfacción que estas experimentan desde su labor por los resultados obtenidos, como por el cumplimiento de las expectativas en personas vinculadas y externas al programa.

Los criterios currículo, y procesos académicos de docencia investigación, y proyección social presenta alta y media participación en los componentes de los modelo RUECA. El Modelo EE, no presenta participación debido a su misma naturaleza, pues se enfoca en la evaluación de gestión de procesos de calidad para la excelencia institucional.

Con respecto al criterio relaciones institución-entorno, los tres modelos se comportan de manera diferenciada, así:

a) el modelo del CNA, considera el entorno como fuente de estudio de necesidades que deben ser satisfechas mediante la propuesta de formación, la cual finalmente se verá reflejada específicamente en la acción del egresado.

- b) el modelo RUECA, en esta variable de organización, considera la relación interacción entorno – universidad, como estratégica para el desarrollo de la misión, en docencia e investigación orientadas a la solución de los problemas del contexto, el desarrollo institucional y su posicionamiento.
- c) el modelo EE, mide el impacto sobre otras personas y entidades distintas al usuario directo de los servicios. **En síntesis, puede afirmarse que en la consideración del entorno los tres modelos, presentan similitudes, sin embargo, la diferencia fundamental estriba en que para RUECA, ésta corresponde a una variable de entrada al proceso de evaluación**, pues a partir de esta relación, es precisamente como se definen los programas y la respuesta que espera la sociedad de la universidad y desde él, se mide igualmente la calidad de los mismos, siendo esta variable una fortaleza del modelo.

En los tres modelos la información tomada del entorno, sirve de insumo para tomar decisiones de mejora del programa o para medir el impacto y resultados de la acción educativa.

El criterio planeación y estrategia en los modelos RUECA y EE, toma en cuenta la planificación de las actividades y el establecimiento de objetivos y metas para toda la organización. Además, en ambos modelos se plantea la importancia de la planeación y de la estrategia para la mejora de la calidad, la imagen corporativa que se quiere proyectar de la institución, los procesos clave de resultado, el manejo de la información hacia adentro y hacia afuera y la evaluación de la misma, para tomar las decisiones sobre las propuestas educativas en relación con demandas y necesidades del entorno. **A través de esta variable y criterio, los dos modelos despliegan su política de calidad para la mejora.** El modelo del CNA, presenta un gran vacío en los componentes de este criterio. Enfatiza en la misión y el proyecto institucional. **El modelo del CNA es de carácter más ingenuo e instrumental que de política y estrategia de calidad.**

Respecto al criterio procesos académicos, se encontró que los componentes de los tres modelos presentan equivalencias con un alto grado de participación en la evaluación de la calidad de la educación, mostrando con ello coherencia y consistencia con el marco teórico que incluye y posiciona dicho criterio al ponderarlo

significativamente con respecto a los demás criterios de calidad. Este criterio en los modelos analizados se corresponde en importancia con la estructura de todos los modelos mundialmente reconocidos en materia de evaluación de calidad de la educación utilizados por diferentes agencias de aseguramiento de la calidad.

El criterio producción académica , se presenta bien posicionado en el modelo RUECA, el cual hace énfasis en la investigación en las dimensiones correspondientes a la variable programas, desde la innovación para la solución de problemas del entorno, más que a la producción científica de docentes y de estudiantes, también considerada por el modelo del CNA. Sin embargo **no es representativo este criterio en el modelo EE, dada la naturaleza del mismo que busca medir la calidad de la gestión institucional para la excelencia.**

Con relación al criterio **autoevaluación para la mejora** , es importante resaltar que los tres modelos se diferencian en el informe de resultados así: a) **en el modelo del CNA aunque la autoevaluación termina en un plan de mejora, sin embargo, privilegia la rendición de cuentas al Estado** desde el registro calificado de programas hasta la acreditación de alta calidad de programas y de las instituciones; b) **en los modelos RUECA y EE, el informe de la autoevaluación está orientado a la toma de decisiones para la mejora** dentro de la organización o programa evaluado, siendo una fortaleza en estos modelos.

El criterio gestión académica y administrativa en el modelo del CNA, esta función se aprecia polarizada, pues de una parte se plantea la gestión académica en el proyecto institucional y de la otra la gestión administrativa de los recursos en función de la primera. Por ende, de lo anterior se desprende que en el modelo CNA, se considera la gestión orientada hacia la calidad desde un liderazgo de tipo piramidal, en el que la relación es vertical entre el líder y los colaboradores, lo cuál es común en instituciones educativas tradicionales.

No obstante, el modelo EE, toma en consideración la complejidad de las instituciones educativas y la autonomía pedagógica y administrativa, dándole a estos aspectos mayor valor en la ponderación que el otorgado en los modelos RUECA y CNA.

Los modelos de la triada en la estructura interna de los componentes: aspectos a evaluar del CNA, dimensiones en el modelo RUECA y áreas a considerar en el

modelo EE, **presentan debilidad frente a los criterios alianzas estratégicas, producción académica e innovación, proyección internacional y la evaluación del impacto**, hoy altamente posicionados con el surgimiento del espacio de convergencia europeo de la educación superior, que en su despliegue ha cubierto el Continente Latinoamericano y del Caribe.

8.2. Fortalezas en componentes de los criterios de calidad

A través del análisis crítico se hallaron las siguientes fortalezas en los componentes de los criterios de calidad de los modelos:

- 1. Teorías con respecto al concepto de calidad** en los tres modelos de evaluación: a) el modelo RUECA, supera el concepto tradicional de la calidad de la educación, en el que las metas se establecían y valoraban desde la universidad, aseguramiento de la calidad, por el de una transformación de la gestión universitaria, **con visión de valor añadido al servicio que ofrece, el cuál es percibido y evaluado desde afuera por la sociedad, garantía de calidad**, de cara al desarrollo económico, social y moral; b) el concepto de calidad en el modelo EE, **se finca más en el aseguramiento de la calidad de la gestión de los procesos para la excelencia**, que en la percepción de esta por los clientes, aunque no desconoce la satisfacción de necesidades y expectativas del personal y de los usuarios o clientes; y c) el modelo del CNA, no obstante partir de un concepto filosófico de calidad de la educación conduce al **benchmarking permanente con las mejores prácticas de los programas e instituciones de la oferta educativa** considerando la factores críticos de éxito para mejora de la calidad
- 2. Los fundamentos y principios de los modelos:**a) en el modelo del CNA, los fundamentos y principios son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la evaluación de las características y variables de la calidad de la institución o del programa académico objeto de estudio. Se complementan y potencian entre si y son principios básicos sobre los que se fundamentan los juicios sobre calidad;b) en el modelo RUECA, los fundamentos y principios rescatan el valor humano,

considerando elementos que involucran acciones encaminadas hacia la búsqueda de la mejora permanente a través de la previsión, la evaluación y la corrección automática del sistema, facilitando así el cambio organizacional y el impulso de la mejora continua de los programas de educación superior; c) en el modelo EE, los fundamentos y principios son comunes con los del modelo RUECA, al considerar el interés por las personas, la mejora continua, la orientación a los procesos y resultados, la unidad en el liderazgo y el compromiso del equipo directivo, como elementos importantes.

En síntesis, de este análisis crítico de modelos, se encontró que el criterio de calidad personas, es el de mayor equivalencia y participación entre componentes de la triada de modelos, **lo cual indica que las personas en tanto insumo, proceso de transformación, producto y resultados de un programa de educación superior, constituyen el eje de la acción educativa y la base sobre la cual, la calidad puede ser medida y evaluada**, dado que en las personas, como se comentó al inicio de la discusión, se hace evidente la calidad

3. En cuanto a la utilidad práctica de cada modelo en la evaluación de la educación superior, cada uno propicia la aplicación de la reingeniería, mediante la ampliación de la visión de cómo se encuentra el nivel de calidad en los programas, antes del diseño de los planes de mejora. Conviene resaltar, cómo el modelo RUECA, diferencia tres campos: a) el sistema de calidad establecido, b) la aplicación del sistema de calidad en la realidad; y c) los efectos que produce. La no existencia de un sistema mínimo de calidad, haría inocua la aplicación del modelo en los procesos de autoevaluación.

4. En lo concerniente a los resultados: a) el modelo del CNA, pretende la excelencia en su propuesta, **con el fin de alcanzar un reconocimiento público** a través de la acreditación; b) el modelo RUECA los plantea desde la calidad, como un **proceso de mejora continua**, que responde a las necesidades y expectativas de los implicados frente al cambio permanente; y c) el modelo EE, pretende como resultado la satisfacción de los usuarios de los servicios, generar un impacto social; y en las personas de la organización, motivar hacia la búsqueda de la excelencia en la gestión de los procesos.

8.3. Debilidades en componentes de los criterios de calidad

El análisis crítico de los modelos detectó las siguientes debilidades en los criterios de calidad contenidos en los componentes de los modelos para evaluar la calidad de la educación superior:

- 1 Se encontró debilidad relativa en la importancia que se le otorga al **criterio organización y gestión de los procesos y recursos**, en la participación de los componentes de los modelos del CNA y EE; mientras que el modelo RUECA, le da mayor participación; y así, aunque los tres modelos presentan esta debilidad en los componentes de ese criterio, no se puede ignorar, pues no es posible concebir la calidad de la educación superior, sin considerar el esfuerzo diario y permanente de las instituciones de educación superior por evaluar y controlar sus propios procesos con la consecuente distribución de recursos, aunque de hecho, cada modelo lo refleja de alguna manera.
2. **El criterio alianzas**, equivalente en baja participación de los componentes de los modelos CNA y RUECA y EE, significa una debilidad debido a la importancia de los contactos, contratos y acuerdos, para compartir experiencias en el ámbito académico aprovechando las sinergias del trabajo en red, las estratégicas y tácticas utilizadas por las instituciones que ostentan las mejores prácticas en la solución a los problemas.
3. **El criterio liderazgo**, se presenta con baja participación en los componentes de los modelos del CNA y RUECA comparados con los de el EE, que parte de este criterio para garantizar con los demás criterios gestores o efectores, la calidad en los criterios resultados.
4. **El criterio bienestar institucional**, se encuentra ubicado en bajo nivel de participación de los componentes, los cuales no dimensionan la importancia de este criterio para la formación integral y proyección social del estudiante, convertido en un criterio de calidad, actualmente en varios modelos.
5. **El criterio proyección internacional de la educación** presenta debilidad en sus componentes, con un nivel bajo de participación en los tres modelos

indicando con ello una visión aún endógena y tradicional del sistema de calidad de la educación superior ausente de los procesos de globalización actual y de los espacios Europeo e Iberoamericano de la educación superior.

6. **El criterio comunicación**, también presenta baja participación en sus componentes en los modelos, especialmente frente a **la importancia que hoy representan las TICs para la educación mediatizada por la virtualidad**, tanto en la metodología presencial, como a distancia.
7. **El criterio impacto de la formación**, aparece débil en participación de los componentes del modelo del CNA, debido a la concepción endógena de la calidad desde los procesos y los productos más que desde los resultados y sus efectos en implicados y en el entorno. El modelo RUECA, le da gran importancia al impacto con el entorno y le asigna en la evaluación, la tercera dimensión de la escala, efectos sobre las personas, el sistema económico y social y la misma institución. El modelo EE, considera el impacto social como criterio de resultado. Sin embargo, podría afirmarse que aún los criterios contenidos en los modelos no son exhaustivos en sus componentes, para realizar de manera confiable la evaluación de la calidad de la educación desde el impacto de la educación superior.

Para finalizar, del análisis de los modelos el investigador llegó a las siguientes reflexiones:

Puede decirse que las equivalencias altas halladas en los criterios de calidad contenidos en los modelos, están **centradas de manera significativa en las categorías de criterios de calidad que responden a funciones básicas de la educación superior (docencia, investigación y proyección social)** y allí reside la fortaleza de estos modelos para evaluar la calidad en educación superior.

Las equivalencias bajas halladas en las demás categorías, significan debilidad de los componentes de los criterios contenidos en los modelos para evaluar la calidad en educación con respecto a: procesos de producción académica, innovación e impacto de la formación; los medios que sustentan tales procesos como la estructura y la organización, las alianzas, la internacionalización, la información, la comunicación y el bienestar; y, finalmente, las acciones de autoevaluación para orientar la mejora en la búsqueda de la calidad.

Del origen de los modelos se deducen las tendencias en los criterios contenidos en ellos para evaluar la calidad, pues mientras el modelo del CNA nace de los Lineamientos para la Acreditación de la calidad de programas e instituciones de educación superior en Colombia, RUECA nace en gran parte del modelo de la EFQM, diseñado para la autoevaluación Institucional de la calidad de la educación superior en orden a la mejora, y el EE adaptado del mismo modelo europeo, enfatiza la evaluación de la calidad de la gestión en la organización, en búsqueda de la excelencia.

La participación porcentual de los componentes de los modelos con respecto a los criterios de calidad demostró, como los mas altos niveles en la escala se corresponden con las fortalezas de los criterios para evaluar la calidad así: funciones de docencia, investigación, proyección social y personas en CNA y RUECA; los componentes del modelo EE para evaluar gestión académico-administrativa y liderazgo junto a la política y estrategia de calidad, demuestran buen nivel de participación porcentual en la escala.

La mayor debilidad de los modelos esta en sus componentes frente a los criterios de calidad: impacto de la formación, alianzas estratégicas, internacionalización de la educación, la virtualidad basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales no responden al contexto histórico de la educación superior cuyo énfasis estaba en la docencia y el aseguramiento interno de la calidad.

8.4. Conclusiones generales

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación de manera secuencial y numeradas teniendo en cuenta los **aspectos del marco teórico conceptual, del análisis comparado de los criterios de calidad en modelos de evaluación y del estudio de casos realizado con los programas** de Psicología (PS), Ingeniería Electrónica (IE) de la Universidad el Bosque en Bogotá y Tecnología en Administración (TA), de la Institución Universitaria Tecnológico Comfenalco de la ciudad de Cartagena en Colombia; como aporte para los responsables de las políticas en materia de evaluación de la calidad de la educación superior.

1. **El concepto polisémico de calidad en educación superior, se hace evidente en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los distintos actores que intervienen en la acción educativa:** a) estudiantes, b) profesores, c) directores académicos y administrativos, d) empleadores, e) instituciones, f) el Estado y g) la comunidad y demás audiencias interesadas.
Para los líderes y gestores que intervienen en la acción educativa, la calidad en la educación superior está dada por la medida de realización personal y social de los egresados, cuyas competencias desarrolladas les permiten desempeñarse con alto grado de reconocimiento y realizar procesos adaptativos a diferentes ambientes empresariales y laborales.
2. **El constructo calidad, como sinónimo de mejora, está determinado por la medición y evaluación, de tal manera que difícilmente puede obtenerse calidad sin la medición de esta**, bien sea a través de evaluaciones cuantitativas o cualitativas; así se desprende del diseño y la aplicación de criterios e indicadores en los distintos modelos analizados, los cuales han demostrado validez y confiabilidad desde la práctica en diferentes sistemas, instituciones y programas académicos.
3. De acuerdo con las declaraciones de las Conferencias del Espacio Europeo EE e Iberoamericano ALCUE, y las de las Cumbres Iberoamericanas, **no existe ni es posible la construcción de un modelo único para evaluar la calidad en la educación superior;** el camino válido y confiable que lleva hacia la calidad de la educación superior es la evaluación cuantitativa y cualitativa, entendida como un **proceso de una cultura fundamentada en la mejora permanente, que tome en cuenta la autonomía de los sistemas la heterogeneidad de Instituciones y de programas académicos, el nivel de desarrollo, el avance y aporte a la ciencia y al desarrollo tecnológico.**
4. Ante la imposibilidad de hallar similitud y respetando las diferencias y autonomía de los Estados, se concluye en la necesidad de **Armonizar el Espacio de la Educación Superior en Iberoamérica, buscando comparabilidad y equivalencias**, mediante procesos de homologación de estudios bajo el sistema de créditos académicos ECTS al estilo europeo y la convalidación de los títulos profesionales expedidos por las instituciones.

5. **Con respecto a los instrumentos para la evaluación de la calidad, se concluye en la necesidad de determinar y establecer criterios consensuados y ampliamente aceptados**, con indicadores cuantitativos y cualitativos disponibles para ser aplicados por la comunidad internacional en los distintos países, políticamente desde los sistemas educativos y operacionalmente en los modelos de autoevaluación de los programas académicos y en evaluación de las instituciones.
6. Según el Convenio Andrés Bello, la acreditación de la calidad de la educación superior permite asegurar la calidad de los programas como fundamento de la comparabilidad y equivalencia de titulaciones en la oferta educativa de los diferentes países de la región.
7. Del estudio de los análisis del Convenio Andrés Bello, se evidencia la existencia de un **alto compromiso con la acreditación de la calidad en los diferentes países miembros**. No obstante, este alto compromiso con la calidad **se advierten grandes diferencias en el nivel de aplicación de modelos**, instrumentos y procedimientos, para avanzar en el sistema de aseguramiento y garantía de la calidad.
8. Analizadas las redes de agencias acreditadoras de calidad en Iberoamérica, se concluye el **predominio que aún tienen las agencias de evaluación, aseguramiento y acreditación de la calidad de carácter estatal sobre las privadas** o conformadas por grupos de universidades.
9. Cabe destacar que del análisis de resultados, se desprende que la mayoría de los países, **han generado excelentes políticas sobre calidad de la educación superior, pero se han quedado cortos en la evaluación de programas de nivel avanzado, maestrías y doctorados y lo más significativo, no han evaluado el impacto** en el contexto por carencia de modelos y sistemas con criterios e indicadores debidamente validados que permitan apreciar la pertinencia de los programas de formación por resultados, el crecimiento personal, movilidad y ubicación profesional de los egresados y finalmente en el sector productivo, los aportes innovadores a los procesos del desarrollo económico y social.

10. El panorama de educación superior en Colombia, en materia de evaluación y acreditación de la calidad desde los años 1995 al 2007, muestra que hay avances significativos en las políticas de aseguramiento, condiciones mínimas de calidad de los programas a todo nivel, y lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de pregrado, postgrado e instituciones, pero en términos de resultado, la cobertura ha sido escasa debido a la incapacidad de respuesta operativa del sistema, tanto así que con respecto a las metas trazadas desde la política educativa, los resultados en cuatro años de operación del sistema de calidad (2003 a 2007), no han sido los esperados y el proceso avanza de manera lenta en eficiencia y eficacia.
11. Del estudio comparado de los modelos se pudo detectar **la debilidad en indicadores para medir los factores de impacto, innovación, mejora permanente e internacionalización de la educación,** por lo cuál se recomienda a los responsables de los lineamientos de acreditación, fortalecer estos factores con el número suficiente de indicadores y con criterios comunes, válidos y confiables para la evaluación integral de la calidad de los programas.
12. Como propuesta de mejora en el proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior, **se sugiere la constitución de agencias de aseguramiento del sistema de calidad en educación superior,** experiencia amplia y exitosamente desarrollada en Estados Unidos de Norteamérica, y en la Unión Europea, con funciones de asesoría, consultoría y auditoría a las instituciones y programas académicos en los procesos de autoevaluación para obtención del registro calificado, y en los procesos de autoevaluación para la acreditación voluntaria de alta calidad en programas académicos e instituciones. **Dichas agencias podrían crearse con el auspicio de los Colegios de las disciplinas por área de conocimiento y las Asociaciones de Instituciones de Educación Superior oficiales y privadas, con la veeduría del Ministerio de Educación, CONACES y el CNA.**
13. **En los tres estudios de caso de esta investigación, los criterios de calidad demostraron poder diferenciador al indicar distintos niveles del estado de las condiciones de calidad existentes en los programas académicos evaluados.** Mediante el análisis de las puntuaciones expresadas en

equivalencia, los tres modelos hacen comparables y equivalentes los resultados de las evaluaciones.

14. **Los criterios contenidos en los tres modelos seleccionados para los estudios de caso, son válidos y confiables para evaluar la calidad de programas**, pues se encontró que aquellos criterios de alta ponderación en los modelos para la calidad de un programa aparecieron valorados con altos puntajes en los tres modelos y de igual manera, cuando la calidad alcanzada en los programas era deficitaria en determinados criterios, la evaluación así lo demostró igualmente en los resultados.
15. Con base en los datos obtenidos, tanto en los estudios de casos de esta investigación como en el análisis crítico de los modelos **se concluye, que aunque no sean equiparables los criterios de los modelos, en el primer nivel de agrupación, sin embargo, en la evaluación de varios programas académicos de características similares, con un mismo modelo, estos presentan medias estadísticas muy aproximadas entre sí y desviaciones muy estrechas en la medida de las condiciones de calidad frente a los componentes de tercer nivel de agrupación de los criterios en los modelos.**

8.5. Posibilidades de seguimiento y proyección

Como aportes al diseño de nuevos modelos de evaluación de calidad de la educación superior, y con base en el análisis crítico de los instrumentos utilizados en los estudios de casos, el investigador sugiere además de los criterios ya validados: planeación y estrategia, procesos académicos, personas y currículo, **enriquecer los componentes de los tres modelos respecto a los criterios: Calidad Investigativa, Producción Académica, Autoevaluación y Mejora, Evaluación del Impacto, Alianzas Estratégicas para la Investigación Desarrollo y la Proyección Internacional de la Educación.**

De esta investigación se pudo constatar el avance que han tenido los países de América Latina, en los sistemas de Ciencia y Tecnología, que dan cuerpo a los grupos de investigadores por áreas de conocimiento. De otra parte los programas están fincados en los sistemas de docencia, de ahí que se presente en los modelos

deficiencia en el criterio **Calidad Investigativa**, por consiguiente, los nuevos modelos que se diseñen deben alimentarse desde los criterios de calidad de los **Sistemas de Ciencia y Tecnología**.

La Producción Académica en la Educación Superior, es más un resultado de la conformación de verdaderas comunidades académicas que de esfuerzos aislados individuales, es por ello que una vez establecidos los lineamientos de política de esta, con las metas a alcanzar y las estrategias a seguir, los modelos de evaluación en este criterio deben contener los respectivos indicadores para evaluar la calidad de dichos productos.

En el análisis realizado se pudo comprobar los avances en la política educativa de los diferentes países, en los procesos de evaluación para la acreditación y reacreditación de programas e instituciones. Surge la pregunta: ¿Que rumbo seguir después de la acreditación y reacreditación?, la respuesta está en la creación de una **Cultura de la Evaluación para la Autorregulación**.

Una mejora considerable en los modelos de evaluación analizados y aplicados, estaría en la ampliación de los aspectos a evaluar en el criterio **Impacto del Programa** desde los egresados, los empleadores, el sistema de ciencia y tecnología por sus aportes a la investigación y la promoción académica, profesional y social de impacto.

La pertinencia de una educación de calidad se mide con respecto a la satisfacción de necesidades y expectativas del entorno económico y social en la cuál se inscribe. De ahí que el diseño de los nuevos programas se fundamente en estudios conjuntos de la realidad económica y social del país, con el fin de garantizar la calidad desde los contenidos y estrategias para su desarrollo. Los modelos de evaluación deben ser lo debidamente consistentes en el criterio **Alianzas Estratégicas**. Estos deben contener de manera exhaustiva los aspectos a evaluar e indicadores a fin de garantizar el cumplimiento de este criterio de calidad en la oferta de programas.

La globalización de la economía de las dos últimas décadas ha demandado de la educación superior espacios de convergencia, los cuáles han sido establecidos por los países de la unión europea y en sintonía con los de América Latina y el Caribe a través del proyecto Tuning ALCUE. Por consiguiente es indispensable, que la **Proyección Internacional de la Educación**, se vea reflejada en los modelos como

un criterio de calidad dentro de estos procesos de la globalización y pueda medirse y evaluarse con los respectivos indicadores, no sólo en contenidos, titulaciones, sino especialmente por la producción de ciencia y tecnología dentro de las redes de trabajo transnacional.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AGUERRONDO, I. (2002): **La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación**. Tomado el 11 de Marzo de 2005 de <http://www.oei.org>.
- ALARCÓN, A. (2002, Julio 10, 11 y 12): **La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica**. [Memorias]. Primer Seminario Internacional de Educación Superior Calidad y Acreditación. Cartagena de Indias: CNA.
- ARECHIAGA Y LLERENA DE THIERRI, R. (2002, Julio 10, 11 y 12): **Evaluación y acreditación de la educación superior en México**. Primer Seminario Internacional de Educación Superior Calidad y Acreditación. Cartagena de Indias: CNA.
- ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES ASCUN (2004): **Proyecto 6 X 4 TUNING - EUALC**. Tomado en Febrero de 2005 de <http://www.ascun.org.co>.
- ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES, ASCUN (2007): Políticas y estrategias para la Educación Superior de Colombia 2006-2010. De la exclusión a la equidad II. Hacia una construcción de un sistema de Educación Superior mas equilibrado y competitivo, al servicio del país, **Pensamiento Universitario**, 12, 42-55.
- BELTRÁN, R Y KALBERMATTEN, G (2003): **Modelos de excelencia en la gestión. Un análisis comparativo**. Buenos Aires: Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI).
- BRENNAN, J., FREDERIKS, M., Y SHAH, T. (1997): **Improving the Quality of Higher Education: The impact of quality assessment on institutions**. London: The Open University.
- BRICALL, J. (2000): **Universidad dos mil, calidad y acreditación. Conferencia de rectores de Universidades Españolas (CRUE)**. [Informe]. Europa: Universidad de Barcelona.
- CAMPBELL, D. Y VAN DER WENDE. (2000): **International initiatives and trends in quality assurance for European Higher Education**. European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.

- CASTELAO DE SIMÓN, M. (2004): **Criterios o factores mas importantes a la hora de valorar la calidad de la educación superior**. Tomado el 7 de Marzo de 2005 de <http://www.educawebcom/esp/servicios/monográfico/Calidad/13516669.asp>.
- CHITORAN, D. Y DIAS, A. (1998): **International Cooperation in Higher Education**. Paper of Synthesis of Regional Conferences. Paris: UNESCO
- CIUDAD, E. (2004): La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportaciones del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO), **Revista Complutense de Educación, 2, (Vol.15)**, 647-686.
- CLARK, B (1983): **Academic Organization in Cross National Perspective. The Higher Education System**. Berkeley: University of California Press.
- COMITÉ PHI DELTA CAPA (1971): Evaluación de la enseñanza nacional. En García, J. (1994): **Bases pedagógicas de la evaluación, Guía práctica para educadores**, Madrid: Síntesis
- COMISIÓN EUROPEA (2002): **Programa Sócrates**. Tomado en Febrero de 2005 de <http://www.europa.eu.int/comm/education/Sócrates/ecos.html>
- CONSEJO GENERAL DE UNIVERSIDADES (1994): **Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario**. Madrid: MEC.
- CONSEJO GENERAL DE UNIVERSIDADES (1995): **Programa de evaluación institucional de la calidad de las Universidades**. Madrid: MEC.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CESU. (1995): **Acuerdo No.06 mediante el cual se crea el Consejo Nacional de Acreditación CNA**. Santa fé de Bogotá.
- CONSEJO GENERAL DE UNIVERSIDADES (1998): **Plan Nacional de la evaluación de la calidad de las universidades, guía de evaluación**. Madrid: MEC.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA. (1998): Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado, **Guía de procedimiento-CNA 02**, Colombia, Bogotá, D.C: Ministerio de Educación Nacional, 3ª ed.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA (2001 a): Lineamientos para la acreditación Institucional, **Documentos CNA, 2**, Colombia, Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 3ª ed.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN CNA (2001 b): **Guía de autoevaluación para la acreditación de programas**. Colombia: MEN.

- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA (2002): Orientaciones para la evaluación externa con fines de acreditación institucional, **Guía de procedimiento CNA, 05**, Colombia, Bogotá, D.C: Ministerio de Educación Nacional. 3ª ed.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA (2003 a): Lineamientos para la acreditación de programas, **Documentos CNA, 3**, Colombia, Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 3ª ed.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2003 b): Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado, **Guía de procedimiento CNA. 02 y 03**, Colombia, Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional. 2ª y 3ª ed..
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA. (2004 a): **La revolución educativa (2002-2006)**. Tomado el 1 de Febrero de 2005 de <http://www.cna.gov.co>
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA (2004 b): Lineamientos para la acreditación de programas, **Documentos CNA, 3**, Colombia, Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 3ª ed.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2004 c): **Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado**. Santa fé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA (2004 d): Guía de procedimiento para la autoevaluación de Programas con fines de Acreditación, **Documentos CNA**, Bogotá D.C.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA. (2006 a): **Estadísticas del proceso de acreditación de alta calidad de programas e instituciones**. Disponible en página www.cna.gov.co, septiembre 25.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA (2006 b): **Lineamientos para la acreditación Institucional**, 25 y 34.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CESU (1995): **Acuerdo 06** por el cual se adoptan las políticas generales que permitan organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación.
- CONTI, T. (1997): **Organizational self-assessment**. Londres: Chapman & Hall.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO (1999): Educación superior y acreditación en los países miembros del Convenio. [Memorias].En Campo, A. y Bernal, H. (1999): **Memorias del Convenio Andrés Bello**, Bogotá: SECAB.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO (2000): El CAB y la evaluación y Acreditación de la Educación Superior. [Memorias]. En Fabra, E., Ochoa, M. y Carrizosa, J.

- (2000): **Memorias del Convenio Andrés Bello**, Bogotá: SECAB.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO (2005): **Convenio Andrés Bello**. Paraguay: ANAES. Disponible en <http://www.cab.into.co>.
 - CROSBY, P. (1979): **Quality is Free: the Art of Making Quality Certain**. New York: Mentor Books.
 - CHITORAN, D. Y DÍAS, A. (1998): **International Cooperation in Higher Education. Paper of Synthesis of Regional Conferences**. Paris: UNESCO.
 - DE LA ORDEN, A. (1997 a): Hacia una conceptualización del producto educativo, **Revista Investigación Educativa**, **3**, 271-273.
 - DE LA ORDEN, A. (1997 b): Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación, **Revista electrónica de la Investigación Educativa**, **3**, 271-273.
 - DE LA ORDEN, A.(1999): Evaluación y calidad en educación, **Revista de Investigación Educativa**, **2**, (Vol.17), 571-579.
 - DE MIGUEL, M. (1991): Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. Oviedo: Universidad de Oviedo. En De Miguel, M., Mora, G. y Rodríguez, J: **La evaluación de las Instituciones Universitarias**. Madrid: Consejo de Universidades.
 - DE MIGUEL, M.(1993): **La evaluación de las Instituciones Universitarias**. [Ponencia]. IV Jornada de Didáctica Universitaria. Granada: Universidad de Granada.
 - DE MIGUEL, M. (1995): La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto, **Cuadernos de Educación**, **8**, 29-51.
 - DE MIGUEL, M. (1997): **La evaluación de las instituciones universitarias**. Madrid: Consejo de Universidades.
 - DE MIGUEL, M. (1998, Julio 27-29): **La evaluación de la calidad de las Universidades**. [Conferencia] .UIMP.
 - DEL RÍO, R.(2003): **Métodos de investigación en educación. Procesos y diseños no complejos**, (Vol.1), Madrid: UNED.
 - DEMING, W Y JURÁN, J.(1981): **Management and Statistical Techniques for Quality and Productivity**. New York: New York University Press.
 - DÍAZ, S. (1998): **Evaluación de la educación superior en Brasil**. [Ponencia]. Caracas: IESALC/UNESCO.

