

## RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación.
2. **TÍTULO:** FUNDAMENTACIÓN TEORICA DE EVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
3. **AUTORES:** Héctor Ricardo Jiménez Martin; Jorge Octavio Nossa Sánchez
4. **LUGAR:** Bogotá, D.C
5. **FECHA:** Octubre de 2014
6. **PALABRAS CLAVE:** Calidad, Evaluación, Educación Superior
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** El presente trabajo tuvo como propósito, formular una propuesta de evaluación de calidad de las instituciones de educación superior. Para esto se revisaron diferentes modelos de evaluación en educación superior haciendo énfasis en su finalidad y estructura; como producto del trabajo se presenta la formulación de diferentes etapas con elementos investigativos en términos de la metodología para la realización de la autoevaluación, y la inclusión de actores novedosos en los etapas de coevaluación y heteroevaluación.
8. **LÍNEAS DE INVESTIGACION:** Formación y Práctica Pedagógica.
9. **METODOLOGÍA:** El estudio se desarrolló desde una perspectiva teórica.
10. **CONCLUSIONES:** El proyecto desarrolla lineamientos teóricos para que las instituciones de educación superior construyan un modelo propio de evaluación de la calidad educativa de la institución.

Se plantean aspectos al sistema de la evaluación de la calidad en el contexto nacional, donde se involucra nuevos actores como son las agremiaciones profesionales y el sector productivo. En la misma línea se plantea la existencia formal del rol de comisiones de pares e instituciones que participen en la coevaluación y sirvan de acompañantes y garantes del mejoramiento del programa académico y de la institución de educación superior.

FUNDAMENTACIÓN TEORICA DE EVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR

HÉCTOR RICARDO JIMÉNEZ MARTIN  
JORGE OCTAVIO NOSSA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Bogotá, D.C.- 2014

FUNDAMENTACIÓN TEORICA DE EVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR

HÉCTOR RICARDO JIMÉNEZ MARTIN  
JORGE OCTAVIO NOSSA SÁNCHEZ

Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título de Magister en  
Ciencias de la Educación

Asesora: Teresa Arbeláez

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Bogotá, D.C.- 2014

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo 1. Desarrollo de antecedentes de la evaluación de programas e instituciones educativas</b> .....	18
<i>La evaluación</i> .....	18
<i>Tipos de evaluación</i> .....	22
<i>Modelos de evaluación</i> .....	25
<i>Modelo de evaluación educacional de Tyler</i> .....	25
<i>El método científico de evaluación</i> .....	29
<i>El modelo de la planificación evaluativa</i> .....	29
<i>Modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento</i> .....	32
<i>Una clasificación de los modelos de evaluación</i> .....	34
<i>La evaluación de instituciones educativas en el contexto nacional</i> .....	37
<b>Capítulo 2. Formulación de la propuesta de evaluación</b> .....	45
<i>Estrategia de Autoevaluación</i> .....	48
Qué evaluar.....	48
La operación de la estrategia o procedimiento.....	51
El éxito de la estrategia .....	53
<i>Estrategia de coevaluación</i> .....	54
Qué evaluar.....	55
<i>Estrategia de heteroevaluación</i> .....	57

<b>Capítulo 3. Retos o desafíos para el proceso de evaluación de instituciones</b>	
.....	59
<b>Capítulo 4. Conclusiones</b> .....	63
<b>Referencias</b> .....	66

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE EVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Héctor Ricardo Jiménez Martín <sup>Ψ</sup> y Jorge Octavio Nossa Sánchez <sup>Ψ</sup>**

**Teresa Arbeláez<sup>‡</sup>**

### **Resumen**

El presente trabajo tuvo como propósito, formular una propuesta de evaluación de calidad de las instituciones de educación superior. Para esto se revisaron diferentes modelos de evaluación en educación superior haciendo énfasis en su finalidad y estructura; como producto del trabajo se presenta la formulación de diferentes etapas con elementos investigativos en términos de la metodología para la realización de la autoevaluación, y la inclusión de actores novedosos en los etapas de coevaluación y heteroevaluación.

*Palabras clave:* Evaluación, Calidad, Educación superior

---

<sup>Ψ</sup> Candidato a Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá

<sup>‡</sup> Directora de trabajo de grado

## **Modelo de evaluación para Instituciones de Educación Superior**

### **Introducción**

La calidad en la educación superior es un aspecto que se ha convertido en una prioridad en el marco de la globalización. Es un tema que ha sido tratado de manera puntual desde los acuerdos de Bologna y que ha sido impulsado, en general, por las directrices emanadas de la UNESCO. Pero la calidad de la educación superior debe estar centrada en las instituciones que ejercen tal encargo y debe estar contextualizada a las particularidades de cada país aunque no se puede dejar de lado el entorno internacional.

Así las cosas, la evaluación de la calidad en las Instituciones de Educación Superior adquiere gran relevancia desde en el contexto nacional y latinoamericano varios puntos de vista. El primero y más inmediato para la Institución misma, es la determinación del cumplimiento de las diferentes funciones misionales y las alternativas de mejoramiento de sus procesos internos. En el contexto nacional, posibilita el logro del reconocimiento de los niveles de calidad y la visibilización de la Institución y sus programas académicos a través de procesos de acreditación que permitirán el concurso por beneficios.

El proyecto pretende plantear una forma diferente de hacer evaluación de las Instituciones de Educación Superior como un ejercicio hecho desde su autonomía y con el objetivo inicial de mejorar internamente la calidad de sus procesos

educativos y, a largo plazo, demostrar a la sociedad a la que pertenecen que cumple con su función socialmente adquirida.

## Planteamiento del problema

Para organizar el planteamiento del problema y para contextualizar un poco la propuesta del actual proyecto como alternativa de solución, a continuación se presenta el esbozo de la situación actual y el panorama que podría derivarse de ella. Posteriormente, se presenta la formulación del problema y los objetivos del proyecto.

### *La situación actual*

Uno de los aspectos importantes en los procesos educativos contemporáneos es la preocupación que se tiene porque sea de gran calidad. En nuestro país, con la promulgación de la Ley 30 de 1992, el concepto de alta calidad en la educación superior comienza a aparecer en el escenario de las universidades, así como en el discurso de sus directivos. Desde entonces, el proceso de acreditación de alta calidad de los programas e instituciones, que nace como algo voluntario, se ha empezado a configurar como “obligatorio” al menos desde la perspectiva social. En opinión de muchos, el reconocimiento estatal de la alta calidad de un programa o institución educativa se ha convertido en una necesidad a partir de las exigencias hechas por la sociedad al sistema educativo. Esto se ve reflejado en la reforma a la Ley 30 de 1992 que el gobierno nacional presenta al Congreso de la República a mediados de 2011 y en la que se plantean condiciones diferenciales para las universidades acreditadas, en comparación con aquellas que no cuenten con dicho reconocimiento.

Sin embargo, históricamente se han planteado opiniones diversas y contradictorias en relación con los procesos de acreditación de la alta calidad. Por ejemplo, en un extremo se puede encontrar la posición de que la implementación del sistema de acreditación de la educación superior planteado en la Ley 30 de 1992 es concebida como una acción intervencionista del Estado en las instituciones educativas, que sirve a propósitos homogenizantes y limitaría su autonomía. En contraposición, en el otro extremo se ubica la postura de quienes han sostenido que la acreditación es un buen escenario para ejercer la autonomía universitaria de manera responsable y autocontrolada. Como es de suponer, en el continuo entre los extremos se encuentran diferentes posturas y, sin importar el grado de acuerdo con la política estatal, las instituciones educativas y sus programas académicos en general se han puesto en la tarea de lograr acreditaciones de alta calidad y mantenerlas.

En la actualidad, en nuestro país muchas instituciones de educación superior se encuentran adelantando ejercicios de evaluación de sus programas académicos y de sí mismas, para determinar su nivel de calidad y, por esta vía, generar procedimientos de aseguramiento de dicha calidad. Sin embargo, las personas que hacen los ejercicios de evaluación sostienen diferentes versiones de lo que puede ser la calidad educativa, la conceptualización de la evaluación de programas e instituciones educativas, sus propósitos y metodologías para realizarla. La anterior situación se deriva del poco o ningún conocimiento acerca de los desarrollos históricos en el campo de la medición y evaluación en general y de la conceptualización teórica y metodológica de la investigación evaluativa en

particular. Por lo regular, en nuestro contexto, la evaluación de la calidad educativa es vista como un proceso (o procedimiento según sea el caso) obligatorio, ya que ha sido establecido legalmente para el funcionamiento de los programas académicos y de las instituciones de educación superior en términos de los registros calificados y la acreditación de alta calidad.

Otro aspecto que llama la atención es que muchos de los funcionarios de las instituciones educativas consideran que la autoevaluación, como parte del proceso evaluativo, es tan sólo un ejercicio de recolección de información mediante la aplicación de encuestas a diferentes audiencias de un programa académico y/o de la institución. El objetivo de dicha recolección de información es establecer el cumplimiento de unos criterios o estándares establecidos por agentes externos al programa o la institución, más que la determinación del estado real del programa académico o institución, en función de su esencia y compromiso social.

En relación con lo anterior, se observa que las instituciones de educación superior no han prestado suficiente atención a la constitución o adopción de modelos específicos de evaluación de las instituciones educativas y de sus programas que estén realmente adaptados a las características propias de cada universidad y sus intenciones educativas. Por lo regular, las instituciones de educación superior han adoptado las estrategias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional a través del Consejo Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que sólo pretenden ser una guía general y, por lo tanto, no pueden adaptarse a las

condiciones y orientaciones particulares de cada una de las instituciones educativas y de sus programas académicos en nuestro país.

