

**Proyecto de Investigación del Núcleo Temático de Evaluación En Educación Superior**

**Título:**

**Investigación evaluativa como estrategia para el proceso de autoevaluación del programa de Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás".**

**Presentado por:**

**Doricela Diazgranados C.**

**Oscar Javier Sánchez**

**Universidad Santo Tomás.**

**Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.**

**Seminario de Investigación**

**Enero 2019**

<b>Tabla de Contenido</b>	
	Páginas
Resumen	
I. Antecedentes	5
A. Evaluación Educativa	7
1. Concepto de evaluación educativa	7
2. Antecedentes y modelos clásicos de evaluación educativa.	9
B. Investigación Evaluativa	11
1. Concepto y antecedentes de investigación evaluativa	11
2. Enfoques actuales de la investigación evaluativa	14
II. Justificación y Problema	19
A. Pregunta de investigación	22
III. Marco Referencial	23
A. Concepto de Evaluación Educativa para el Ministerio de Educación de Colombia	23

B. Marco Referencial Normativo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia	24
C. Sistemas de aseguramiento a la calidad: Acreditación	28
D. Investigación Evaluativa en Programas de Educación	29
IV. Objetivos	31
A. Objetivo General	31
B. Objetivos Específicos	31
V. Contexto	32
A. Acreditación en Colombia	32
B. Registro calificado en Colombia	33
C. Contexto institucional	37
VI. Marco Metodológico	38
A. Marco Metodológico	38
B. Fases metodológicas	39
C. Métodos e Instrumentos	41

VII. Conclusiones y Recomendaciones	42
Referencias	44
Anexo 1. Condiciones de calidad para la renovación del registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional	49
Anexo 2. Condiciones Institucionales y de Programas del Decreto 1280 de 2018	51

## **La investigación evaluativa como estrategia para el proceso de autoevaluación del programa de Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás''.**

### **Resumen**

El presente documento constituye una propuesta de investigación educativa, en el marco metodológico de la investigación evaluativa, con el objeto de fortalecer los mecanismos implementados por la Universidad Santo Tomás, para evaluar la calidad del programa de Maestría en Didáctica y por ende el mantenimiento de altos estándares de cualificación, que responden a la misión institucional y a los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), y más específicamente que garanticen la renovación de su registro calificado, como lo requiere el actual sistema de aseguramiento a la calidad de la educación superior del gobierno colombiano.

Se realiza una breve revisión de antecedentes de la evaluación educativa y un rastreo de la evaluación de la calidad educativa hasta el estado actual del fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES). Dentro del rastreo destaca la investigación evaluativa y sus aportes a la evaluación de programas educativos; en el marco referencial como su nombre lo indica, se detallan los referentes normativos de la evaluación de la calidad educativa en el país y se esbozan las ventajas de evaluación integral a partir de la investigación evaluativa, como metodología clave en la determinación de la calidad y efectividad de los programas de las IES. En la contextualización se describen los referentes conceptuales del presente proyecto de investigación que soportarán el marco metodológico y las conclusiones del trabajo.

## I. Antecedentes

La evaluación educativa siempre ha hecho parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ende ha estado ligada como práctica interna de las instituciones educativas a la educación y a la pedagogía. Como todos los procesos educativos, la evaluación es permeada históricamente por las prácticas sociales y las condiciones políticas, económicas y culturales que rodean a los sistemas educativos. (Cardoso, 2011), (Abbagnano & Visalberghi, 1992)