- DÍAZ, S. (1999): Evaluación de la educación superior en Brasil. Puerto Rico: IESALC/UNESCO. En Ruiz, R., Yarzabal, L. y Vila, A: **Evaluar para transformar**. Caracas: IESALC/UNESCO.

- EKONG, D. (1998): **Quality: Trends from the UNESCO Regional Consultations on Higher Education**. Paris: UNESCO.

- FERNÁNDEZ, M. (1990): **Ensayos en torno a la reforma de la educación**. Madrid: Visor.

- FERNÁNDEZ, M. (2001): **Indicadores de la calidad en evaluación institucional universitaria**. [Documento] Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- FIELDS, C. (1994): **Total quality for schools. A guide for implementation**. New York: Quality Press.

- FRACKMAN, E (1991): **Lecciones que deben aprenderse de una década de discusiones sobre indicadores de rendimiento. La evaluación de las instituciones universitarias**. Madrid: Consejo editores.

- FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD, EFQM.(2001): **Esquema Lógico REDER** . Madrid: Dirección Corporativa de Gestión de Calidad.

- GALLIFA, J. (2004): **Criterios o factores más importantes a la hora de valorar la calidad de la educación superior**. Tomado el 7 de Marzo de 2005 de <http://www.educawebcom/esp/servicios/monográfico/Calidad/1351655.asp>.

- GARCÍA, J. (1994): **Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores**. Madrid: Síntesis

- GARCÍA, J. (2001): **Evaluación Educativa**. [Ponencia presentada en el curso de doctorado en educación]. Madrid: UCM.

- GARVIN, D. (1987): Competing on the Eight Dimensions of Quality, **Harvard Business Review**, Noviembre – Diciembre.

- GAZIEL, H., WARNET, M. Y CANTÓN, M. (2000): **La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas**. Madrid: la muralla.

- GRIÑO, C. (2004): **La calidad en la formación es saber adaptarse a las necesidades de destinatarios y a un entorno cambiante y competitivo**. Tomado el 7 de Marzo de 2005 <http://www.educawebcom/esp/servicios/monografico/Calidad/1351656.asp>.

- GUBA, E. G. Y LINCOLN, Y. S. (1981): **Effective evaluation**. San Francisco,

- CA: Jossey-Bass
- HOPKINS, D. Y LAGERWEIJ, N. (1997): La base de conocimientos de mejora de la escuela, en Reynolds, D., Bollen, R. y Creemers, B. (1998): **Las escuelas eficaces. Claves para la mejora de la enseñanza.** Madrid: Santillana.
 - HOUSE, E (1976): Justice in evaluation, **Evaluation studies review annual, (Vol.1), 75-99.**
 - IESALC/UNESCO (1999): Evaluar para transformar. En Yarzabal, L., Vila, A. y Ruiz, R. (1999): **Primer encuentro internacional sobre calidad y evaluación universitaria** [Compiladores memorias]. San Juan de Puerto Rico.
 - INTERNATIONAL STANDARDS ORGANIZATION (ISO 9000): **Sistemas de gestión de la calidad (ISO 9001:2000); directrices para la mejora del desempeño (ISO 9004:2000).** Bruselas, Colombia, Bogotá: ICONTEC.
 - ISHIKAWA, K. (1985): **What is total quality control?. The Japanese way.** Londres: Englewood Cliffs.
 - JUSTE, F., LÓPEZ, MA. D., PERALTA, P., PÉREZ, R. Y MUNICIO, P. (2000): **Evaluación de la calidad: Hacia una educación de calidad, gestión, instrumentos y evaluación.** Madrid: Narcea.
 - KANO, N. (1984): Attractive Quality and Must-Be- Quality, *Quality*, 2, (vol. 14). En Mariño (2002): **Calidad: Lecciones aprendidas. Guías empresariales,** Bogotá: Alfaomega-Cambio.
 - KELLS, H (1990): The insufficiency in performance indicators in higher education; the need of the global and formative model (La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior; la necesidad de un modelo mas global y formativo), **Higher Education Management, 2, (Vol. 3), 258-270.**
 - KELLS, H. (1995): **Conferencia sobre sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicaciones para Argentina.** Argentina.
 - KELLS, H (1996): Higher Education evaluation systems for Latin América; an analysis of recent experiences and the formulation a generalized model, **Higher Education Policy,** London: International Association of Universities, **315, (Vol. 9), 239-253.**
 - LAGO, DIANA ELVIRA. Y OSPINA, R.(2005, Noviembre 13-15): **Acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia-estado actual y perspectivas.** [Documento]. Congreso Latinoamericano sobre acreditación de la calidad de la educación superior. México, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (1996): **Bases metodológicas de la Investigación educativa**. Barcelona: Grafique 92.
- L'ECUYER, J. (1996): **Evaluación y acreditación**. París: UNESCO.
- LEMAITRE, M (2002, Julio 10, 11 y 12): **Aseguramiento de la calidad en tiempos de cambio. La experiencia de Chile**. [Primer seminario internacional de educación superior, calidad y acreditación].Cartagena de Indias: CNA.
- LÓPEZ, M. (1999): **A la calidad por la evaluación** [Monografía]. Barcelona: Praxis.
- LÓPEZ, F., MUNICIO, P., PERALTA MA. D. Y PÉREZ, R. (2000): Evaluación de la calidad, **Hacia una Educación de Calidad, Gestión, Instrumentos y Evaluación**, Madrid: Narcea.
- MARIÑO, H (1993): **Planeación estratégica de la calidad total**. Bogotá: Tercer mundo editores.
- MARIÑO, H (2002): **Calidad: Lecciones aprendidas, Guías empresariales**, Bogotá: Alfaomega-Cambio.
- MARTÍNEZ, E. (2002, Julio 10, 11 y 12): **En búsqueda de la calidad de la educación superior: enfoques académicos de la evaluación institucional en América Latina**. [Primer seminario internacional de educación superior, calidad y acreditación]. Cartagena de Indias: CNA.
- MAHONEY, Y., FRANCIS, T. Y CARL, G. (1997): The Trilogy: ISO9000; DP and QMBA A System for Total Quality Management, **Americam Asociation for Quality Management**, AMACOM.
- MC MILLAN, J. Y SCHUMACHER, R. (2005): **Investigación Educativa. Una introducción conceptual**. 5ª ed. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MEMBRADO, J. (2002): **Innovación y mejora continua, según el modelo EFQM de excelencia**. 2 ed. Madrid: Días de Santos.
- MILLÁN, G. (1990): **Conferencia Regional sobre el Estado de Calidad de la Educación Superior**, Buenos Aires: MERCOSUR.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN (1980): **Ley 80 por la cual se reestructura el sistema de Educación Superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN (1992): **Ley 30 por la cual organiza el Servicio Público de la Educación Superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, MECD. (2001): **Modelo Europeo de Excelencia-adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad EFQM, Guía de autoevaluación y caso practico**, Madrid: MECD.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003 a): **Decreto 2230 por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional**, Art. 23 y 24, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003 b): **Decreto 2232 de 1993, por el cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior ICFES**, Art. 3, Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003 c): **Decreto 2904 de 1994. Art 7 y 3 por el cual se establecen los lineamientos de acreditación de programas**. Bogotá: MEN
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003 d): **Decreto 2566, por el cuál se establecen las condiciones mínimas de calidad y requerimientos para el registro calificado de programas académicos, de pregrado y especialización**. Colombia: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006): **Decreto 1001 por el cual se organiza la oferta de programas de postgrado: especializaciones, maestrías y doctorados y se establecen las condiciones de calidad y demás requerimientos para la obtención del registro calificado**. MEN: Bogotá
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007): **Resoluciones MEN:1320,2003;2087,2003;2085,2003;2086,2003;4515,2004;2019,2005;2550, 200;2566,2005;2567,2005;2020,2005;2576, 2006;3596,2006. Sobre características específicas de los programas académicos de educación superior**.
- MINISTROS DE EDUCACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA (1998): **Espacio europeo de educación superior: La Sorbona (1988); Bolonia (1999) y Praga (2001)**. Tomado de www.crue.org.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999, 18 de junio): **Declaración de Bolonia**. Tomado de <http://www.bologna-berlin>
- MORA, J. (2002, Julio 10, 11 y 12): **La evaluación y la acreditación de programas académicos en España y en la Unión Europea**. [Primer seminario internacional de educación superior calidad y acreditación. Cartagena de Indias: CNA].
- MORSE, J. (2002): **The American experience of accreditation: assessing student**

- learning and other trends. En Michavila, F. y Zamorano, S (2002): **Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio**. [Cátedra UNESCO: gestión y política universitaria]. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- MUNICIO, P. (1998): **Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. Un Modelo de Autoevaluación Institucional**. Madrid: RUECA
 - MUNICIO, P. (2000): Evaluación de la calidad. En Pérez (2000): **Hacia una educación de calidad, gestión, instrumentos y evaluación**. Madrid: Narcea.
 - MUNICIO, P. (2002 a): **La evaluación de la calidad en educación**. Madrid: Narcea-Consudec.
 - MUNICIO, P.(2002 b): **Los proyectos de mejora**. [Apuntes]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
 - MUNICIO, P. (2004): La construcción de programas educativos de calidad, **Revista Complutense de Educación, 2, (Vol.15), 485-508**.
 - MUÑOZ, C. (2000): **Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos**. Barcelona: Aljibe.
 - NAVARRO, E. (1997): **Gestión y Estrategia. 11,12**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
 - NIREMBERG, O., BRAWERMAN, J. Y RUIZ, V.(2000): **Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales**. Buenos Aires: Paidós.
 - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO (1998): **La Educación Superior. Misión y Visión. Siglo XXI**. [Conferencia Mundial].Paris: UNESCO.
 - ORGANIZACIÓN ESTADOS EUROPEOS PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECD.(1998): Education at a Glance, **OECD Indicators**, Paris: OECD-CERI.
 - OSORO, J. (1995): **Los indicadores de Rendimiento en la Evaluación Institucional Universitaria**. [Informes]. Universidad de Zaragoza: ICE.
 - OSSA, C. (2001): **Plan especial de auditoría a las instituciones de educación superior pública**. Bogotá: Contraloría General de la Nación de Colombia.
 - PÉREZ, C. (1999): La acreditación universitaria en el Perú. En Campo, A. y Bernal, H. (1999): **Educación Superior y acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello**. Bogotá: SECAB.
 - PÉREZ, R.(2000): **Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y**

- Evaluación.** Madrid: Narcea.
- POPHAM, W. (1980): **Problemas y técnicas de la evaluación educativa.** Madrid: Anaya.
 - POSAVAC, A., EMIL J. Y CAREY, R. (1997): **Program Evaluation. Methods and Case Studies.** New York: Prentice Hall.
 - PROYECTO TUNING. (2001): **Proyecto TUNING.** Tomado en Febrero de 2005 de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.
 - RED UNIVERSITARIA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD, RUECA (1998): **Evaluación de la calidad de la educación superior: un modelo de autoevaluación institucional.** Proyecto alfa. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
 - RENFE (2000): **Modelo EFQM de Excelencia. Esquema Lógico REDER.** . Madrid: Dirección Corporativa de Gestión de Calidad.
 - REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991): **Constitución Política de Colombia.** Bogotá: República de Colombia.
 - REPÚBLICA DE COLOMBIA (1992): **Ley 30 por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior.** Art.53. Bogotá: República de Colombia.
 - RISTOFF, D. (1994): Avaliação Institucional: pensando principios, **Revista Educación Superior y Sociedad, 5,** 1-2. Caracas: CRESALC-UNESCO.
 - RODRÍGUEZ, S. (1997 a): La evaluación Institucional Universitaria, **Revista de Investigación Educativa, 15, (Vol. 2),** 179-214.
 - RODRÍGUEZ, S. (1997 b): El proceso de evaluación institucional, **Revista de Educación, 15,** 45 – 46.
 - RODRÍGUEZ, G., GIL, F. J. Y GARCÍA, J. E. (1999): **Metodología de la Investigación cualitativa.** Granada: Ediciones Aljibe, 90-100.
 - ROSA, M., SARAIVA, P. Y DÍAZ, H. (2005): Defining Strategic and Excellence Bases for the Development of Portuguese Higher Education, **European Journal of Education, Madrid, 2, (Vol. 40).**
 - SANTANA, B. (1999): La educación superior en Bolivia. En Campo, A. y Bernal, H. (1999): **Educación Superior y acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello.** [Memorias Compiladores] Bogotá: SECAB.
 - SCHARGEL, F. (1996): Como transformar la educación a través de la gestión de la calidad total, **Guía practica,** Madrid: Díaz de Santos.

- SEBASTIÁN, J. (2002, Julio 10, 11 y 12): **La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior**. Primer seminario internacional, educación superior, calidad y acreditación [Memorias]. Cartagena de Indias: CNA.
- SENLLE, A. Y GUTIÉRREZ, N. (2005, Septiembre 11): **Calidad en los servicios educativos**. Madrid: Díaz de Santos.
- STAKE, R. E. (1994): Case Studies. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.): **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 236-247.
- STENHOUSE, L. (1990): Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J. B. Martínez Rodríguez: **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza**. Granada: Universidad de Granada. (pp. 69-85).
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1987): **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Barcelona: Paidós-MEC.
- SUCHMAN, E. A. (1967): **Evaluative research. Principles and practice in public service and social action programs**. New York: Russell Sage Foundation.
- UNESCO (1998): **Declaración mundial sobre la educación superior, siglo XXI, visión y acción**. Art. 11. Literal a. París: UNESCO.
- UNIÓN EUROPEA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2003): **Declaración Conferencia de Ministros de Educación**, Madrid.
- UNIÓN EUROPEA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, UEALC (2003): **Plan de acción 2002 - 2004. Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Enseñanza Superior**. Madrid: UEALC.
- UNIVERSIDAD EL BOSQUE (1994): **Proyecto Educativo del Programa de Ingeniería Electrónica**. [Documento institucional]. Bogotá: Facultad de Ingeniería Electrónica.
- VAN DAMME, K. (2003): Standard and indicators in Institutional and Program accreditation in Higher Education. A conceptual frame work and a proposal, **Paper for the UNESCO-CEPES**, UNESCO.
- VAN VUGHT, F. (2004, 26 de febrero): **Presentación del seminario de la Unión Europea y América Latina (UEA), sobre líneas de evaluación de la calidad del comunicado de Berlín**. Universidad de Zurich.
- VAVRA, G. (2002): **Cómo medir la satisfacción del cliente según la ISO**

- 9001:2000.** Madrid: Fundación Confermetal
- VILLARREAL, C. (1999, junio 9-11): **Indicadores en la universidad: Información y decisiones.** [Memorias del seminario: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades]. Universidad de León. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
 - VROEIJENSTIJN, A. (1999): The International Dimension in Quality Assessment and Quality Assurance, **Assessment & Evaluation in Higher Education, 24, (Vol. 2), 237-247.**
 - WOLF, R. (1975): Trial by jury: a new evaluation method. *Phi Delta Kappa*, 57, 185-187. Tomado de García, J.(2001): **Evaluación educativa** [Ponencia presentada en el curso de doctorado en educación], Madrid: Documento de trabajo.
 - WOLCOTT, R. K (1995). Posturing in qualitative research. En M. D. Le Compte, W. L. Millory y J. Preissle (Eds.): **The Handbook of Qualitative Research in Education.** Nueva York: Academic Press, 3-52.
 - YIN, R. K.,(1984): **Case study research. Design and Methods.** Beverly Hills, CA: Sage Publications.
 - YIN, R. K.,(1993): **Applications of Case study Research.** Newbury Park, CA: Sage Publications.



**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN
ESTUDIO DE CASOS EN PROGRAMAS ACADÉMICOS**

DIRECTOR

DR. DON MARTINIANO ROMÁN PÉREZ.

AUTOR

RODRIGO OSPINA DUQUE

ANEXOS

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (U.C.M.)
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Madrid, 2008**

ÍNDICE DE ANEXOS

Página

Capítulo Séptimo

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

A. Descripción y análisis comparado de los modelos CNA, RUECA y EE	1
--	---

Capítulo Quinto

METODO

B. Cuestionarios del CNA.....	40
C. Cuaderno de evaluación RUECA.	72
D. Cuestionarios evaluación EE	128

Capítulo Sexto

APLICACIÓN DE LOS MODELOS SELECCIONADOS A TRES PROGRAMAS ACADÉMICOS PERTENECIENTES A DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTUDIO DE CASOS

E. Síntesis del análisis FODA, para los tres programas	146
F. Desagregado de la aplicación de los modelos, para los tres programas	168

**ANEXO A. Descripción y análisis comparado de los
modelos CNA, RUECA y EE**

PARÁMETROS	CNA	RUECA	EE
I. CARÁCTER	Estatal. MEN. Acuerdo No.6 de 1995. Consejo Nacional de Educación Superior CESU. Lineamientos para la Acreditación. Consejo Nacional de Acreditación CNA.(2003).	Privado. Red Universitaria de la Evaluación de la Calidad, RUECA. Programa América Latina Formación Académica ALFA (1998).	Privado. Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, EFQM-Adaptado por el M.E.C.D. de España a Centros Educativos (1997/98), versión (2001).
II. CONCEPTO DE CALIDAD	Calidad intrínseca de programas e instituciones. Síntesis de las características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.	Calidad extrínseca, valorada desde afuera. Y entendida como la satisfacción de necesidades y expectativas del usuario de los servicios educativos.	Forma de gestión de la organización para lograr la excelencia y lograr así satisfacer necesidades y expectativas de los clientes, del personal y demás interesados.
III. ENFOQUE	Aseguramiento de la calidad de la educación superior, mejora continua y rendición de cuentas al estado y a la sociedad. Acreditación de programas y de instituciones de educación superior.	Evaluación diagnóstica del estado de calidad institucional para la toma de decisiones en orden a la mejora continua de la calidad de la educación	Autoevaluación de la calidad de la gestión administrativa de la Institución en búsqueda de la excelencia a través de la innovación el aprendizaje y la mejora continúa. Conduce al premio de calidad educativa.

	CNA	RUECA	EE
	<p>Se fundamenta en la autonomía universitaria responsable, los principios de la Educación Superior y las demandas del entorno económico y social. Se basa en las siguientes políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carácter voluntario. ▪ Carácter temporal: se acredita por períodos de tiempo definidos. ▪ No es punitivo, sino que busca que las Instituciones se auto diagnostiquen y encuentren sus fortalezas y debilidades y desarrollen planes estratégicos de mejora. ▪ Evaluación eminentemente académica. ▪ Pretende nivel de calidad reconocido internacionalmente. ▪ No establece jerarquía entre las Instituciones. 	<p>De carácter voluntario. Se enmarca en cinco coordinadas y seis principios de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera coordinada: Las personas, eje central de la calidad. <p><i>Primer principio:</i> adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización.</p> <p><i>Segundo principio:</i> participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segunda coordinada: las acciones de mejora permanente son la base del cambio. <p><i>Tercer principio:</i> búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del sistema.</p> <p><i>Cuarto principio:</i> gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tercera coordinada: el compromiso con la 	<p>De carácter voluntario en búsqueda de la excelencia o para concursar al premio de calidad, se basa en los siguientes conceptos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación al usuario: alumnos y sus familiares. ▪ Relaciones de asociación con los colaboradores: personas, instituciones u organizaciones que suministran productos, servicios, o conocimientos a la institución educativa. ▪ Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas, tanto las que prestan el servicio como aquellas que lo reciben. ▪ Mejora continua e innovación: la base para mejorar es el conocimiento de la organización a través de la autoevaluación.

	CNA	RUECA	EE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No pretende homologaciones institucionales. ▪ Respeto la autonomía, misión y proyecto educativo de cada institución. ▪ Se inicia con programas de pregrado, se continúa con programas de postgrado. ▪ Confidencialidad en los resultados de la evaluación, cuando ésta no es satisfactoria, para continuar el proceso de acreditación. 	<p>calidad es una nueva forma de gestionar la institución.</p> <p><i>Quinto principio:</i> apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo con la calidad a través del proceso de gestión.</p> <p><i>Sexto principio:</i> todas las actividades de la Educación Superior tienen relación con la calidad, no sólo las que influyen directamente en el producto educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuarta coordinada: cada institución tiene sus propias características. <p><i>Elemento diferenciador del modelo:</i> Adaptación a los criterios de calidad y su valoración a las características de la educación superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quinta Coordinada: el diagnóstico institucional es la primera finalidad del modelo. <p><i>Elemento diferenciador del modelo:</i> la finalidad del proceso: diagnóstico para mejora y cambio organizacional el cambio organizacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo y coherencia en los objetivos. Los líderes son los que desarrollan la cultura del centro educativo, dirigiendo los esfuerzos y recursos hacia la excelencia. ▪ Ética y responsabilidad, dando significado a las acciones individuales más allá de las normas y requisitos legales. ▪ Orientación hacia los resultados. Mejores resultados es el fin de cualquier organización gestionada con criterios de calidad.

	CNA	RUECA	EE
V. ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LOS MODELOS	<p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de calidad. ▪ Concepto de calidad. ▪ Calidad en educación superior. ▪ Criterios de análisis de los factores y características. ▪ Factores de calidad (8) 	<p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de cambio. ▪ Concepto de calidad. ▪ Calidad de la educación superior. ▪ Cinco coordenadas, seis principios de calidad y dos elementos diferenciadores del modelo. ▪ Variables de la organización (7) 	<p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Política de gestión de calidad para la excelencia. ▪ Concepto de gestión de calidad. ▪ Conceptos básicos. ▪ Calidad de la educación. <p><i>Criterios de excelencia</i></p>
V. ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LOS MODELOS	<p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características de calidad (42) ▪ Aspectos que se deben evaluar (113) ▪ Indicadores (183) ▪ Escalas de valoración cualitativa y cuantitativa. 	<p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios de calidad (22) ▪ Dimensiones de los criterios de calidad (118) ▪ Descriptores (más de 2000) ▪ Escala de valoración cualitativa y cuantitativa. 	<p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios agentes (5) ▪ Criterios de resultado (4) ▪ Subcriterios (32) ▪ Áreas orientadoras del diagnóstico (108) ▪ Escala de valoración cualitativa y cuantitativa.