Adicionalmente, en muchas ocasiones los resultados de la autoevaluación del programa académico se utilizan para conformar documentos que establecen intenciones de mejoramiento, los cuales no son llevados a la práctica de manera consistente y sistemática. A partir de lo anterior, surge una nueva situación que puede complicar aún más el panorama de la evaluación de la calidad educativa en nuestro país y es la falta de planificación de dichos procesos evaluativos. Lo que se puede encontrar en el contexto nacional es que muchos de los ejercicios de valoración de la calidad educativa son programados con base en la agenda de visitas de verificación que hace el Estado colombiano, más que en las necesidades y compromisos derivados de los planes de trabajo de cada programa académico o institución a partir de sus ejercicios internos de evaluación. Esto conduce a que buena parte de las acciones de mejoramiento que se plantean como resultado de un ejercicio de autoevaluación se queden en letra muerta, como parte de los documentos que se allegan al Ministerio de Educación Nacional pero que no son implementados realmente.

#### *El pronóstico desde la situación actual*

Si el panorama descrito hasta el momento se mantiene estable en los años venideros, podemos estar afrontando una profunda crisis en la educación superior de nuestro país. Esta crisis puede evidenciarse en los siguientes aspectos:

a. Dado que las instituciones de educación superior en nuestro país, en general, están orientadas a la producción de conocimientos a través de la

investigación, el desarrollo y la innovación, el camino más apropiado para evaluar su calidad en un momento particular del tiempo debería estar orientado como un esfuerzo investigativo. Si no se hace de esta manera, sino como un procedimiento rutinario, se corre el riesgo de que las decisiones administrativas tengan primacía sobre los aspectos académicos de las instituciones educativas. Esto nos lleva a que las instituciones de educación superior se comportan y se conciben como empresas de carácter administrativo más que como centros de formación de personas y profesionales.

b. Las instituciones de educación superior y las comunidades académicas y administrativas que las componen seguirán asumiendo que los estándares de calidad educativa son los establecidos externamente por el Estado colombiano, en lugar de ser el cumplimiento de los compromisos asumidos por cada institución a través de su misión. Esto implicaría la pérdida de la autonomía que tienen y deberían tener las instituciones de educación superior en cualquier país del mundo durante su funcionamiento y, probablemente, su razón de ser a un establecimiento hegemónico por parte del Estado como entidad de inspección, vigilancia y control de la educación en el país. Lo anterior conlleva a que los ejercicios de evaluación (tanto interna como externa) estén orientados a la determinación del cumplimiento de dichos estándares en repetidas ocasiones, en lugar de convertirse en el camino y la oportunidad para incrementar los niveles de la calidad educativa, con base en las características, necesidades y exigencias del contexto nacional e internacional.

c. La calidad de la educación superior en el país estará orientada al cumplimiento de unos mínimos más que al cumplimiento de los máximos niveles y

se hará como requisito legal para el funcionamiento del programa académico o de la institución.

d. Al no existir modelos de evaluación propios y particularizados para las instituciones de educación superior en el país, se observará la no articulación de los resultados de los ejercicios de evaluación con la planeación y el desarrollo de las instituciones de educación superior y de sus programas académicos.

Una alternativa que pretende contrarrestar las posibles consecuencias que podrían derivarse de la situación actual es que las instituciones de educación superior en nuestro país se den a la tarea de reflexionar acerca del compromiso que han asumido socialmente a través de su misión. Esto implica que las instituciones de educación superior se cuestionen por el nivel de cumplimiento de su misión, para lo cual se requiere la conformación de un modelo de evaluación de la institución y de sus programas académicos, que se ajuste a los aspectos particulares y diferenciadores de cada institución y que dé cuenta, no sólo del nivel de la calidad educativa ofrecido el momento particular del tiempo, sino, también, de las acciones que componen la estrategia del mejoramiento y que se traduzca en una ruta de incremento continuo en los niveles de la calidad educativa.

Con base en lo expuesto, en el presente proyecto se ha formulado la siguiente pregunta general: ¿Cuáles son los elementos relacionados con la evaluación de instituciones de educación superior que deben incluirse en un modelo de evaluación que propenda por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación del programa y la institución?

A partir de la anterior pregunta y con la intención de sistematizar el problema, se han formulado otras preguntas de menor generalidad que permiten desglosar el concepto de la evaluación y son las siguientes:

¿Cuál es la estrategia general que debe seguirse para la realización de la evaluación de instituciones de educación superior que propendan por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución?

¿Cuáles son los elementos que deben abordarse para la realización de la auto-evaluación de instituciones de educación superior que propendan por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución?

¿Cuáles son los elementos de procedimiento que deben tenerse en cuenta para la realización de evaluación de instituciones de educación superior que propendan por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución?

Para responder a la formulación del problema, se han formulado los siguientes objetivos

### Objetivo general

Determinar los elementos relacionados con la evaluación de instituciones de educación superior que deben incluirse en un modelo de evaluación que propenda por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución.

### Objetivos específicos

Determinar la estrategia general que debe seguirse para la realización de la evaluación de instituciones de educación superior que propendan por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución.

Identificar los elementos que deben abordarse para la realización de la auto-evaluación de instituciones de educación superior que propendan por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución?

Identificar los elementos de procedimiento que deben tenerse en cuenta para la realización de evaluación de instituciones de educación superior que propendan por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución?

El documento presenta una propuesta teórica, partiendo de las revisiones bibliográficas en profundidad de dos grandes áreas que son los procesos de evaluación y los modelos teóricos de evaluación en el contexto mundial y nacional haciendo énfasis en éste último. Para la elaboración de la propuesta teórica se tuvieron presentes el rigor entendido, como utilización adecuada y pertinente de los métodos de exploración bibliográfica; la transferibilidad, entendida como la aplicación de conclusiones y recomendaciones de otras experiencias y contextos al contexto Colombiano; el ético en relación al respeto por la idea del otro y los posibles daños que se puedan tener en el ejercicio de la evaluación; y por último el aprendizaje, entendido como la reflexión rigurosa sobre la evaluación.

## **Capítulo 1. Desarrollo de antecedentes de la evaluación de programas e instituciones educativas**

En el presente capítulo se pretende esbozar el contexto conceptual e histórico en el que se desenvuelve este proyecto. Para ello, se abordará inicialmente el concepto general de evaluación, el cual será ajustado posteriormente a la evaluación de instituciones educativas. Finalmente, se presenta el contexto nacional en términos de la evaluación de instituciones de educación superior planteada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

### *La evaluación*

La evaluación es un concepto del cual, tradicionalmente se han tenido concepciones imprecisas. En algunos contextos, se interpreta como sinónimo de la medición e incluso de la calificación. Sin embargo, los conceptos de medición y calificación son asumidos como partes integrantes del concepto de evaluación.

Por otra parte, generalmente cuando se habla de evaluación se considera que es un concepto que se aplica casi exclusivamente a la valoración del rendimiento académico de un estudiante o el desempeño laboral de un empleado. Sin embargo, se desconoce buena parte de la historia ya que la evaluación en un sentido más amplio y relacionada con el entorno, puede trazarse hasta sus inicios en la década de 1930 en Estados Unidos. En esta época, y por distintas razones tales como la situación de su economía y la calificación de su fuerza laboral, la sociedad norteamericana tornó su mirada hacia los procesos educacionales y los

resultados obtenidos por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. A partir de dicho momento, se dio inicio a un gran proceso para hacer cada vez más general la evaluación y evitar que se restringiera exclusivamente al quehacer pedagógico en un aula de clase, es decir, se observa la preocupación de la sociedad por extender los ejercicios de evaluación a los programas educativos. Como fruto de esta tendencia, se observa que los programas educativos empiezan a ser evaluados en términos del cumplimiento de sus objetivos educacionales para la población al igual que en relación con los procesos seguidos para el cumplimiento de dichos objetivos (esta última característica de la evaluación de programas educativos se desarrolló sólo hasta la década de los años 50's del siglo XX).

Ahora bien, dado el objeto del actual proyecto, conviene hacer una definición precisa de la evaluación. De acuerdo con Aiken (1994) la evaluación consiste en la valoración de la presencia o magnitud del atributo particular de interés, para lo cual es necesario realizar mediciones. En relación con esta aproximación es pertinente definir el concepto de medición que, de acuerdo con Nunnally y Bernstein (1995), se refiere a las reglas para asignar símbolos a ciertos objetos, de tal suerte que representen la cantidad o atributo de forma numérica, o definan si los objetos están en la misma o diferente categoría en la misma línea.

Por otra parte, García Ramos (1989) afirma que el resultado de la valoración debe usarse para la toma de decisiones sin importar el ámbito en el cual se dé el proceso de evaluación. La anterior propuesta concuerda con lo planteado por Stufflebeam y Shinkfield (1995) quienes afirman que la evaluación es un juicio que

se hace sistemáticamente sobre el valor o mérito de un objeto. Desde la perspectiva de evaluación curricular adoptada por Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación es un proceso que involucra a los diferentes actores del proceso educativo y la toma de decisiones que se deriva de este proceso está relacionada con el establecimiento de cambios con el objetivo de mejorar el proceso educativo general que se evaluó.

Otra forma de definir la evaluación es entenderla como un mecanismo a través del cual se puede llevar a cabo la verificación de la interacción entre una institución, su medio ambiente y los recursos de que dispone para determinar la eficacia de la misma. Cabe entender que bajo este concepto, la evaluación va siempre acompañada de alguna forma de planificación.

De otro lado, de acuerdo con Shaeffer y Nikinyangi (1983, citados por Ortiz, 1994), se puede afirmar que la evaluación es la que permite incorporar modificaciones en la educación en términos de los contenidos, lo cual se refleja en cambios en los métodos, instrumentos y/o tecnologías educativas. En consecuencia, se puede concluir que la evaluación se caracteriza por ser una instancia de obtención de información sobre los resultados de eventos actuales, de una decisión o proyecto; por lo tanto, retroalimenta al sistema de planificación, con la intención de tomar las acciones correctivas pertinentes para cada caso.