En un principio se carecía de metodologías estandarizadas o modelos de evaluación educativa; la evaluación era principalmente intuitiva, ligada a la práctica del docente y enfocada a la clasificación de los alumno o a la obtención de logros o el cumplimiento de los objetivos generales de la enseñanza y el aprendizaje. Con la evolución de los sistemas educativos, especialmente con la masificación de la educación, se requirió una mayor intervención del estado y la sociedad sobre los sistemas educativos; la evaluación institucional adquirió un carácter obligatorio, se establecieron mecanismos de estandarización de la valoración de la enseñanza y el aprendizaje y se generó lo que actualmente se conoce como la rendición de cuentas de las instituciones ante el estado y la sociedad; especialmente ante “los patrocinadores” de la educación, destacando el papel de la industria en el impulso de la evaluación como método de vigilancia y control de la inversión del estado o de la empresa privada. (Krotsch, 2001)

De la mano de las tendencias homogeneizadoras de las instituciones educativas para poder establecer los parámetros de medición; se formuló lo que hoy por hoy se conoce como estándares de calidad, es así como en este momento histórico aparecen los conceptos de sistema de aseguramiento de la calidad, registro calificado, acreditación y acreditación de alta calidad y se puede observar de manera globalizada la emisión de políticas estatales que

fortalecen en los sistemas educativos, el control interno, los marcos normativos de organización de la institución, la capitalización del conocimiento y los mecanismos de evaluación y autoevaluación.

En Colombia a partir del año 1992 con la Ley 30 reglamentada en 1993 (Ministerio de Educación Nacional, 1992); se dictan las disposiciones generales de la educación superior en el país y se inicia la alineación de la política nacional educativa con las políticas de calidad de la educación superior descritas anteriormente y vigentes a nivel internacional; adicionalmente, el mismo año se expidió la Ley 87 que estableció “las normas para el ejercicio del control interno en las entidades y organismos del Estado”, esta Ley reforzó el sistema control de calidad en las instituciones de educación superior de carácter público del país. En el Capítulo III correspondiente al Marco Referencial se analizarán los antecedentes y la evolución del marco legal del sistema de aseguramiento a la calidad del país.

Estos procesos de evaluación institucional obligatorios han generado nuevas prácticas en el ámbito educativo y promueven la evaluación y específicamente la autoevaluación como metodología para establecer el cumplimiento de los estándares de calidad; sin embargo como lo señalan Borroto y Salas en los resultados de su artículo; estos métodos estandarizados pueden no aportar los elementos requeridos para mejorar las prácticas educativas en los programas o en las instituciones. A través de entrevistas profundas, los autores observan que el esquema de medición de la calidad heredado de los Estados Unidos de América, conocido como “merit pay” que se basa en un reconocimiento “objetivo” de las metas que los académicos han asumido y de los resultados de su producción intelectual, tiene efectos contraproducentes en las instituciones de educación superior, ya que modifica los comportamientos de los investigadores en pro de la obtención de resultados y genera estrés y rechazo hacia la evaluación institucional. Adicionalmente, los autores añaden que las diferencias conceptuales y metodológicas de las comunidades científicas, siguen siendo una

de las causas de la falta de objetividad en la evaluación, pese a su estandarización en el marco de la acreditación institucional. (Borroto y Salas, 2004).

A continuación se describirán aspectos históricos y teóricos importantes y relevantes en evaluación educativa y específicamente, en investigación evaluativa como metodología de evaluación educativa; que propende por la integralidad de la medición de la calidad de los programas y las instituciones educativas.

### **A. Evaluación educativa**

**Concepto evaluación educativa.** En primera instancia, el concepto de evaluación al igual que los conceptos de educación y pedagogía, ha estado históricamente ligado a las condiciones socioculturales, políticas y económicas de la sociedad; las condiciones económicas han definido en gran medida las tendencias en evaluación; ya que la evaluación ha sido el mecanismo de control de inversión social más usado por la sociedad y el estado. (Krotsch, 2001).

Los siguientes son los aspectos importantes de la evolución del concepto de evaluación; la evaluación se ha entendido principalmente como “medición” y su propósito puede delimitarse entonces a una emisión de juicios de valores, como la define Garza a continuación:

“... En su forma más simple, la evaluación conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. Se llega a este juicio calificando qué tan bien un objeto reúne un conjunto de estándares o criterios. Así, la evaluación es esencialmente comparativa.” (Garza, 2004, p. 807).