	CNA	RUECA	EE
	<p>1.1.f. Identificación de directivos , estudiantes, profesores, personal administrativo y egresados con la misión institucional.</p> <p><i>Característica 2.</i> <u>Proyecto Institucional</u></p> <p>1.2. a . El proyecto educativo institucional define políticas para desarrollar el programa académico desde la docencia, la investigación, la proyección social, la internacionalización y el bienestar de la comunidad institucional.</p> <p>1.2. b. El proyecto institucional contiene criterios para tomar decisiones sobre asignación de cargos, responsabilidades y procedimientos en los programas que ofrece.</p> <p>1.2. c. El proyecto institucional contempla criterios para adelantar proceso de autoevaluación y autorregulación de los programas académicos.</p>	<p>1. 1b. El sistema permite consultar y difundir la información disponible sobre la calidad percibida por el entorno.</p> <p>1. 1c. El sistema recoge del entorno sugerencias, quejas y disfunciones, analiza esta información, la clasifica, la identifica y ubica los problemas de calidad.</p> <p>1. 1d. El sistema identifica y analiza la imagen de la universidad y permite tomar decisiones para su mejora.</p> <p>1. 1e. Una persona o un equipo es responsable del sistema de información sobre el entorno.</p> <p>1. 1f. El sistema de recogida de información realiza el seguimiento de los niveles de calidad para la toma de decisiones y la modificación de las tendencias.</p> <p>1. 1g. La universidad avalúa las tendencias del entorno para planificar su adaptación a corto y mediano plazo.</p> <p>1. 2. Apertura al entorno</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>1. 2a. La universidad ofrece al entorno una</p>	<p>1. b. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables de área para garantizar el desarrollo e implementación de procesos de mejora continua en la institución. El equipo directivo define prioridades de mejora y toma las decisiones que le competen.</p> <p>1. c. Implicación del equipo directivo de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otras instituciones educativas del entorno y con el Sistema educativo. Se planean y elaboran, atienden quejas y reclamos de los usuarios los proyectos y se buscan relaciones de cooperación con otras instituciones importantes que contribuyan a desarrollar la institución educativa.</p> <p>1.d. Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>1.2. d. El proyecto institucional contempla criterios para evaluación de estudiantes, profesores y personal administrativo.</p> <p>1.2. e . El proyecto institucional contiene criterios y orientaciones para la toma de decisiones en el campo de la cooperación interinstitucional.</p> <p><i>Característica 3.</i> <u>Proyecto educativo del programa.</u></p> <p>1.3. a. Coherencia del proyecto educativo del programa con misión institucional, proyecto institucional y campos de acción profesional y disciplinario.</p> <p>1.3. b. Existencia de mecanismos para discutir y actualizar y difundir el proyecto educativo del programa académico en la comunidad institucional.</p> <p>1,3.c. El proyecto educativo del programa orienta las funciones de docencia, investigación, proyección social e</p>	<p>información completa y operativa que permite conocer la institución, los programas, las actividades y los servicios que ofrece.</p> <p>1. 2b. La información que ofrece la universidad permite integrarse en ella a las personas y organizaciones del entorno.</p> <p>1. 2c. La información que ofrece la universidad permite a las organizaciones y grupos del entorno establecer relaciones de cooperación con ella.</p> <p>1. 2d. Los procesos y los requisitos de admisión de los estudiantes son coherentes con el sistema de calidad establecido en la universidad.</p> <p>1. 2e. A los colegios que envían sus alumnos a la universidad se les aplican sistemas de calidad equivalentes a los utilizados en la propia universidad.</p> <p>1. 2f. Se establecen acuerdos con centros educativos y otras instituciones, que envían estudiantes a la universidad, y les presta el apoyo necesario para homogeneizar sus respectivos sistemas de calidad con el de la universidad.</p> <p>1. 2g. Se identifican y analizan las relaciones con otros proveedores de servicios no</p>	<p>otros responsables, de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en la institución educativa. El grupo directivo selecciona colaboradores competentes para el manejo de procesos organizativos y administrativos. El equipo directivo valora y reconoce los esfuerzos y logros de personas comprometidas con la planificación y estrategia de calidad.</p> <p>CRITERIO 2 PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA.</p> <p>Este criterio se refiere a la misión, visión, valores y dirección estratégica de la institución educativa, así como a la forma en que estos se implantan en los proyectos institucionales.</p> <p>El criterio ha de reflejar como la planificación y la estrategia de la institución asumen el concepto de gestión de calidad</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>internacionalización.</p> <p>1.3. d. El proyecto educativo contempla criterios para definir, lineamientos curriculares básicos, créditos académicos, políticas y estrategias de planeación para establecer objetivos, metas, autorregulación y compromiso con la mejora de la calidad.</p> <p>1.3.e. Los estamentos institucionales se identifican con el proyecto educativo del programa.</p> <p><i>Característica 4.</i> <u>Relevancia académica y pertinencia social del programa.</u></p> <p>1.4. a. El plan curricular del programa responde a las tendencias del saber universal de la disciplina.</p> <p>1.4. b. Contextualización del plan curricular con respecto a necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales.</p> <p>1.4. c. Originalidad, innovación y</p>	<p>académicos y se toman las medidas necesarias para modificar los desajustes en colaboración.</p> <p>1. 3. Respuestas a las demandas del entorno.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>1. 3a. La universidad realiza el análisis permanente de las informaciones y demandas del entorno y valora la calidad institucional.</p> <p>1. 3b. Las informaciones y demandas del entorno, así como. las percepciones de los estudiantes acerca de la formación recibida, se utilizan para diseñar y realizar mejoras internas.</p> <p>1. 3c. Las informaciones y demandas del entorno se utilizan para programar y realizar actuaciones científicas tecnológicas, sociales, culturales, y otras de la universidad.</p> <p>1. 3d. Las informaciones y demandas del entorno se utilizan para realizar actuaciones éticas y legales en la sociedad</p> <p>1. 3e. Se identifica y analiza el valor de la formación universitaria percibido por los estudiantes, las empresas y otros entes sociales, y los resultados se utilizan para adecuar los</p>	<p>y cómo los principios de la gestión de la calidad se utilizan en la formulación, revisión y mejora de la estrategia y la planificación.</p> <p>La misión expresa la razón de ser de la institución, justifica su existencia histórica y declara sus valores. Se describe en el Proyecto Educativo Institucional y se hace realidad a través de los planes y proyectos de desarrollo.</p> <p>La visión es la imagen deseada y alcanzable en el futuro inmediato de la institución. Los valores son los principios básicos que configuran el comportamiento del personal de la institución educativa y determinan todas sus relaciones.</p> <p>La dirección estratégica constituye la orientación a mediano plazo de los planes y objetivos de la Institución, con el fin de lograr su misión y alcanzar su visión a largo plazo mediante las sucesivas programaciones generales de</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>aportes significativos del programa respecto a o otros de su clase.</p> <p>1.4. d. Políticas académicas de la institución y orientaciones del programa con respecto a necesidades del entorno.</p> <p>1.4. e. Correspondencia entre título, perfil profesional, formación impartida por el programa y el desempeño del egresado.</p> <p>1.4. f. Reconocimiento social del programa y de sus egresados</p> <p>FACTOR 2. ESTUDIANTES.</p> <p><i>Características asociadas al factor Estudiantes</i></p> <p><i>Característica 5.</i> <u><i>Mecanismos de ingreso.</i></u></p> <p>2. 5. a. Existencia de requerimientos especiales para el ingreso a programas que así lo ameriten.</p>	<p>programas y las actividades de la universidad.</p> <p>3. f. La universidad identifica y analiza las tendencias y demandas de su entorno y en entornos en interacción que pueden provocar disfunciones o prejuicios a la universidad y toma las medidas necesarias para contrarrestarlas.</p> <p>1. 3g. La universidad evalúa los efectos de sus respuestas al entorno para incrementar sus acciones, modificarlas o suprimirlas.</p> <p>1. 3h. La universidad evalúa su capacidad de adaptación para dar respuestas positivas a las necesidades y demandas del entorno.</p> <p>1. 4. Promoción de la interacción</p> <p>1. 4a. La universidad promueve la relación con entidades públicas, organizaciones empresariales, asociaciones científicas, y otras organizaciones para mejorar la calidad.</p> <p>1. 4b. La universidad promueve la relación con sus ex - alumnos, licenciados y doctores, y con las asociaciones profesionales y científicas que los agrupan para mejorar la calidad.</p> <p>1. 4c. La universidad promueve la relación con</p>	<p>actividades anuales</p> <p><i>Subcriterios</i></p> <p>2. a. La planificación y la estrategia de la institución educativa se basan en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, estudiantes, personal administrativo y de servicios. El proyecto educativo es producto de consulta y participación de todos los actores y de otras entidades comprometidas y destacadas por sus logros en las transformaciones sociales, demográficas, culturales y económicas, los avances tecnológicos y la innovación pedagógica</p> <p>2. b. La planificación y la estrategia se basan en la información procedente del análisis y de las mediciones que realiza la institución sobre sus resultados y sobre los procesos de aprendizaje del</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>2.5. b. Políticas y mecanismos de admisión excepcionales que sean de conocimiento público.</p> <p>2.5. c. Perfil de los admitidos por mecanismos de excepción.</p> <p>2.5. d. Sistemas y mecanismos de evaluación de los procesos de preselección, admisión y aplicación de los resultados de dicha evaluación</p> <p>2.5. e. Numero de admitidos durante las cuatro ultimas cohortes por mecanismos generales o de excepción.</p> <p><i>Característica 6</i> <u>Número y calidad de los estudiantes admitidos.</u></p> <p>2.6. a. Existen políticas institucionales sobre el número de estudiantes admitidos por programa académico.</p> <p>2.6. b. Correspondencia entre numero de estudiantes admitidos en el programa, el profesorado y recursos académicos y físicos</p>	<p>otras universidades nacionales e internacionales para mejorar la calidad.</p> <p><i>VARIABLE 2. CULTURA INSTITUCIONAL</i></p> <p><i>Conjunto de valores, creencias principios que guían a la institución y definen la conducta que se espera de sus miembros</i> <i>Refleja la misión, la visión ante el futuro y los valores que guían sus actividades o proyectos. Cuando no aparece explícita es posible describirla implícitamente desde los símbolos o señales visibles de la organización en otras variables que constituyen el diseño de la organización.</i></p> <p><u><i>Criterios de calidad</i></u></p> <p>2. 1. Misión, visión y valores.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>2. 1a. La misión de la universidad se ha definido incorporando el concepto de calidad y sirve de punto de referencia para la mejora permanente de la institución a través de la política y la estrategia de calidad.</p> <p>2. 1b. La visión del futuro de la universidad proporciona la imagen deseada de la institución</p>	<p>personal, propio de las prácticas de mejora. La misión, visión, valores y dirección estratégica de la institución, reflejan los principios y la metodología de la gestión de calidad.</p> <p>2. c. La planificación y estrategia de la institución educativa se desarrollan, se revisan y se actualizan. Se busca la participación y contribución de todos para la calidad</p> <p>2. d. La planificación y estrategia se desarrollan mediante la identificación de los procesos clave.</p> <p>2 .e. La planificación y la estrategia de calidad, se comunican e implantan. Se establecen indicadores para evaluar eficaces y actualizados que permitan medir el despliegue de la planeación y estrategia de calidad en todos los niveles de funcionamiento de la</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>disponibles.</p> <p>2.6. c. Correspondencia entre exigencias de admisión al programa y naturaleza de éste.</p> <p>2.6. d. Capacidad de selección y absorción de estudiantes. Relación entre inscritos y admitidos. Relación entre inscritos matriculados.</p> <p>2.6. e. Políticas institucionales y del programa para ampliar cobertura con calidad y equidad.</p> <p><i>Característica 7.</i> <i><u>Permanencia y deserción estudiantil.</u></i></p> <p>2.7. a. Sistema de registro de estudiantes matriculados por periodo académico.</p> <p>2.7. b. Concordancia entre duación del programa, según metodología y plan de estudios y la que realmente se da.</p> <p>2.7. c. Estrategias para optimizar</p>	<p>ante la sociedad.</p> <p>2.1c. Los valores, creencias y supuestos de la institución sirven de guía para establecer la política y la estrategia de calidad.</p> <p>2.1d. La misión, visión y valores de la universidad proporcionan una aportación básica para la formación y desarrollo profesional.</p> <p>2.1e. La cultura de la universidad promueve una fuerte implicación en la calidad.</p> <p>2.1f. La cultura de la universidad promueve el sentido de pertenencia a la institución</p> <p>2. Proyecto educativo Institucional</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>2.2a. El proyecto educativo incluye de forma explícita la misión la visión y los valores de la universidad.</p> <p>2.2b. El proyecto educativo incluye las finalidades básicas de la universidad.</p> <p>2.2c. El proyecto educativo incluye el compromiso de la universidad con la sociedad</p>	<p>institución.</p> <p>CRITERIO 3: PERSONAL DE LA INSTITUCION.</p> <p>Este criterio se refiere a cómo utiliza la Institución el pleno potencial de su personal para mejorar continuamente “Personal” se refiere, a cualquier persona, sea cual fuere su responsabilidad y su especialidad, que presta sus servicios a la institución: docentes no docentes, administrativos y de los servicios.</p> <p>La autoevaluación de este criterio, pretende mostrar como se actúa para mejorar las condiciones del personal y cómo se realiza su gestión para la mejora continua de la institución y de la formación de los estudiantes</p> <p><i>Subcriterios</i></p> <p>3. a. Planificación, gestión y mejora del personal. Se planifica, selecciona y</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>tasa de retención, graduación, mantenimiento de la calidad del programa.</p> <p>2.7.d. Mecanismos y estrategias de seguimiento a ingresados por vías de excepción, grupos en desventaja física, cultural económica y social</p> <p><i>Característica 8</i> <u>Participación en actividades de formación integral.</u></p> <p>2.8. a. Políticas institucionales y estrategias del programa para formación integral.</p> <p>2.8. b. Oportunidades para la participación de los estudiantes según naturaleza del programa, en proyectos de investigación, grupos o centros de estudio y actividades artísticas y deportivas que contribuyan a la formación integral.</p> <p>2.8. c. Acceso de los estudiantes a otras actividades culturales y académicas distintas de la docencia.</p>	<p>2.3. Política de calidad.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>2. 3a. La universidad incorpora la gestión de la calidad a la política universitaria.</p> <p>VARIABLE 3. ESTRATEGIAS DE CALIDAD</p> <p><i>Caminos que hacen posible alcanzar la misión y visión de la institución. La estrategia de calidad es una parte de la estrategia general y se centra en alcanzar la calidad. La estrategia presupone la definición de la política de calidad como expresión de los fines a corto plazo, establecidos por el equipo directivo y se completa con la planificación de las actividades. Los planes estratégicos y los planes anuales plasman de forma concreta la estrategia.</i></p> <p><u>Criterios de calidad</u></p> <p>3. 1. Estrategias de mejora de la calidad.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>3.1a. La universidad diseña estrategias e incorpora a ellas el concepto de calidad en su</p>	<p>contrata personal que reúna los perfiles profesionales requeridos según programa de formación ofertado.</p> <p>3.b. Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y de la capacidad de las personas de la institución. La capacitación y actualización del personal responde a las necesidades de los programas de la institución, La institución potencia y promueve iniciativas de investigación , experimentación e innovación</p> <p>3.c. Implicación, participación y asunción de responsabilidades por parte del personal de la institución, buscando correspondencia entre la formación y actualización y las necesidades desarrollo. La institución promueve la participación de todo el personal en acciones de mejora y apoya las iniciativas surgidas de los distintos</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>2.8. d. Calidad de las actividades académicas, culturales, físicas, artísticas y deportivas complementarias a la docencia en la formación integral.</p> <p><i>Característica 9.</i> <i>Reglamento estudiantil.</i></p> <p>2.9. a. El reglamento estudiantil vigente expresa con claridad los derechos y deberes de los estudiantes y normas de comportamiento.</p> <p>2.9. b. Existen claras políticas para la participación de estudiantes en los órganos de dirección de la institución y del programa.</p> <p>2.9. c. Existe un régimen disciplinario para los estudiantes.</p> <p>2.9. d. Hay políticas y estrategias institucionales que estimulen académicamente a los estudiantes.</p> <p>2.9. e. Existe reglamento específico para programas de</p>	<p>definición, difusión, implantación, revisión y mejora.</p> <p>3.1b. Las estrategias de mejora de la calidad tienen en cuenta la demandas del entorno y la cultura universitaria.</p> <p>3.1c. La creación y desarrollo de la estrategia se realiza con la participación de los implicados.</p> <p>3. 2. Planificación de la calidad</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>3.2a. La planificación participada constituye una función esencial para mejorar la calidad en la universidad</p> <p>3.2b. En los procesos de planificación se tienen en cuenta los criterios de calidad y los factores clave de calidad y no calidad que afectan a la universidad.</p> <p>3.2c. En los procesos de planificación se analizan y utilizan las informaciones procedentes de la institución, del entorno y de otros entornos.</p> <p>3. 2d. La universidad realiza un plan anual de calidad como parte del plan general.</p>	<p>equipos docentes y del resto del personal para mejorar la calidad</p> <p>3.d. Comunicación efectiva entre el personal de la institución.</p> <p>3.e. Reconocimiento y atención al personal de la Institución. Se fomenta un ambiente de confianza y seguridad para el trabajo en equipo y actitud solidaria de todo el personal. Comunicación multidireccional entre los grupos que componen la comunidad académica. Se reconoce el esfuerzo del personal en los procesos de mejora. Se busca el desarrollo integral en todo el personal.</p> <p>CRITERIO 4: COLABORADORES Y ALIANZAS.</p> <p><i>Este criterio se refiere a cómo la institución realiza la gestión y conservación de los recursos necesarios para el</i></p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>excepción.</p> <p>2.9. f. Condiciones y exigencias académicas de permanencia y graduación en el programa.</p> <p>2.9. g. Estudiantes que han actuado en los últimos cinco años como representantes en órganos de dirección de la institución y del programa.</p> <p>2.9. h. Difusión y conocimiento del reglamento en la comunidad estudiantil.</p> <p>FACTOR 3. PROFESORES</p> <p><i>Características asociadas al factor Profesores</i></p> <p><i>Característica 10</i> <u>Selección y vinculación de profesores</u></p> <p>3.10. a. Existen claras políticas y normas institucionales sobre selección y vinculación de profesores de planta y de cátedra.</p> <p>3.10. b. Procesos de vinculación</p>	<p>3. 3. Seguimiento y evaluación de la calidad.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>3. 3a. Un sistema de evaluación y seguimiento recoge, organiza y presenta la información sobre la calidad de la universidad.</p> <p>3.3b. El sistema de evaluación y seguimiento recoge, organiza y presenta la información sobre la no calidad de la universidad</p> <p>3.3c. El sistema de seguimiento y evaluación recoge, y ofrece información sobre la imagen global de la calidad de la universidad.</p> <p>3.3d. El sistema de seguimiento y evaluación, están coordinados entre si para lograr sus propósitos.</p> <p>VARIABLE 4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA</p> <p><i>Representa la forma que adopta la organización para responder a la estrategia y paralelamente atender a las necesidades y expectativas de las personas y a las exigencias de la tecnología (procesos, programas y recursos).Pone especial énfasis en la flexibilidad. El sistema de calidad de la</i></p>	<p><i>cumplimiento de su misión.</i> <i>La autoevaluación de este criterio, pretende mostrar como actúa la institución para mejorar de manera continua la gestión de sus recursos.</i> <i>Recurso: Todo elemento material que adquiere la institución para el cumplimiento de sus funciones misionales.</i> <i>Recurso de información: conjunto de datos de cualquier tipo, necesarios para la prestación del servicio y la consecución de la formación del estudiante, así como los medios que están a disposición del personal y de los clientes de la institución.</i></p> <p><i>Proveedor: toda persona que suministra a la institución, productos o servicios, tales como conocimientos, recursos físicos materiales, servicios de mantenimiento y otros.</i> <i>Gestión tecnológica: es la forma como la institución adquiere, protege y desarrolla sus tecnologías, incluyendo</i></p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>de profesores en los últimos cinco años.</p> <p>3.10. c. Profesores que ingresaron en los últimos cinco años al programa siguiendo las normas.</p> <p><i>Característica 11.</i> <u>Estatuto profesoral.</u></p> <p>3.11. a. El estatuto profesoral define con claridad deberes y derechos de los profesores.</p> <p>3.11. b. Existen claras políticas y normas para la participación de profesores en los órganos de dirección de la institución y del programa.</p> <p>3.11. c. Existe y se aplica reglamentación específica para programas académicos que así lo requieran.</p> <p>3.11. d. Hay claras políticas sobre escalafón (carrera) docente.</p> <p>3.11. e. Existen y se aplican políticas institucionales en materia de ubicación, permanencia, y</p>	<p><i>arquitectura regula necesariamente el funcionamiento del modelo</i></p> <p>4. 1. Formalización del sistema de calidad.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>4.1.a. La universidad dispone de un sistema de calidad que responde a los requisitos y especificaciones de la institución.</p> <p>4.1.b. Los miembros de la universidad han participado en el diseño y la aprobación del sistema de calidad.</p> <p>4.1.c. El sistema de calidad identifica e incluye todos los factores que aseguran la calidad y los resultados.</p> <p>4.2. Estructura de la organización</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>4.2a. La universidad dispone de una estructura organizativa para alcanzar los objetivos de calidad establecidos en la planificación.</p> <p>4.2b. La estructura organizativa facilita las relaciones interpersonales de sus miembros y entre estos y el entorno.</p>	<p><i>las de información y pedagógicas, que son la base de los servicios y , procesos del sistema educativo.</i></p> <p><u>Subcriterios</u></p> <p>4 .a. Gestión de los recursos económicos y financieros para operación, sostenimiento e inversión. La institución gestiona los recursos económico-financieros para apoyar la planificación y estrategia de calidad y define indicadores adecuados para medir la eficacia y calidad de la gestión.</p> <p>4. b. Gestión de los recursos de información y del conocimiento. La información relevante de la institución se transmite de manera rápida a la totalidad de los usuarios: estudiantes, profesores, padres familia y demás interesados.</p> <p>4. c. Gestión de materiales y relación con proveedores. Manera de gestionar las</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>ascenso de categorías en el escalafón.</p> <p>3.11. f. Disposiciones que señalan las responsabilidades inherentes a cada categoría académica.</p> <p>3.11. g. Profesores vinculados los últimos cinco años con las normas vigentes y proporción de vinculados con las anteriores.</p> <p>3.11. h. Profesores por categorías académicas.</p> <p><i>Característica 12.</i> <u>Numero, dedicación y nivel de formación de los profesores.</u></p> <p>3.12. a. Cantidad, dedicación y nivel de formación del profesorado según necesidades y exigencias del programa.</p> <p>3.12. b .Calidad académica, pedagógica e investigativa del profesorado al servicio del programa.</p> <p>3.12. c. Dedicación de los</p>	<p>4. 3. Gobierno centrado en la calidad</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>4. 3a. Los equipos directivos de la universidad están comprometidos con la política de calidad y toman iniciativas</p> <p>4. 3b. Los equipos directivos de la universidad facilitan y proporcionan los recursos y las ayudas necesarias para potenciar la calidad.</p> <p>4. 3c. Los equipos directivos gestionan la mejora continua de la universidad.</p> <p>4. 3d. Los equipos directivos promueven la calidad fuera de la universidad.</p> <p>VARIABLE 5. PROCESOS Y RECURSOS</p> <p><i>Son elementos heterogéneos que actúan interrelacionados en la organización. Responden a la llamada tecnología en la organización. La gestión de los procesos s centra en el apoyo la dinámica institucional de formación. La gestión de los recursos agrupa de una parte los financieros y materiales y de otra los tecnológicos y de información, ambos bajo el enfoque de calidad.</i></p>	<p>adquisición de materiales e insumos necesarios en la operación de los programas, seleccionando calidad de estos, de los proveedores, buscando la rentabilidad en las compras y controlar el desperdicio en la ejecución.</p> <p>4. d. Gestión de edificios y equipos. Se gestiona el buen estado de los edificios y funcionamiento de los equipos para los programas adecuándolos para satisfacer necesidades de los usuarios.</p> <p>4. e. Gestión de la tecnología y de la propiedad intelectual. Se estimula y promueve la investigación e innovación tecnológica y pedagógica. Se buscan las tecnologías alternas mas rentables para la calidad de los programas. Se respetan los derechos de autor. Se actualiza al personal para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías. Se incorporan tecnologías alternativas para mejorar la</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>profesores del programa a la docencia, la investigación o creación artística, la proyección social, y a la asesoría a estudiantes.</p> <p><i>Característica 13.</i> <u>Desarrollo profesoral.</u></p> <p>3.13. a. Políticas institucionales orientadas al desarrollo integral del profesorado.</p> <p>3.13. b. políticas institucionales para el mantenimiento de la calidad docente, estabilidad de la planta y renovación generacional.</p> <p>3.13. c. Existen Programas y presupuesto para el desarrollo integral de profesorado.</p> <p>3.13. d. Participación del profesorado durante los últimos cinco años en programas de desarrollo integral y actividades de actualización profesional, formación del profesorado y acciones de capacitación docente.</p>	<p><i>Dimensiones</i></p> <p>5. 1. Mejora de los procesos</p> <p>5. 1a. La universidad identifica, diseña, implanta, revisa y corrige, si fuera necesario, procesos clave y de apoyo, de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de los usuarios.</p> <p>5. 1b. Los procesos se diseñan como ejes centrales de la dinámica de formación, investigación y gestión para añadir valor a los productos y servicios finales</p> <p>5. 1c. El diseño de los procesos asegura su correcto funcionamiento y su finalidad.</p> <p>5.1d. Una adecuada formación de las personas en procesos junto con la documentación de los mismos facilita el buen funcionamiento del sistema.</p> <p>5.1e. Un sistema de mejora de los procesos facilita los cambios en la universidad.</p> <p>5.1f. Las personas tienen autoridad para modificar aspectos no substanciales de los procesos cuando detectan síntomas de disfunción en ellos.</p>	<p>estrategia de calidad de la institución.</p> <p>CRITERIO 5: PROCESOS</p> <p><i>Conjunto de actividades que añaden valor a la formación del estudiante y la prestación de los servicios que ofrece la institución educativa.</i> <i>Este criterio alude a como se identifican, gestionan y revisan los procesos y como se corrigen a fin de asegurar la mejora continua.</i> <i>En la institución habrá una serie de procesos que necesitan ser redirigidos y mejorados. De entre todos los procesos algunos resultaran críticos para el éxito de la institución por lo cual se hace imprescindible identificarlos y dedicarles especial atención.</i></p> <p><u>Subcriterios</u></p> <p>5.a. Cómo se identifican, los procesos críticos para la institución, teniendo presente</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>3.13. e. Impacto de las acciones de desarrollo integral de profesores en la mejora de la calidad del programa.</p> <p><i>Característica 14.</i> <u>Interacción con las comunidades académicas.</u></p> <p>3.14.a. Vínculos de académicos del programa con otras unidades de la institución e interinstitucionales. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y necesidades del programa.</p> <p>3.14.b. Pertinencia de los vínculos académicos de los profesores, en relación con los intereses, objetivos y necesidades del programa.</p> <p>3.14. c. Participación del profesorado en asociaciones nacionales e internacionales de orden académico y profesional.</p> <p>3.14. d. Participación del profesorado durante los últimos</p>	<p>5. 2. Recursos financieros y materiales</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>5. 2a. La universidad dispone de recursos financieros para cubrir sus necesidades de forma coherente con la política y la estrategia de calidad establecidas.</p> <p>5. 2b. Los recursos financieros se gestionan de forma eficiente.</p> <p>5. 2c. La universidad identifica y evalúa los costes de calidad.</p> <p><i>Recursos materiales</i></p> <p>5. 2d. La universidad dispone de recursos materiales para cubrir sus necesidades de formación con calidad establecidas.</p> <p>5. 2e. Los recursos materiales se gestionan de una forma eficaz y eficiente.</p> <p>5. 3. Recursos Tecnológicos y de información.</p> <p><i>Dimensiones</i></p>	<p>aquellos que producen mayor impacto en los resultados de la gestión de la Institución, criterios del (6 al 9).En el sector educativo, estos estarían comprendidos por el estudio de necesidades de formación el diseño curricular, el proyecto educativo, los procesos de enseñanza, la formación en investigación, la logística o apoyo al proceso académico, profesores y tutores, bienestar del estudiante, evaluación del grado de satisfacción de los usuarios del servicio educativo</p> <p>5. b. Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en la institución educativa. Asegura su funcionamiento eficiente y asigna responsables capacitados que cumplen tareas específicas en el desarrollo de los mismos con indicadores para evaluar el rendimiento y la calidad de la gestión.</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>cuatro años en congresos, seminarios y simposios nacionales e internacionales de orden académico.</p> <p>3.14. e. Profesores visitantes e invitados al programa, en los últimos cuatro años.</p> <p>3.14. f. Numero de profesores del programa que han actuado en calidad de profesores visitantes invitados o pares académicos durante los últimos cuatro años.</p> <p>3.14. g. Participación d profesores del programa en redes académicas internacionales</p> <p><i>Característica 15.</i> <u><i>Estímulos a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional.</i></u></p> <p>3.15. a. Políticas institucionales destinadas a promover y reconocer el ejercicio calificado de la investigación, de la docencia, de la proyección social y de la cooperación internacional.</p>	<p><i>Recursos tecnológicos</i></p> <p>5. 3a. Los recursos tecnológicos son adecuados para cubrir las necesidades de la universidad y su aplicación es coherente con la política y estrategia de calidad establecidas.</p> <p>5. 3b. Los recursos tecnológicos se gestionan de una forma eficaz y eficiente.</p> <p>5. 3c. Se gestiona la innovación tecnológica en los campos en los que la universidad desarrolla la docencia y la investigación.</p> <p>5. 3d. Se potencia la tecnología en para desarrolla la docencia y la investigación</p> <p><i>Recursos para la información</i></p> <p>5. 3e. La universidad dispone de recursos para la información que permiten cubrir las necesidades de la universidad de forma coherente con la política y la estrategia de calidad establecidas.</p> <p>5. 3f. Los recursos de información responden a las necesidades de los procesos de enseñanza, investigación, formación personal y gestión.</p> <p>5. 3g. La gestión de los recursos de información garantiza la finalidad para la que han sido</p>	<p>5. c. Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados. Se hace gestión y revisión de la mejora de las relaciones con los alumnos y demás interesados, en relación con los servicios que ofrece.</p> <p>5. d. Se estimula en la institución la innovación y creatividad en la mejora de los procesos entre el personal para afrontar el cambio. Los servicios y prestaciones de la institución se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios siempre con nuevas y cambiantes necesidades y expectativas</p> <p>5. e. Se implantan los cambio en los procesos y se miden sus resultados con metodologías apropiadas y confiables</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>3.15. b. Sistemas e instrumentos para la evaluación del ejercicio calificado de la funciones de docencia, la investigación, la creación artística, la extensión o proyección social y la cooperación internacional.</p> <p>3.15. c. Reconocimiento y estímulos institucionales a profesores del programa en los últimos cinco años, por el ejercicio calificado de la docencia, la investigación, la proyección social y la cooperación internacional.</p> <p><i>Característica 16.</i> <i>Producción de material docente.</i></p> <p>3.16.a. Utilización de materiales elaborados por los profesores del programa, como apoyo para la labor docente.</p> <p>3.16.b. Reestrategias y estímulos institucionales y del programa en la producción de material de apoyo a la labor docente.</p>	<p>diseñados.</p> <p>VARIABLE 6. PROGRAMAS</p> <p><i>Son la variable más importante de la actividad universitaria.</i> <i>Representan la actividad esencial de la acción formadora. Constituyen la manifestación académica de los propósitos educativos del currículo que se materializan en el plan de estudios.</i></p> <p><u>Criterios de calidad</u></p> <p>6. 1. Programas académicos</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>6. 1a. Los programas académicos responden a la misión visión y los valores de la universidad.</p> <p>6. 1b. Los programa académicos se diferencian, definen y estructuran en función de sus objetivos, desarrollo y requisitos.</p> <p>6. 1c. Los programas académicos se definen en función del proyecto educativo y de las demandas internas y externas.</p> <p>6. 1d. El diseño de los programas establece la coherencia entre los objetivos/resultados</p>	<p>CRITERIO 6 .RESULTADOS EN LOS USUARIOS DEL SERVICIO EDUCATIVO</p> <p><i>Este criterio se refiere a qué consigue el centro educativo en cuanto a la satisfacción de su cliente, o usuario, el estudiante en primera instancia</i></p> <p><i>El cliente o usuario es todo aquel que se beneficia directamente de los servicios de la institución. Son clientes o usuarios directos el alumno y su familia. También son clientes las instituciones y las empresas que reciben beneficios del programa con los egresados que vinculan, y en ultima instancia, la misma comunidad</i></p> <p><i>La satisfacción de los clientes (padres y alumnos) de un centro educativo se pueden medir directa e indirectamente. Las medidas directas se identifican con las percepciones de los clientes y las indirectas se basan en</i></p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>3.16.c. Sistemas y estrategias institucionales para evaluar el material docente elaborado y su grado de utilización.</p> <p>3.16.d. Criterios y procedimientos para el reconocimiento de estos materiales como producción intelectual.</p> <p><i>Característica 17.</i> <u>Remuneración por meritos.</u></p> <p>3.17.a. Políticas institucionales remuneración para estimular los méritos profesionales académicos del profesorado.</p> <p>institucionales y del programa en la producción de material de apoyo a la labor docente.</p> <p>3.16.c. Sistemas y estrategias institucionales para evaluar el material docente elaborado y su grado de utilización.</p> <p>3.16.d. Criterios y procedimientos para el reconocimiento de estos materiales como producción intelectual.</p>	<p>previstos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos utilizados y los criterios de valuación.</p> <p>6. 1e. El diseño de los programas académicos incluye un practicum para consolidar el aprendizaje.</p> <p>6. 1f. El proceso de ejecución de los programas dispone de los medios para garantizar la calidad del aprendizaje.</p> <p>6. 1g. La ejecución de los programas potencia los factores que garantizan la atención al alumno y a su satisfacción.</p> <p>6. 1h. Los programas son revisados y evaluados de forma periódica para mantenerlos, mejorarlos o suprimirlos.</p> <p>6. 1i. Los programas garantizan la evaluación objetiva del aprendizaje.</p> <p>6. 2. Programas de investigación</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>6. 2a. Los programas de investigación potencian la actividad académica, la creatividad y el aprendizaje de los procesos de investigación.</p>	<p><i>aspectos complementarios.</i></p> <p><i>Por servicio educativo se entiende la enseñanza el estudiante de los conocimientos y competencias que le sirvan para su formación y desarrollo personal, así como la prestación de otros servicios complementarios a la enseñanza.</i></p> <p><u>Subcriterios</u></p> <p>6. a. Percepción de imagen, procesos, organización y funcionamiento de la institución educativa por parte de estudiantes, padres y demás interesados en los servicios. Esta imagen puede medirse a través de evaluación de percepciones sobre confianza en la institución, satisfacción por la pertenencia a la institución del estudiante y el padre como usuario, las didácticas empleadas, el clima de convivencia que se respira, las actividades académicas y</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p><i>Característica 17.</i> <u><i>Remuneración por méritos.</i></u></p> <p>3.17.a. Políticas institucionales remuneración para estimular los méritos profesionales académicos del profesorado.</p> <p>3.17. b. Políticas de estímulo a la producción académica debidamente evaluada.</p> <p>3.17. c. Correspondencia entre remuneración de los profesores, establecidas legalmente y la que reciben por sus servicios al programa.</p> <p>FACTOR 4.PROCESOS ACADEMICOS.</p> <p><i>Características asociadas con el factor Procesos Académicos</i></p> <p><i>Característica 18.</i> <u><i>Integralidad del currículo</i></u></p> <p>4.18.a Políticas y estrategias institucionales sobre formación integral.</p>	<p>6. 2g. Los profesores investigadores realizan la orientación y el seguimiento de los proyectos de investigación.</p> <p>6. 2h. Los estudiantes de investigación, realizan el seguimiento de sus proyectos de investigación.</p> <p>6. 2i. Los estudiantes reciben la formación necesaria y suficiente que les permite realizar sus proyectos de investigación.</p> <p>6. 2j. La universidad potencia los proyectos de investigación.</p> <p>6. 2k. El sistema de evaluación asegura el cumplimiento de los objetivos del programa de investigación (doctorado).</p> <p>6. 2l. Un sistema de evaluación garantiza el seguimiento de los proyectos de investigación de los estudiantes y el logro de los objetivos del proyecto. (tesis doctoral).</p> <p>6. 3. Programas de orientación y ayuda al estudiante.</p> <p><i>Dimensiones</i></p>	<p>extracurriculares, los servicios al estudiante.</p> <p>6. b. Indicadores de rendimiento: imagen externa en relación con los resultados, organización y funcionamiento de la institución educativa: demanda y oferta educativa, población estudiantil, nivel y grado aprobación, tasa de retención y de matrícula, rendimiento en pruebas de estado de estudiantes, actualidad de los conociendo impartidos, cumplimiento de metas y de objetivos, la promoción de la Institución.</p> <p>CRITERIO 7: RESULTADOS EN EL PERSONAL</p> <p><i>Logros que está alcanzando la institución en relación con el personal que la integra: Directivos administrativos y prestadores del servicio. El personal se define como cualquier persona, sea cual</i></p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>4.18.b. Coherencia del currículo con los objetivos de formación integral.</p> <p>4.18.c. Formación en desarrollo de habilidades para analizar las dimensiones ética, estética, económica, políticas y social. de problemas ligados al programa.</p> <p>4.18. d. Actividades académicas distintas a la docencia, investigación, a las cuales tienen acceso los estudiantes.</p> <p>4.18. e. Diseño académico del programa expresado en créditos.</p> <p>4.18. f. Reconocimiento de créditos académicos en electivas y cursos libres orientados a ampliar la formación.</p> <p>4.18. g. Definición de las competencias cognitivas, o socio-afectivas y comunicativas propias del ejercicio y de la cultura de la profesión o la disciplina en la que se forma el estudiante.</p> <p>4.18. h. Mecanismos de seguimiento y evaluación del</p>	<p>6. 3a. Los programas de orientación y ayuda al estudiante responden a la misión, la visión y los valores de la universidad, reúnen las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo humano, social, científico y técnico, al mismo tiempo que cubren su finalidad específica</p> <p>6. 3b. Los programas de orientación y ayuda al estudiante facilitan los procesos de acceso a la universidad.</p> <p>6. 3c. Los programas de orientación y ayuda facilitan apoyo para planificar el aprendizaje.</p> <p>6. 3d. Los programas de orientación y ayuda facilitan apoyo para planificar la vida personal del estudiante durante su permanencia en la universidad.</p> <p>6. 3e. Los programas de orientación y ayuda al estudiante incluyen el acceso regular a los tutores para obtener la información y los refuerzos necesarios en cada materia.</p> <p>6. 3f. Los programas de orientación y ayuda facilitan a los estudiantes la comprensión y la flexión sobre la trayectoria de su aprendizaje y desarrollo.</p> <p>6. 3g. Los programas de orientación y ayuda al</p>	<p><i>fuere su responsabilidad y su especialidad, que presta sus servicios en la Institución.</i></p> <p><i>La satisfacción del personal de una institución se puede medir directa e indirectamente.</i></p> <p><u>Subcriterios</u></p> <p>7. a. Medidas de percepción con respecto a la motivación, satisfacción del personal de la institución educativa. Medida de la percepción de condiciones de trabajo, nivel de comunicación, opciones de formación, reconocimiento al trabajo realizado, estilo de dirección, oportunidades de participación, trabajo en equipo e interdisciplinario, cooperación y colaboración.</p> <p>7. b. Medidas complementarias relacionadas con la satisfacción del personal: Indicadores de rendimiento en logros en formación y desarrollo profesional, programas ofertados para capacitación del personal,</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>desarrollo de las competencias definidas en el programa académico.</p> <p>4.18. i. Formación científica, estética y filosófica.</p> <p><i>Característica 19.</i> <u><i>Flexibilidad del currículo.</i></u></p> <p>4.19. a Política institucional en materia de flexibilidad.</p> <p>4.19. b. Organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo.</p> <p>4.19. c. Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.</p> <p>4.19. d. Sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.</p> <p>4.19. e. Mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.</p>	<p>estudiante facilitan la información y el apoyo para conocer los sistemas de evaluación, la forma de recurrir sus resultados, y los efectos en su carrera académica y profesional.</p> <p>6. 3h. Los programas de orientación y ayuda al estudiante facilitan información y apoyo para modificar los objetivos de sus estudios universitarios y los itinerarios elegidos, repetir cursos o actuar en situaciones especiales o de dedicación discontinua.</p> <p>6. 3i. Los programas de orientación y ayuda al estudiante facilitan el apoyo para su paso a otras instituciones especializadas o de nivel superior que completen su aprendizaje.</p> <p>6. 3j. Los programas de orientación y ayuda al estudiante facilitan el apoyo para su paso al mundo laboral.</p> <p>VARIABLE 7. PERSONAS</p> <p><i>Se refiere a todas aquellas personas involucradas en los procesos académicos, administrativos y de gestión para el cumplimiento de la misión institucional en una organización. Las personas son el valor fundamental de los centros educativos y su gestión la más delicada. El modelo evalúa no a las personas sino la gestión de las personas en</i></p>	<p>reconocimiento a las personas y grupos de trabajo, nivel de ausentismo laboral, quejas, fidelización a la institución, comodidad y medios para trabajar, relaciones interpersonales. Información oportuna sobre resultados de gestión institucional actuación sobre áreas críticas de resultado, motivación, satisfacción y servicios en la institución.</p> <p>CRITERIO 8: RESULTADOS EN EL ENTORNO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA.</p> <p>Logros y eficacia de la institución educativa a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y de su entorno en particular. Este criterio se refiere a qué es lo que finalmente consigue la institución a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p><i>Característica 20</i> <u><i>Interdisciplinariedad.</i></u></p> <p>4.20. a. Políticas estructuras y espacios académicos institucionales para el tratamiento interdisciplinario de problemas relacionados con el programa.</p> <p>4.20. b. Integración de equipos académicos con especialistas de diversas áreas.</p> <p>4.20. c. Temas y propuestas en el programa para el trabajo académico y el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al ejercicio laboral.</p> <p>4.20. d. Actividades curriculares que tienen un carácter explícitamente interdisciplinario.</p> <p>4.20 e. Participación de distintas unidades académicas en el tratamiento interdisciplinario de problemas pertinentes al programa.</p> <p>4. 20.f. Tratamiento de problemas del contexto a través de enfoques de orientación interdisciplinaria</p>	<p><i>el proceso de calidad. Cubre a estudiantes como actores y clientes del proceso, profesores, proveedores y clientes simultáneamente</i></p> <p><u><i>Criterios de calidad</i></u></p> <p>7. 1. Desarrollo de personal</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>7. 1a. La política de personal, que tiende a promover el bienestar de los miembros de la universidad, se ajusta a la estrategia general de calidad.</p> <p>7. 1b. La universidad elabora y ejecuta un plan general de formación de calidad para el personal.</p> <p>7. 1c. La universidad identifica las necesidades de formación para garantizar la mejora de la calidad.</p> <p>7. 1d. La universidad potencia el desarrollo personal que incida directamente en la calidad.</p>	<p>general, y del entorno de la institución educativa en particular.</p> <p>Este criterio medirá el impacto de la institución educativa en aquellos asuntos que no están relacionados ni con las responsabilidades propias del centro ni con sus obligaciones estatutarias. Se refiere a los resultados del centro educativo en la satisfacción de los clientes.</p> <p>El impacto social del centro educativo puede medirse de manera directa o indirecta.</p> <p><u><i>Subcriterios</i></u></p> <p>8. a. Medidas de percepción con respecto a sus actividades como miembro integrante de la sociedad, e implicación con la comunidad donde está ubicado: impacto socioeconómico, en la vida de la comunidad, trabajo y empleo, salubridad, cultura, infraestructura, servicios, ecología ambiente civismo,</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>por parte de profesores y estudiantes.</p> <p><i>Característica 21.</i> <u>Relaciones nacionales e internacionales del programa.</u></p> <p>4.21. a. Políticas institucionales para revisión y actualización del plan de estudios, con la incorporación de los avances reconocidos internacionalmente por su alta calidad.</p> <p>4.21. b. Concordancia del plan de estudios con los paradigmas internacionales de la disciplina o del área de conocimiento del programa.</p> <p>4.21. c. Participación de profesores y estudiantes en actividades de cooperación académica con miembros de la comunidad académica nacionales e internacionales de reconocido prestigio en el campo del programa.</p> <p>4.21. d. Participación en redes, en eventos académicos: foros,</p>	<p>7. 1 e. La universidad apoya la actualización profesional para garantiza la mejora permanente de la calidad.</p> <p>7. 1f. La universidad realiza el seguimiento y evaluación de la formación del personal.</p> <p>7.1g. La universidad realiza permanentemente la adaptación de sus planes y programas de formación.</p> <p>7. 2. Desarrollo de la comunidad universitaria.</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>7. 2a. Se promueve el fortalecimiento de la comunidad universitaria.</p> <p>7. 2b. Se promueve la participación en la autoevaluación de la universidad.</p> <p>7. 2c. Se facilita a la comunidad universitaria informaciones adecuadas sobre la situación y evolución de la calidad en la institución.</p> <p>7. 2d. Se promueve la participación en la mejora interna de la calidad.</p> <p>7. 2e. Se potencia la existencia de un clima positivo universitario</p>	<p>cultura recuperación de recursos, reciclaje de desechos, mejora en general del nivel de calidad de vida de a comunidad como resultados atribuibles a su acción institucional y de programas.</p> <p>8 b. Medidas complementarias relacionadas con el impacto del centro educativo en la sociedad tales como: reconocimientos explícitos, premios otorgados, condecoraciones, quejas y su debido tratamiento, rectificaciones, salud laboral, informes de inspección y expertos.</p> <p>CRITERIO 9: RESULTADOS CLAVE DE LA INSTITUCION EDUCATIVA.</p> <p>Este criterio se refiere a lo que consigue la institución educativa en relación con la planificación y la estrategia, y con respecto a la satisfacción</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>seminarios, simposios, y en actividades de educación continuada, en el ámbito internacional.</p> <p><i>Característica 22.</i> <u>Metodología de enseñanza y aprendizaje.</u></p> <p>4.22. a. Correspondencia entre desarrollo de contenidos del plan de estudios y metodologías de enseñanza propuestas.</p> <p>4.22. b. Correspondencia entre número de alumnos por curso y por actividad académica, y metodologías empleadas.</p> <p>4.22. c. Estrategias para el seguimiento del trabajo realizado por los alumnos en las distintas actividades, según metodologías empleadas.</p> <p>4.2. d. Orientaciones para el trabajo de los estudiantes, dentro y fuera del aula.</p> <p>4. 22.e. Estrategias para fomentar creatividad y formación del</p>	<p>7. 3. Compromiso con la mejora</p> <p><i>Dimensiones</i></p> <p>7. 3a. La universidad promueve el compromiso del personal para lograr la mejora continua.</p> <p>7. 3b. La universidad reconoce el compromiso y la contribución del personal a la mejora de la calidad</p> <p>7. 3c. La universidad promueve la participación en acciones en el exterior para difundir e implantar políticas de calidad.</p>	<p>de las necesidades y expectativas de los estudiantes, de sus familiares y en general de todos los interesados en la institución.</p> <p>Los resultados de la institución educativa constituyen, en primer término, pruebas de la eficiencia y la efectividad en la formación del estudiante y en el resto de los servicios prestados.</p> <p>En su valoración se tendrán en cuenta las circunstancias particulares de cada institución.</p> <p><u>Subcriterios</u></p> <p>9. a. Resultados económicos de la institución: gestión y control presupuestal, grado de ejecución, rendimiento de los recursos materiales, inversiones beneficios económicos para los socios en instituciones privadas. Planes de inversión a mediano y largo plazo.</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>pensamiento autónomo en los estudiantes.</p> <p><i>Característica 23</i> <u>Sistema de evaluación de estudiantes</u></p> <p>4. 23.a. Políticas institucionales para la evaluación de estudiantes.</p> <p>4. 23. b. Correspondencia de la evaluación con la naturaleza del programa y con los métodos pedagógicos utilizados en diferentes actividades académicas.</p> <p>4. 23. c. Transparencia y equidad en la aplicación del sistema de evaluación.</p> <p>4. 23. d. Correspondencia entre las normas de evaluación de los estudiantes, con la naturaleza del programa y con los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.</p> <p><i>Característica 24.</i> <u>Trabajo de los estudiantes.</u></p> <p>4. 24. a. Correspondencia entre</p>		<p>Actuación del equipo directivo sobre los procesos clave, de gestión, de la planificación y estrategia y de la gestión de las colaboraciones.</p> <p>9. b. Medida de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución a través de indicadores cualitativos y cuantitativos: logro de objetivos, logro en resultado de los procesos de planificación y estrategia de gestión, relaciones de convivencia, gestión del personal, procesos de apoyo logístico, tiempos de respuesta institucional a las demandas de estudiantes y familiares. resultados de la evaluación de áreas clave de gestión de la Institución, calidad de los programas,. Indicadores clave del rendimiento del centro educativo: Organización, clima, proceso de enseñanza-aprendizaje , gestión de los recursos y de las</p>