De manera general, puede encontrarse un mayor consenso entre diferentes autores al concebir la evaluación como un proceso que contribuye al conocimiento

y la comprensión de aquello que se estudia. Así pues, la evaluación estaría caracterizada como un proceso que implica la recolección de información para su interpretación posterior, a partir de su contraste con criterios de referencia o de deseabilidad determinados. El resultado de dicho ejercicio de contrastación es la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Es pertinente resaltar que un elemento que siempre está presente en las diferentes definiciones del concepto de evaluación es el de la elaboración o promulgación de un juicio acerca del valor o estado actual del objeto particular que está siendo evaluado. Sin embargo, la elaboración de dicho juicio debe ser un esfuerzo sistemático, riguroso y objetivo.

Por otra parte, la evaluación es un proceso general que puede ser aplicado en diferentes contextos mediante la particularización de su objeto. Es decir, el proceso de evaluación se aplica en cualquier ámbito de la vida humana simplemente definiendo un objeto a evaluar. En el área educativa, y como ya se había mencionado, la evaluación se ha utilizado para abordar el desempeño de los estudiantes, pero también se ha aplicado a la elaboración de juicios en torno a los programas académicos, y más recientemente, a las instituciones educativas. Esta práctica, entonces, nos da una perspectiva dimensional de la evaluación basándonos en que el mismo proceso general se puede desarrollar a diferentes niveles de un mismo campo de interés.

De acuerdo con Santos Guerra (1999), la evaluación de las instituciones educativas es pertinente ya que es la propia institución, como comunidad en sí misma, la que debe ser responsable de administrar el conocimiento derivado de la evaluación para tomar las decisiones adecuadas en procura del mejoramiento. Desde esta perspectiva, la evaluación debe convertirse en un proceso de reflexión sobre la institución que le exija a su comunidad un compromiso con el conocimiento propio y con la mejora.

Una vez que se ha presentado el concepto general de la evaluación, se presentan algunas caracterizaciones a manera de tipologías de los diferentes casos de evaluación que son frecuentes en el entorno educativo.

#### *Tipos de evaluación*

De acuerdo con Gómez (1997), un estudio evaluativo puede hacerse de diferentes maneras dependiendo de quién sea el actor o evaluador, el momento en que se realice la evaluación y el sistema escogido para realizarla. A partir de lo anterior y teniendo en cuenta quién hace la evaluación, Gómez (1997) plantea que se pueden dar dos tipos de evaluación:

La autoevaluación, básicamente consiste en una mirada introspectiva al fenómeno que se pretende evaluar. En otras palabras, y en el plano de evaluación de instituciones, la autoevaluación corresponde con el escenario en el cual es la misma institución quien establece los criterios e indicadores para hacer su propia evaluación. El segundo tipo es la heteroevaluación, que está caracterizada porque

la evaluación del fenómeno se hace desde el ambiente que le circunda. En otras palabras, al hablar de la heteroevaluación en instituciones de educación superior, se está haciendo referencia a que el cumplimiento de los indicadores establecidos para medir a la institución se hace y se juzga desde el exterior; las heteroevaluaciones o evaluaciones externas, en el caso de la calidad de la educación superior, son realizadas a partir de representantes de alguna agencia, estatal o privada, que tenga la autoridad y competencia para juzgar el cumplimiento de los indicadores pre-establecidos por esa entidad o el estado mismo.

Al utilizar un criterio diferente como el de la finalidad y función de la evaluación, García Ramos (1989) clasifica la evaluación en dos grupos, a saber:

El primer grupo está conformado por la evaluación formativa, la cual tiene como función el mejoramiento y ajuste de los procesos educativos, durante su desarrollo, con miras al cumplimiento de los objetivos propuestos. El segundo grupo está compuesto por la evaluación sumativa, que sirve a la función de valorar los productos mismos de un proceso y permite tomar decisiones en términos de la nueva implementación del proceso o el uso del producto de dicho proceso.

García Ramos (1989) también clasifica a la evaluación a partir de su extensión, y en este sentido, se encuentran dos formas de evaluación que son: la evaluación global y la evaluación parcial.

La evaluación global es aquella que pretende valorar todos los componentes o dimensiones del fenómeno considerado como una totalidad. En relación con el sistema educativo, se pretendería evaluar a la institución educativa o al programa

académico de manera comprensiva involucrando a todos los actores y los diferentes procesos que intervienen en él.

La otra categoría de evaluación correspondería con la parcial que está orientada a la valoración de algunos de los componentes o dimensiones a evaluar. Estas dimensiones o componentes son establecidos con base en las necesidades e intencionalidades de la evaluación que se pretende ejecutar.

Una forma diferente de evaluación se refiere al momento en el cual se realiza. Con base en este criterio tendríamos, de acuerdo con García Ramos (1989), tres formas de evaluación que son:

La evaluación inicial, que se conceptualiza al inicio de un proceso, tal como el inicio de clases o la puesta en marcha de un programa o institución. Un segundo tipo de evaluación es la procesual, que se desarrolla de forma continua y sistemática durante el curso del desarrollo de un proceso particular. Y el tercer tipo es la evaluación final, que pretende recolectar información al combinarse un período o proceso particular y previamente establecido por los evaluadores.

Hasta el momento, se han revisado los elementos centrales de la evaluación y algunas de sus clasificaciones. A continuación, se presentan los diferentes modelos de evaluación de programas y centros educativos que se han presentado en el mundo desde el siglo pasado.

### *Modelos de evaluación*

La idea de evaluar los programas educativos puede rastrearse hasta sus inicios sistemáticos en la década de los años 30 del siglo pasado. Históricamente se ha considerado a Tyler como el padre o iniciador de la evaluación de los programas educativos, y posteriormente se han dado varios desarrollos a manera de modelos que plantean nuevas perspectivas o variables a tener en cuenta en el proceso de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Los diferentes autores y modelos abordan el proceso con una perspectiva de evaluación sistemática desde la investigación evaluativa. Antes del planteamiento de Tyler existían diferentes aproximaciones a la medición de aspectos orientados a la educación, principalmente a la determinación de los niveles de conocimiento, inteligencia, rendimiento escolar y características de personalidad y de comportamiento.

#### *Modelo de evaluación educacional de Tyler*

El modelo de evaluación educacional de Tyler proponía centrarse en unos objetivos claramente delimitados y, al final de un programa académico, se determinaba si dichos objetivos se habían alcanzado o no. Por lo general, los objetivos que se planteaban estaban orientados al rendimiento de los estudiantes del programa educativo y proporcionaba la base para elaborar los currículos, es decir, el diseño del currículo quedaba influido tanto por los contenidos que debían aprenderse por parte de los estudiantes como por la evolución de su rendimiento (Muñoz, 2000). Dentro de este modelo se hacen comparaciones internas entre los resultados que se obtienen al final del programa educativo y los objetivos que se

han planteado al inicio del mismo. En otras palabras, el método de Tyler se centraba en determinar el grado de éxito en el logro de ciertos objetivos, más que en los factores influyen en la calidad educativa tales como la disponibilidad de materiales para los estudiantes, la calidad de la enseñanza, entre otros.

El procedimiento, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995), usado por Tyler para realizar la evaluación de un programa tiene la siguiente secuencia:

1. Establecer las metas objetivos del programa.
2. Hacer el ordenamiento de los objetivos y categorías amplias.
3. Definir los objetivos en términos comportamentales (observables).
4. Establecer las situaciones y condiciones en que se puede evidenciar el logro de los objetivos.
5. Explicar los propósitos desde el personal más importante del programa la institución en las situaciones más adecuadas.
6. Seleccionar o crear las medidas técnicas apropiadas para hacer la medición.
7. Recolectar la información sobre el trabajo de los estudiantes.
8. Comparar los datos obtenidos con los objetivos de comportamiento formulados inicialmente.

Como se puede apreciar en la anterior secuencia de pasos, el modelo tyleriano orientaba la toma de decisiones sobre el programa, a partir de la coincidencia entre los objetivos propuestos y los resultados reales del programa.

Si bien es cierto que el modelo de Tyler no fue el más comprensivo de todos, sí presenta algunas ventajas en relación con los métodos que se aplicaban hasta el momento. Dentro de las ventajas cabe mencionar que el modelo de Tyler pretendía desplazar la atención de la evaluación de los estudiantes hacia las intenciones del programa mismo. La definición de objetivos observables y medibles permitía identificar desde el inicio del programa algunos de los indicadores de su éxito y, tal vez la ventaja más sobresaliente, los resultados de la evaluación del programa deberían servir para mantener o redefinir los objetivos de dicho programa educativo.

Dentro de las limitaciones del modelo de Tyler, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995), se puede afirmar que se veía la evaluación como un proceso terminal, ya que la evaluación sólo podía hacerse una vez se hubiera terminado el programa; además, dentro del modelo de Tyler no se valoraban todos los posibles objetivos del programa, sino solamente aquellos que pudieran definirse en términos operativos; también, el modelo de Tyler confiaba ampliamente en el rendimiento de los estudiantes como la única fuente para determinar la efectividad del programa.

Un desarrollo posterior que históricamente se considera como una ampliación del método de Tyler es el planteado por Metfessel y Michael. De acuerdo con Muñoz (2000), estos autores plantean que la evaluación debería hacerse en ocho etapas, a saber:

1. Involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar dentro del proceso de elaboración en los roles de participantes o ayudantes.

2. La elaboración de un listado de los resultados deseados del programa organizados jerárquicamente. Se colocan en primer lugar las metas más amplias que abarca las intenciones teóricas del programa, luego los objetivos específicos definidos en términos operativos, de tal suerte que se promueve la evaluación objetiva, y finalmente, los criterios para elaborar los juicios para determinar los resultados más significativos relevantes del programa.