También en estos términos es concebida por Mateo, quien la define en la Enciclopedia Central de la Educación como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Mateo, 1998,



p. 21). El mismo autor en 2006, le atribuye funciones científicas a la evaluación, ya que sus elaboraciones teóricas o resultados, además de poseer la pretensión de objetividad del método clásico o positivista científico; también contribuye al cuerpo de conocimientos de lo “medido”, como lo señala en el siguiente apartado:

“La pretensión clásica de la medición ha consistido históricamente en tratar de cuantificar los atributos que están presentes en objetos o individuos. Con ello se intenta objetivar nuestros juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y su conocimiento.” (Mateo, 2006, p.3).

Otros autores consideran que la evaluación es compleja y va más allá de la simple valoración o medición, es así como la estructura conceptualmente Martínez, quien considera que la evaluación se ajusta a la definición clásica de disciplina: “... una disciplina es un constructo intelectual organizado. La esencia de una disciplina es su trabajo y la clave para su existencia es su concepto general y su metateoría.” (Martínez, 2012, p. 73). La evaluación es entonces según Martínez, una actividad pedagógica que tiene como objetivo mejorar la práctica educativa; puede ser una actividad realizada por un docente a título individual como parte de las actividades desarrolladas en el aula y en la institución educativa; y también puede ser ejecutada por un grupo de profesores desde lo que se denomina formalmente como “investigación educativa”, la diferencia destacada por los autores en que la evaluación ejercida por el profesor como parte de sus actividades, es que puede carecer de rigor metodológico y ser simplemente una herramienta de autoevaluación; sin embargo la evaluación en el marco de la investigación evaluativa de un grupo de profesores, se realiza con enfoque de investigación pedagógica y siempre seguirá rigurosamente una metodología. (Martínez, 2012).

**Antecedentes y modelos clásicos de evaluación educativa.** Más allá de si se considera un instrumento o una disciplina; como se indicó anteriormente, la evaluación ha contribuido al desarrollo de las ciencias de la educación y hace parte de las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes y de las dinámicas culturales, económicas y sociales de los sistemas educativos. Datan como antecedentes de la evaluación educativa, las prácticas documentadas por los grecorromanos en la antigüedad, en las que no se profundizará en el presente documento; también se incluyen actividades evaluativas del siglo XVIII y XIX. En siglo XVIII, se instauró la evaluación como mecanismo habitual de comprobación de avances educativos individuales y de clasificación de estudiantes; varios autores opinan que lo anterior fue necesario dado el aumento de la demanda y el acceso a la educación; en el siglo XIX, de manera generalizada se definió como necesario un examen de egreso de las universidades, como requisito para la obtención de diplomas (Abbagnano y Visalberghi, 1992), (Garza, 2004); sin embargo, es en Estados Unidos de América según Garza, en los inicios del siglo XX y en una época caracterizada por ideas sociales de progreso, eficiencia y desarrollo científico, que nace la evaluación educativa. (Garza, 2004).

Los autores antes mencionados, establecen que el mayor impulso de la evaluación educativa se dio por la renovación del currículo que empezó a basarse en el logro de objetivos específicos de aprendizaje; es entonces a partir de los años treinta, que los sistemas educativos adoptan la evaluación con una intencionalidad clara de medición del aprendizaje; este tipo de evaluación educativa será el modelo clásico adoptado de manera globalizada y con mucha fuerza hasta la década de los 70's. La evaluación como examen valorativo contrastaba los aprendizajes de los estudiantes con la "norma", esta norma era establecida *a priori* por los desarrollos teóricos de la psicometría, que introdujo los conceptos de "cuociente intelectual" e "inteligencia" como parámetros básicos de la valoración del aprendizaje; el examen de esta etapa siempre prefirió la metodología de los diseños

experimentales; ósea de intervención y de corte positivista con parámetros objetivos y completamente medibles cuantitativamente. (Garza, 2004), (Escudero, 2003)