	CNA	RUECA	EE
	<p>calidad de trabajos estudiantes en las etapas del plan de estudios y los objetivos de programa, incluyendo la formación personal.</p> <p>4. 24. b. Relación entre objetivos del programa y exigencias de calidad propias de su campo de estudio en el ámbito nacional e internacional.</p> <p><i>Característica 25.</i> <u><i>Evaluación y autoevaluación del programa.</i></u></p> <p>4.25. a. Claros mecanismos para el seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo de los procesos y logros del programa.</p>		colaboraciones.

	CNA	RUECA	EE

	CNA	RUECA	EE

PARÁMETROS	CNA
VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.	<p>4.25. b. Participación de los profesores, estudiantes y egresados en la definición de las metas y objetivos del programa, y en la evaluación de este.</p> <p>4. 25. c Participación de profesores, estudiantes y egresados en la definición de políticas en materia de docencia, investigación y proyección social, y en las decisiones atinentes al programa.</p> <p><i>Característica 26.</i> <u>Investigación formativa</u></p> <p>4.26.a. Estrategias para promover la capacidad de indagación y de búsqueda de la información, y la formación del espíritu investigativo en el estudiante.</p> <p>4.26.b. Aproximaciones críticas y permanentes del estudiante al estado del arte en el área del conocimiento del programa.</p> <p>4.26.c. Mecanismos para potenciar el pensamiento autónomo que permitan al estudiante la formulación de problemas y e alternativas de solución.</p> <p>4.26.d. Actividades académicas dentro del programa en las que se realizan las diferentes tendencias internacionales de la investigación en sentido estricto.</p> <p>4. 26. e. Incorporación de los componentes de formación investigativa en el plan de estudios del programa.</p> <p>4. 26. f. Vinculación de estudiantes como monitores o auxiliares de investigación.</p> <p><i>Característica 27.</i> <u>Compromiso con la investigación.</u></p> <p>4.27.a. Correspondencia entre la cantidad y nivel de formación de los profesores que desarrollan investigación y la naturaleza, necesidades y objetivos del programa.</p> <p>4. 27. b. Políticas, organización, procedimientos y presupuesto para el desarrollo de proyectos de investigación.</p>

PARÁMETROS	CNA
<p>VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.</p>	<p>4.27.c. Participación en los programas nacionales de investigación conciencia y tecnología.</p> <p>4.27.d. Correspondencia entre tiempo de dedicación del profesorado a la investigación y la naturaleza de la institución y del programa.</p> <p>4.27.e. Publicaciones en revistas indexadas y especializadas, innovaciones, creación artística, patentes obtenidas por profesores del programa.</p> <p><i>Característica 28.</i> <u>Extensión o proyección social</u></p> <p>4.28.a. Políticas de estímulos a las actividades en extensión o proyección social.</p> <p>4.28.b. Respuestas académicas del programa a problemas de la comunidad nacional, regional o local.</p> <p>4.28.c. Estrategias y actividades de extensión o proyección social de los participantes del programa hacia la comunidad.</p> <p>4.28.d. Cambios realizados en el entorno, a partir de propuestas resultantes del trabajo académico del programa.</p> <p>4.28.e El plan de estudios, desde las experiencias propone soluciones a los problemas del entorno</p> <p>4.29.f. Libros y suscripciones a publicaciones periódicas relacionadas con el programa académico, disponibles para profesores y estudiantes.</p> <p><i>Característica 30.</i> <u>Recursos informáticos y de comunicación</u></p> <p>4.30.a. Estrategias y mecanismos orientados a incentivar el uso de recursos informáticos y de comunicación, por parte de profesores y estudiantes.</p> <p>4.30.b. Recursos informáticos: computadores, <i>software</i>, conexiones a redes y multimedia, en cantidad suficiente y en versiones actualizadas.</p>

PARÁMETROS	CNA
<p>VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.</p>	<p>4. 30. c. Asesoría a estudiantes y profesores para utilización de recursos informáticos.</p> <p>4. 30. d. Estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos.</p> <p>4. 30. e. Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales.</p> <p><i>Característica 31.</i> <u>Recursos de apoyo docente</u></p> <p>4. 31. a. Laboratorios y talleres suficientemente dotados en equipos y materiales adecuados y actualizados, según naturaleza, metodología y exigencias del programa que cumplen las normas sanitarias y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos.</p> <p>4. 31. b. Campos de practica suficientemente equipados según las exigencias propias del programa.</p> <p>4. 31. c. Medios audiovisuales indispensables para la docencia en el programa.</p> <p>4. 31 d. Convenios docente-asistenciales con instituciones certificadas por el Ministerio de Protección Social, en el caso de programas del área de ciencias de la Salud.</p> <p>4. 31. e. Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.</p> <p>4. 31. f. Acatamiento de la legislación nacional e internacional en materia de practicas con animales y seres humanos</p> <p>FACTOR 5. BIENESTAR INSTITUCIONAL. Características asociadas con el bienestar institucional.</p> <p><i>Característica 32</i> <u>Políticas, programas y servicios de bienestar universitario.</u></p>

PARÁMETROS	CNA
<p>VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.</p>	<p>5. 32. a. Políticas sobre bienestar institucional suficientemente conocidas que orienten e</p> <p><i>FACTOR 6. ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACION Y GESTION.</i></p> <p><i>Característica 33.</i> <u><i>Organización, administración y gestión del programa.</i></u></p> <p>6. 33. a. Correspondencia entre la organización y gestión del programa, los fines de la docencia, la investigación, la extensión o proyección social y la cooperación nacional e internacional.</p> <p>6. 33. b. Instancias organizativa que favorecen la discusión de los asuntos académicos y administrativos del programa y de la institución.</p> <p>6. 33. c. Idoneidad y capacidad de quienes orientan la organización, administración y gestión del programa.</p> <p>6. 33. d. Recursos humanos, en cantidad y dedicación suficientes para cubrir las necesidades del programa.</p> <p>6. 33. e. Capacitación del personal administrativo y académico a cargo de la gestión, organización y administración del programa.</p> <p><i>Característica 34.</i> <u><i>Sistemas de comunicación e información.</i></u></p> <p>6. 34. a. Sistemas de información mecanismos de comunicación interna con que cuenta el programa.</p> <p>6. 34. b. Características de los sistemas de información en relación con el tamaño y complejidad de la institución y del programa.</p> <p>6. 34. c. Mecanismos de comunicación horizontal y entre niveles jerárquicos.</p> <p>6. 34. d. Registro y archivos académicos de los estudiantes.</p>

PARÁMETROS	CNA
<p>VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.</p>	<p>6. 34. e. Archivos sobre la vida académica y profesional de los profesores y del personal administrativo.</p> <p><i>Característica 35.</i></p> <p><u><i>Dirección del Programa</i></u></p> <p>6. 35. a. Liderazgo y capacidad de orientación académica de los directivos del programa.</p> <p>6. 35.b. Normas claras para la gestión del programa.</p> <p>6. 35. c. Conocimiento normas para gestión del programa por parte de los usuarios del mismo.</p> <p>6. 35. d. Forma de operación de los distintos consejos y comités relacionados con la gestión del programa.</p> <p><i>Característica 36.</i></p> <p><u><i>Promoción del programa.</i></u></p> <p>6. 36. a. Políticas institucionales para promocionar las características, las actividades y realizaciones del programa.</p> <p>6.36. b. Correspondencia entre la estrategias de promoción y la naturaleza, realidades y realizaciones del programa.</p> <p><i>FACTOR 7. EGRESADOS E IMPACTO SOBRE EL MEDIO.</i></p> <p><i>Característica 37</i></p> <p><u><i>Influencia del programa sobre el medio.</i></u></p> <p>7. 37. a. Estrategias que desarrolla el programa para influir sobre el medio.</p> <p>7.37.b. Actividades y proyectos específicos tendientes a impactar sobre el medio.</p> <p>7. 37. c. Reconocimiento de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y otras expresiones. formales de la sociedad, sobre la influencia que ejerce el programa sobre el medio.</p>

PARÁMETROS	CNA
VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.	7. 37. d. Mecanismos y periodicidad con que el programa evalúa las acciones y estrategias que ejerce sobre el medio.
	<i>Característica 38</i> <u>Seguimiento de los egresados.</u>
	7. 38. a. El programa lleva registro y seguimiento de egresados: características y ubicación profesional.
	7. 38. b. Espacios para proceso de discusión y análisis de la situación de los egresados.
	7. 38. c. Correspondencia entre actividades de egresados y perfil de formación del programa.
	7. 38. d. Participación de los egresados en la evaluación y prospección del programa.
	7. 38. e. Compromiso de los egresados con el programa y la institución.
	7. 38. f. Mecanismos de participación para vincular egresados al programa.
	<i>Característica 39</i> <u>Impacto de los egresados en el medio social y académico.</u>
	7. 39. a. Ingreso de egresados al mercado laboral y sectores de actividad económica en que se desempeñan.
7. 39. b. Participación de egresados como miembros de comunidades académicas.	
7. 39. c. Participación de los egresados en asociaciones científicas y profesionales.	
7.39.d. Desempeño de los egresados en evaluaciones externas: exámenes de Estado, concursos académicos, participación en licitaciones y proyectos.	
7.39. e. Reconocimientos y distinciones recibidas por los egresados, nacional e internacionalmente.	

PARÁMETROS	CNA
<p>VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.</p>	<p><i>FACTOR 8. RECURSOS FISICOS Y FINANCIEROS.</i></p> <p><i>Característica 40.</i> <u>Recursos físicos.</u></p> <p>8.40. a. Políticas en materia de uso de la planta física, en relación con las necesidades del programa.</p> <p>8.40. b. Espacios destinados al desarrollo de cada una de las funciones sustantivas del programa y áreas para el bienestar institucional.</p> <p>8.40. c. Estado de conservación y mantenimiento de la planta física.</p> <p>8. 40. d. Controles sobre la utilización de los espacios físicos dedicados a las actividades académicas y administrativas y de los servicios de bienestar.</p> <p>8. 40. e. plan de desarrollo de la planta física para el programa, de acuerdo con las normas técnicas respectivas.</p> <p><i>Característica 41.</i> <u>Presupuesto del programa.</u></p> <p>8. 41. a. Origen de los recursos presupuestales del programa.</p> <p>8. 41. b. Programación y ejecución del presupuesto de inversión y funcionamiento del programa.</p> <p>8. 41. c. Asignación presupuestal para actividades de docencia, investigación, proyección social, bienestar institucional e internacionalización del programa.</p> <p>8. 42. d. Sistema de seguimiento y evaluación de las decisiones en materia financiera.</p>

PARÁMETROS	CNA		
VI. FACTORES, VARIABLES Y CRITERIOS.	<p><i>Característica 42</i> <u>Administración de recursos.</u></p> <p>8. 42. a. Organización para el manejo de los recursos fiscales y financieros de acuerdo con el tamaño y complejidad de la institución y del programa.</p> <p>8. 42. b. Criterios y mecanismos para la asignación equitativa de recursos físicos y financieros.</p> <p>8. 42. c. Controles legales y administrativos para asegurar el manejo transparente de los recursos.</p> <p>8. 42. d. Sistema de seguimiento y evaluación de las decisiones en materia financiera.</p>		
VII. PROCEDIMIENTOS	<p style="text-align: center;">CNA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitud de acreditación de la Institución al CNA. 2. Apreciación de condiciones iniciales por el CNA: 3. Autoevaluación a cargo de la institución. 4. Elaboración de informe de autoevaluación institucional. 5. Designación de pares. CNA. 6. Elaboración informe de evaluación externa por los pares. 7. Evaluación final realizada por el CNA. 8. Recomendación de acreditación al MEN por el CNA. 9. Expedición del acto de acreditación por parte del MEN: 	<p style="text-align: center;">RUECA</p> <p><i>Fase de compromiso</i> <i>Fase de formación</i> <i>Fase de autoevaluación experimental:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selección de las áreas a evaluar. y sus límites 2. Planificación general del proceso 3. Elaboración del proyecto de autoevaluación 4. Realización de la autoevaluación. Piloto. 5. Presentación de conclusiones. <p><i>Fase de autoevaluación</i> <i>Fase de mejora continua o de Reingeniería.</i></p>	<p style="text-align: center;">EE</p> <p><i>Etapa previa</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso y liderazgo de las autoridades educativas 2. Sensibilización 3. Facilitación. 4. Equipo de calidad. <p><i>Primera etapa: Formación y entrenamiento</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Formación en el modelo 6. Divulgación del modelo. <p><i>Segunda etapa: Autoevaluación de la Institución.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Realización de la autoevaluación 8. Selección de las áreas de mejora prioritarias.

PARÁMETROS	EE		
VII. PROCEDIMIENTOS	<p><i>Tercera Etapa: Elaboración del plan de mejora</i></p> <p>9. Constitución de los equipos de mejora 10. Elaboración del plan o planes de mejora. 11. Aprobación de los planes de mejora. 12. Ejecución y seguimiento del plan o planes de mejora.</p>		
	CNA	RUECA	EE
VIII. INSTRUMENTOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN	<p>Lineamientos para la acreditación del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Guía de autoevaluación CNA. ❖ Encuestas y cuestionarios. ❖ Guías para visita de verificación de pares académicos. ❖ Formato de informe de verificación ❖ Orientaciones para la evaluación externa con fines de evaluación institucional. ❖ Guía de procedimientos CNA 	<p>Manual de autoevaluación institucional Guía de criterios y dimensiones de los criterios de calidad con descriptores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuaderno de autoevaluación ❖ Hojas para registro de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>El cuestionario que contiene nueve criterios,</i> ❖ <i>Tablas para anotar las marcas o puntuaciones obtenidas en cada uno de los criterios.</i> <p>El Formulario que permite evaluar cada uno de los nueve criterios y establecer los puntos fuertes y los aspectos a mejorar en el centro y áreas de mejora o aspectos que urgen cambios. La cuantificación con base en las matrices de puntuación REDER para asignar una valoración a cada uno de los subcriterios de los criterios agentes y de resultado.</p>
	CNA	RUECA	EE
IX. MEDIDA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cualitativa y cuantitativa con base en escala conceptual y ponderación numérica de factores y características de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cualitativa y cuantitativa con base en escala de niveles diferenciales del sistema de calidad: existencia, implantación, efectos. 	<p><i>Cualitativa con base en escala y cuantitativa sobre ponderación de criterios agentes y resultados.</i></p>

	CNA	RUECA	EE
X. RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acto de acreditación temporal del programa o de la institución por el MEN y plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de mejora de la institución o del programa según factores críticos de resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Plan de mejora. Memoria si aplica. al Premio de la Calidad en Educación del M.E.C.D.</i>

ANEXO B. Cuestionarios del CNA.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE

PROGRAMA EVALUADO _____

UNIVERSIDAD _____

INVESTIGADOR _____

FECHA _____

ENCUESTA A ESTUDIANTES

OBJETIVO

Obtener información que permita evaluar la calidad del programa, con base en los lineamientos del modelo del CNA para la autoevaluación con fines de acreditación de programas

La información consignada será administrada de manera confidencial y los resultados servirán de insumo para identificar las fortalezas y debilidades del programa, y proveer elementos de juicio que orienten las decisiones para los planes de mejora.

Le pedimos responder esta encuesta con la mayor objetividad posible y de antemano le agradecemos su valiosa colaboración

DATOS DEL ESTUDIANTE

1 Dirección de la residencia permanente: _____

2 Dirección de la residencia habitual: _____

3 E- mail _____ Teléfono: _____

4 Colegio de donde proviene: _____ Público: _____

5 Privado _____

6 Puntaje ICFES obtenido: _____

7 Puesto ocupado al ingresar al Programa _____

8 Ubicación en el semestre: _____

9 Tiempo de vinculación al programa: meses:

--	--

años:

--	--

INSTRUCCIONES

Según su criterio, frente a cada pregunta y en la columna respectiva evalúe el grado de cumplimiento del enunciado, de acuerdo con la siguiente escala de calificación

5. Completamente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Aceptablemente
2. En desacuerdo
1. Completamente en desacuerdo
0. No sabe no responde

Por favor marque una respuesta por pregunta y agregue la explicación pertinente en la columna de observaciones

CUESTIONARIO

CODIGO	PREGUNTAS	Escala de Calificación						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
1.1.2	El programa posee y utiliza medios para difundir la misión institucional.	5	4	3	2	1	0	
1.1.4	Entiendo el sentido de la misión del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.1.4	Comparto el sentido de la misión del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.2.2	Existen y se aplican claros criterios para los procesos de auto evaluación y autorregulación del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.2	Conozco el sentido del proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.2	Comparto el sentido del proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.3	Existen espacios académicos, estrategias y mecanismos en el programa, para discutir y actualizar permanentemente el proyecto educativo.	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	Escala de Calificación						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
2.5.5	Conozco los procedimientos de ingreso de estudiantes a la institución.	5	4	3	2	1	0	
2.6.2	La relación existente entre el número de admitidos, el profesorado y los recursos académicos y físicos, disponibles en el programa, es adecuada.	5	4	3	2	1	0	
2.9.2	El impacto, que en los últimos cinco años, ha tenido la participación estudiantil, en los órganos de la institución ha sido excelente.	5	4	3	2	1	0	
2.9.3	El reglamento estudiantil es pertinente, vigente y se aplica correctamente.	5	4	3	2	1	0	
3.10.3	Conozco las políticas, normas y criterios académicos, establecidos por la institución, para la selección y vinculación de los profesores.	5	4	3	2	1	0	
3.12.1	La profesores al servicio del programa demuestran calidad.	5	4	3	2	1	0	
3.12.5	El número de l profesores al servicio del programa, es suficiente de acuerdo al curso.	5	4	3	2	1	0	
3.13.5	La dedicación de los profesores al servicio del programa, es suficiente.	5	4	3	2	1	0	
3.14.6	Existe en el programa oportunidades de capacitación y desarrollo para los profesores.	5	4	3	2	1	0	
3.15.1	Las relaciones con otras comunidades académicas contribuyen a la actualización del programa.	5	4	3	2	1	0	
3.16.1	Se presta la debida atención tanto a la docencia, como a la investigación y a la proyección social	5	4	3	2	1	0	
4.19.5	El currículo del programa permite la formación integral	5	4	3	2	1	0	
4.20.2	La flexibilidad del currículo ofrece diferentes opciones al estudiante.	5	4	3	2	1	0	
4.21.1	Se aprecia alto grado de interdisciplinariedad en el desarrollo del currículo, con lo cual se mejora la formación integral	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
4.22.1	Las relaciones nacionales e internacionales que maneja el programa contribuyen a la actualización de este.	5	4	3	2	1	0	
4.23.5	La metodología y didácticas empleadas en el programa inciden en la mejora de la calidad de los procesos de las de enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1	0	
4.24.2	Existe correspondencia entre las formas de evaluación académica de los estudiantes, la naturaleza del programa y los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlos.	5	4	3	2	1	0	
4.25.4	La flexibilidad curricular se aplica en el trabajo del estudiante.	5	4	3	2	1	0	
4.26.1	Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en los procesos de autoevaluación del programa.	5	4	3	2	1	0	
4.27.1	El interés por la investigación formativa es evidenciado en el programa.	5	4	3	2	1	0	
4.28.1	Los proyectos y líneas reinvestigación del programa comprometen y propician la vinculación de los estudiantes.	5	4	3	2	1	0	
4.29.1	Las relaciones con el sector productivo del programa permiten la participación del estudiante en proyectos y actividades de proyección social.	5	4	3	2	1	0	
4.30.1	El material bibliográfico con que cuenta el programa, es pertinente.	5	4	3	2	1	0	
4.30.2	El material bibliográfico con que cuenta el programa, es actualizado.	5	4	3	2	1	0	
4.29.3	El material bibliográfico con que cuenta el programa, es suficiente.	5	4	3	2	1	0	
4.31.1	Los recursos informáticos y de comunicación, asignados al programa, son pertinentes.	5	4	3	2	1	0	
4.31.2	Los recursos informáticos y de comunicación, con que cuenta el programa, están actualizados.	5	4	3	2	1	0	
4.32.1	La dotación, utilización de laboratorios, talleres, ayudas audiovisuales y campos de prácticas, son adecuados.	5	4	3	2	1	0	

5. 33. 1	Las políticas, servicios y actividades de bienestar, han contribuido a su desarrollo personal.	5	4	3	2	1	0	
5. 33. 2	Las políticas institucionales y los servicios en materia de bienestar, han contribuido a la calidad de las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social del programa.	5	4	3	2	1	0	
6. 34. 2.1	Existe coherencia entre la organización administrativa y gestión del programa y los fines de la docencia, la investigación proyección social y la cooperación nacional e internacional.	5	4	3	2	1	0	
6. 34. 3. 1	Los sistemas de información y mecanismos de comunicación horizontales entre niveles jerárquicos en el programa, son eficaces.	5	4	3	2	1	0	
6. 35. 1	La dirección del programa demuestra su compromiso con la formación.	5	4	3	2	1	0	
6. 36. 3	Conozco las políticas que orientan la dirección y gestión del programa.	5	4	3	2	1	0	
6. 37. 3	La información que transmiten los medios de promoción del programa, es pertinente, de calidad y veraz.	5	4	3	2	1	0	
7. 38. 1	El programa es conocido de alta aceptación en el medio laboral.	5	4	3	2	1	0	
7. 39. 1	El programa se interesa por la suerte laboral de los egresados.	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2	La planta física del programa, es adecuada desde el punto de vista de:	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2. 1	Accesibilidad	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2. 2	Diseño	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2. 3	Capacidad	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2. 4	Iluminación	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2. 5	Ventilación	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 2. 6	Seguridad e higiene	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4	La biblioteca, salas de lectura grupal e individual y espacios para consulta, son adecuados desde el punto de vista:	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4. 1	Número	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4. 2	Tamaño	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4. 3	Capacidad	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4. 4	Iluminación	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4. 5	Ventilación	5	4	3	2	1	0	
8. 41. 4. 6	Dotación	5	4	3	2	1	0	
8. 42. 1	Aprecia la existencia de recursos económicos suficientes para la buena marcha del programa.	5	4	3	2	1	0	
8. 42. 2	La administración del programa esta dispuesta a prestar el apoyo que requieren las actividades académicas del programa.	5	4	3	2	1	0	

PREGUNTAS DE DESARROLLO:

.Las siguientes preguntas pretenden conocer su opinión sobre aspectos del programa que afectan directamente la calidad desde el estudiantado a fin de establecer los respectivos planes de mejora. Agradecemos que sus observaciones sean claras y puntuales

1. En su concepto, cuales son las principales fortalezas del programa . (Enúncielas brevemente)

2. Cuales considera sean las principales debilidades del programa . (Enúncielas brevemente)

3. Algunas sugerencias para mejorar la calidad del programa : descríbalas brevemente

Gracias por su colaboración

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE**

PROGRAMA EVALUADO _____

UNIVERSIDAD _____

INVESTIGADOR _____

FECHA _____

ENCUESTA A PROFESORES

OBJETIVO

Obtener información que permita evaluar la calidad del programa, con base en los lineamientos del modelo del CNA para la autoevaluación con fines de acreditación de programas

La información consignada será administrada de manera confidencial y los resultados servirán de insumo para identificar las fortalezas y debilidades del programa, y proveer elementos de juicio que orienten las decisiones para los planes de mejora.