3. La traducción de los objetivos de rendimiento en elementos prácticos que faciliten el aprendizaje en el ambiente escolar

4. Seleccionar o crear instrumentos que permitan obtener datos de los cuales se deriven los juicios de efectividad del programa en la consecución de los objetivos propuestos.

5. Observar periódicamente los cambios en el rendimiento resulta válido para los objetivos propuestos mediante el uso de diferentes tipos de instrumentos.

6. Analizar estadísticamente los datos obtenidos.

7. Hacer la interpretación de los datos relacionados con los objetivos específicos de tal forma que se llegue a conclusiones sobre la dirección de la evolución, el progreso de los estudiantes y la efectividad del programa.

8. Realizar recomendaciones críticas orientadas al perfeccionamiento, modificación y revisión de metas y objetivos específicos del programa.

*El método científico de evaluación*

El modelo de Suchman resalta la existencia de tres elementos principales dentro del proceso de la evaluación que son, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995):

1. Los aspectos conceptuales de la evaluación, en los cuales se incluyen los propósitos y principios del proceso de evaluación, los valores del proceso evaluativo, las posiciones sobre los estudios evaluativos, los tipos de evaluación y las categorías de evaluación.

2. Los aspectos metodológicos de la evaluación, los cuales incluyen las aproximaciones metodológicas a dicho proceso, las variaciones en su planificación investigativa, los principios de su planificación investigativa y la valoración de los efectos de dicha planificación haciendo énfasis en la exactitud y la validez.

3. Los aspectos administrativos de la valoración, en los que se incluye la evaluación de la administración como disciplinas, la administración de los estudios evolutivos y los compromisos para cumplir las obligaciones administrativas

Para Suchman, la evaluación debe tener como propósito la determinación del logro de los objetivos propuestos, la determinación de las razones del éxito o el fracaso en cada caso, y el descubrimiento de los principios que subyacen a un programa exitoso.

*El modelo de la planificación evaluativa*

Este modelo es planteado por Cronbach. Uno de los elementos que han resultado controversiales en este modelo es el concepto de planificación que ha

generado grandes polémicas en el campo de la educación (Muñoz, 2000). Sin embargo, Cronbach plantea que el concepto que maneja su modelo acerca de la planificación está orientado a que ésta sea previsor y flexible, y que la responsabilidad acerca de la planificación debe recaer en un equipo ya que él considera que ninguna persona puede estar totalmente cualificada para encargarse de dicho proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). A partir de esto, Cronbach considera que la evaluación es una manera de sacar a la luz los complejos mecanismos que intervienen en el proceso y el resultado del proceso educacional y que constituye una fuente de información para orientar la toma de decisiones en diferentes áreas.

Dado lo anterior, Cronbach considera que la información que se obtiene de un proceso de evaluación debe ser clara, oportuna, exacta, válida y amplia para que el proceso de toma de decisiones sea el más adecuado.

De acuerdo a lo que plantea Cronbach, el modelo de planificación evaluativa debe tener tres tipos de elementos que son: unidades (*U*), tratamientos (*T*) y operaciones de observación (*O*). Las unidades *U* están referidas a cualquier individuo de individuos que participarían en el proceso educativo. Los tratamientos *T* son las acciones a las que son sometidos los individuos o grupos de individuos en el proceso educativo; por ejemplo, la explicación dada por un profesor o la implementación particular de una acción en un centro educativo. En relación con este elemento del modelo, Cronbach destaca la importancia de la ejecución, ya que la acción que se va a realizar puede estar claramente diseñada y al implementarla se pueden conseguir resultados variados debido a las diferencias

añadidas por cada uno de los actores. Las operaciones de observación O hacen referencia a la utilización de diferentes estrategias y tácticas para la recolección de información (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Cronbach establece que esos tres elementos en una situación particular deben estar emparejados, esto es, cada U debe estar relacionada con al menos un T y una O.

Para el desarrollo del modelo deben tenerse en cuenta varias etapas que son: la identificación de los aspectos a evaluar, la planificación de la comunicación y el pronóstico de la evaluación

En cuanto a la identificación de los asuntos o temas a investigar, Cronbach propone la existencia de dos fases en este proceso: en la primera se hace un listado de los posibles temas o asuntos que resultan de interés para el equipo que coordina la investigación (fases divergente), y en la segunda (fase convergente), se hace la asignación de prioridades a cada uno de los temas planteados en la primera fase, teniendo en cuenta aspectos prácticos y políticos.

En relación con la planificación de la comunicación, el modelo plantea que se deben tener en cuenta tres criterios importantes, los cuales están relacionados con: en primer lugar, la comprensión que tenga la comunidad acerca de los resultados obtenidos de la investigación y el uso de dicha información en la toma de decisiones (utilidad de los resultados): en segundo lugar, el uso de la comunicación directa siempre que sea posible, y finalmente las salidas de que las diferentes audiencias pueden extrapolar los resultados particulares a otras condiciones o poblaciones, pero manteniendo las precauciones pertinentes.

En cuanto al pronóstico de la evaluación, Cronbach recomienda que debe existir flexibilidad en los diseños que se usen para realizar el ejercicio de investigación para que se puedan adaptar a los cambios en las condiciones en el momento de su ejecución, y además, se deben tener en cuenta las limitaciones que se establecen desde la esfera social, puesto que es la sociedad en general la que debe aprender de una experiencia particular.

Cronbach plantea que la planificación de las evaluaciones en centros educativos no es algo que sea recomendable para todas las instituciones. Debe hacerse una valoración de las ventajas y las desventajas que puede traer la evaluación para poder determinar si éste es el modelo apropiado para un caso particular, ya que pueden darse disputas entre los aspectos políticos y prácticos de la evaluación misma.

#### *Modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento*

Este modelo también es conocido como el modelo CIPP (por su denominación en inglés) y de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995), tiene tres propósitos evaluativos: el primero, servir de guía para la toma de decisiones; el segundo, proporcionar datos para la responsabilidad; y el tercero, promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Muñoz (2000) menciona que el modelo involucra la realización de diferentes estudios evaluativos orientados a atender diferentes escenarios del programa o institución, en particular, la evaluación del contexto (C), la evaluación de entrada (I), la evaluación del proceso (P) y la evaluación del producto (P).

La evaluación de contexto (C) debe servir para identificar las potencialidades de una institución o programa de tal suerte que se obtenga al final una guía para su perfeccionamiento. En esta etapa del modelo se deben perseguir varios objetivos particulares como son la valoración del estado global del programa, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes o potencialidades que pueden eliminar las deficiencias ya identificadas, y una caracterización general del marco o contexto en el cual se desenvuelve el programa.

Con base en lo anterior, la evaluación de entrada tiene como objetivo ayudar a establecer un programa mediante el cual se puedan ejecutar todos los cambios necesarios en el programa que está siendo evaluado, mediante la identificación y el examen crítico de los métodos que potencialmente se pueden aplicar al programa o institución. En esta etapa, deben tenerse en cuenta los planes o programas que ya se están ejecutando, al igual que las limitaciones que se puedan afrontar desde la perspectiva de los clientes y los recursos que se puedan usar en el proceso. Al final de esta etapa, el equipo que coordina el proceso debe contar con la posibilidad de considerar alternativas ajustadas al contexto de las necesidades y circunstancias ambientales propias del programa, para tomar la mejor decisión que sirva a sus necesidades particulares.

La evaluación del proceso consiste básicamente en una comprobación continua sistemática de la implementación del plan que se trazó en la etapa anterior. Por lo tanto, esta etapa pretende entregar información acerca de si las actividades planeadas se están ejecutando de forma adecuada y si los recursos disponibles se han utilizado eficientemente. A partir de lo anterior, al final del

proceso evaluativo se debe contar con un informe acerca de las acciones que se están llevando a cabo en el programa, lo cual permite comparar lo ejecutado con lo planificado, para tener un juicio acerca de la calidad por parte de los involucrados en el proceso.

Finalmente, la evaluación del producto pretende valorar, interpretar y juzgar los logros del programa. En otras palabras, el principal objetivo de esta etapa es averiguar hasta qué punto el programa ha logrado satisfacer las necesidades del grupo al cual pretendía servir cuando fue planeado. Adicionalmente, en esta etapa debe recogerse información acerca de los efectos deseados y no deseados del programa.

#### *Una clasificación de los modelos de evaluación*

En la trayectoria histórica de la evaluación y como se describió anteriormente, han surgido algunos modelos que pretenden dar cuenta del proceso valorativo de proyectos, de programas educativos y de instituciones educativas. Al igual que con otros fenómenos, estos modelos pueden ser asumidos y categorizados diferencialmente cada vez que se recurre a criterios diferentes; por lo tanto, en el presente documento se tipificarán usando el criterio de su método de evaluación. Los métodos de evaluación tienen una especificidad de aplicación según lo que se requiera evaluar, cómo se busque evaluar y los resultados que se necesiten identificar u obtener; así, encontramos los métodos de pseudoevaluación, cuasi-evaluación y verdadera evaluación.