Paralelamente, en los años 50 y 60 con una completa masificación de la educación superior, especialmente la pública; el estado y la sociedad requerirán mecanismos de medición del rendimiento de la inversión en educación del estado y por ende de la sociedad; a partir de entonces y hasta la actualidad, la evaluación ha sido el mecanismo por excelencia, de rendición de cuentas y de medición de la relación costo - beneficio de los sistemas educativos (Escudero, 2003). De acuerdo con Krottsch, la crisis económica y social, denominada “la gran depresión” y en especial la caída del petróleo; generó en la población mundial una crisis de confianza hacia las instituciones del estado; los gobiernos con tendencia conservadora y vinculados a la empresa privada, tomaron entonces medidas de carácter normativo que regularan los sistemas de educación superior y que le permitieran mayor injerencia en las Políticas de Educación (Krottsch, 2001).

Tan importante ha sido y tan vigente se encuentra la evaluación educativa como instrumento clave en la rendición de cuentas ante los “inversores”, que en la arqueología clásica de la educación y la pedagogía, ocupa un gran espacio en el relato histórico de la mismas; específicamente, Garza en su artículo publicado en 2014, en el apartado “El origen y evolución de la evaluación educativa” (p. 809), realizan un inventario y análisis profundo de este modelo de evaluación educativa (Escudero, 2003), (Garza, 2004). A partir de lo anterior, los modelos de control interno tradicionalmente usados en el área de la administración de empresas, fueron extrapolados a las instituciones educativas (en principio y con mayor rigor en las instituciones de educación superior); los contenidos y las estructuras de las instituciones educativas, empezaron a ser regulados directamente por los gobiernos estatales y locales; para lo cual fue necesario generar marcos curriculares, sistemas de información,

evaluación, seguimiento/monitoreo y estructuras organizativas con recurso humano calificado en las áreas de administración educativa y economía social. (Krotsch, 2001), (Garza, 2004).

En los próximos párrafos se analizará como el estudio del fenómeno educativo y de su evaluación, produce un punto de quiebre que marca el nacimiento de la investigación evaluativa como metodología sistemática, que promueve la evaluación contextual de los programas educativos.

## **B. Investigación evaluativa**

**Concepto y antecedentes de investigación evaluativa.** La investigación evaluativa es un concepto reciente y surge a partir de los nuevos enfoques generados después de la crisis del modelo clásico de evaluación educativa. Como lo señalan varios autores (Krotsch, 2001), (Escudero, 2003), (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo, y Quiceno, 1988). El modelo clásico de evaluación educativa entró en crisis a finales de la década del 60 y fue fuertemente criticado en la década del 70; algunos teóricos como Sánchez, atribuyen esta crisis a un cambio de discurso y a la introducción del pensamiento foucaultiano en el paradigma educativo vigente; el discurso de las ciencias sociales se ve entonces influenciado por lo que se considera una primera crítica al modelo evaluativo basado en el control, la estandarización y la objetivación de los saberes y de los sujetos del proceso enseñanza/aprendizaje, dicho así como dispositivo de poder. Asegura Sánchez, cita:

“La evaluación, a la manera de un nuevo panóptico, opera como herramienta para la homogeneización; para la vigilancia de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones; para su regulación, su gestión, su normalización, su objetivación, su control, su dominio. (Sánchez, 2013, p. 755).