Le pedimos responder esta encuesta con la mayor objetividad posible y de antemano le agradecemos su valiosa colaboración.

DATOS DEL PROFESOR

1. Experiencia profesional (en años):
2. Experiencia docente (en años):
3. Tiempo de vinculación al programa: años meses
4. Tiempo de dedicación. Señale con una(X) T C M CAT

INSTRUCCIONES

Según su criterio, frente a cada una de las preguntas de la segunda columna, evalúe el grado de cumplimiento del enunciado, marcando con (x), el número correspondiente en la escala de calificación de acuerdo con las siguientes equivalencias:

5. Completamente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Aceptablemente
2. En desacuerdo
1. Completamente en desacuerdo
0. No sabe no responde

Por favor marque una respuesta por pregunta y agregue la explicación pertinente en la columna de observaciones

CUESTIONARIO

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
1.1.1	Conoce la mision institucional y los valores y principios que ella encierra.	5	4	3	2	1	0	
1.1.2	El programa posee y utiliza medios para difundir la misión institucional.	5	4	3	2	1	0	
1.1.4	Entiendo el sentido de la misión del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.1.4	Comparto el sentido de la misión del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.2.2	En el programa existe y se aplican criterios y orientaciones definidas para adelantar los procesos de auto evaluación y autorregulación del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.1	En el programa existen y se utilizan estrategias y mecanismos establecidos para la discusión, actualización y difusión del proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.2	Conozco el sentido del proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.3	Existen espacios académicos, estrategias y mecanismos en el programa para la discusión y actualización permanente del proyecto educativo.	5	4	3	2	1	0	
2.5.5	Conozco los mecanismos de ingreso de los estudiantes a la institución.	5	4	3	2	1	0	
2.6.2	La relación existente entre el número de admitidos, profesores y recursos académicos y físicos disponibles para el programa, es adecuada.	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	Escala de Calificación						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
2. 9. 2	La participación estudiantil en los órganos de dirección del programa ha generado impacto en los últimos cinco años.	5	4	3	2	1	0	
2. 9. 3	El reglamento estudiantil es pertinente, vigente y se aplica correctamente.	5	4	3	2	1	0	
2. 9. 4	Existe correspondencia entre las condiciones y exigencias académicas, de permanencia, y graduación en el programa y la naturaleza del mismo.	5	4	3	2	1	0	
3. 10. 3	Conozco las políticas, normas y criterios académicos establecidos por la institución, para la selección y vinculación de los profesores	5	4	3	2	1	0	
3. 12. 1	Los profesores al servicio del programa son de calidad.	5	4	3	2	1	0	
3. 12. 5	El número de los profesores al servicio del programa, es suficiente.	5	4	3	2	1	0	
3. 12. 5	La dedicación de los profesores al servicio del programa es suficiente.	5	4	3	2	1	0	
3. 14. 6	La incidencia de la interacción con comunidades académicas internacionales y nacionales, ha contribuido al enriquecimiento de la calidad del programa.	5	4	3	2	1	0	
3. 15. 3	Los estímulos al profesorado por el ejercicio calificado de la docencia, la investigación, la proyección social y la cooperación internacional, han contribuido al enriquecimiento de la calidad del programa.	5	4	3	2	1	0	
4. 18. 5	El currículo del programa es integral y de calidad.	5	4	3	2	1	0	
4. 20. 2	La interdisciplinariedad en el programa, es pertinente, eficaz y ha contribuido al enriquecimiento de la calidad del mismo.	5	4	3	2	1	0	
4. 21. 4	Las relaciones de cooperación académica, con distintas instancias del ámbito nacional e internacional, han aportado mejoras a la calidad del programa	5	4	3	2	1	0	
4. 22. 5	Las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se emplean en el programa, han contribuido al enriquecimiento de la calidad de éste.	5	4	3	2	1	0	
4. 30. 1	Los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa, son pertinentes.	5	4	3	2	1	0	
4. 30. 2	Los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa, son actualizados.	5	4	3	2	1	0	
4. 30. 3	Los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa, son suficientes.	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	Escala de Calificación						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
4.31.4	La dotación, utilización de laboratorios, talleres, ayudas audiovisuales y campos de prácticas, son adecuados.	5	4	3	2	1	0	
4.30.3	Los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa, son suficientes.	5	4	3	2	1	0	
4.32.4	La dotación, utilización de laboratorios, talleres, ayudas audiovisuales y campos de prácticas, son adecuados.	5	4	3	2	1	0	
5.32.2	Conozco los programas, servicios y actividades de bienestar institucional.	5	4	3	2	1	0	
5.32.3	Las políticas, servicios y actividades de bienestar, han contribuido a su desarrollo personal.	5	4	3	2	1	0	
5.32.4	Las políticas institucionales y los servicios en materia de bienestar, han contribuido a la calidad de las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social del programa.	5	4	3	2	1	0	
6.33.2	Existe coherencia entre la organización administrativa y gestión del programa y los fines de la docencia, investigación, proyección social y la cooperación nacional e internacional	5	4	3	2	1	0	
6.34.3	Los sistemas de información y mecanismos de comunicación horizontales y entre niveles jerárquicos en el programa, son eficaces.	5	4	3	2	1	0	
6.35.3	Conozco las políticas que orientan la gestión del programa.	5	4	3	2	1	0	
6.36.3	La información que transmiten los medios de promoción del programa, es pertinente, de calidad y veraz.	5	4	3	2	1	0	
8.40.2	La planta física del programa, es adecuada desde el punto de vista de:	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.1	Accesibilidad	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.2	Diseño	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.3	Capacidad	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.4	Iluminación	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.5	Ventilación	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.6	Seguridad e Higiene	5	4	3	2	1	0	
8.40.4	La biblioteca, salas de lectura grupal e individual y espacios para consulta, son adecuados desde el punto de vista:	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.4	Iluminación	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.5	Ventilación	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.6	Dotación	5	4	3	2	1	0	
8.41.4	Los recursos presupuestales de que se dispone en el programa, son suficientes.	5	4	3	2	1	0	
8.42.3	La asignación de recursos físicos y financieros para el programa, son equitativos.	5	4	3	2	1	0	

PREGUNTAS DE DESARROLLO

Las siguientes preguntas pretenden conocer su opinión sobre aspectos del programa que afectan directamente la calidad desde el profesorado a fin de establecer los respectivos planes de mejora. Agradecemos que sus observaciones sean claras y puntuales

1. En su opinión cuales son las principales amenazas que tiene este programa.

2. En su opinión cuales son las principales oportunidades que tiene este programa.

3. Cuales considera usted sean las principales debilidades de este programa.

4. Para usted cuales son las principales fortalezas de este programa.

7. Cual es su apreciación acerca de la aplicación y eficacia de las políticas institucionales acerca de la flexibilidad académica y administrativa.

8. Considera que el actual programa es pertinente para desarrollar las competencias requeridas en los egresados para el desempeño profesional con calidad.

9. Manifieste su apreciación sobre la aceptación que tiene el programa entre Profesionales de la actividad económica correspondiente a esta disciplina.

10. Cómo considera el ambiente laboral en la Institución para trabajar en equipo con los colegas y directivos el programa.

Gracias por su colaboración

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE**

PROGRAMA EVALUADO _____

UNIVERSIDAD _____

INVESTIGADOR _____

FECHA _____

ENCUESTA A DIRECTIVOS y ADMINISTRATIVOS DEL PROGRAMA

OBJETIVO

Tomar información que permita evaluar la calidad del programa, con fundamento en los lineamientos del modelo del CNA para auto evaluación institucional de programas con fines de acreditación.

La administración de la información consignada será de carácter confidencial y los resultados servirán como insumo orientador de las decisiones de los directivos hacia la mejora del programa..

Le agradecemos responder a esta encuesta con la mayor precisión posible..

DATOS DEL DIRECTIVO

Nombre del Cargo: _____

Años en el Cargo:

--	--

Tiempo de Experiencia Laboral: meses

--	--

años

--

Tiempo de vinculación a la Universidad: años

--	--

INSTRUCCIONES

En su criterio, frente a cada pregunta y en la columna respectiva, evalúe el grado de cumplimiento del enunciado, de acuerdo con la siguiente escala de calificación

5. Completamente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Aceptablemente
2. En desacuerdo
1. Completamente en desacuerdo
0. No sabe no responde

Por favor marque una respuesta por pregunta y agregue la explicación pertinente en la columna de observaciones

CUESTIONARIO

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
1.1.4.1	Conozco y comprendo el sentido de la misión del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.1.4.2	Comparto el sentido de la misión del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.2.1.1	Existen políticas y orientaciones definidas para la auto evaluación y autorregulación de los programas académicos.	5	4	3	2	1	0	
1.2.1.2	Se aplican las políticas institucionales en los procesos de auto evaluación y autorregulación del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.1.1	Existen estrategias y mecanismos para actualizar y difundir el proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.2.1	Conozco el sentido del proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.2.2	Comparto el sentido del proyecto educativo del programa.	5	4	3	2	1	0	
1.3.3.1	Existen espacios académicos, en el programa para la discusión y actualización permanente del proyecto educativo.	5	4	3	2	1	0	
2.9.2.1	La participación estudiantil en los órganos de dirección del programa ha sido importante en los últimos cinco años por sus aportes.	5	4	3	2	1	0	
3.10.3.1	Conozco las políticas, normas y criterios académicos establecidos por la institución, para la selección y vinculación de sus profesores.	5	4	3	2	1	0	
3.12.5.1	Los profesores con que cuenta el programa son de calidad.	5	4	3	2	1	0	
3.12.5.2	La cantidad de profesores al servicio del programa es suficiente.	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
3.12.5.3	El tiempo de dedicación de los profesores al programa es suficiente.	5	4	3	2	1	0	
3.14.6.1	La interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales, ha contribuido a mejorar la calidad del profesorado.	5	4	3	2	1	0	
4.18.5.1	El currículo del programa es integral y de calidad.	5	4	3	2	1	0	
4.21.4.1	Los convenios interinstitucionales en las relaciones de cooperación académica, han mejorado la calidad del programa.	5	4	3	2	1	0	
4.22.5.1	Las metodologías de enseñanza y aprendizaje empleadas garantizan la calidad del programa.	5	4	3	2	1	0	
4.23.2.1	Existe correspondencia entre la forma de evaluación académica de los estudiantes, la naturaleza del programa y los métodos pedagógicos empleados.	5	4	3	2	1	0	
4.24.2.1	La calidad de los trabajos realizados por los estudiantes, guardan relación con los objetivos de logro definidos para el programa.	5	4	3	2	1	0	
4.25.4.1	Los sistemas de evaluación y autorregulación del programa, se aprovechan para mejorar su calidad.	5	4	3	2	1	0	
4.29.3.1	Existe material bibliográfico pertinente para el programa.	5	4	3	2	1	0	
4.29.3.2	El material bibliográfico especializado del programa, esta actualizado.	5	4	3	2	1	0	
4.29.3.3	El material bibliográfico destinado al programa, es suficiente según numero de estudiantes.	5	4	3	2	1	0	
4.30.3.1	Los recursos informáticos y de comunicación requiere el programa, son suficientes.	5	4	3	2	1	0	
4.30.3.2	Los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa, están actualizados.	5	4	3	2	1	0	
4.30.3.3	Los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta el programa, son suficientes.	5	4	3	2	1	0	
5.32.2.1	Conozco los programas, servicios y actividades del bienestar institucional.	5	4	3	2	1	0	
5.32.3.1	Las políticas, servicios y actividades del bienestar, han contribuido a su desarrollo personal.	5	4	3	2	1	0	

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
5.32.4.1	Las políticas institucionales y los servicios en materia de bienestar, han contribuido a mejorar la calidad de las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social del programa.	5	4	3	2	1	0	
6.32.2.1	La organización administrativa y gestión del programa es adecuada para la docencia, investigación o proyección social y la cooperación nacional e internacional del programa.	5	4	3	2	1	0	
6.33.3.1	Los sistemas de información y mecanismos de comunicación horizontal y entre los niveles jerárquicos en el programa, son eficaces.	5	4	3	2	1	0	
6.35.3.1	Las políticas que orientan la gestión del programa son ampliamente conocidas.	5	4	3	2	1	0	
8.40.2	La planta física del programa es adecuada, desde el punto de vista de:	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.1	Accesibilidad	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.2	Diseño	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.3	Capacidad	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.4	Iluminación	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.5	Ventilación	5	4	3	2	1	0	
8.40.2.6	Seguridad e Higiene	5	4	3	2	1	0	
8.40.4	La biblioteca, sus salas de lectura grupal e individual y espacio para consulta, son adecuadas, desde el punto de vista de:	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.1	Número	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.2	Tamaño	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.3	Capacidad	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.4	Iluminación	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.5	Ventilación	5	4	3	2	1	0	
8.40.4.6	Dotación	5	4	3	2	1	0	
8.41.4.1	Los recursos presupuestales de que se dispone en el programa, son suficientes.	5	4	3	2	1	0	
8.42.3.1	La asignación de recursos físicos y financieros para el programa, son equitativos.	5	4	3	2	1	0	

PREGUNTAS DE DESARROLLO

Estas preguntas están orientadas a obtener información más cualitativa y detallada con el fin de detectar la calidad del programa académico en sus distintos aspectos y, a la vez, establecer planes de mejoramiento.

Agradecemos que su claridad y objetividad en las observaciones.

1. Manifieste su apreciación acerca de la pertinencia, vigencia y aplicación del reglamento profesoral (estatuto docente).

2. Manifieste su apreciación acerca de los criterios y mecanismos para la evaluación de los profesores del programa.

3. Manifieste su apreciación, respecto a la dedicación de los profesores del programa.

4. Entendiéndose por el desarrollo integral de los profesores, como las condiciones que favorecen su desarrollo personal y profesional, desde las acciones de capacitación, bienestar, docencia, investigación y proyección social; ¿cuál cree usted que ha sido el impacto de esta acciones, en el enriquecimiento de la calidad del programa?.

5. ¿Como percibe la aplicación y eficacia, de las políticas institucionales, en término de flexibilidad curricular y la pedagogía en el programa?.

6. Manifieste su apreciación sobre el impacto que el programa ejerce en el medio.

7. Enuncie las principales fortalezas del programa

8. Enuncie las principales debilidades del programa

9. Algunas sugerencias para mejorar la calidad del programa

Gracias por su colaboración

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE

PROGRAMA EVALUADO _____

UNIVERSIDAD _____

INVESTIGADOR _____

FECHA _____

ENCUESTA A EGRESADOS DEL PROGRAMA

OBJETIVO

Tomar información que permita evaluar la calidad del programa, con fundamento en los lineamientos del modelo del CNA para auto evaluación institucional de programas con fines de acreditación. La administración de la información consignada será de carácter confidencial y los resultados servirán como insumo orientador de las decisiones de los directivos hacia la mejora del programa... Le agradecemos responder a esta encuesta con la mayor precisión posible...

DATOS DEL EGRESADO

1. Apellidos _____

2. Nombres _____

3. Edad:

--	--

 Sexo

M	F
---	---

4. Dirección de Residencia _____

5. Teléfono(s) _____

6. E- Mail _____

7. Fecha de Egreso: mes (es)

--

 año(s)

--

 |

8. Nivel Profesional , título y Universidad _____

9. Formación avanzada

Especialista en _____ Universidad _____

Magíster en _____ Universidad _____

Doctorado en _____ Universidad _____

Diplomado en _____:

10. Tiempo requerido para vincularse laboralmente desde el egreso. _____

11. Experiencia profesional (en años): años meses

12. Institución donde labora: _____

Pública Privada Otra

13. Área de desempeño _____

14. Cargo que desempeña _____

15. Distinciones Cuáles? _____

15. Desempleado: No () Si () Tiempo Cesante: Años ----- Meses -----

ASOCIACIONES A LAS CUALES PERTENECE	SI	NO	CUÁL
Comunidades académicas y científicas.			
Asociaciones Profesionales			
Asociaciones gremiales			
Asociaciones tecnológicas			
Asociaciones técnicas			
Asociaciones artísticas			
Otras....			

INSTRUCCIONES:

De acuerdo con su criterio, frente a cada pregunta y en la columna respectiva evalúe el grado de cumplimiento del enunciado, con base en la siguiente escala de calificación

5. Completamente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Aceptablemente
2. En desacuerdo
1. Completamente en desacuerdo
0. No sabe no responde

Por favor marque una respuesta por pregunta y agregue la explicación pertinente en la columna de observaciones

CUESTIONARIO

CODIGO	PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
1. 1. 2	El programa posee y utiliza medios para difundir la misión institucional.	5	4	3	2	1	0	
1. 1. 4	Entiendo el sentido y la misión del programa	5	4	3	2	1	0	
1. 1. 4	Comparto el sentido de la misión del programa	5	4	3	2	1	0	
1. 1. 3	El programa responde a las necesidades del contexto social y económico	5	4	3	2	1	0	
4. 20. 1	La interdisciplina desarrollada por el programa lo preparó para el trabajo en equipo de profesionales de varias disciplinas.	5	4	3	2	1	0	
4. 22. 1	Las relaciones internacionales que maneja el programa le permitió obtener una visión transnacional de su disciplina.	5	4	3	2	1	0	
4. 26. 1	El programa le ha permitido formarse en metodologías para investigación en el campo de conocimiento de su profesión.	5	4	3	2	1	0	
4. 29. 1	La formación realizada en el programa le ha permitido desarrollar competencias de compromiso social con el entorno económico y social.	5	4	3	2	1	0	
6. 35. 3	La información que transmiten los medios de promoción acerca del programa, es pertinente, de calidad y veraz.	5	4	3	2	1	0	
6. 39. 1	El impacto del programa en la comunidad es altamente positivo y de aceptación.	5		3	2	1	0	
6. 39. 2	La calidad del desempeño laboral de los egresados del programa se distingue frente a egresados de otros programas.	5	4	3	2	1	0	
6. 39. 3	La institución se preocupa por los egresados del programa y promueve su agremiación y promoción académica...	5	4	3	2	1	0	

PREGUNTAS DE DESARROLLO

Estas preguntas están orientadas a obtener información más cualitativa y detallada con el fin de detectar la calidad del programa académico en sus distintos aspectos y, a la vez, establecer planes de mejoramiento.

Agradecemos que su claridad y objetividad en las observaciones.

1. En su concepto cuáles son las principales fortalezas que tiene el programa?.

2. ¿Para usted cuales serían las principales debilidades que presenta el programa?.

5. Describa brevemente las principales oportunidades que tiene el programa en el medio económico y social.

4. Algunas sugerencias para mejorar la calidad del programa en áreas críticas

Gracias por su colaboración

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE**

PROGRAMA EVALUADO _____

UNIVERSIDAD _____

INVESTIGADOR _____

FECHA _____

ENCUESTA A EMPLEADORES

OBJETIVO

Tomar información que permita evaluar la calidad del programa, con fundamento en los lineamientos del modelo del CNA para auto evaluación institucional de programas con fines de acreditación.

La administración de la información consignada será de carácter confidencial y los resultados servirán como insumo orientador de las decisiones de los directivos hacia la mejora del programa...

Le agradecemos responder a esta encuesta con la mayor precisión posible...

1. Nombre de la empresa o Institución _____

2. Naturaleza : Pública ____ Privada ____

3.Cuál es el objeto social de la Empresa o Institución? _____

—

4. Domicilio: Ciudad _____

5. Dirección _____ Teléfonos _____

6. E. mail _____

7. Profesión _____

8. Cargo o función que desempeña: _____

9. Cuántos profesionales trabajan en su empresa? _____ De estos cuantos son egresados del Programa _____

10. Que cargos o funciones cumplen los egresados vinculados a la empresa Señale con una (x)

Directores		Jefes de Dpto.		Profesionales		Auxiliares		Otro cargo	
------------	--	----------------	--	---------------	--	------------	--	------------	--

11. Cómo calificaría el desempeño profesional de los egresados del programa? Señale con una (x)

Excelente		Bueno		Aceptable		Deficiente	
-----------	--	-------	--	-----------	--	------------	--

Amplíe su respuesta

INSTRUCCIONES:

Según su criterio, frente a cada pregunta y en la columna respectiva evalúe el grado de cumplimiento del enunciado, de acuerdo con la siguiente escala de calificación

5. Completamente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Aceptablemente
2. En desacuerdo
1. Completamente en desacuerdo
0. No sabe no responde

Por favor marque una respuesta por pregunta y agregue la explicación pertinente en la columna de observaciones

CUESTIONARIO

CODIGO	PREGUNTA	ESCALA DE CALIFICACIÓN						OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	0	
1. 1. 1	Conoce y entiende la misión Institucional originaria del programa	5	4	3	2	1	0	
1. 1. 4	El programa es pertinente académica y socialmente	5	4	3	2	1	0	
3. 12. 1	Los profesores vinculados al programa son de excelente calidad.	5	4	3	2	1	0	
4. 20. 1	Los profesionales egresados evidencian la integralidad de programa de formación	5	4	3	2	1	0	
4. 22. 1	Los egresados del programa saben trabajar integrados equipos interdisciplinarios.	5	4	3	2	1	0	
4. 27. 1	Los egresados del programa desarrollan iniciativa y creatividad en el trabajo para la innovación tecnológica.	5	4	3	2	1	0	
4. 28. 1	Los egresados del programa demuestran solidaridad y alto compromiso social en su trabajo.							
6.36. 3	En su concepto, la información que transmiten los medios de promoción del programa, es pertinente, de calidad y veraz.	5	4	3	2	1	0	
7. 37. 1	Los egresados del programa se distinguen en su comportamiento profesional de los similares provenientes de otras instituciones.	5	4	3	2	1	0	
7. 39. 1	El programa goza de alta aceptación y reconocimiento en el sector productivo.							

PREGUNTAS DE DESARROLLO

Estas preguntas están orientadas a obtener información más cualitativa y detallada con el fin de establecer la calidad del programa académico en sus distintos aspectos y, a la vez, establecer planes de mejoramiento para los mismos. Agradecemos que sus observaciones sean objetivas, claras y puntuales con el fin de poder lograr dicho objetivo.

1. ¿Considera usted que el programa de _____ de la Universidad de _____, tiene relevancia académica? Justifique su respuesta.

2. Manifieste su opinión acerca de la pertinencia social del programa de _____ de la Universidad _____.

2. ¿Considera usted que los egresados del programa de _____ tienen algún tipo de reconocimiento? Amplíe su respuesta

4. Sustente su apreciación acerca del impacto que el programa de _____ ejerce en el Entorno económico y social

5. Considera usted que el programa de _____ de la Universidad de _____, tiene relevancia académica? Justifique su respuesta.

Gracias por su colaboración

**ANEXO C. Cuaderno de evaluación
RUECA**

INSTRUCCIONES PARA TRABAJAR EN EL CUADERNO

Seleccionar en cada criterio de Calidad, las dimensiones que se van a utilizar para su valoración. Indicar junto a cada una, la clave correspondiente: relevante ®, importante (I), no utilizable (N), añadida (A).

Realizar el análisis de la información disponible de acuerdo con las dimensiones de los 22 criterios. Cada criterio dispone de dos páginas en las que hay espacio para describir: a) puntos fuertes, b) aspectos que necesitan mejorar; y c) aspectos que necesitan información complementaria.

Señalar con un asterisco (*) en las descripciones anteriores los: a) puntos fuertes que se pueden utilizar para potenciar otras mejoras, b) puntos débiles que deben mejorarse de una forma prioritaria; y c) informaciones que necesitan completarse con urgencia.

Valorar en cada criterio su implantación y su aplicación. Para ello, se dispone de un cuadro en el que aparecen los espacios necesarios para cada componente y las medias correspondientes.

Completar los datos sobre los efectos en las dos páginas que aparecen detrás de los criterios de cada variable teniendo en cuenta las mismas normas utilizadas para valorar los criterios.

Pasar los datos recogidos en este cuaderno a las hojas de registro de información complementarias en las que es posible comparar tendencias, relación con objetivos, comparación con otras instituciones, etc.