La pseudoevaluación busca dar respuestas específicas frente a preguntas concretas, en las que se puede incluir o no la valoración objetiva o el valor otorgado. Dentro de este tipo de evaluación encontramos las investigaciones encubiertas y los estudios basados en las relaciones públicas; la primera busca “obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero. Los problemas que plantean son los que interesan al cliente y a ciertos grupos que comparten sus intereses” (Stufflebeam 1995, p. 68). A partir de lo anterior, este tipo de evaluación se puede caracterizar como un tipo de evaluación que permite hacer la difusión de la información de manera selectiva, posibilitando la creación de una imagen falsa, frente al valor de un objeto. Los estudios basados en las relaciones públicas tienen como finalidad “ayudar al cliente a crear una imagen positiva de una institución, un programa, un sistema y similares” (Stufflebeam 1995, p. 68). Para este tipo de evaluación es fundamental tener una información específica que ayude a la consecución del objetivo que es buscar una reputación y captar la atención. Estos dos tipos de estudios que encontramos en la pseudoevaluación realizan estudios que buscan generar una imagen, pero son de carácter vulnerable ya que se considera que la información puede ser manipulada, en consecuencia, todo radica en la ética profesional del evaluador.

La cuasievaluación es un segundo método de evaluación sistémico, es el equivalente más exacto a la evaluación y busca identificar la metodología más acorde para la solución puntual del problema. Dentro de este método se encuentran los estudios basados en objetivos, los cuales permiten identificar el

cumplimiento de objetivos y metas propuestas, así como el éxito en este proceso. De la misma manera como los estudios basados en la experimentación, este modelo es de suma importancia para el proceso evaluativo y resulta pertinente asegurar que es la base y estructura del mismo. Los estudios experimentales están representados por un problema, su hipótesis y el estudio para la solución del problema que expresa vínculos entre algún tipo de variable mediante la implementación de planes. El estudio experimental es un método completo y exacto, pero, a su vez, los resultados que arroja son tan precisos que no son de gran ayuda para un proceso selectivo de desarrollo.

El método de las verdaderas evaluaciones es el tercer método de las evaluaciones sistémicas; el cual se caracteriza por la orientación de una investigación completa y se conceptualiza como uno de los más completos, ya que permite generar el perfeccionamiento frente algún requerimiento u otorgar un valor al mismo. En este método se utilizan estudios específicos de evaluación, los cuales mencionaremos a continuación:

El primer estudio es el *Estudio de orientación de la decisión*, que entrega un conocimiento previo determinante para la justificación y toma de las decisiones. En este tipo de evaluación se pueden vincular el modelo de la planificación evaluativa de Cronbach, que introduce la idea de establecer un objetivo específico en la evaluación, y la propuesta de evaluación orientada al perfeccionamiento de Stufflebeam y Shinkfield, quienes formulan que las evaluaciones deben facilitar la toma y justificación de las decisiones asumidas por los educadores.

El segundo estudio específico es el *Estudio centrado en el cliente*, en el cual se hace énfasis en la parte operativa, la prestación de un buen servicio, la lógica de su desempeño en conjunto con el valor que le otorga quien lo percibe y la efectividad que presente. Su principal representante es el modelo propuesto por Stake.

En el tercer lugar encontramos los *Estudios Políticos*, que hacen referencia a los estudios realizados a instituciones y entes de carácter social. Su principal exponente es Rice.

Por último, se encuentra el *estudio basado en el consumidor*, en este estudio se busca identificar y otorgar valor a los bienes y servicios a los que tiene acceso el consumidor, así como sus necesidades y contribuir para que el proceso de elección sea de fácil determinación. Scriven fue pionero en este tipo de estudios aportando a su construcción.

#### *La evaluación de instituciones educativas en el contexto nacional*

En Colombia se han realizado esfuerzos continuos por parte del Estado por velar y supervisar la calidad de los programas y las instituciones educativas, que en la actualidad se enmarcan dentro del concepto de acreditación de la calidad educativa. A partir de lo anterior es importante mencionar que *evaluación* y *acreditación* son conceptos distintos aunque íntimamente relacionados. En general, y como pudo evidenciarse al inicio de este escrito, el concepto de *evaluación* se refiere a un proceso participativo de análisis, estudio y discusión

respecto al mérito y valor de un programa o institución, que pretende orientar el mejoramiento de aquello evaluado. Por su parte, el término *acreditación* corresponde con la determinación del cumplimiento de unos requisitos o criterios de calidad previamente establecidos. Los modelos de acreditación, de acuerdo con Stubrin (2004), tienen que ver con dos concepciones diferentes: una centrada en el Estado, en la cual predominan las evaluaciones *ex ante* y el reconocimiento oficial; y otra centrada en la sociedad, en la que existen agencias locales o regionales que hacen la evaluación y la acreditación periódica de los programas o instituciones.

En el contexto latinoamericano se pueden encontrar algunos elementos comunes en torno a la acreditación. Por ejemplo, en Argentina, Brasil, Chile y Colombia existen agencias acreditadoras de naturaleza pública que son las encargadas de realizar las evaluaciones de instituciones y programas; no obstante, vale la pena resaltar que la Comisión Nacional de Acreditación de Chile parece ser autónoma y autoriza a algunas agencias para que realicen la acreditación (Díaz, 2008). Adicionalmente, las condiciones de la acreditación también varían de un país a otro; por ejemplo, en Argentina existe la obligatoriedad de acreditar los programas de postgrado y los programas de pregrado relacionados con la salud, los derechos de la población o de seguridad social. En Colombia y México, la acreditación de programas e instituciones es algo voluntario, mientras que Argentina obliga a que cada seis años se haga una evaluación institucional (Díaz, 2008).

Antes de presentar la situación actual de la evaluación de la educación superior en nuestro país, veamos una breve revisión del desarrollo histórico de la supervisión estatal. De acuerdo con Cifuentes y Pérez (1999), hacia los años 60 del siglo pasado el Gobierno Nacional comisiona a la Asociación Colombiana de Universidades – Fondo Universitario Nacional, para que se encargue de hacer la inspección y vigilancia del sistema de educación superior en el país y suscribe un convenio de cooperación con el gobierno de los Estados Unidos, en el cual se generó el diseño de un marco de acreditación universitaria para Colombia. Unos años más tarde y en virtud de la reforma educativa de 1968, el Gobierno le asigna la función de inspección y vigilancia de la educación superior al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que es una entidad pública adscrita al Ministerio de Educación Nacional. El ICFES puso en marcha un sistema de evaluación previa y desde la óptica del Estado (basado en documentos proporcionados por las instituciones educativas de acuerdo con unos lineamientos estatales), con miras a la autorización del funcionamiento y reconocimiento legal de programas académicos y de instituciones de educación superior.

Posteriormente, el ICFES hizo un intento para implementar un sistema de evaluación de instituciones a nivel nacional en el cual existían pares académicos que presentaban su opinión calificada al ICFES sobre la calidad de los programas evaluados. Esta acción no dio los resultados esperados y se observa la iniciativa de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de solicitar a las

universidades el inicio de procesos sistemáticos y permanentes de planeación y autoevaluación; esta propuesta fue bien recibida por el ICFES, que a su vez propuso la exención de acciones de inspección y vigilancia para las instituciones de educación superior que desarrollaran dichos procesos de autoevaluación (Cifuentes y Pérez, 1999).

A mediados de la década de 1990, en el contexto del Sistema Colombiano de Acreditación propiamente dicho, se implementó un procedimiento que conducía a una forma de reconocimiento *ex ante* de la calidad de las instituciones y algunos de sus programas académicos (los programas de educación) que, bajo una acepción amplia del término, podrían calificarse como de acreditación; este procedimiento se conocía con el nombre de acreditación previa. Esto se reglamentó en el Decreto 272 de 1998, el cual estableció que a partir de su vigencia los nuevos programas de pregrado y de especialización en educación requerían la Acreditación Previa otorgada por el MEN, previo concepto del Consejo Nacional de Acreditación. Estas condiciones fueron modificadas por el Decreto 2566 de 2003, en el cual se establece, como condición legal para el funcionamiento de cualquier programa universitario, el reconocimiento del Estado acerca del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad por vía del Registro calificado del programa. Sin embargo, ha habido debate sobre si dichos procesos están realmente orientados a la función de aseguramiento de la calidad o si son parte de los procedimientos de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado.

En la actualidad, se mantienen vigentes el Registro Calificado como una condición mínima de calidad de un programa académico y la Acreditación de Alta Calidad como una condición de reconocimiento al cumplimiento de estándares más altos de la calidad de un programa académico o de la institución educativa como tal. La acreditación de alta calidad en Colombia, de acuerdo con el Decreto 2904 de 1994, es un acto por el cual el Estado hace un reconocimiento público basado en el concepto de los pares académicos, quienes hacen la comprobación de la calidad de un programa académico o institución, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la acreditación de alta calidad en Colombia ha servido para: constituirse en mecanismo de las instituciones de educación superior, rendir cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, propender por el mejoramiento de la calidad de la educación superior, y para propiciar la cultura de la evaluación de los programas académicos y de las instituciones de educación superior. Este último propósito, quizás el más importante desde nuestra perspectiva, ha fortalecido y, en algunos casos, desarrollado la implementación de ejercicios de autoevaluación y heteroevaluación mediante tres perspectivas así:

En primer lugar, la autoevaluación como el estudio llevado a cabo por las instituciones o programas académicos basados en los criterios, características e indicadores definidos por el CNA. En segundo lugar, la evaluación externa mediante pares académicos quienes se basan en el informe de autoevaluación del

programa o la institución para constatar sus condiciones internas y emiten un juicio sobre su calidad. Y finalmente, la evaluación final a cargo del CNA, que se basa en los informes de la autoevaluación y en los conceptos de los pares académicos.

En el contexto colombiano, la gran mayoría de esfuerzos de evaluación de programas e instituciones educativas a nivel universitario se han realizado siguiendo los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional ha difundido a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Desde 1992, con la promulgación de la Ley 30, el Estado colombiano ha mostrado una preocupación por el nivel de calidad de la educación superior en el país y establece la existencia de un registro calificado (que implica el cumplimiento a cabalidad de las condiciones mínimas de calidad) de un programa académico, y la existencia de una acreditación de alta calidad de los programas académicos (que plantean el cumplimiento de estándares que denotarían una mayor calidad). La caracterización de alta calidad también puede ser ostentada por la institución educativa.