Para Foucault, dentro de estas nuevas prácticas sociales y políticas derivadas de la escuela, la institución es identificada como instrumento del Estado para mantener cohesión social;

cabe destacar que con Foucault, las relaciones del saber, el poder y la pedagogía se convierten en una materia de estudio de gran importancia para las ciencias sociales; las bases teóricas de la institución educativa como dispositivo de poder del estado, se desarrollan principalmente a través del discurso de Foucault: “La educación en sí, los sistemas de educación, son una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.” (Foucault, 1970, p. 45)

A partir de este análisis inicial erigido en el discurso de Foucault, aparece en la reflexión de la evaluación educativa, especialmente en la derivada de la Escuela de Frankfurt en el inicio de la posmodernidad, conceptos hasta ahora propios de las ciencias sociales como son la subjetividad, la integralidad, la multiculturalidad, entre otros; que exclusivamente empleaban las metodologías cualitativas. Como resalta Escudero en su artículo “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual”, es el siglo XX, un siglo de intenso desarrollo de la evaluación en educación, enfatizando que la crítica al modelo vigente produce a partir de la década del 70, los cambios que consolidan el estudio de la evaluación educativa y resultan en el nacimiento de la investigación evaluativa bajo el enfoque socio crítico (Escudero, 2003).

De la disyuntiva y comparación de las metodologías cualitativas y cuantitativas, surge una crítica directa a la capacidad del modelo experimental para evaluar adecuadamente un fenómeno social como la educación; aún más allá, aparece descrita la incapacidad de este modelo tradicional para evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje que es mutable, diverso e influenciado por multiplicidad de eventos, sujetos, condiciones socioculturales, económicas y políticos, entre otros. (Zuluaga *et al.*, 1988), (Mora, 2014), (Niño y Gama, 2013).

Así mismo Escudero en su artículo destaca el papel de Lincoln y Guba, quienes redefinen la evaluación y proponen resignificar la evaluación educativa de la siguiente manera:

“a) La evaluación es un proceso sociopolítico. b) La evaluación es un proceso conjunto de colaboración. c) la evaluación es un proceso de enseñanza/aprendizaje. d) La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente. e) La evaluación es un proceso emergente. f) La evaluación es un proceso con resultados impredecibles. g) La evaluación es un proceso que crea realidad.” (Escudero, 2003, p. 26)

Entonces el nacimiento de la Investigación Evaluativa como metodología de evaluación, es ubicado históricamente con las formulaciones de Stufflebeam y Shinkfield en 1971, que proponen un proceso evaluativo participativo y constructivista (Escudero, 2003), (Mora, 2004), (Patton, 1997). Mora - Vargas; realiza en su artículo una revisión de los modelos y precisa que la “evaluación verdadera” y el método holístico de evaluación nacen con los aportes de Stufflebeam en su propuesta de modelo CIPP (Contexto, entrada (input), proceso, producto); también menciona y destaca otros modelos de enfoque holístico como son: la evaluación iluminativa, la evaluación constructivista (en donde resalta el auge de la autoevaluación) y la evaluación fundamentada en competencias.