Realizar los procesos de valoración teniendo en cuenta, las normas del modelo, en el que se describen “la escala y la medida” de la Calidad

1. ENTORNO

1.1 Conocimiento del entorno

Dimensiones

- a. La universidad dispone de un sistema permanente de recogida de información sobre el entorno y sus componentes, sus demandas y la percepción que este tiene de la universidad.
- b. El sistema permite consultar y difundir la información disponible sobre la calidad percibida por el entorno.
- c. El sistema recoge del entorno sugerencias, quejas y disfunciones, analiza esta información, la clasifica e identifica y ubica los problemas de calidad.
- d. El sistema identifica, analiza la imagen de la universidad y permite tomar decisiones para su mejora.
- e. Una persona o un equipo es responsable del sistema de información sobre el entorno.
- f. El sistema de recogida de información realiza el seguimiento de los niveles de calidad para la toma de decisiones y la modificación de las tendencias.
- g. La universidad evalúa las tendencias del entorno para planificar su adaptación a corto y medio plazos.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad						
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	
a.											
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Valor de
Implantación

Medida de la extensión				Medida de la intensidad					
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento	Total	
a.									
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
g.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

Valor de
Aplicación

1. ENTORNO
1.2 Apertura del entorno

Dimensiones

- a. La universidad ofrece al entorno una información completa y operativa que permite conocer la institución, los programas, las actividades y los servicios que ofrece.
- b. La información que ofrece la universidad permite integrarse en ella a las personas y organizaciones del entorno.
- c. La información que ofrece la universidad permite a las organizaciones y grupos del entorno, establecer relaciones de cooperación con ella.
- d. Los procesos y los requisitos de admisión de los estudiantes en la universidad son coherentes, son el sistema de calidad establecido en la universidad.
- e. A los colegios que envían a sus alumnos a la universidad, se les aplican sistemas de calidad equivalentes a los utilizados en la propia universidad.
- f. Se establecen acuerdos con centros educativos y otras instituciones, que envían estudiantes a la universidad, y se les presta el apoyo necesario para homogeneizar sus respectivos sistemas de calidad con el de la universidad.
- g. Se identifican y analizan las relaciones con otros proveedores de servicios no académicos y se toman las medidas necesarias para modificar los desajustes en la colaboración.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<input type="text"/>
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<input type="text"/>
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
g.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

1. ENTORNO

1.3 Respuesta a las demandas del entorno

Dimensiones

- a. La universidad realiza el análisis permanente de las informaciones y demandas del entorno y valora la calidad institucional.
- b. Las informaciones y demandas del entorno, así como las percepciones de los estudiantes acerca de la formación recibida, se utilizan para diseñar y realizar mejoras internas.
- c. Las informaciones y demandas del entorno se utilizan para programar y realizar actuaciones científicas, tecnológicas, sociales, culturales, etc. de la universidad.
- d. Las informaciones y demandas del entorno se utilizan para realizar actuaciones éticas y legales en la sociedad.
- e. Se identifica y analiza el valor de la formación universitaria percibido por los estudiantes, las empresas y otros entes sociales, y los resultados se utilizan para adecuar los programas y las actividades de la universidad.
- f. La universidad identifica y analiza las tendencias y demandas en el propio entorno y en entornos en interacción que pueden provocar disfunciones o perjuicios a la universidad y toma las medidas necesarias para contrarrestarlas.
- g. La universidad evalúa los efectos de sus respuestas al entorno para incrementar sus acciones, modificarlas o suprimirlas.
- h. La universidad evalúa su capacidad de adaptación para dar respuestas positivas a las necesidades y demandas del entorno.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<input type="text"/>
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
h.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<input type="text"/>
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
g.									
h.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

1. ENTORNO

1.4. Promoción de la interacción

Dimensiones

- a. La universidad promueve la relación con entidades públicas, organizaciones empresariales, asociaciones científicas; y otras organizaciones para mejorar la calidad.
- b. La universidad promueve la relación con sus ex – alumnos, licenciados y doctores, y con las asociaciones profesionales y científicas que los agrupan para mejorar la calidad.
- c. a universidad promueve la relación con otras universidades nacionales e internacionales para mejorar la calidad.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimensiones	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Total	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Total	
a.											
b.											
c.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Valor de
Implantación

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimensiones	Utilización	Principios	Seguimiento	Total	Utilización	Principios	Seguimiento	Total	
a.									
b.									
c.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

Valor de
Aplicación

1. ENTORNO
Efectos de la interacción con el Entorno

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de los efectos	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Total	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo		Total
a.											<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 5px;">Valor de los efectos</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> </div>
b.											
c.											
d.											
Media de los sectores						Media de los sectores					

2. CULTURA INSTITUCIONAL

2.1 Misión, visión y valores

Dimensiones

- h. La misión de la universidad se ha definido incorporando el concepto de calidad y sirve de punto de referencia para la mejora permanente de la institución a través de la política y la estrategia de calidad.
- i. La visión del futuro de la universidad proporciona la imagen deseada de la institución ante la sociedad.
- j. Los valores, creencias y supuestos de la institución sirven de guía para establecer la política y la estrategia de calidad.
- k. La misión, la visión y los valores de la universidad proporcionan una aportación básica para la formación y desarrollo profesional.
- l. La cultura de la universidad promueve una fuerte implicación en la calidad.
- m. La cultura de la universidad promueve el sentido de pertenencia a la institución.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

2. CULTURA INSTITUCIONAL

2.2 Proyecto educativo institucional

Dimensiones

- h. El proyecto educativo incluye de forma explícita la misión, la visión y los valores de la universidad.
- i. El proyecto educativo incluye las finalidades básicas de la universidad.
- j. El proyecto educativo incluye el compromiso de la universidad con la sociedad.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	
a.											
b.											
c.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Valor de
Implantación

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento	Total	
a.									
b.									
c.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

Valor de
Aplicación

2, CULTURA INSTITUCIONAL

2.3 Política de calidad

Dimensiones

- i. La universidad incorpora la gestión de la calidad a la política universitaria.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px;"></div>
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px;"></div>
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

2. CULTURA INSTITUCIONAL

Efectos de la cultura institucional

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de los efectos	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Total	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo		Total
a.											
b.											
c.											
d.											
Media de los sectores						Media de los sectores					

3. ESTRATEGIAS

3.1 Estrategias de mejora de la calidad

Dimensiones

- n. La universidad diseña estrategias e incorpora a ellas el concepto de calidad en su definición, difusión, implantación, revisión y mejora.
- o. Las estrategias de mejora de la calidad tienen en cuenta las demandas del entorno y la cultura universitaria.
- p. La creación y desarrollo de las estrategias se realiza con la participación de los implicados.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											
b.											
c.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									
b.									
c.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

3. ESTRATEGIAS

3.2 Planificación de la calidad

Dimensiones

- k. La planificación participada constituye una función esencial para mejorar la calidad en la universidad.
- l. En los procesos de planificación se tienen en cuenta los criterios de calidad y los factores clave de calidad y no calidad que afectan a la universidad.
- m. En los procesos de planificación se analizan y utilizan las informaciones procedentes de la institución, del entorno y de otros entornos.
- n. La universidad realiza un plan anual de calidad como parte del plan general.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimensiones	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Total	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Total
a.										
b.										
c.										
d.										
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones				

Valor de
Implantación

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimensiones	Utilización	Principios	Seguimiento	Total	Utilización	Principios	Seguimiento	Total
a.								
b.								
c.								
d.								
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones			

Valor de
Aplicación

3. ESTRATEGIAS

3.3. Seguimiento y evaluación de la calidad

Dimensiones

- o. Un sistema de seguimiento y evaluación recoge, organiza y presenta la información sobre la calidad de la universidad.
- p. El sistema de seguimiento y evaluación recoge, organiza y presenta la información sobre la no calidad en la universidad.
- q. El sistema de seguimiento y evaluación recoge y ofrece información sobre la imagen global de calidad de la universidad.
- r. Los sistemas de seguimiento y evaluación están coordinados entre sí para lograr sus propósitos.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px;"></div>
b.											
c.											
d.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px;"></div>
b.									
c.									
d.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

3. ESTRATEGIAS

Efectos de las estrategias

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de los efectos	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Total	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo		Total
Media de los sectores						Media de los sectores					

4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA

4.1. Formalización del sistema de calidad

Dimensiones

- q. La universidad dispone de un sistema de calidad que responde a los requisitos y especificaciones de la institución.
- r. Los miembros de la universidad han participado en el diseño y la aprobación del sistema de calidad.
- s. El sistema de calidad identifica e incluye todos los factores que aseguran la calidad y los resultados.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px;"></div>
b.											
c.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px;"></div>
b.									
c.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA

4.2 Estructura de la organización

Dimensiones

- s. La universidad dispone de una estructura organizativa para alcanzar los objetivos de calidad establecidos en la planificación.
- t. La estructura organizativa facilita las relaciones interpersonales de sus miembros y entre estos y el entorno.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											
b.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									
b.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA

4.3. Gobierno centrado en la calidad

Dimensiones

- u. Los equipos directivos de la universidad están comprometidos con la política de calidad y toman iniciativas y decisiones para apoyarla.
- v. Los equipos directivos de la universidad facilitan y proporcionan los recursos y las ayudas necesarias para potenciar la calidad.
- w. Los equipos directivos gestionan la mejora continua de la universidad.
- x. Los equipos directivos promueven la calidad fuera de la universidad

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											
b.											
c.											
d.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									
b.									
c.									
d.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA

Efectos de la arquitectura organizativa

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Total	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo			
Media de los sectores						Media de los sectores					

Valor de los efectos

5. PROCESOS Y RECURSOS

5.1.Mejora de los procesos

Dimensiones

- t. La universidad identifica, diseña, implanta, revisa y corrige, si fuera necesario, proceso clave y de apoyo de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de los usuarios.
- u. Los procesos se diseñan como ejes centrales de la dinámica de formación, investigación y gestión para añadir valor a los productos y servicios finales.
- v. El diseño de los procesos asegura su correcto funcionamiento y su finalidad.
- w. Una adecuada formación de las personas en procesos junto con la documentación de los mismos facilita el buen funcionamiento del sistema.
- x. Un sistema de mejora de los procesos facilita los cambios en las variables organizativas de la universidad.
- y. Las personas tienen autoridad para modificar aspectos no substanciales de los procesos cuando detectan síntomas de disfunción en ellos.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad						
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	
a.											
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Valor de
Implantación

Medida de la extensión				Medida de la intensidad					
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento	Total	
a.									
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

Valor de
Aplicación

5. PROCESOS Y RECURSOS

5.2 Recursos financieros y materiales

Dimensiones

Recursos financieros

- y. La universidad dispone de recursos financieros para cubrir sus necesidades de forma coherente con la política y la estrategia de calidad establecidas.
- z. Los recursos financieros se gestionan de forma eficiente.
- aa. La universidad identifica y evalúa los costes de calidad

Recursos materiales

- bb. La universidad dispone de recursos materiales para cubrir sus necesidades de forma coherente con la política y la estrategia de calidad establecidas.
- cc. Los recursos materiales se gestionan de una forma eficaz y eficiente.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimensiones	Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Total	
	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento		
a.										
b.										
c.										
d.										
e.										
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones				

Valor de
Implantación

Medida de la extensión

Medida de la intensidad

Dimensiones	Medida de la extensión			Medida de la intensidad			Total	
	Utilización	Principios	Seguimiento	Utilización	Principios	Seguimiento		
a.								
b.								
c.								
d.								
e.								
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones			

Valor de
Aplicación

5. PROCESOS Y RECURSOS

5.3 Recursos tecnológicos y de información

Dimensiones

Recursos tecnológicos

- dd. Los recursos tecnológicos son adecuados para cubrir las necesidades de la universidad y su aplicación es coherente con la política y estrategia de calidad establecidas.
- ee. Los recursos tecnológicos se gestionan de una forma eficaz y eficiente.
- ff. Se gestiona la innovación tecnológica en los campos en los que la universidad desarrolla la docencia y la investigación.
- gg. Se potencia la creación tecnológica en los campos en los que la universidad desarrolla la docencia y la investigación.

Recursos para la información

- hh. La universidad dispone de recursos para la información que permiten cubrir las necesidades de la universidad de forma coherente con la política y la estrategia de calidad establecidas.
- ii. Los recursos de información responden a las necesidades de los procesos de enseñanza, investigación, formación personal y gestión.
- jj. La gestión de los recursos de información garantiza la finalidad para la que han sido diseñados.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
g.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

4. PROCESOS Y RECURSOS

Efectos de los procesos y recursos

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de los efectos	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Total	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo		Total
Media de los sectores						Media de los sectores					

6. PROGRAMAS

6.1 Programas académicos

Dimensiones

- a. Los programas académicos responden a la misión, la visión y los valores de la universidad.
- b. Los programas académicos se diferencian, definen y estructuran en función de sus objetivos, desarrollo y requisitos.
- c. Los programas académicos se definen en función del proyecto educativo y de las demandas internas y externas.
- d. El diseño de los programas establece la coherencia entre los objetivos/resultados previstos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos utilizados y los criterios de evaluación.
- e. El diseño de los programas académicos incluye un practicum para consolidar el aprendizaje.
- f. El proceso de ejecución de los programas dispone de los medios para garantizar la calidad del aprendizaje.
- g. La ejecución de los programas potencia los factores que garantizan la atención al alumno y a su satisfacción.
- h. Los programas son revisados y evaluados de forma periódica para mantenerlos, mejorarlos o suprimirlos.
- i. Los programas garantizan la evaluación objetiva del aprendizaje.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad							
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Valor de Implantación <input type="text"/>	
a.												
b.												
c.												
d.												
e.												
f.												
g.												
h.												
i.												
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones						

Medida de la extensión				Medida de la intensidad						
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento	Total	Valor de Aplicación <input type="text"/>	
a.										
b.										
c.										

d.								
e.								
f.								
g.								
h.								
i.								
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones			

6. PROGRAMAS

6.2 Programas de investigación

Dimensiones

- a. Los programas de investigación potencian la actividad académica, la creatividad y el aprendizaje de los procesos de investigación.
- b. Los programas de investigación regulan el aprendizaje y la dinámica administrativa de los estudiantes que entran en programas de investigación.
- c. La universidad asegura a los participantes en los programas de investigación de apoyo para el desarrollo de sus proyectos.
- d. Los programas de investigación potencian la participación de sus miembros en todos los aspectos académicos y no académicos y en todos los niveles de la institución (departamentos, facultad, etc).
- e. Los profesores investigadores están comprometidos con la calidad, para el buen desarrollo de la investigación.
- f. Los estudiantes de investigación se comprometen en el aprendizaje de la investigación, dentro de los programas que forman parte.
- g. Los profesores investigadores realizan la orientación y el seguimiento de los proyectos de investigación.
- h. Los estudiantes de investigación realizan el seguimiento de sus proyectos de investigación.
- i. Los estudiantes reciben la formación necesaria y suficiente que les permite realizar sus proyectos de investigación.
- j. La universidad potencia la difusión de los proyectos de investigación.
- k. El sistema de evaluación asegura el cumplimiento de los objetivos del programa de investigación (doctorado).
- l. El sistema de evaluación garantiza el seguimiento de los proyectos de investigación de los estudiantes y el logro de los objetivos del proyecto (tesis doctoral).

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad						
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	
a.											
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
h.											
i.											
j.											
k.											
l.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Valor de
Implantación

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento	Total
a.								
b.								
c.								
d.								
e.								
f.								
g.								
h.								
i.								
j.								
k.								
l.								
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones			

Valor de
Aplicación

6. PROGRAMAS

6.3 Programas de orientación y ayuda al estudiante

Dimensiones

- a. Los programas de orientación y ayuda al estudiante responden a la misión, la visión y los valores de la universidad, reúnen las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo humano, social, científico y técnico, al mismo tiempo que cubren su finalidad específica.
- b. Los programas de orientación y ayuda al estudiante facilitan los procesos de acceso a la universidad.
- c. Los programas de orientación y ayuda facilitan apoyo para planificar el aprendizaje.
- d. Los programas de orientación y ayuda facilitan apoyo para planificar la vida personal del estudiante durante su permanencia en la universidad.
- e. Los programas de orientación y ayuda al estudiante incluyen el acceso regular a los tutores para obtener la información y los refuerzos necesarios en cada materia.
- f. Los programas de orientación y ayuda facilitan a los estudiantes la comprensión y la reflexión sobre la trayectoria de su aprendizaje y desarrollo.
- g. Los programas de orientación y ayuda facilitan la información y el apoyo para conocer los sistemas de evaluación, la forma de recurrir sus resultados, y los efectos en su carrera académica y profesional.
- h. Los programas de orientación y ayuda facilitan información y apoyo para modificar los objetivos de sus estudios universitarios y los itinerarios elegidos, repetir cursos o actuar en situaciones especiales o de dedicación discontinua.
- i. Los programas de orientación y ayuda facilitan el apoyo para su paso a otras instituciones especializadas o de nivel superior que completen su aprendizaje.
- j. Los programas de orientación y ayuda facilitan el apoyo para su paso al mundo laboral.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Total	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total		
a.											
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
h.											
i.											
j.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Valor de
Implantación

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento	Total
a.								
b.								
c.								
d.								
e.								
f.								
g.								
h.								
i.								
j.								
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones			

Valor de
Aplicación

6. PROGRAMAS

Efectos de los programas

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de los efectos	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Total	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo		Total
											<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 5px;">Valor de los efectos</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> </div>
Media de los sectores						Media de los sectores					

7. PERSONAS

7.1 Desarrollo personal

Dimensiones

- a. La política de personal, que tiende a promover el bienestar de los miembros de la universidad, se ajusta a la estrategia general de calidad.
- b. La universidad elabora y ejecuta un plan general de formación en calidad para el personal.
- c. La universidad identifica las necesidades de formación para garantizar la mejora de la calidad.
- d. La universidad potencia el desarrollo personal que incida directamente en la calidad.
- e. La universidad apoya la actualización profesional para garantizar la mejora permanente de la calidad.
- f. La universidad realiza el seguimiento y evaluación de la formación personal.
- g. La universidad realiza la adaptación permanente de sus planes y programas de la formación.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											
b.											
c.											
d.											
e.											
f.											
g.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguimie nto		Total
a.									
b.									
c.									
d.									
e.									
f.									
g.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

7. PERSONAS

7.2 Desarrollo de la comunidad universitaria

Dimensiones

- kk. Se promueve el fortalecimiento de la comunidad universitaria.
- ll. Se promueve la participación en la autoevaluación de la universidad.
- mm. Se facilita a la comunidad universitaria las informaciones adecuadas sobre la situación y evolución de la calidad en la institución.
- nn. Se promueve la participación en la mejora interna de la calidad.
- oo. Se potencia la existencia de un clima positivo universitario.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					
Dimensiones	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Total	Existencia	Contenido	Definición	Conocimiento	Total
a.										
b.										
c.										
d.										
e.										
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones				

Valor de
Implantación

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				
Dimensiones	Utilización	Principios	Seguimiento	Total	Utilización	Principios	Seguimiento	Total
a.								
b.								
c.								
d.								
e.								
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones			

Valor de
Aplicación

7. PERSONAS

7.3. Compromiso con la mejora

Dimensiones

- pp. La universidad promueve el compromiso del personal para lograr la mejora continua.
- qq. La universidad reconoce el compromiso y la contribución del personal a la mejora de la calidad.
- rr. La universidad promueve la participación en acciones en el exterior para difundir e implantar políticas de calidad.

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de Implantación	
Dimen siones	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to	Total	Exis tencia	Conte nido	Defini ción	Cono cimien to		Total
a.											<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 0 auto;"></div>
b.											
c.											
Media de las dimensiones						Media de las dimensiones					

Medida de la extensión				Medida de la intensidad				Valor de Aplicación	
Dimen siones	Utiliza ción	Princi pios	Seguimie nto	Total	Utilización	Princi pios	Seguim iento		Total
a.									<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 0 auto;"></div>
b.									
c.									
Media de las dimensiones					Media de las dimensiones				

7. PERSONAS

Efectos de la gestión de las personas

Puntos fuertes

Aspectos que necesitan mejorar

Aspectos que necesitan información complementaria

Medida de la extensión					Medida de la intensidad					Valor de los efectos	
Sectores	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo	Total	Satisfacción	Valor	Impacto	Desarrollo		Total
											<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 5px;">Valor de los efectos</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> </div>
Media de los sectores						Media de los sectores					

ANEXO D. Cuestionarios Evaluación EE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

DOE

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:

CRITERIO 1: LIDERAZGO

Se entiende por liderazgo el comportamiento y la actuación del Equipo Directivo y del resto de los responsables para guiar la Institución hacia la gestión de calidad.

El criterio ha de reflejar como todos los que tienen alguna responsabilidad en la Institución estimulan, apoyan y fomentan la gestión de calidad como proceso fundamental del centro educativo para la mejora continua.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1. Ningún avance. 2. Cierta avance. 3. Avance significativo. 4. Objetivo logrado

SUBCRITERIOS

1ª. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de estos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua						
1a	1	El Grupo Directivo de la Institución y los demás responsables de la dirección se muestran comprometidos con la gestión de calidad	1	2	3	4
1a	2	Los directivos son accesibles y saben escuchar.	1	2	3	4

1b. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en la Institución.						
1b	3	Los Directivos apoya las propuestas de mejora y se compromete con recursos y ayudas apropiadas.	1	2	3	4
1b	4	El Grupo Directivo de la Institución, ayuda a definir prioridades en las actividades de mejora.	1	2	3	4
1b	5	El Grupo Directivo toma oportunamente las decisiones que le competen.	1	2	3	4
1c. Implicación del equipo directivo y de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otros centros e instituciones educativas del entorno y con la Administración Educativa.						
1c	7	El Grupo Directivo de la Institución participa y toma iniciativas, para la elaboración de proyectos en la planificación de la Institución	1	2	3	4
1c	8	El Grupo Directivo de la Institución posibilita los medios para que tanto los padres de familia, como los estudiantes y personal externo manifiesten sus quejas y sugerencias.	1	2	3	4
1c	9	El Grupo Directivo establece relaciones de cooperación con otras instituciones importantes para la buena marcha y desarrollo de la Institución	1	2	3	4

1d Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los otros responsables de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en el centro educativo.						
---	--	--	--	--	--	--

1d	10	El Grupo Directivos selecciona colaboradores competentes para responder eficazmente en el manejo de los procesos organizativos y administrativos.	1	2	3	4
1d	11	El Grupo Directivo hace publico reconocimiento y valoración de los esfuerzos y logros de las personas comprometidas con la planificación y estrategias de la gestión de la calidad.	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

DOE

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:

CRITERIO 2: Planificación y Estrategia

Este criterio se refiere a la **Misión, Visión, Valores y Dirección Estratégica** de la Institución, así como a la forma en que estos se implantan en los proyectos Institucionales.

El criterio ha de reflejar como la planificación y la estrategia de la Institución asumen el concepto de gestión de calidad y cómo los principios de la gestión de la calidad se utilizan en la formulación, revisión y mejora de la estrategia y la planificación.

La misión expresa la razón de ser del CMB, justifica su existencia histórica y declara sus valores. Se describe en el Proyecto Educativo Institucional PEI y se hace realidad a través de los planes y proyectos de desarrollo.

La visión es la imagen deseada y alcanzable en el futuro inmediato de la Institución

Los valores son los principios básicos que configuran el comportamiento del personal del Centro educativo y determinan todos sus relaciones.

La Dirección Estratégica constituye la orientación a mediano plazo de los planes y objetivos de la Institución, con el fin de lograr su misión y alcanzar su visión a largo plazo mediante las sucesivas programaciones generales de actividades anuales.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1.Ningún avance. 2.Cierto avance. 3.Avance significativo. 4.Objetivo logrado

SUBCRITERIOS

2ª. Como se basa la planificación y la estrategia de la Institución en una información pertinente y completa.						
2a	1	La elaboración del Proyecto Educativo Institucional se ha realizado tras el análisis de la necesidades y expectativas de los distintos sectores de la comunidad educativa: -alumnos y padres, personal docente y no docente, -proveedores y otros interesados; -otros centros educativos destacados por sus logros -las transformaciones sociales, demográficas, culturales y económicas. -avances tecnológicos y innovaciones pedagógicas	1	2	3	4
2b. Cómo se desarrollan la planificación y la estrategia de la Institución						
2b	2	-Misión, Visión, Valores y Dirección estratégica de la Institución, reflejan los principios y la metodología de la gestión de Calidad. -Se formulan, de una forma coherente, clara y precisa, la planificación y estrategia. -Se identifica, asigna y asume la responsabilidad de cada estrategia -Se incorpora la exigencia de un comportamiento ético en la planificación y la estrategia de la Institución	1	2	3	4
2c. Como se comunica e implanta la planificación y la estrategia de la Institución Educativa						
2c	3	Se comunica de manera clara y eficaz la planificación y estrategia a todos los estudiantes, padres de familia, docentes y no docentes otros interesados y demás proveedores de la Institución	1	2	3	4
2c	4	Se verifica que la planificación y la estrategia dan sido comprendidas y asumidas por todos los niveles de la Institución.	1	2	3	4
2c	5	Todo el personal sabe en que forma puede contribuir a lograr los objetivos de la Institución	1	2	3	4
2d. Cómo se actualiza y mejora periódicamente la planificación y la estrategia de la Institución.						
2d	6	Se establecen indicadores y se prevén modificaciones en los mismos después de la evaluación anual de resultados para actualizar y mejorar la planificación y las estrategias preestablecidas de la Institución.	1	2	3	4
2d	7	En la Institución hay una cultura de evaluación sistemática de la planificación y estrategia en todos los niveles de funcionamiento, mediante el uso de indicadores eficaces y actualizados	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

DOE

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:

CRITERIO 3: Gestión del Personal

Este criterio se refiere a cómo utiliza la Institución el pleno potencial de su personal para mejorar continuamente

“Personal” es en el presente contexto, es cualquier persona, sea cual fuere su responsabilidad y su especialidad, que presta sus servicios a la Institución: docentes no docentes, administrativos y de los servicios.

La autoevaluación de este criterio, pretende mostrar como se actúa para mejorar las condiciones del personal y cómo se realiza su gestión para la mejora continua de la Institución y de la formación de los estudiantes

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1. Ningún avance. 2. Cierta avance. 3. Avance significativo. 4. Objetivo logrado

SUBCRITERIOS

3a: Como se planifica y mejora la gestión del personal.						
3a	1	Se planifica , selecciona, y contrata el personal necesario y con los perfiles profesionales requeridos de acuerdo con la oferta de formación de la Institución	1	2	3	4
3b. Como la experiencia y capacidades de las personas se mantienen y desarrollan por medio de su formación y calificación.						
3b	2	Se da correspondencia entre la formación y actualización y las necesidades de su desarrollo	1	2	3	4
3b	3	La formación y capacitación del personal se corresponde con las necesidades de sus Programas y de la Institución	1	2	3	4
3b	4	Se evalúa la efectividad de los planes de formación.	1	2	3	4
3c. Cómo el Grupo Directivo, los órganos de coordinación docente y el resto del personal se ponen de acuerdo sobre objetivos y revisan continuamente el desempeño de sus funciones.						
3c	5	Se concilian los objetivos individuales y de equipo con los de la Institución Se evalúa al personal y se le ayuda a mejorar resultados	1	2	3	4
3d. Como la Institución promueve el compromiso y la participación de todo el personal en la mejora continua y le reconoce la facultad para tomar decisiones.						
3d	6	La Institución promueve la participación de todo el personal en acciones de mejora , y apoya las iniciativas de mejora surgidas de los distintos equipos docentes y del resto del personal. Se forma l personal en gestión calidad.	1	2	3	4
3d	7	En la Institución hay establecidos procedimientos para facilitar y orientar la participación y garantizar el compromiso con la mejora continua de la calidad.	1	2	3	4

3e. Como se consigue una comunicación efectiva ascendente y descendente y Colateral.						
3e	8	El sistema de comunicación en la Institución es multidireccional: ascendente ,descendente ,lateral entre Directivos, colaboradores y entre colegas, grupos y equipos de trabajo. Se evalúa y mejora la efectividad de la comunicación.	1	2	3	4
3f. Como se preocupa la Institución por su personal y lo respeta						
3f	9	Como la Institución reconoce, y valora a cada uno de sus miembros como personas, fomenta un ambiente de confianza y seguridad para el trabajo y crea un clima gratificante y de solidaridad en todo su personal .	1	2	3	4
3f	10	En la Institución se reconoce y valora el trabajo, los aportes y el esfuerzo de mejora del personal. Fomenta y apoya programas y actividades de desarrollo integral del personal.	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:
CRITERIO 4: Recursos

Este criterio se refiere a cómo utiliza la Institución realiza la gestión y conservación de los recursos necesarios para el cumplimiento de su misión.

La autoevaluación de este criterio, pretende mostrar como actúa la Institución para mejorar de manera continua la gestión de sus recursos.

Recurso: Todo elemento material que adquiere la Institución para el cumplimiento de sus funciones misionales.

Recurso de información: conjunto de datos de cualquier tipo, necesarios para la prestación del servicio y la consecución de la formación del estudiante, así como los medios que están a disposición del personal y de los clientes de la Institución.

Proveedor: toda aquella persona que suministra a la Institución, productos o servicios, tales como :conocimientos, recursos físicos materiales, servicios de mantenimiento y otros.

Gestión tecnológica: es la forma como la Institución adquiere, protege y desarrolla sus tecnologías, incluyendo las de información y pedagógicas, que son la base de los servicios, procesos y sistemas y las nuevas que puedan explotarse en beneficio del Centro.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1.Ningún avance. 2.Cierto avance. 3.Avance significativo. 4.Objetivo logrado
SUBCRITERIOS

4ª. Como se gestionan los recursos económicos y financieros						
4a	1	La Institución gestiona los recursos económico financieros para apoyar la planificación y la estrategia y define los indicadores adecuados para su medición..	1	2	3	4
4b. Como se gestionan los recursos de información						
4b	3	La información relevante de la Institución, es transmitida con rapidez y en su totalidad a todos los usuarios: estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia.	1	2	3	4
4c. Cómo se gestionan los materiales y las relaciones con los proveedores						
4c	4	La Institución establece y mantiene relaciones con los proveedores de bienes y recursos de acuerdo con su plan y estrategia.	1	2	3	4
4c	5	La Institución hace reuniones con los proveedores, lleva registro de ellos y busca economías en las negociaciones de insumos	1	2	3	4
4d. Como se gestionan los edificios y los equipos						
4d	6	Las edificaciones que utiliza la Institución, se adecuan a la oferta educativa, realiza buen mantenimiento de ellas y utiliza plenamente su capacidad instalada.	1	2	3	4
4d	7	La programación de la Institución con respecto a la capacidad instalada, permite que esta sea utilizada de manera razonable.	1	2	3	4

4e. Como se gestiona la tecnología y la propiedad intelectual.						
4e	8	En desarrollo de la estrategia, la Institución fomenta la investigación educativa e invierte en innovación y tecnología.	1	2	3	4
4e	9	Se seleccionan las tecnologías mas acordes con la planificación y la estrategia del Programa y se respeten los derechos de autoría en las innovaciones y proyectos.	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:

CRITERIO 5: Procesos

Este criterio alude a como se identifican, gestionan y revisan los procesos y como se corrigen a fin de asegurar la mejora continua.

Se entiende por proceso que va añadiendo valor, y que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de servicios que ofrece la Institución

En la Institución habrá una serie de procesos que necesitan ser redirigidos y mejorados. De entre todos los procesos algunos resultaran críticos para el éxito del centro Por eso se hace imprescindible identificarlos y dedicara a ellos una atención singular.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1.Ningún avance. 2.Cierto avance. 3.Avanace significativo. 4.Objetivo logrado

SUBCRITERIOS

5a: Como se identifican los procesos críticos para el éxito de la Institución						
5a	1	La Institución tiene definidos los procesos críticos fundamentales para el éxito	1	2	3	4
5a	2	Las demandas de la comunidad educativa son recogidas por la Institución en su planificación	1	2	3	4
5b. Como gestiona el centro sistemáticamente sus procesos						
5b	3	La Institución asegura el funcionamiento eficiente de sus propios procesos	1	2	3	4
5b	4	La Institución tiene asignados con claridad a los responsables y asignadas las tareas de los mismos.	1	2	3	4
5c. Como se revisan los procesos y se establecen objetivos para su mejora.						
5c	5	Los objetivos de mejora se establecen a partir de la información recibida de los distintos miembros de la comunidad educativa	1	2	3	4
5d. Como se estimula la Institución, la innovación y creatividad en la mejora de procesos.						
5d	6	La Institución promueve entre el personal la creatividad y la innovación para la mejora de los procesos.	1	2	3	4

5e. Como implanta la Institución los cambios de procesos y evalúan los beneficios.						
5e	7	La Institución aprovecha los resultados de la evaluación de los procesos para mejorar su funcionamiento.	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:
CRITERIO 6: Satisfacción del cliente

Este criterio se refiere a qué consigue el centro educativo en cuanto a la satisfacción de su cliente.

El cliente es todo aquel que se beneficia directamente de las actividades de la Institución. Son clientes directos el alumno y su familia. También son clientes las instituciones y las empresas en las que van a integrarse estos alumnos, así como la comunidad de la que forman parte.

La satisfacción de los clientes (padres y alumnos) de un centro educativo se pueden medir directa e indirectamente. Las medidas directas (6a) se identifican con las percepciones de los clientes e indirectas (6b) se basan en aspectos complementarios.

Por servicio locativo se entiende la enseñanza del alumno de los conocimientos y habilidades que le sirvan para su formación y desarrollo personal, así como la prestación de los servicios complementarios a la enseñanza.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1.Ningún avance. 2.Cierto avance. 3.Avance significativo. 4.Objetivo logrado

SUBCRITERIOS

6a: La percepción que tienen los padres y los alumnos de la formación que dispensa la Institución, de la calidad de sus servicios y de su relación con ellos						
6a	1	La Institución mide periódicamente la percepción de los padres y estudiantes sobre las siguientes áreas: confianza en la Institución, satisfacción de pertenencia a la Institución, satisfacción por la didáctica y la asesoría de los profesores, comprensión que se tiene de los alumnos, comunicación entre la institución, los estudiantes y los familiares, clima de convivencia y de relaciones humanas, el acceso a los servicios de la Institución, las instalaciones y su mantenimiento	1	2	3	4
6b Medidas complementarias relativas a la satisfacción de los clientes de la Institución						
6b	2	Demanda y oferta educativa, número de matriculados, resultados académicos, alumnos que aprueban los cursos, ubicación dentro de las pruebas de Estado, premios y reconocimientos a la Institución, colocación laboral de los alumnos egresados de la Institución, respuesta a las quejas presentadas al centro, actualización de la formación impartida, publicidad del centro a través de medios, facilidades que brinda el centro a los interesados, logro en comparación con los objetivos previstos	1	2	3	4
6b	3	El cliente está informado de aquellos aspectos de la Institución que inciden en su satisfacción	1	2	3	4
6b	4	La Institución compara sistemáticamente el grado de satisfacción de padres y estudiantes con el de otras Instituciones.	1	2	3	4
6b	5	La Institución actúa sobre las áreas oportunas en función del grado				

		de satisfacción de los padres y alumnos obtenidos de las evaluaciones anteriores	1	2	3	4
--	--	--	---	---	---	---

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE
CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:

CRITERIO 7: Satisfacción del personal
--

Este criterio se refiere a qué consigue la Institución respecto a la satisfacción de su personal. El personal se define como cualquier persona, sea cual fuere su responsabilidad y su especialidad, que presta sus servicios en la Institución.