Sin embargo, el CNA tan sólo presenta unos lineamientos sugeridos que sirven de guía para la autoevaluación de los programas e instituciones. En general, las temáticas centrales del proceso de autoevaluación abordadas por la propuesta del CNA son: la calidad, la organización y funcionamiento y el cumplimiento de la función social. Así, estos lineamientos pretenden que los programas académicos: a) determinen su coherencia y pertinencia en relación con su entorno institucional a través del proyecto educativo; b) establezcan la

congruencia de los procesos curriculares con el proyecto educativo y con el entorno social; c) establezcan las condiciones de los actores del proceso educativo (estudiantes y profesores); d) determinen sus fuentes de financiación; y e) identifiquen el impacto que producen en el contexto social a través de sus egresados y los vínculos con el sector productivo y las comunidades (CNA, 2006). En cuanto a las instituciones, el CNA sugiere, adicionalmente, que el proceso mismo de autoevaluación sea un factor a tener en cuenta en el proceso evaluativo (CNA, 2006a).

Si bien es cierto que el CNA brinda unos lineamientos que se asemejan a un proceso de evaluación, realmente es sólo un listado de áreas a evaluar y no un modelo propiamente dicho que parte de criterios establecidos externamente para que el programa académico o institución se autoevalúe. Para solventar esta situación, algunas instituciones universitarias han desarrollado propuestas evaluativas individuales que se ajustan a sus características propias y particulares, pero que no se constituyen en modelos propiamente dichos, ya que de base tienen como pretensión la acreditación de alta calidad, que es un reconocimiento externo otorgado por el MEN.

Es importante aclarar que es adecuada la existencia de modelos “particulares” en diferentes instituciones, pero lo inapropiado es que estén orientados principalmente al logro de un sello de calidad y no al aprendizaje institucional en pos del mejoramiento continuo.

Con base en lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo presentar el diseño de una estrategia de evaluación para las instituciones de educación superior que propenda por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de la institución.

## Capítulo 2. Formulación de la propuesta de evaluación

Como ya se ha mencionado, los modelos y procedimientos de evaluación de programas académicos y de instituciones de educación superior que existen en el país generalmente presentan algunas deficiencias tales como:

- a. La autoevaluación es vista como una tarea procedimental y operativa de recolección de información acerca del estado de un programa o institución particular, y se hace con la mirada de verificar la existencia de unas condiciones o estándares en un momento determinado, pero no como un proceso que pretende mejorar sostenidamente la calidad.
- b. El proceso de evaluación externa es realizada por el Estado a través de una agencia certificadora que utiliza personas expertas académicamente en las áreas disciplinares, pero que poseen pocos conocimientos en otras áreas del funcionamiento de los programas o instituciones, es decir, no podrían considerarse como pares completamente en el sentido estricto del término.
- c. No existe un procedimiento instaurado de co-evaluación para los programas o instituciones con claros compromisos del mismo. En algunas ocasiones, se invita a pares académicos que brindan su opinión mediante juicios valorativos pero basados en su experiencia y las limitaciones posibles de su campo de formación o saber profesional.
- d. Si bien a través de los ejercicios de autoevaluación con miras a la renovación de una acreditación de alta calidad y a través de las visitas de

evaluadores externos por parte del Estado se pretende determinar el avance de los programas e instituciones, realmente no se hace un verdadero seguimiento al mejoramiento de la calidad a través de las mejoras a las propuestas, ya que para esto no se exige un plan ordenado y con indicadores claros.

A continuación se presenta una propuesta que pretende ser la estrategia de evaluación para las instituciones de educación superior en Colombia, que propenda por el desarrollo de la calidad en los servicios educativos y el acercamiento a la auto-regulación de los programas académicos y la institución misma.

De acuerdo a lo planteado por León y Montero (2003), un modelo es una representación que se hace con el fin de simular el funcionamiento de una porción o fenómeno de la realidad. Por lo tanto, la presente propuesta pretende ser un esquema teórico que intenta representar la forma en que debería funcionar el proceso de evaluación de las instituciones de educación superior.

En general, la propuesta incluye ejercicios valorativos hechos desde tres perspectivas diferentes a saber: la autoevaluación desde la institución misma, la coevaluación desde las instituciones similares que acompañan el proceso, y la heteroevaluación hecha desde el Estado y agremiaciones profesionales. Los elementos que diferencian la presente propuesta de otros modelos se aprecian en varias esferas. La primera tiene que ver con la finalidad de la evaluación, ya que la propuesta está encaminada a que el resultado del proceso de evaluación sea la autorregulación del programa y/o la institución.

También, se propone un aspecto novedoso en relación con la coevaluación ya que se plantea que sea realizada por instituciones que resulten pares (o por comisiones delegadas por dichas instituciones) y que su papel vaya más allá de la valoración del programa o institución. En particular, se propone que el papel de los co-evaluadores incluya las funciones de acompañamiento al programa o institución en la formulación e implementación de las acciones de mejoramiento que resulten del proceso de autoevaluación.

Un tercer elemento innovador que se propone en el actual modelo es la inclusión de las agremiaciones de profesionales y agentes del sector productivo al proceso de heteroevaluación externa. El propósito de la inclusión de estas instancias es que realmente se pueda contar con un juicio de agentes externos que sea representativo de la sociedad más que sólo la opinión del Estado como ente de vigilancia y control.

Por otra parte y sin que resulte ser una novedad en la evaluación de centros educativos en el mundo, pero si para el contexto nacional, la propuesta actual formula que todo el proceso de evaluación del programa académico o institución de educación debe ser concebido como un caso de investigación evaluativa con las correspondientes implicaciones en la metodología de recolección de información. Aún más, se propone que la implementación del plan de mejoramiento del programa académico o institución de educación superior sea abordado como una situación experimental o cuasiexperimental, en la cual se puedan hacer juicios confiables y válidos acerca de los cambios que se observan y de sus causas.

### *Estrategia de Autoevaluación*

La estrategia de autoevaluación tiene diferentes fases o momentos que se requieren para cumplir con la finalidad de identificar la realidad entre lo propuesto por el proyecto educativo de la institución y la realidad que se vive en la comunidad académica. Los aspectos clave para esto son:

#### Qué evaluar

La especificación de qué se va a evaluar es un elemento fundamental ya que orienta y determina el lineamiento del ejercicio de autoevaluación en particular y el ejercicio de evaluación en general. Implica la comunidad interna y externa en relación al modelo pedagógico, la estructura y la gestión de la institución, en este sentido, se quiere evaluar el sentir y lo vivido en la institución. Fernández (1999) manifiesta que la evaluación por lo general se centra en evaluar alumnos, personal docente y administrativo, entre otros, como elementos centrales de la observación; pero lo importante en el proceso evaluativo no está en los protagonistas de la evaluación sino en la evaluación de la interrelación de lo propuesto y lo desarrollado en la comunidad académica.

Por lo general los procesos de evaluación están centrados en estudiantes y docentes como parte de la observación (Tejada, 1991 citado por Fernández 1999), y en la descripción de la institución propiamente dicha. Pero se propone que se centre en lo propuesto por el Proyecto Educativo Institucional entendiendo que éste sólo se vuelve realidad en la comunidad universitaria y que ésta hace referencia a los actores internos y externos de la universidad. Esto significa, entonces, que el objeto de la evaluación debe conceptualizarse de forma principal

en torno al currículo del programa o la institución, entendido como el conjunto de objetivos educacionales del programa, los contenidos temáticos a trabajar, los criterios y prácticas pedagógicas y didácticas para el abordaje de los contenidos, los procesos de investigación formativa y profesional, y la evaluación que orientan la actividad académica. De manera adicional, la auto-evaluación debería abordar el desarrollo integral de los miembros del programa y la institución, la calidad del apoyo recibido por la institución, y la calidad de las relaciones y el impacto que produce el currículo en la comunidad.

#### Finalidad del proceso de auto-evaluación

Los procesos de evaluación de las instituciones educativas se han centrado, por lo general, en obtener un reconocimiento público por parte del Estado, elemento que limita la finalidad real de la evaluación. En este sentido, se propone que la auto-evaluación del programa o de la institución de educación superior tenga por finalidad la realización de ejercicios que permitan el logro de:

- El diseño y construcción de un plan de mejoramiento y su consolidación, orientado a disminuir la brecha que pueda existir entre lo que pretende ser y lo que está siendo a partir de los resultados de la auto-evaluación. Este mejoramiento debe pensarse en todas las áreas del programa o la institución, sin importar si resultan como debilidades o fortalezas, puesto que lo que anima la auto-evaluación es el mejoramiento continuo.

- La actualización curricular de tal forma que se ajuste el currículo existente con las necesidades de la sociedad y las tendencias en pedagogía, tecnologías de información y comunicación, y los desarrollos disciplinares. Es probable que se identifiquen oportunidades para la creación de nuevos programas que respondan a necesidades del entorno.

- Orientar la toma de decisiones en relación con los aspectos del programa o institución educativa que requieran acciones específicas a corto, mediano y largo plazo.

- La obtención de sellos o reconocimientos públicos de calidad, tales como la acreditación de alta calidad o el registro calificado.

- El reconocimiento internacional del programa o la institución educativa por medio de agencias o instituciones educativas, como un medio para la obtención de convenios que favorezcan la internacionalización del currículo, la movilidad de la comunidad académica y oportunidades diferenciadoras para los egresados.

En este sentido, el proceso de auto-evaluación que contribuye a diferentes fines permite crear el futuro a partir del presente. Como se mencionó en el capítulo anterior, existen modelos de evaluación en los que su intención es la de mejora continua partir del caminar de la institución.