La satisfacción del personal de una Institución se pueden medir directa e indirectamente. Las medidas directas (7a) se identifican con las percepciones de los clientes e indirectas (7b) se basan en aspectos complementarios.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1.Ningún avance. 2.Cierto avance. 3.Avanace significativo. 4.Objetivo logrado
SUBCRITERIOS

7a: La percepción que el personal (docente y no docente) tiene la Institución						
7a	1	La Institución mide periódicamente la percepción del personal sobre aspectos tales como: condiciones de trabajo, nivel de comunicación, opciones de formación, reconocimiento por el trabajo realizado, estilo de dirección, oportunidades de participación, el trabajo en equipo, satisfacción de los estudiantes, trato justo y respetuoso, sentido de cooperación y colaboración.	1	2	3	4
7b Medidas complementarias relaciones con la satisfacción del personal						
7b	2	Formación y desarrollo profesional, programas ofertados para la capacitación del personal, reconocimiento a las personas y grupos de trabajo, el grado de ausentismo, las quejas, fidelidad a la Institución, comodidad de las instalaciones, manejo de las relaciones interpersonales	1	2	3	4
7b	3	El personal del centro está informado de los resultados de los procesos anteriores	1	2	3	4
7b	4	La Institución compara sistemáticamente el grado de satisfacción de su personal con el de otros centros	1	2	3	4
7b	5	La Institución actúa sobre las áreas que se requieren en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores	1	2	3	4

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DOE**

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

FECHA:

~~CRITERIO 8: Impacto en la sociedad~~

Este criterio se refiere a qué es lo que finalmente consigue la Institución a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y del entorno del centro educativo en particular.

Este criterio medirá el impacto del centro educativo en aquellos asuntos que no están relacionados ni con las responsabilidades propias del centro ni con sus obligaciones estatutarias. Se refiere a los resultados del centro educativo en la satisfacción de los clientes.

El impacto social del centro educativo puede medirse de manera directa o indirecta.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1. Ningún avance. 2. Cierta avance. 3. Avance significativo. 4. Objetivo logrado

SUBCRITERIOS

8a: La percepción que la sociedad en general tiene de la Institución						
8a	1	La Institución mide periódicamente la percepción que la sociedad en general tiene del mismo en aspectos tales como: daños y molestias causados en el entorno, preocupación y mejora, implicación en la comunidad	1	2	3	4
8b Medidas adicionadas relacionadas con el impacto del centro educativo en la sociedad						
8b	2	La Institución realiza periódicamente mediciones adicionales relacionadas con su impacto en la sociedad tales como: niveles de quejas, incidentes relacionados con la salud laboral y escolar, reconocimientos explícitos y otros	1	2	3	4
8b	3	La comunidad institucional está informada sobre los resultados de esas evaluaciones	1	2	3	4
8b	4	La Institución compara sistemáticamente con otros centros su nivel de impacto en la sociedad	1	2	3	4
8b	5	La Institución establece programas activos de impacto en la sociedad en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones precedentes.	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

DOE

CUESTIONARIO AUTOEVALUATIVO

FECHA:

CRITERIO 9: Resultados de la Institución

Este criterio se refiere a lo que consigue la Institución en relación con la planificación y la estrategia, y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, de sus familiares y en general de todos los interesados en la Institución.

Son resultados de la Institución, cualquier logro educativo, de gestión o social, a corto, mediano y largo plazo, que contribuya al éxito del centro educativo, que sea medible en forma directa o indirecta y que se derive con certeza de la ejecución de la planificación y de la estrategia de la Institución (criterio 2) así como de los procesos críticos (criterio 5).

Los resultados de la Institución educativa constituyen, en primer termino, pruebas de la eficiencia y la efectividad en la formación del estudiante y en el resto de los servicios prestados. En su valoración se tendrán en cuenta las circunstancias particulares que ocurran en cada caso.

A continuación aparece un conjunto de preguntas para ser valoradas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1.Ningún avance. 2.Cierto avance. 3.Avance significativo. 4.Objetivo logrado
SUBCRITERIOS

9a: Medida de los resultados económicos de la Institución						
9a	1	Se conocen y evalúan los resultados de la Institución: en la gestión y control del presupuesto, el grado de ejecución del presupuesto, el rendimiento de los recursos materiales e inversiones de la Institución ,la distribución equitativa del presupuesto por departamentos, programas y demás dependencias.	1	2	3	4
9b Medida del resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Institución.						
	2	Se mide, se conoce, y se valora la consecución de los objetivos fijados en los distintos programas de la Institución.	1	2	3	4
9b	3	Se miden, se conocen y se valoran los resultados de los procesos de planificación o programación..	1	2	3	4
9b	4	Se miden, se conocen y se valoran los resultados relativos a la convivencia en la Institución y las relaciones humanas.	1	2	3	4
9b	5	Se mide, se conocen y se valoran los resultados a la gestión del personal	1	2	3	4
9b	6	Se miden, se conocen y se valoran los resultados de otros servicios y procesos de apoyo a la Institución	1	2	3	4
9b	7	Se mide, se conoce y se valora el tiempo utilizado en responder a las demandas de los estudiantes y familiares y demás implicados.	1	2	3	4
9b	8	Se mide, se conocen y se valoran los resultados que reflejan procesos clave de evaluación	1	2	3	4

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

DOE

ANÁLISIS ESTRATÉGICO-FODA

FORTALEZAS
OPORTUNIDADES
DEBILIDADES
AMENAZAS

ANEXO E. Síntesis del análisis FODA, para los tres programas.

CRITERIO 1. LIDERAZGO	I.E.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Falta de políticas claras y dirección en los procesos de mejora de la calidad en la institución. 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de anticipación (prospectiva) en el grupo directivo ante los cambios del entorno. 	1	0	2
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencias en la información a la comunidad educativa y a la sociedad sobre los programas de formación y proyectos de mejora institucionales. 	1	2	2
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de información a los padres sobre actividades de los hijos en la Institución educativa, sobre los programas y proyectos que ofrece. 	1	2	2
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencias en la comunicación interna entre directivos y estudiantes; entre la Institución y padres de familia; falta un sistema de información y comunicación eficientes. 	1	1	3
<ul style="list-style-type: none"> Personal directivo sin competencia en la parte administrativa. 	2	3	0
<ul style="list-style-type: none"> Falta de compromiso y apoyo de todos los miembros de la Institución a los líderes para que el liderazgo obtenga los resultados de forma oportuna. 	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> No se reconoce el trabajo y esfuerzo que realizan de los directivos en beneficio del programa. 	3	2	1
<ul style="list-style-type: none"> En ocasiones no se escucha con atención ni se demuestra interés por las inquietudes de quienes están comprometidos con los programas y proyectos de mejora. 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Los líderes no aprovechan las oportunidades que les ofrece el entorno para mejorar el programa. 	2	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Falta de compromiso de algunos líderes con el programa. 	3	0	2

CRITERIO 1. LIDERAZGO	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovechamiento de las alianzas y convenios con otras instituciones y empresas de gran calidad para el fomento de nuevas tecnologías y ofrecimiento de programas profesionales en extensión. 	3	2	5
<ul style="list-style-type: none"> • La alta demanda de tecnólogos y de profesionales por parte del sector productivo en la ciudad y en la región para apoyar los planes de desarrollo. 	2	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • La acreditación de calidad de los programas académicos. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • La extensión de los programas en convenios interinstitucionales. 	3	2	5
<ul style="list-style-type: none"> • El convenio que tienen con el politécnico a través del cual brinda la oportunidad al estudiante de formarse como profesional. • 	0	0	5
<ul style="list-style-type: none"> • La actualización de programas para el registro calificado, la formación por ciclos propedéuticos y la flexibilidad curricular dentro de la reforma educativa. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones con FENALCO y los demás gremios de la producción para constituir alianzas estratégicas que le permitan la promoción de los tecnológicos y profesionales hacia el trabajo productivo. 	0	0	5
<ul style="list-style-type: none"> • Existe un mercado que se potencializa debido a la poca oferta de tecnología en Administración Financiera. 	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> • Alta demanda de los egresados de los programas por instituciones y empresas. 	3	4	4
<ul style="list-style-type: none"> • La constitución de centros comunales para programas de extensión para la educación superior. 	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> • La realización de eventos internacionales para promover el programa por parte de los líderes. 	3	2	4
<ul style="list-style-type: none"> • El aprovechamiento para el programa de los actuales convenios que tienen firmados la institución con otras instituciones de prestigio en educación superior. 	2	1	5

CRITERIO 1. LIDERAZGO	I.E.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando los directivos se interesan en uno de los proyectos de mejora despliega toda su capacidad para su realización y apoyan. 	3	5	5
<ul style="list-style-type: none"> • El permanente acercamiento y apoyo a los gremios de miembros del equipo directivo. 	3	5	5
<ul style="list-style-type: none"> • La preocupación permanente de los directivos de la institución por ofrecer una mejor formación profesional. 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación de los directivos por la formación del estudiante en investigación y desarrollo tecnológico. 	3	4	1
<ul style="list-style-type: none"> • En la mayoría de los directivos de a institución se observa una excelente formación humanística y pedagógica. 	2	3	3
<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de toda la con los procesos de y autoevaluación para acreditar la calidad del programa. 	4	5	2
<ul style="list-style-type: none"> • La interrelación con los demás miembros de la comunidad educativa es significativa por algunos directivos. 	2	5	2
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia de directivos a la institución y compromiso demostrado por el decano y coordinadores con el programa. 	3	4	4
<ul style="list-style-type: none"> • Alto sentido de responsabilidad de los directivos en el manejo administrativo y financiero del programa. 	3	4	3
<ul style="list-style-type: none"> • El grupo directivo y otros responsables muestran su compromiso total para el logro de los objetivos institucionales y del programa. 	2	2	1
CRITERIO 1. LIDERAZGO	I.E.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones de cooperación y apoyo que brindan los directivos de otras instituciones importantes a los estudiantes con excelentes programas de ayuda para su formación y bienestar. 	1	2	5
<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de parte de algunos líderes de las necesidades de formación de las empresas, para una mejor orientación del programa. 	0	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • El incremento de convenios interinstitucionales a nivel nacional e internacional para liderar el mercado educativo en la ciudad y en el país. con oferta ampliada de programas similares. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Para que la institución, mantenga algún liderazgo del programa en la oferta educativa, debe fortalecer y estrechar lazos de comunicación y de cooperación con instituciones del ámbito local, nacional e internacional. 	3	2	5

CRITERIO 2. PLANIFICACION Y ESTRATEGIA	I.E.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de socialización y validación del PEI entre estudiantes, familiares y proveedores. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Deficientes estudios sobre necesidades de capacitación del sector productivo y demanda de empleo profesional. 	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación deficiente de los planes y las estrategias a estudiantes, padres de familia y otros interesados en el servicio. 	2	1	3
<ul style="list-style-type: none"> No existe una cultura de la planeación institucional, se improvisa con frecuencia. 	4	3	5
<ul style="list-style-type: none"> Contextualización de la institución insuficiente, se deben consultar los planes de desarrollo del departamento y área de Influencia. 	3	1	4
<ul style="list-style-type: none"> Frente al compromiso de calidad de la misión y visión hay deficiencias en infraestructura y medios educativos. 	0	2	5
<ul style="list-style-type: none"> Deficiente planeación de actividades extra-académicas: seminarios, foros, conferencias que mejoren la calidad del programa. 	4	3	4
CRITERIO 2. PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Los actuales convenios con otras instituciones de educación superior 	2	1	3
<ul style="list-style-type: none"> Los nexos con el sector productivo local a través de la Caja y (FENALCO). 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> La calidad de la gente seleccionada para trabajar como docentes en el programa de formación. 	5	4	4
<ul style="list-style-type: none"> Las ayudas y apoyos tecnológicos con que cuenta el programa para el desarrollo de sus actividades en docencia e investigación. 	2	3	1
<ul style="list-style-type: none"> La oportunidad de convertirse en la primera institución tecnológica que ofrezca formación por ciclos propedéuticos hasta el máximo nivel de educación superior. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Alto grado de aceptación en la comunidad por la proyección social y nivel académico de los programas y oportunidades que ofrece a los estudiantes. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> La credibilidad de que goza el programa por la formación de alto nivel académico y responsabilidad demostrada por los egresados en el trabajo. 	2	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Credibilidad que tiene en el medio sobre la calidad del programa, para mejorar la calidad de sus egresados, convirtiendo, las amenazas y debilidades en oportunidades de potenciación. 	1	4	4

CRITERIO 2. PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA	I.E.	PS.	A.F
FORTALEZAS			
• La elaboración del PEI, La redefinición de la visión, misión y valores.	3	5	4
• La voluntad institucional para el logro de la misión y visión del proyecto educativo del programa.	4	4	5
• Alianzas estratégicas con otras universidades de alto nivel académico.	1	2	4
• La solidez administrativa, la proyección y ampliación de la planta física.	2	1	4
• El proceso de desarrollo curricular del proyecto educativo del programa PEP	2	3	5
• Cuerpo de docentes, bien seleccionados, que demuestran compromiso con el programa y sus estudiantes.	4	3	4
• La visión y proyección de los directivos con respecto a al programa, pregrado y postgrados.	3	5	4
• Apoyo locativo, con nueva sede propia, estratégicamente ubicada y multifuncional	0	0	5
CRITERIO 2. PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA	I.E.	PS.	AF.
AMENAZAS			
• Escasa participación de toda la comunidad en la planeación y organización de planes y políticas.	2	0	3
• La pérdida o detrimento de la pertinencia social de la Institución.	0	0	3
• El desconocimiento o descuido del mercadeo Institucional.	3	3	4
• La no acreditación de programas o no obtención de registro calificado de los mismos.	2	0	5
• Situación coyuntural de la economía del país.	1	1	2
• No acreditación de programas que le impiden ofrecer formación a nivel profesional por sus propios medios y sin convenios con IES.	2	0	4
• Falta agresividad en la publicidad a la posible población de estudiantes potenciales	4	5	4
• La competencia de universidades locales y foráneas ofertando programas similares.	1	1	2
• Poca autonomía en el programa para planear y proyectar sus acciones, y desarrollar proyectos, especialmente cuando demandan inversión.	3	5	5

CRITERIO 3. PERSONAS	I.E.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Recursos tecnológicos tradicionales en procedimientos para la gestión del personal. 	2	3	0
<ul style="list-style-type: none"> Bajo perfil protagónico del personal a nivel interinstitucional, como institución de educación superior. 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Insuficiencia de convenios con el sector empresarial para el diseño de proyectos pedagógicos, e implementación de estrategias de complementación académica-empresarial de los docentes (prácticas y pasantías empresariales). 	3	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Descontextualización de los líderes de proyectos de investigación en aula estos no siempre son aplicables al sector productivo. 	0	3	5
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de planes y estrategias en el proyecto docente, que permitan la proyección social de la institución, la relación universidad – comunidad. 	1	3	4
<ul style="list-style-type: none"> Falta mayor Planeación física y de recursos didácticos medios para los docentes. 	3	1	3
<ul style="list-style-type: none"> Baja remuneración de los docentes de tiempo completo. 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> No existe un centro que apoye logística y económicamente la publicación de artículos, revistas y texto de los docentes. 	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de sitios apropiados para los docentes de tiempo completo donde mantener sus pertenencias y realizar el trabajo con comodidad. 	3	4	0
<ul style="list-style-type: none"> Preparación deficiente de los coordinadores en el área de informática. 	2	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Ausencia del manejo de una segunda lengua en los docentes 	5	3	1
<ul style="list-style-type: none"> Deficientes condiciones de trabajo, oficinas incómodas, muy pequeñas para las sesiones de tutoría de alumnos. 	3	4	0
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación institucional deficiente. Canales de comunicación deficiente: falta oportunidad en la entrega de información. 	4	2	5
<ul style="list-style-type: none"> Hay deficiencias en la capacitación de los docentes y estudiantes para la administración del plan de estudios por el sistema de créditos. 	4	3	4
CRITERIO 3. PERSONAS	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Los continuos programas de capacitación a para todo el personal docente y administrativo. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Los procesos de autoevaluación que se adelantan actualmente son una oportunidad para descubrir las carencias y establecer planes de mejora en el personal. 	3	4	2

CRITERIO 3. PERSONAS	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> El crecimiento y reconocimiento de la institución genera nuevas formas de organización que motivan una mejor preparación del personal. (hay una clara necesidad de formación para enfrentar el día a día). 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Aprovechar el buen nombre de la Institución y para un mayor acercamiento a la empresa, estableciendo nuevos convenios. 	2	2	4
<ul style="list-style-type: none"> El crecimiento de la institución hasta el punto que le permita alcanzar un posicionamiento a nivel regional y nacional. 	2	2	3

CRITERIO 3. PERSONAS	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> La institución reconoce y respeta todos los derechos al personal. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> La institución cuenta con personal altamente competitivo y hay estabilidad laboral. 	5	5	4
<ul style="list-style-type: none"> El personal recibe trato humano de los directivos generándose así un clima de trabajo en óptimas condiciones y dando el apoyo requerido. 	3	5	5
<ul style="list-style-type: none"> El cuerpo directivo manifiesta pertenencia a la institución y de igual manera su cuerpo docente. 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Buen producto, profesionales bien formados 	4	5	3
<ul style="list-style-type: none"> La política Institucional por alcanzar la acreditación de calidad voluntaria de sus programas. 	5	5	4
<ul style="list-style-type: none"> El programa de tecnología en administración financiera es pionero en la aplicación de la metodología de los proyectos de aula en lo que a investigación formativa concierne, 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento que hace al ITC el sector financiero al reconocerle su gestión educativa y contratar estudiantes de administración financiera para su planta de enlatados 	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> El excelente personal con que cuenta la institución y el programa. 	4	5	4
CRITERIO 3. PERSONAS	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Proliferación de universidades de la región o con programas de extensión que ofrecen similares servicios, con mayor apoyo publicitario y logística, altamente atractivos. 	3	2	3

CRITERIO 3. PERSONAS	I.E.	PS.	AF.
AMENAZAS ...			
<ul style="list-style-type: none"> La competencia desleal de otras instituciones de educación superior. 	2	5	3
<ul style="list-style-type: none"> El comportamiento aislado de algunos miembros de la institución pone en peligro la visión corporativa de la misma. 	2	1	3
<ul style="list-style-type: none"> La competencia y la calidad de sus servicios educativos ofrecidos por otras instituciones son cada vez mayores en la ciudad. 	3	3	5
<ul style="list-style-type: none"> Competencia a futuro inmediato de Instituciones con programas avanzados y actualizados. 	3	2	5
CRITERIO 4. COLABORADORES Y RECURSOS	IE.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Sistemas: deficiencia en salas de computo y equipos frente a la demanda del programa; obsolescencia del software con respecto a la innovación tecnológica de la informática; carencia de proyectos de renovación del software. 	3	4	4
<ul style="list-style-type: none"> La biblioteca presenta escasa bibliografía especializada y actualizada para los programas. Horario restringido de funcionamiento de la Biblioteca. Falta adecuación de salas de lectura e instalación de sistemas de consulta. 	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura sin adecuación didáctica. Salones con mala acústica que interfieren el normal desarrollo de las clases. Ruido excesivo en ambiente exterior. 	2	3	3
<ul style="list-style-type: none"> Los criterios de selección de estudiantes no se aplican con rigor en ocasiones. De igual manera la evaluación de los estudiantes; ingresan y salen estudiantes sin el perfil adecuado 	3	0	3
<ul style="list-style-type: none"> La atención al estudiante por parte del personal que labora en la institución presenta deficiencias en la atención oportuna de solicitudes. 	2	2	2
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de docentes investigadores de planta dedicados a la orientación de los proyectos. 	3	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Ayudas informáticas y audiovisuales insuficientes, de acuerdo con la demanda del programa. 	3	4	4
<ul style="list-style-type: none"> Escaso número de programas de especialización en las diferentes carreras. 	2	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Las relaciones interinstitucionales siguen muy limitadas. Faltan nuevos convenios y alianzas para elevar el nivel de calidad del programa. 	3	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Escasos o nulos programas de intercambio de docentes con otras instituciones de educación superior. 	4	3	3
<ul style="list-style-type: none"> Se dificultan los apoyos a los docentes para realizar formación especializada fuera del país o en otras instituciones. 	4	5	2

CRITERIO 4. COLABORADORES Y RECURSOS	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> La actualización obligatoria y universal de programas para obtención del registro calificado es una excelente oportunidad de mejora de la calidad. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Posibilidad de extender los servicios a otras regiones aprovechando el mejoramiento del orden público y las grandes ciudades cabecera Departamental. 	0	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Con el nueva autoevaluación para registro calificado en curso y la acreditación voluntaria de programas, implantar la formación por ciclos propedéuticos, (técnico, tecnológico y profesional), con especializaciones propias hasta el nivel avanzado. 	5	4	5
<ul style="list-style-type: none"> La visita del Ministerio de Educación y de los pares académicos constituyen oportunidad valiosa para consolidar los programas aprobados. 	3	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Lograr la acreditación de calidad de todos los programas según lo establecido en la política institucional. 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Dadas las facilidades de estudio, utilizar estrategias de exigencia a los estudiantes a fin de que estos aporten más y sean mucho más competentes. 	0	0	2
<ul style="list-style-type: none"> La institución tiene capacidad para fortalecer la investigación y promoción de la propiedad intelectual si se le presentan proyectos. 	4	5	3
CRITERIO 4. COLABORADORES Y RECURSOS	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> La tecnología seleccionada y la calidad de los programas y proyectos de acuerdo con las tendencias. 	5	0	4
<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento que tiene la institución en el medio económico y social. 	3	4	4
<ul style="list-style-type: none"> La variedad de programas y de proyectos institucionales favorecer el trabajo interdisciplinario. 	3	3	3
<ul style="list-style-type: none"> Los convenios con universidades para la formación de profesionales en programas aprobados facilitan el ofrecimiento del tercer ciclo. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> La institución ha fortalecido su campus universitario en los planes de desarrollo físico, con las nuevas instalaciones, amplias, cómodas y adecuadas para la formación. 	4	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Parte de los recursos humanos con que cuenta gozan de muy buena calificación profesional y con experiencia que es lo más valioso. 	5	4	5
<ul style="list-style-type: none"> Buena dirección administrativa y excelente clima laboral en el programa de Sistemas de Información. 	5	0	3
<ul style="list-style-type: none"> La ubicación física con respecto al desarrollo urbanístico son un factor de oportunidad para la institución. 	5	4	4
<ul style="list-style-type: none"> Los subsidios de la Caja de Compensación Familiar, Comfenalco, constituyen una oportunidad y a la vez una fortaleza de la institución para interesados en el programa. 	0	0	5
<ul style="list-style-type: none"> La nueva legislación sobre aplicación de aportes del Sena a un fondo de becas para estudiantes menos favorecidos, fortalece la demanda del programa. 	3	3	4

<ul style="list-style-type: none"> La orientación marcada hacia la investigación. 	2	5	0
CRITERIO 4. COLABORADORES Y RECURSOS	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> La principal amenaza para el programa, al parecer en concepto de los evaluadores, es la proliferación de la oferta similar de programas de otras instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, con paquetes de mayor variedad, con excelentes recursos económicos, posibilidades de opción para el estudiante dado la diversidad de carreras, mejores soportes académicos por los convenios que manejan. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de registro calificado de los actuales programas y programas no acreditados de calidad 	1	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Posible ingreso de universidades e instituciones del exterior que ofrezcan programas semipresenciales o presenciales en convenio con base en tratados de libre comercio, en los cuales se considera el conocimiento y los servicios educativos como bienes de exportación. 	2	0	3
<ul style="list-style-type: none"> La calidad del desempeño de algunos egresados que no satisfacen el perfil de competencia esperado. 	3	1	5
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencias serias en el manejo de una segunda lengua, exigida en Resolución 3462/2003 para la formación técnica y tecnológica por ciclos propedéuticos en Ingeniería Tecnologías de la Información y Administración. 	5	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Saturación del mercado con oferta de programas especialmente de ciencias de la Información y de la comunicación. 	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> Aumento del valor del pago de matrícula a las carreras académicas y la disminución del Ingreso de las familias Colombianas en el proceso de devaluación del peso. 	3	4	2
CRITERIO 5. PROCESOS	I.E.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Dificultades para los procesos académicos practica de laboratorio por carencia de insumos e instrumentos y la falta de mantenimiento oportuno. 	4	3	4
<ul style="list-style-type: none"> En procesos académicos, la prestación de servicios de laboratorio de física y química en arriendo y carencia de laboratorio de hidráulica. 	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> La atención al cliente presenta serias deficiencias. La centralización en trámites obstaculizan la agilidad y eficiencia en los servicios al cliente externo. 	3	4	4
<ul style="list-style-type: none"> Los procesos de suministro de medios audiovisuales son lentos, se requiere mayor agilidad, oportunidad y disponibilidad. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Desinterés de algunas personas al realizar el trabajo asignado(algunos académicos y administrativos), 	3	1	3
<ul style="list-style-type: none"> Algunos profesores manejan con negligencia los procesos académicos. Deben exigir más y mejor calidad en la respuesta del estudiante. 	2	2	1
<ul style="list-style-type: none"> Dificultades y lentitud de los servicios de Internet. Los computadores para 			

los profesores no son suficientes en número ni en cantidad y calidad de <i>software</i> requerido; como mínimo serían indispensables 10 computadores con acceso a Internet y fuentes de datos.	0	4	4
CRITERIO 5. PROCESOS	IE.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> En los procesos de comunicación con los estudiantes sus inquietudes no son escuchadas y cuando se presentan no son tenidas en cuenta. En ocasiones se les trata como a estudiantes de nivel académico inferior al pregrado. 	3	0	4
<ul style="list-style-type: none"> La participación de estudiantes y empresarios en los procesos de diseño y actualización curricular es pobre. 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencia en los procesos de acercamiento de la institución con el sector empresarial. No existe un canal de comunicación claro con los empresarios y empleadores. 	3	5	3
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes no pueden acceder directamente al servicio de internet de la Universidad desde sus casas por carecer de claves de acceso. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> La implementación de los procesos de tutoría no se llevan de manera conjunta y en ocasiones el estudiante no es consciente ni conoce el nuevo modelo pedagógico. 	2	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Se presenta improvisación, falta mayor planificación y estandarización de procesos. Escasos Proyectos y líneas de investigación aplicada. 			
CRITERIO 5. PROCESOS	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Los procesos de autoevaluación para registro calificado y acreditación voluntaria de calidad constituyen una oportunidad para su mejora. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Los nuevos acuerdos comerciales de cooperación entre países, facilitarán los procesos de relaciones interinstitucionales a nivel internacional. 	4	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Nueva legislación sobre profesores investigadores mínimo de medio tiempo para la formación avanzada, mejorarán procesos de investigación en los proyectos en curso y nuevos, en fase de diseño. 	4	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Las exigencias de escalafón para todos los docentes, de planta y de cátedra como requisito de calidad para el registro calificado, contribuirán a la mejora de la docencia, la investigación y la proyección social. 	3	3	2
<ul style="list-style-type: none"> La exigencia en los procesos de acreditación institucional y de programas de personal administrativo calificado y en cantidad suficiente, será un factor de mejora en la flexibilidad académica y administrativa. 	2	4	4
<ul style="list-style-type: none"> Las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a los procesos académicos y administrativos de los programas, mejoran su eficiencia y eficacia. 	5	2	3
CRITERIO 5. PROCESOS	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Promoción del aprendizaje, apertura hacia nuevos horizontes, las actividades didácticas y recreativa 	2	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Buena estructura física en las nuevas instalaciones y su ubicación en la ciudad. 	0	0	5

CRITERIO 5. PROCESOS	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo en actividades deportivas, artísticas, entre otras, que contribuyen al desarrollo integral del estudiante. 	1	3	2
<ul style="list-style-type: none"> • Los planes de mejora y el deseo de hacer las cosas bien, apoyados desde la dirección de la institución. 	2	4	4
<ul style="list-style-type: none"> • El propósito de responder a las necesidades del entorno, y el cumplimiento de la función social de la institución atendiendo especialmente población de bajos recursos. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • La preparación y formación continua de estudiantes y docentes. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • Integración de docentes-administrativos y sus buenas relaciones. 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo iniciado para implantar la de formación por el sistema de créditos académicos. 	5	4	4
<ul style="list-style-type: none"> • El direccionamiento estratégico del Proyecto Educativo Institucional PEI y el Proyecto Educativo del Programa PEP desde las competencias. 	2	5	4
CRITERIO 5. PROCESOS	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Falta publicidad de la acción institucional. La competencia hace amplio despliegue publicitario. 	3	3	2
<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de más y mejores convenios interinstitucionales que brinden nuevas oportunidades a los estudiantes. 	3	2	5
<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura inadecuada y falta de tecnología para algunas asignaturas (ausencia de, materiales de laboratorio)para la realización de las practicas. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Proliferación y .crecimiento de otras universidades que disminuyen la población estudiantil con detrimento de la calidad del proceso de selección. 	5	5	3
<ul style="list-style-type: none"> • El bajo numero de empresarios dispuestos a prestar su servicio para pasantías para los estudiantes. 	3	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • Saturación de la oferta educativa de programas similares en la ciudad y otros nuevos en proceso de creación. la creación. 	4	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Escasas ofertas de empleo, debido a la recesión económica y el cierre de empresas. 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Violencia generalizada en los campos que tornan las ciudades más inseguras con el cúmulo de desplazados especialmente para estudiantes de jornada nocturna. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • Las cargas tributarias de la reforma que graba las instrucciones de educación superior, obligando a estas alzas en los costos de matricula que recaen sobre la familia del estudiante privándolo del servicio educativo. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> • La ampliación de la edad de jubilación, traumatiza la movilidad en el proceso de vinculación laboral de egresados del programa. 	2	5	3

<ul style="list-style-type: none"> La automatización de los procesos en producción de bienes y de servicios. 	5	0	5
CRITERIO 6. RESULTADOS EN USUARIOS	IE.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencias en el laboratorio de sistemas: equipos y tecnología incorporada 	0	3	3
<ul style="list-style-type: none"> Sala de audiovisuales, y medios audiovisuales deficiente frente a la demanda. 	3	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Poco cuentan las sugerencias de los estudiantes, o no son atendidas la mayoría de las veces. 	3	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Despreocupación de los directivos de la institución por conocer las insatisfacciones y expectativas de los estudiantes. 	2	0	3
<ul style="list-style-type: none"> El distanciamiento de los directivos y decanos con respecto a los estudiantes para conocer y vivenciar sus expectativas. 	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencias en metodología y didácticas de los profesores. 	3	3	1
<ul style="list-style-type: none"> Escasa comunicación con padres de familia y empleadores. 	0	0	2
<ul style="list-style-type: none"> Carencia de guías orientadoras del diseño y desarrollo de proyectos de los estudiantes. 	1	0	2
<ul style="list-style-type: none"> Poca colaboración por parte de la institución al momento de facilitar información para realizar las investigaciones. 	2	4	0
<ul style="list-style-type: none"> No se evalúa satisfacción de los clientes que rebenefician de la institución perdiendo con ello los aportes como una oportunidad de mejora. 	2	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Faltan docentes de planta, para orientar la investigación y trabajo de los estudiantes. 	4	5	2
<ul style="list-style-type: none"> La Centralización administrativa hace que los procesos sean más lentos en la solución de problemas. 	0	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Deficiente información sobre los propósitos institucionales y los planes avances académicos a los estudiantes. 	1	0	1
CRITERIO 6. RESULTADOS EN USUARIOS	IE.	PS.	AF
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Convertir la fundación Instituto Tecnológico en una universidad. 	0	0	5
<ul style="list-style-type: none"> La acreditación de calidad de los programas que ofrece la Institución. 	4	4	3
<ul style="list-style-type: none"> La creación de los semilleros de investigadores. 	4	3	2
<ul style="list-style-type: none"> La enseñanza de algunos docentes con amplia experiencia laboral. 	5	4	4