### La operación de la estrategia o procedimiento

De forma general, la estrategia de autoevaluación se opera o desarrolla en cuatro etapas principales: la determinación de los aspectos y niveles de la comparación, la recolección de información, la determinación del estado actual en función del estado ideal, y la determinación del plan de mejoramiento.

El primer paso para la implementación de la estrategia de auto-evaluación es que los miembros de la comunidad del programa o la institución educativa determinen los aspectos y criterios con los cuales pretenden comparar su estado actual. En otras palabras, la comunidad debe establecer cuáles son las áreas y los logros que se deberían tener a partir de lo formulado en su proyecto educativo institucional, su trayectoria recorrida y su desarrollo presupuestado hasta el momento de inicio de la estrategia, y debe tener en cuenta, además, los criterios e indicadores de calidad de la educación que se han postulado por parte de los agentes acreditadores nacionales o internacionales, aunque el propósito último del ejercicio no sea la acreditación. La determinación de dichos aspectos y criterios seguramente será jerarquizada, ya que no todas las áreas o aspectos resultan de igual importancia en cada momento histórico del programa o la institución educativa. Una vez se tenga claridad de los criterios de contraste, la siguiente tarea es la recolección de información.

La recolección de información requiere tener una mirada sistemática y rigurosa, además de un nivel alto de flexibilidad en las técnicas y herramientas de recolección de información. La información que se debe recolectar proviene de fuentes documentales, de los logros institucionales y del programa académico

medido a través de diversos indicadores, los resultados de la ejecución de mecanismos que permiten la gestión del programa o de la institución educativa, y la opinión de las diferentes audiencias de la comunidad del programa o la institución. Para la recolección de información se pueden (y deben) utilizar herramientas ajustadas al momento particular o nivel de calidad ostentado por el programa o la institución; es decir, los instrumentos de recolección de información deben variarse y madurar en la medida en que el programa o la institución educativa logra criterios más altos.

Una anotación importante sobre las herramientas es que, sin importar el enfoque desde el que se construyan (cualitativo o cuantitativo, aunque consideramos que ambas perspectivas son necesarias), dichas herramientas deben tener niveles de validez y confiabilidad para garantizar que la información recolectada corresponda a la realidad de la institución, pero a la vez, deben ser herramientas sencillas de aplicarse para que resulten de fácil adopción en el proceso de la gestión de la institución o el programa académico.

Una vez recolectada la información pertinente, la tercera etapa consiste en determinar el estado actual del programa o institución educativa en función del estado ideal que se planteó en la etapa inicial de la estrategia. Para esto, se requiere hacer un contraste entre la información recolectada en la etapa anterior sobre el programa y la institución educativa comparandola con los niveles, criterios e indicadores de los aspectos que se plantearon en la primera etapa. Esta actividad debe ser hecha con la participación de los miembros de la comunidad universitaria o sus representantes, para que se pueda garantizar un juicio

valorativo consensuado, objetivo y que verdaderamente represente la situación real del programa o institución educativa.

La última etapa de la estrategia es la determinación del plan de mejoramiento que se implementará para alcanzar el cumplimiento del estado ideal que se formuló en la primera etapa. Para esto, se deben plantear acciones puntuales que estén orientadas a mejorar los niveles de cada uno de los aspectos evidenciados en la etapa anterior. Dado que todo es susceptible de ser mejorado u optimizado, las acciones de mejoramiento deben formularse para cada aspecto valorado sin importar si posee un rótulo de debilidad o fortaleza. Con el listado ya terminado de acciones de mejoramiento propuestas, la siguiente tarea es organizarlo de forma coherente con la forma de gestión de la institución educativa y constituirlo en un proyecto o plan jerarquizado que tenga presupuestos y responsables asignados, tiempos de ejecución y criterios de medición que den cuenta de su implementación y de su impacto.

El éxito de la estrategia

Para asegurar que la estrategia de autoevaluación tenga éxito en el logro de los fines planteados, ésta debe contar con cuatro elementos que deben implementarse en su desarrollo, y éstos se relacionan con:

- a. La planeación de las actividades de auto-evaluación deben estar alineadas con las actividades de gestión de la institución para que el proceso no desgaste al programa o la institución educativa instaurando procesos y procedimientos diferentes desde cada perspectiva.

b. La socialización a todas las audiencias que componen la comunidad educativa sobre el proceso y los procedimientos de cada una de las etapas del proceso de auto-evaluación. Así mismo, se debe hacer la respectiva socialización de los resultados y acciones de mejora a la comunidad universitaria.

c. La participación de la comunidad universitaria en la planeación y puesta en marcha de las acciones de mejoramiento es fundamental para poder contar con su apoyo en la consecución de los objetivos que se tracen.

d. El seguimiento y la evaluación de las acciones ejecutadas, como resultados del plan de mejoramiento, ya que permite determinar si realmente se logran los objetivos propuestos inicialmente a partir de la autoevaluación.

### *Estrategia de coevaluación*

La estrategia de coevaluación, tal como se concibe en la actual propuesta, es una estrategia que propende por el alto nivel de calidad de las instituciones de educación superior en general, y no solo de una, puesto que requiere de la conformación de una verdadera comunidad; es decir, en esta estrategia se involucraría a las demás instituciones en el proceso de evaluación del aprendizaje de una institución particular y dicha comunidad proporcionaría retroalimentación a

las demás y, por tanto, contribuirá de manera activa para la mejora de la calidad del sistema en general.

La coevaluación debe iniciarse una vez se haya culminado el proceso de autoevaluación ya que sus resultados son fruto de la reflexión sobre el currículo y el proceso educativo propios de cada programa académico o institución, y plasman la importancia relativa de los diferentes aspectos dada por la comunidad académica en un momento particular del tiempo.

#### Qué evaluar

La coevaluación debe abordar como objeto los mismos aspectos del programa académico o de la Institución que se tomaron para desarrollar su autoevaluación, y los resultados de autoevaluación se constituyen en insumo para el desarrollo de la coevaluación. De manera particular, el currículo del programa o la institución, sus prácticas pedagógicas y didácticas, los procesos de investigación formativa y profesional, la evaluación que orienta la actividad académica, el desarrollo integral de los miembros del programa y la institución, y las relaciones y el impacto que produce el currículo en la comunidad.

Si bien este proceso debe ser realizado por personas externas a la comunidad educativa del programa académico o de la Institución, es importante que los pares evaluadores reconozcan y asuman como válido el planteamiento de cada Institución en torno a sus propósitos educativos y pedagógicos.

### Finalidad del proceso de auto-evaluación

Desde esta perspectiva, la coevaluación debe servir a dos propósitos principales, así: en primer lugar, debe funcionar como una instancia que otorgue validez a las conclusiones a las que llegó la institución a partir de los resultados de la autoevaluación; y en segundo lugar, la coevaluación debe proporcionar elementos que enriquezcan tanto las conclusiones como el curso de acción en torno al mejoramiento institucional mediante el acompañamiento colaborativo.

Para el logro de los anteriores propósitos, el proceso de coevaluación debe ser entendido como una actividad de acompañamiento de la comunidad universitaria a la institución, mediante la participación responsable, crítica y objetiva en el proceso, y que debe estar centrada en la validación del resultado general de la toma de decisiones y la formulación y seguimiento de la estrategia de mejoramiento emprendida por la institución, respetando las particularidades de cada institución.

Para iniciar la implementación de la estrategia de coevaluación debe haberse terminado exitosamente la puesta en marcha de la estrategia de auto-evaluación descrita anteriormente. La coevaluación debe ser realizada por pares de la institución o por comisiones delegadas por las demás instituciones en los cuales se encuentren expertos en áreas de currículo, investigación, financiera y administrativa. Las instituciones pares realizarían su labor mediante la participación en Comités que realizarían visitas programadas para evaluar de forma independiente al programa o la institución educativa, partiendo de los criterios propios establecidos por la institución evaluada. Una vez terminado el

proceso de valoración propio de esta etapa, se hace una comparación entre los resultados obtenidos de la estrategia de autoevaluación y los resultados del proceso de coevaluación con el objetivo de determinar el estado de los avances del mejoramiento propuesto y retroalimentar dicho proceso. Luego de la revisión y ajuste de los resultados valorativos, el Comité Coevaluador apoyaría al programa o institución educativa haciendo la revisión del plan de mejoramiento propuesto para valorar su pertinencia y validez y enriqueciéndolo a partir de las nuevas conclusiones de la valoración conjunta. Posteriormente, los Comités de pares coevaluadores del programa o de la institución educativa deberán hacer visitas periódicas con el propósito de hacer seguimiento de las acciones propuestas como plan de mejoramiento. Luego de cada una de las mediciones, se debería entregar un documento en el cual se deje constancia del estado actual de la institución evaluada y de las recomendaciones para enriquecer el plan de mejoramiento continuo.

### *Estrategia de heteroevaluación*

La finalidad última de la estrategia de heteroevaluación es servir como mecanismo de rendición de cuentas de la institución para con la sociedad. Por lo tanto, el propósito que debe cumplirse en esta estrategia es que la sociedad en general pueda hacer un juicio crítico y objetivo acerca del cumplimiento de los objetivos sociales de la institución (de acuerdo con su misión y visión), de la calidad del servicio educativo, y el impacto de la institución en la sociedad.

Basado en lo anterior, el proceso de heteroevaluación de una institución debería estar centrado en determinar el alcance y el nivel de calidad de la institución con referencia a su promesa básica, expresada en la misión. Para esto, se hace necesario convocar la participación de diferentes actores tales como el Estado, representantes de organizaciones sociales, comunitarias y profesionales, para que se pueda determinar el verdadero impacto de una institución en cada una de dichas esferas.