<ul style="list-style-type: none"> • Clima de confianza para crear canales de comunicación y acceso entre los directivos, decanos y estudiantes, para conocimiento mutuo. 	3	4	4
CRITERIO 6. RESULTADOS EN USUARIOS	IE.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES....			
<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre planes de la institución al estudiantado a fin de lograr su aceptación y compromiso. 	2	4	3
<ul style="list-style-type: none"> • La firma de convenios con empresas para que su personal sea escogido de los egresados del programa ampliando así las oportunidades de empleo y garantizando el éxito y permanencia del programa. 	5	3	5
<ul style="list-style-type: none"> • El apoyo ofrecido por las asociaciones de facultades al programa, en la celebración de convenios interinstitucionales. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • El numero de egresados del programa empleados y el tipo de trabajo que desempeñan como evidencia del éxito del programa. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> • La facilidad de sitios de práctica profesional que brindan los convenios. 	3	5	4
CRITERIO 6. RESULTADOS EN USUARIOS	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Un buen numero de profesores de buena calidad y comprometidos con la mejora. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • El compromiso con la institución y el programa demostrado por los estudiantes. 	3	4	3
<ul style="list-style-type: none"> • El respaldo de los gremios económicos que abren posibilidades al empleo de profesionales egresados de los programas. 	5	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • La importancia que se le da a la formación profesional integral en la institución. 	3	5	3
<ul style="list-style-type: none"> • El costo razonable de las matriculas y facilidades de pago que ofrecen las Instituciones. 	2	1	3
<ul style="list-style-type: none"> • El empeño de los directivos y académicos por la formación por competencias. 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • Buena demanda y oferta educativa debido a la calidad de la formación impartida. 	5	4	4
<ul style="list-style-type: none"> • El buen nivel académico de la facultad garantiza calidad en el programa. 	4	4	2
CRITERIO 6. RESULTADOS EN USUARIOS	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Contratar algunos profesores sin el cumplimiento de requisitos con respecto a formación en docencia universitaria. 	3	0	2
<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de registro calificado y acreditación en algunas de las carreras. 	1	0	3
<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de estudios sobre necesidades y perfiles profesionales por parte de la Institución con base en mercaos laborales. 	2	5	5

<ul style="list-style-type: none"> El rezago ante el avance tecnológico e investigativo que se esta dando actualmente en algunas asignaturas del programa. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> El suministro de los elementos de trabajo para el estudiante de manera oportuna pertinente y suficiente, especialmente bibliográficos 	3	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Las alianzas entre otras instituciones para formación avanzada en maestrías y doctorados. 	0	5	4
<ul style="list-style-type: none"> La competencia de otras instituciones de educación superior con nuevas sedes y capacidad instalada. 	4	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Se requiere mayor atención al estudiante como centro del proceso educativo. Mejores espacios sociales, atención primaria en salud, culturales. 	3	3	2
<ul style="list-style-type: none"> No tener un reconocimiento como institución universitaria. 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> No realizar un examen o entrevista como requisito de ingreso. 	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> La falta de diversidad de carreras diferentes a las establecidas. 	0	0	2
CRITERIO 7. RESULTADOS EN EL PERSONAL	IE.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Falta mayores inversiones en los laboratorios y equipo audiovisual video-beam especialmente por su alta demanda en aula docentes y estudiantes. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Falta mayor sentido de pertenencia al programa por parte de algunos profesores y también de muchos estudiantes que están circunstancialmente. 	4	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Faltan mayores incentivos para la investigación: financiamiento de proyectos, profesores investigadores, vínculos con Conciencias. 	5	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Falta de calidad en los productos comprados para uso del personal en sus labores académicas, administrativas y logísticas. 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Falta compromiso y sentido de pertenencia con la institución por parte de algunos docentes, especialmente los de cátedra. 	4	3	5
<ul style="list-style-type: none"> En los programas de Bienestar Institucional solo participa la población diurna del programa; no hay atención a la población de la jornada nocturna. 	5	2	5
<ul style="list-style-type: none"> La gente reclama mayores descuentos económicos para estudios superiores del empleado y de su familia principalmente. 	4	3	5
<ul style="list-style-type: none"> No obstante tener seguro obligatorio en salud todos los empleados, seria conveniente fortalecer el centro de atención inmediata de urgencias con dotación suficiente para atender emergencias. 	2	0	2
<ul style="list-style-type: none"> Faltan campañas de seguridad, brigadas de socorro y entrenamiento en manejo de sistemas de alarma e implementos de extinción y evacuación masiva. 	3	5	3
CRITERIO 7. RESULTADOS EN EL PERSONAL	IE.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> La institución ofrece buenos programas de bienestar institucional a sus trabajadores de jornada diurna. 	1	1	4

<ul style="list-style-type: none"> Los programas de capacitación que ofrece la institución permiten desarrollo y actualización permanente de su personal. Hay cupos disponibles para el personal con descuento tarifarlos. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Los programas de bienestar cobijan a todo el personal que labora en la institución incluidos familiares cercanos. 	2	1	3
<ul style="list-style-type: none"> Las directivas de la institución hacen reconocimiento sistemáticamente de los meritos del personal a través de incentivos económicos y académicos. 	4	5	2
<ul style="list-style-type: none"> Las comisiones estudio y descuentos para participación del trabajador o de su familia en actividades de capacitación y formación estimulan al personal. 	2	1	2
CRITERIO 7. RESULTADOS EN EL PERSONAL	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> El prestigio y el reconocimiento que tiene la Institución y el programa en la ciudad y área de influencia. 	1	5	2
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento oficial por el Ministerio de Educación y condecoraciones al merito académico. 	1	5	1
<ul style="list-style-type: none"> Buenas relaciones interpersonales en la institución entre el personal, la colaboración y el trabajo en equipo. 	3	4	3
<ul style="list-style-type: none"> La organización de comités académicos de currículo y autoevaluación para el programa. 	2	5	5
<ul style="list-style-type: none"> La base de datos disponibles sobre instituciones y programas de educación superior que posee la institución que facilita el trabajo académico. 	5	2	3
<ul style="list-style-type: none"> El pago de honorarios es puntual y se estimula al personal con la conmemoración de las fechas especiales. 	4	5	4
CRITERIO 7. RESULTADOS EN EL PERSONAL	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Falta de campañas intensivas para difundir la existencia el programa y sus resultados para atraer mas estudiantes y así garantizar su permanencia. 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> El estrechamiento, del mercado regional, cada vez es mayor para el programa la oferta educativa de otras instituciones es muy amplia. 	5	5	5
<ul style="list-style-type: none"> La proliferación de instituciones con programas afines y en mejores condiciones académicas y administrativas los hacen atractivos. 	2	2	1
<ul style="list-style-type: none"> Mejores condiciones económicas y beneficios al personal vinculado a la educación en otras instituciones, especialmente las publicas. 	1	1	3
<ul style="list-style-type: none"> El trato que algunos directivos dan a sus colaboradores no siempre es amable. 	1	0	2
<ul style="list-style-type: none"> Las tecnologías de la información y tecnificación del procesamiento de datos ocasiona supresión de cargos y funciones aumentando el desempleo profesional. 	3	5	4
CRITERIO 8.. RESULTADOS EN EL ENTORNO	IE.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> La infraestructura escasa para la demanda y posible acción. 	0	2	4

<ul style="list-style-type: none"> La poca participación de estudiantes y egresados en los distintos proyectos que se adelantan en la comunidad científica. 	2	5	0
<ul style="list-style-type: none"> Escasa y casi nula medición de la percepción que la sociedad tienen sobre el programa. No hay información o no se brinda con los resultados de las pocas evaluaciones realizadas a la comunidad. 	3	4	2
<ul style="list-style-type: none"> No existe cultura de la evaluación del impacto del programa con participación de la comunidad. Las evaluaciones usualmente han sido académicas. 	5	5	2
<ul style="list-style-type: none"> Los egresados o se han vinculado a trabajar con proyectos de desarrollo social de la comunidades respectivas. 	2	3	3
<ul style="list-style-type: none"> Deficiencias en las comunicaciones con los interesados en el programa: familias, empresas, sindicatos, asociaciones. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Los egresados han buscado prioritariamente empleo, desplegando poca innovación y creatividad para trabajo autónomo. 	2	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Comunicaciones deficientes entre el programa y la sociedad, no sistematizadas a través de los medios de información disponibles. 	3	5	4
CRITERIO 8. RESULTADOS EN EL ENTORNO	IE.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Acogida que ha tenido el Programa según reconocimientos de los interesados. 	2	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Las buenas relaciones que se tienen con algunos gremios de la producción para facilitar la acogida de practicantes y egresados en las empresas. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> El respaldo que han ofrecido empresarios al programa contratando egresados. 	3	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Los nuevos tratados comerciales demandarán más profesionales en la organización para mejorar la calidad de sus productos y servicios. 	2	1	3
<ul style="list-style-type: none"> Los procesos de cambio en las organizaciones que demandan cada vez más y mejores profesionales. 	2	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Los convenios suscritos con otras Instituciones permiten demostrar la calidad de egresados del programa. 	3	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Los planes regionales de desarrollo requieren mano de obra profesional para transformar el medio sobre el cual actúan a través de proyectos. 	4	1	4
CRITERIO 8. RESULTADOS EN EL ENTORNO	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> La acogida de los egresados en el medio empresarial. 	3	5	5
<ul style="list-style-type: none"> El énfasis en ingeniería del software como actividad creativa e innovadora. 	5	0	0
CRITERIO 8. RESULTADOS EN EL ENTORNO	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Visión y proyección de la Institución a corto y mediano plazo 	1	5	3

<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento que hace la sociedad de la Institución como de como una buena institución de educación superior, lo cual mejora su status 	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> La ubicación estratégica de las sedes de los programas, accesible a la población de estudiantes. 	3	2	4
<ul style="list-style-type: none"> El sistema de créditos académicos que brindará mayores oportunidades y posibilidad para programar el desarrollo de la carrera.. 	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> La comunicación electrónica entre estudiantes y tutores a través de la universidad para los trabajos académicos. 	5	5	4
CRITERIO 8. RESULTADOS EN EL ENTORNO	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Otros centros educativos con oferta de programas similares en mejores condiciones de calidad para los alumnos y profesores. 	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> La comparación que hacen los interesados entre egresados de programas similares de otras instituciones de educación superior con motivo de las prácticas profesionales. 	2	2	1
<ul style="list-style-type: none"> Su nivel de actualización tecnológica con respecto a los programas de otras instituciones dadas las relaciones internacionales e interinstitucionales de apoyo. 	3	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Programa de becas al exterior que ofrecen otras instituciones a los estudiantes del programa. 	3	5	0
<ul style="list-style-type: none"> Los proyectos y redes de investigación en los cuales participan sus estudiantes. 	4	5	3
CRITERIO 9. RESULTADOS CAVE DE LA INSTITUCIÓN	IE.	PS.	AF.
DEBILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Desactualización Tecnológica en los contenidos de algunas asignaturas del programa. 	2	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Trato despectivo al estudiante de algunos docentes. 	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura deficiente en laboratorios, equipos y salas audiovisuales para las actividades académicas. 	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> Jefes dedicados solo a la parte financiera sin visión de lo académico 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Fallas en la comunicación institucional interna. No se conocen planes de desarrollo de la institución ni resultado de e valuaciones. 	3	0	4
<ul style="list-style-type: none"> Docentes no aptos o mal preparados para dictar ciertas materias. 	0	0	5
CRITERIO 9. RESULTADOS CLAVE DE LA INSTITUCION	IE.	PS.	AF.
DEBLIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Algunos procesos actualmente se realizan de manera manual 	0	3	3

<ul style="list-style-type: none"> Centralización de la parte administrativa sin que se tome en cuenta al estudiante 	3	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Faltan recursos bibliográficos para una gran mayoría de nuevas asignaturas 	0	0	4
<ul style="list-style-type: none"> La asociación de egresados es incipiente y rudimentaria. No hay seguimiento sistematizado a egresados. 	4	4	5
<ul style="list-style-type: none"> Falta de promoción de las carreras y sus respectivas practicas, las cuales podrían proporciona al estudiante su primer contacto con el campo laboral. 	4	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Existe un claro problema de intereses personales y económicos de algunos directivos de la institución. 	3	3	0
<ul style="list-style-type: none"> No se escucha debidamente a los familiares de los estudiantes, especialmente por parte de la gerencia administrativa en asuntos relacionados con pagos y créditos educativos. 	0	0	5
CRITERIO 9. RESULTADOS CLAVE DE LA INSTITUCION	I.E.	PS.	AF.
OPORTUNIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> Convenios con Instituciones y empresas para la asignación de practicas a estudiantes. 	3	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Convenios con entidades financieras que permiten el apoyo y oportunidad a estudiantes para iniciar o continuar con su carrera. 	4	4	2
<ul style="list-style-type: none"> La autonomía que tienen por ley las instituciones de educación superior para diseñar y actualizar sus programas. 	5	5	5
<ul style="list-style-type: none"> La buena imagen de que detenta la institución en la comunidad academia. 	3	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Personal directivo y académico involucrado en el desarrollo de proyectos a nivel local. 	4	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Los convenios con otras universidades de prestigio nacional. 	3	2	2
<ul style="list-style-type: none"> La estrecha relación con gremios de la producción y lo servicios. 	2	1	5
<ul style="list-style-type: none"> La posibilidad de modernizar la formación por ciclos propedéuticos hasta los mas altos nivele de la educaron avanzada. 	4	0	5
<ul style="list-style-type: none"> Ubicación estratégica en la ciudad de fácil acceso de la población estudiantil. 	2	1	2
<ul style="list-style-type: none"> Alta demanda de estudiantes que quieren estudiar para hacerse profesionales (Bachilleres recién egresados) 	4	1	5
<ul style="list-style-type: none"> Insolaciones propias que aseguran la inversión y permiten planes de desarrollo a mediano y lago palazo. 	2	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Los programas de nivelación y promoción técnicos y tecnólogos a profesionales. 	5	0	5
CRITERIO 9. RESULTADOS CLAVE DE LA INSTITUCION	IE.	PS.	AF.
FORTALEZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Matriculas económicas al alcance de los familiares d los estudiantes 	3	4	5

<ul style="list-style-type: none"> Nuevos laboratorios y desarrollo de construcciones propias. 	1	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Mejoras en procesos administrativos, e implementación de procesos de autoevaluación de la calidad. 	2	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Ampliación del espacio de biblioteca, actualización informática y horarios extendidos de consulta directa. 	4	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Algunos (quedan pocos)docentes que reúnen perfil de alta experiencia en la asignatura que dictan 	3	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Gozar de buena imagen dentro de la sociedad ciudad y área de influencia. 	2	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Se comienza a dar apoyo a los estudiantes en la creación de proyectos innovadores, relacionados con su carrera. 	2	3	2
<ul style="list-style-type: none"> Mejora en la provisión de recursos tecnológicos al servicio de los estudiantes 	3	3	2
CRITERIO 9. RESULTADOS CLAVE DE LA INSTITUCION	IE.	PS.	AF.
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Gran cantidad de Universidades ofreciendo programas similares, con excelentes convenios interinstitucionales. 	4	5	4
<ul style="list-style-type: none"> Muchos estudiantes con bases débiles que ingresan a las carreras y salen con falencias. 	1	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Instituciones comprometidas con el estudiante ofreciendo mejor calidad en la prestación del servicio. 	2	2	3
<ul style="list-style-type: none"> No tener aun el registro calificado en algunos programas, ni programas acreditados. 	1	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Urge la firma de convenios internacionales para actualizar los programas 	3	4	3
<ul style="list-style-type: none"> Pasantitas e intercambios de profesores y de estudiantes, aun muy incipientes. 	4	5	3
CRITERIO 9. RESULTADOS CLAVE DE LA INSTITUCION	IE.	PS.	AF
AMENAZAS			
<ul style="list-style-type: none"> Urge el registro calificado obligatorio de dos los programas para poder realizar extensión de posprogramas. 	2	2	4
<ul style="list-style-type: none"> Se continúa con la formación en metodología de la investigación, pero no existe un número de proyectos institucionales de apoyo a la docencia. 	3	2	2

**ANEXO E. Desagregado de la aplicación del modelo
CNA para los tres programas**

INGENIERIA ELECTRONICA

FACTORES / CARACTERÍSTICAS	PONDERACION (escala 1 a 10)	GRADO DE CUMPLIMIENTO (escala 1 a 5)	EVALUACION	LOGRO IDEAL (ponderación x 5)	RELACION CON EL IDEAL (evaluación/ideal)
Factor 1. Misión y Proyecto Institucional					
Características asociadas a la misión y al Proyecto Institucional					
1.1. Misión Institucional	10	4	40	50	0.8
1.2. Proyecto Institucional	10	4	40	50	0.8
1.3. Proyecto educativo del Programa	10	4	40	50	0.8
1.4. Pertinencia académica y social del Programa	10	3	30	50	0.6
Total Factor 1	40		150	200	0.75
FACTOR 2. ESTUDIANTES					
Características asociadas a los estudiantes					
2.5. Mecanismos de ingreso	5	4	20	25	0.8
2.6. Número y calidad de los estudiantes admitidos	7	3	21	35	0.6
2.7. Permanencia y deserción estudiantil	5	4	20	25	0.8
2.8. Participación en actividades formación integral	10	4	40	50	0.8
2.9. Reglamento estudiantil	5	4	20	25	0.8
Total Factor 2. Características asociadas a los estudiantes	32		121	160	0.76
FACTOR 3. PROFESORES					
Características asociadas a los profesores					
3.10. Selección y vinculación profesores	9	4	36	45	0.8
3.11. Estatuto profesoral	5	4	20	25	0.8
3.12. Numero, nivel y dedicación profesores	9	4	36	45	0.8
3.13. Desarrollo profesional	8	3	24	40	0.6

3.14. Interacción con las comunidades académicas	9	3	27	45	0.6
3.15. Estímulos a la docencia, investigación y proyección social	6	3	18	30	0.6
3.16. Estímulos a la producción docente	5	3	15	25	0.6
3.17. Evaluación y remuneración por méritos	5	3	15	25	0.6
Total factor 3.	56		191	280	0.68
FACTOR NO. 4. PROCESOS ACADÉMICOS					
Características asociadas a los procesos académicos					
4.18. Integralidad del currículo	10	4	40	50	0.8
4.19. Flexibilidad del currículo	10	4	40	50	0.8
4.20. Interdisciplinariedad	10	4	40	50	0.8
4.21. Relaciones nacionales, e internacionales del programa	7	2	14	35	0.4
4.22. Metodologías de enseñanza y aprendizaje	10	4	40	50	0.8
4.23. Sistema de evaluación de estudiantes	9	4	36	45	0.8
4.24. Trabajos de los estudiantes	9	3	27	45	0.6
4.25. Evaluación y autorregulación del programa	10	3	30	50	0.6
4.26. Investigación formativa	10	4	40	50	0.8
4.27. Compromiso con la investigación	10	3	30	50	0.6
4.28. Extensión o proyección social	10	4	40	50	0.8
4.29. Recursos bibliográficos	8	3	24	40	0.6
4.30. Recursos informáticos y de comunicación	10	3	30	50	0.6
4.31. Recursos de apoyo docente	8	3	24	40	0.6
Total Factor 4. Características asociadas a los procesos académicos	131		455	655	0.69
FACTOR 5. BIENESTAR INSTITUCIONAL					
Características asociadas al bienestar institucional.					

5.32. Políticas, programas y servicios de Bienestar Universitario.	8	4	32	40	0.8
Total factor 5 Características asociadas al bienestar institucional.	8		32	40	0.8
FACTOR 6. ORGANIZACIÓN, ADMON Y GESTION					
Características asociadas a la organización, administración y gestión					
6.33. Organización, administración y gestión del programa	8	4	32	40	0.8
6.34. Sistemas de comunicación e información	8	4	32	40	0.8
6.35. Dirección del programa	10	4	40	50	0.8
6.36. Promoción del programa	10	3	30	50	0.6
Total factor 6 Características asociadas a la organización, administración y gestión	36		134	180	0.74
FACTOR NO. 7. EGRESADOS E IMPACTO					
Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio					
7.37. Influencia del programa en el medio	10	4	40	50	0.8
7.38. Seguimiento de los egresados	8	4	32	40	0.8
7.39. Impacto egresados medio social académico	10	1	10	50	0.2
Total factor No. 7 Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio	28		82	140	0.59
FACTOR NO. 8					
Características asociadas a los recursos físicos y financieros					
8.40. Recursos físicos	6	4	24	30	0.8
8.41. Presupuesto del programa	9	4	36	45	0.8
8.42. Administración de recursos	9	5	45	45	1.0
Total Factor 8. Características asociadas a los recursos físicos y financieros	24		105	120	88%
Total general	365		1270	1775	7360%

ADMINISTRACION FINANCIERA

FACTORES / CARACTERÍSTICAS	PONDERACION (escala 1 a 10)	GRADO DE CUMPLIMIENTO (escala 1 a 5)	EVALUACION	LOGRO IDEAL (ponderación x 5)	RELACION CON EL IDEAL (evaluación/ideal)
Factor No. 1. Mision y Proyecto Institucional					
Características asociadas a la misión y al Proyecto Institucional					
1.1.Mision Institucional	9	4	36	45	0.8
1.2. Proyecto Institucional	10	4	40	50	0.8
1.3. Proyecto educativo del Programa	10	4	40	50	0.8
1.4. Pertinencia académica y social del Programa	10	3	30	50	0.6
Total Factor 1	39		146	195	0.75
FACTOR 2. ESTUDIANTES					
Características asociadas a los estudiantes					
2.5. Mecanismos de ingreso	5	4	20	25	0.8
2.6. Número y calidad de los estudiantes admitidos	6	3	18	30	0.6
2.7. Permanencia y deserción estudiantil	7	3	21	35	0.6
2.8. Participación en actividades formación integral	8	4	32	40	0.8
2.9. Reglamento estudiantil	8	4	32	40	0.8
Total Factor 2. Características asociadas a los estudiantes	34		123	170	0.72
FACTOR 3. PROFESORES					
Características asociadas a los profesores					
3.10. Selección y vinculación profesores	9	4	36	45	0.8
3.11. Estatuto profesoral	5	4	20	25	0.8

3.12. Numero, nivel y dedicación profesores	10	3	30	50	0.6
3.13. Desarrollo profesoral	8	3	24	40	0.6
3.14. Interacción con las comunidades académicas	8	2	16	40	0.4
3.15. Estímulos a la docencia, investigación y proyección social	8	2	16	40	0.4
3.16. Estímulos a la producción docente	8	2	16	40	0.4
3.17. Evaluación y remuneración por méritos	8	3	24	40	0.6
Total factor 3.	64		182	320	0.57
FACTOR NO. 4. PROCESOS ACADÉMICOS					
Características asociadas a los procesos académicos					
4.18. Integralidad del currículo	10	4	40	50	0.8
4.19. Flexibilidad del currículo	9	4	36	45	0.8
4.20. Interdisciplinariedad	9	4	36	45	0.8
4.21. Relaciones nacionales e internacionales del programa	8	2	16	40	0.4
4.22. Metodologías de enseñanza y aprendizaje	8	4	32	40	0.8
4.23. Sistema de evaluación de estudiantes	8	4	32	40	0.8
4.24. Trabajos de los estudiantes	10	4	40	50	0.8
4.25. Evaluación y autorregulación del programa	10	4	40	50	0.8
4.26. Investigación formativa	10	4	40	50	0.8
4.27. Compromiso con la investigación	9	2	18	45	0.4
4.28. Extensión o proyección social	10	3	30	50	0.6
4.29. Recursos bibliográficos	10	3	30	50	0.6
4.30. Recursos informáticos y de comunicación	9	3	27	45	0.6
4.31. Recursos de apoyo docente	10	3	30	50	0.6
Total Factor 4. Características asociadas a los procesos académicos	130		447	650	0.69

FACTOR 5. BIENESTAR INSTITUCIONAL					
Características asociadas al bienestar institucional.					
5.32. Políticas, programas y servicios de Bienestar Un.	8	4	32	40	0.8
Total factor 5 Características asociadas al bienestar institucional.	8		32	40	0.8
FACTOR 6. ORGANIZACIÓN ,ADMÓN. Y GESTIÓN					
Características asociadas a la organización, administración y gestión					
6.33. Organización, admón. y gestión del programa	10	4	40	50	0.8
6.34. Sistemas de comunicación e información	8	4	32	40	0.8
6.35. Dirección del programa	10	4	40	50	0.8
6.36. Promoción del programa	6	4	24	30	0.8
Total factor 6 Características asociadas a la organización, administración y gestión	34		136	170	0.8
FACTOR NO. 7. EGRESADOS E IMPACTO					
Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio					
7.37. Influencia del programa en el medio	8	3	24	40	0.6
7.38. Seguimiento de los egresados	8	3	24	40	0.6
7.39. Impacto egresados medio social académico	10	1	10	50	0.2
Total factor No. 7 Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio	26		58	130	0.45
FACTOR 8. RECURSOS FÍSICOS Y FINANCIEROS					
Características asociadas a los recursos físicos y financieros					
8.40. Recursos físicos	6	4	24	30	0.8
8.41. Presupuesto del programa	8	3	24	40	0.6
8.42. Administración de recursos	6	3	18	30	0.6
Total Factor 8. Características asociadas a los recursos físicos y financieros	20		66	100	0.66
Total general	355		1190	1775	0.67%

PSICOLOGIA

FACTORES / CARACTERÍSTICAS	PONDERACIÓN (escala 1 a 10)	GRADO DE CUMPLIMIENTO (escala 1 a 5)	EVALUACION X Ponderacion ponderac.	LOGRO IDEAL (ponderación x 5)	RELACIÓN CON EL IDEAL (evaluación/ideal)
Factor No. 1. Misión y Proyecto Institucional					
Características asociadas a la misión y al Proyecto Institucional					
1.1. Misión Institucional	10	4	40	50	0.8
1.2. Proyecto Institucional	10	4	40	50	0.8
1.3. Proyecto educativo del Programa	10	5	50	50	1.0
1.4. Pertinencia académica y social del Programa	10	4	40	50	0.8
Total Factor 1	40		170	200	0.85%
FACTOR 2. ESTUDIANTES					
Características asociadas a los estudiantes					
2.5. Mecanismos de ingreso	7	4	28	35	0.8
2.6. Número y calidad de los estudiantes admitidos	8	3	24	40	0.6
2.7. Permanencia y deserción estudiantil	5	4	20	25	0.8
2.8. Participación en actividades de formación.	5	4	20	25	0.8
2.9. Reglamento estudiantil	8	4	32	40	0.8
Total Factor 2	33		124	165	0.75%
FACTOR 3. PROFESORES					
Características asociadas a los profesores					
3.10. Selección y vinculación de profesores	9	4	36	45	0.8
3.11. Estatuto profesoral	5	4	20	25	0.8
3.12. Numero, nivel y dedicación profesores	8	4	32	40	0.8

3.13. Desarrollo profesoral	9	4	36	45	0.8
3.14. Interacción con las comunidades académicas	8	3	24	40	0.6
3.15. Estímulos a la docencia, investigación y proyección social	10	4	40	50	0.8
3.16. Estímulos a la producción docente	5	3	15	25	0.6
3.17. Evaluación y remuneración por meritos	6	3	18	30	0.6
Total factor 3.	60		221	300	0.73
FACTOR NO. 4. PROCESOS ACADÉMICOS					
Características asociadas a los procesos académicos					
4.18. Integralidad del currículo	10	4	40	50	0.8
4.19. Flexibilidad del currículo	8	4	32	40	0.8
4.20. Interdisciplinariedad	8	4	32	40	0.8
4.21. Relaciones nales. e intrnales. del programa	7	2	14	35	0.4
4.22. Metodologías de enseñanza y aprendizaje	10	4	40	50	0.8
4.23. Sistema de evaluación de estudiantes	8	4	32	40	0.8
4.24. Trabajos de los estudiantes	10	3	30	50	0.6
4.25. Evaluación y autorregulación del programa	8	3	24	40	0.6
4.26. Investigación formativa	10	4	40	50	0.8
4.27. Compromiso con la investigación	10	3	30	50	0.6
4.28. Extensión o proyección social	8	4	32	40	0.8
4.29. Recursos bibliográficos	7	3	21	35	0.6
4.30. Recursos informáticos y de comunicación	8	3	24	40	0.6
4.31. Recursos de apoyo docente	7	3	21	35	0.6
Total Factor 4. Características asociadas a los procesos académicos	119		412	595	0.69
FACTOR 5. BIENESTAR INSTITUCIONAL					

Características asociadas al bienestar institucional.					
5.32. Políticas, programas y servicios de bienestar un.	7	4	28	35	0.8
Total factor 5 Características asociadas al bienestar institucional	7		28	35	0.8
FACTOR 6. ORGANIZACIÓN ,ADMÓN. Y GESTIÓN					
Características asociadas a la organización, administración y gestión					
6.33. Organización, admón. y gestión del programa	7	4	28	35	0.8
6.34. Sistemas de comunicación e información	8	4	32	40	0.8
6.35. Dirección del programa.	8	4	32	40	0.8
6.36. Promoción del programa	7	3	21	35	0.6
Total factor 6 Características asociadas a la organización, administración y gestión.	30		113	150	0.75
FACTOR NO. 7. EGRESADOS E IMPACTO					
Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio					
7.37. Influencia del programa en el medio	8	4	32	40	0.8
7.38. Seguimiento de los egresados.	8	4	32	40	0.8
7.39. Impacto egresados medio social académico	10	1	10	50	0.2
Total factor No. 7 Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio	26		74	130	0.57
FACTOR NO. 8					
Características asociadas a los recursos físicos y financieros					
8.40. Recursos físicos	6	4	24	30	0.8
8.41. Presupuesto del programa	8	4	32	40	0.8
8.42. Administración de recursos	9	5	45	45	100%
Total Factor 8. Características asociadas a los recursos físicos y financieros	23		101	115	0.88
Total general	348		1243	1690	0.74