Sin duda, el proceso de heteroevaluación aquí planteado resulta muy ambicioso en términos de la representatividad de cada uno de los estamentos sociales con los cuales la institución mantiene una responsabilidad. Para hacer más pragmático el proceso de heteroevaluación, la convocatoria de evaluadores externos para una institución debería estar orientada a la conformación de un equipo que represente a los actores directamente implicados en la misión de la institución.

Este equipo debe contar con fuentes de información actualizadas y externas a la institución evaluada sobre su impacto en el medio, para brindar información relevante y pertinente acerca de las áreas y las direcciones en las que la institución debe trazar acciones de mejoramiento. De igual manera, el equipo de evaluadores externos debe servir como un garante para la sociedad acerca del cumplimiento de los compromisos adquiridos por la institución.

### **Capítulo 3. Retos o desafíos para el proceso de evaluación de instituciones**

Si bien es cierto que no es el primer planteamiento que se hace en nuestro contexto de un modelo de evaluación institucional, el modelo propuesto es importante porque está reconociendo que el propósito del ejercicio de evaluación no debe ser diferente del mejoramiento continuo de la institución educativa en su conjunto. Además, el modelo propuesto apunta a que el desarrollo del ejercicio de autoevaluación sea considerado desde la perspectiva de la investigación evaluativa (a manera de una cuasi evaluación) más que un ejercicio operativo de diseño y aplicación de encuestas. Como ya se mencionó, la investigación evaluativa que se propone debe poder determinar inicialmente una caracterización del desarrollo que hace una institución de educación superior acerca de sus funciones sustantivas, en pos del cumplimiento de su objeto misional; posteriormente, dicha investigación evaluativa debe poder determinar cuáles son los efectos obtenidos a partir de la implementación de las diferentes acciones de mejoramiento que se hayan puesto en marcha.

La propuesta presentada en el actual documento pretende servir como un modelo general para el establecimiento de modelos particulares de evaluación de instituciones de educación superior en Colombia, que estén orientados al propósito de una evaluación, a saber el mejoramiento continuado.

Sin embargo, este modelo o cualquier otro, encuentra en su camino de desarrollo algunos obstáculos con los cuales debe tratar. Entre ellos, a nuestro juicio, los principales son: el concepto de calidad, el cambio de propósito evaluativo de acreditación a mejoramiento continuo, y la formación de evaluadores propiamente dichos.

Las dificultades que puede afrontar un modelo de evaluación que se derivan de la concepción de la "calidad" pueden darse, en nuestra opinión, en diferentes niveles, así:

- Las diferentes definiciones y acepciones que tiene el término "calidad". El concepto de calidad tiene diferentes acepciones dependiendo del contexto particular en el que se esté trabajando. Aunque no pretendemos esbozar la definición del concepto de calidad en unas breves líneas, ya que la cantidad y complejidad de las acepciones comunes darían pie para un escrito más largo, queremos mencionar algunos significados comunes del término. En ocasiones la calidad es entendida como el cumplimiento, a juicio de un "experto", de unos criterios o estándares previamente establecidos; en otros casos, la calidad es entendida en términos de la eficiencia y eficacia de una institución educativa. En nuestro caso particular, nos encontramos más de acuerdo con la postura que la calidad está representada por el cumplimiento cabal de la misión de una institución educativa.

- El enfocar el ejercicio de evaluación solamente a la determinación del nivel de calidad de una institución de educación superior. Cuando el proceso de evaluación de una institución de educación superior se orienta tan sólo a la determinación o identificación del nivel de calidad que se posee en un momento determinado, se puede incurrir en el error de implementar acciones de mejoramiento sólo en términos de los indicadores de calidad que se hayan seleccionado dejando de lado el cumplimiento de la misión de la institución de educación superior.

Por otra parte, el modelo de evaluación de las instituciones de educación superior que se plantea aquí puede resultar contrario a las prácticas sociales frecuentes en la comunidad educativa en torno al objetivo de la evaluación institucional. Esto es, la propuesta que aquí se plantea está orientada a que la evaluación institucional sea un escenario y un espacio caracterizado por la reflexión sobre la institución educativa, vista desde diferentes formas (la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación); por su parte, la comunidad educativa de nuestro país, en general, concibe el proceso de evaluación como un ejercicio netamente instrumental de recolección de información con el propósito de satisfacer criterios previamente establecidos por un organismo certificador. Otro elemento cultural fuertemente arraigado en la comunidad educativa es que la evaluación de una institución de educación superior tiene como fin último lograr el reconocimiento público de algún nivel de calidad (mediante el cumplimiento de unos criterios estándares establecidos

por los organismos acreditadores o certificadores). En nuestra propuesta, el fin último del proceso de evaluación de una institución educativa es su mejoramiento continuado, es decir, los resultados del proceso de evaluación deben tener impacto en la toma de decisiones institucionales con miras al mejoramiento continuado, para lograr el cumplimiento de la misión institucional.

Un escollo final está relacionado con aspectos más operativos que conceptuales y tiene que ver con las condiciones para representar el papel de evaluador. Sin duda, las prácticas sociales en esa comunidad educativa están fundadas en el mal entendimiento de sus miembros acerca de lo que realmente es un proceso de evaluación. Con base en esto, se requiere que exista un esfuerzo formal para que en cada institución exista personal capacitado y competente en realizar procesos de evaluación institucional. Esto significaría un gran avance ya que se podría cambiar la función de auditor, que actualmente desempeñan los evaluadores, a una función de participante activo y responsable en la construcción de las instituciones de educación superior en nuestro país, y el sistema educativo nacional en general.

## Capítulo 4. Conclusiones

Como ya se presentó en el capítulo 2, los aportes del presente proyecto se pueden resumir en:

El desarrollo de los lineamientos para que las instituciones de educación superior construyan un modelo propio de evaluación de la calidad educativa de la institución misma y de sus programas. Esto debe conducir, necesariamente, a la reflexión permanente sobre la calidad educativa y la promoción de la cultura de autoevaluación al interior de las instituciones de educación superior.

Se plantean aspectos novedosos al sistema de la evaluación de la calidad en el contexto nacional, ya que se le está dando un papel activo a otros estamentos sociales que hasta el momento no se han involucrado en el sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad educativa (tales como los agremiaciones profesionales y del sector productivo). En la misma línea de la innovación, se plantea la existencia formal del rol de comisiones de pares e instituciones que participen en la coevaluación y sirvan de acompañantes y garantes del mejoramiento del programa académico y de la institución de educación superior.

El poner en marcha un modelo como el propuesto debe propender, en primera instancia, por el mejoramiento de la calidad educativa de los programas académicos y de las instituciones de educación superior, y el mejoramiento de la calidad del sistema educativo del país en última instancia.

Como es obvio, existen dificultades para la implementación del modelo, las cuales se pueden observar en que se requiere que exista una verdadera

comunidad académica entre las instituciones de educación superior, de tal suerte que se destinen los recursos académicos, administrativos y financieros pertinentes para realizar los acompañamientos a sus instituciones pares.

El cambio en la concepción de los procesos de evaluación, los cuales implican cambios y unificación en el concepto mismo de evaluación, las metodologías y la finalidad del ejercicio.

También, es necesario que se hagan las adecuaciones y ajustes pertinentes de los elementos propuestos a las características particulares de cada una de las instituciones de educación superior.

Para darle solidez científica al modelo propuesto, se requiere avanzar en su perfeccionamiento. Así pues, el siguiente paso en el desarrollo de la propuesta es la validación del modelo para lo cual se plantean las siguientes acciones a manera de etapas.

En la primera etapa se debe hacer la validación conceptual de las estrategias formuladas en el actual proyecto. Para tal fin, se requiere someter las mencionadas estrategias al escrutinio de jueces expertos en el campo de la medición y la administración educativa para que emitan su juicio y sus recomendaciones sobre el modelo. Las fases de esta etapa son la validación de la estructura del modelo y la validación de los componentes planteados en cada fase.

Una vez se hayan hecho las valoraciones de los expertos y se hayan aplicado los ajustes pertinentes, se plantea la segunda estrategia de validación que

consiste en la aplicación de la estrategia general a manera de estudio piloto para determinar las ventajas e inconvenientes que pueden surgir en la implementación.

## Referencias

- Aiken, L. R. (1994). *Psychological testing and assessment*. USA: Allyn and Bacon.
- Cifuentes, J. H. y Pérez, M. D. (1999). Sistema colombiano de acreditación la búsqueda de un mejor modo de hacer universidad. *Orientaciones Universitarias*, 26, 25-51.
- Consejo Nacional de Acreditación (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Consejo Nacional de Acreditación (2006a). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Decreto 2904 de 1994 (1994, 31 de diciembre). *Diario Oficial*, 41660, 31 de diciembre.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272 de 1998*. *Diario Oficial*, 43238, 16 de febrero.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Decreto 2566 de 2003* (2003, 10 de septiembre). *Diario Oficial*, 45308, 10 de septiembre.
- Díaz, A. (2008). Sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Modelos utilizados, intencionalidades, implicaciones y financiamiento. En: Asociación Colombiana de Universidades (Ed). *El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. Memorias del Foro Internacional*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Fernández, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En: Jiménez, B. (Ed). *Evaluación de programas, centro y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.

- García Ramos, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gómez, J. (1997). Modelos de evaluación institucional. Aplicación a la Universidad EAFIT. Santiago de Cali, Colombia: Akros
- León, O. .G & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. España: McGraw-Hill Interamericana S. A.
- Ley sobre Fundamentos de la Educación Superior (1992, 28 de diciembre). *Diario Oficial*, 40700, 29 de diciembre.
- Muñoz, J. M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En González, T. (Coord). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe
- Nunnally J. & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: MC Graw Hill.
- Ortiz, J. A. (1994). *Guía general para la autoevaluación general de la Universidad*. Santafé de Bogotá: UNED UNINCCA
- Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, 34, 39 – 59.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.