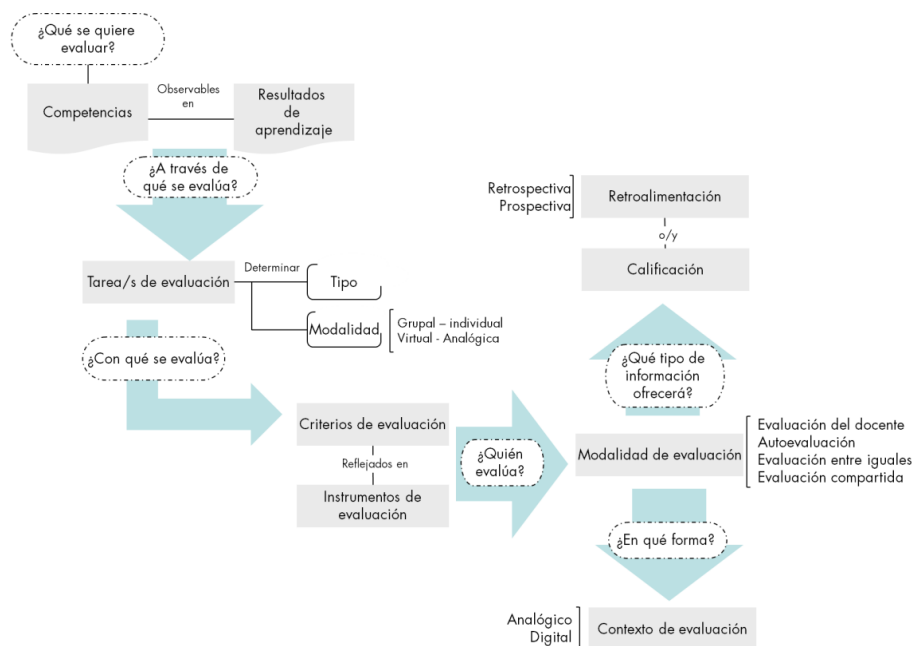
Stufflebeam y Shinkfield definen la investigación evaluativa y su utilidad de la siguiente manera: "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19) y es útil para “identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”(Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 20). De acuerdo al modelo CIPP (Contexto, entrada (input), proceso, producto) y sus autores, los objetivos principales de la evaluación educativa son la de servir de guía para la toma de decisiones (orientación formativa), proporcionar datos responsables y promover la comprensión de los fenómenos implicados en los procesos (orientación sumativa). En este modelo evaluativo se pueden resumir los siguientes ejes centrales, que se describirán en el siguiente apartado: El primer eje se establece en el conocimiento del contexto que responde al interrogante de ¿qué necesitamos hacer? y delimita las estrategias y recursos disponibles para la evaluación, la

entrada es la etapa posterior y es el momento en el cual se establecen cuáles son los procesos más eficaces y eficientes que permite determinar cómo se puede llevar a cabo la evaluación eficientemente; el tercer eje es el proceso, que se define como el seguimiento a la implementación de las actividades propuestas, en esta etapa se describen todas las acciones de la evaluación y se realizan ajustes derivados de la implementación, aquí se reafirma la eficacia de las estrategias usadas. El producto como último eje descrito por los autores, es la fase de evaluación del resultado final que se hace a través de la valoración y el juicio de logros/efectos. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995), (Bausela, 2013), (Escudero, 2003).

**Enfoques actuales de la investigación evaluativa.** Después de los aportes teóricos de Stufflebeam se desarrollaron nuevas formas de evaluación que han sido enmarcadas en la investigación evaluativa, a continuación se destacarán los diferentes enfoques y aportes de los autores en el desarrollo de metodologías de investigación evaluativa.

***Evaluación como seguimiento.*** Quesada y col., quienes conciben la evaluación como proceso de seguimiento, establecen como centro del proceso de aprendizaje/enseñanza la evaluación; plantean que respondiendo en la planificación de la evaluación los siguientes interrogantes: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar?; es que se enriquece la dinámica enseñanza – aprendizaje (Quezada, Rodríguez, Ibarra, 2017, p. 55). Ver Figura 1.

## Gráfico 1. Elementos a considerar en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la evaluación



Tomado de Quesada, Rodríguez, Ibarra 2017, p. 56. Figura 1. Elementos a considerar en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la evaluación

**Autoevaluación como investigación evaluativa.** Además de la aparición del modelo CIPP, uno de los grandes avances en la investigación evaluativa es la aparición de la autoevaluación, y más tarde la autoevaluación participativa en los marcos evaluativos de las instituciones educativas, especialmente a nivel superior como parte de la medición de calidad y la obtención de la acreditación institucional o de sus programas. Sebastián Rodríguez en su artículo publicado en 1997, establece la autoevaluación como un tipo de investigación evaluativa prioritario en la evaluación de una Institución de Educación Superior (IES), ya que de acuerdo al autor, resalta los cambios pertinentes de acuerdo a las necesidades de las IES. Como condición *sine qua non* del proceso de autoevaluación, señala que es necesario que esta autoevaluación sea conducida de manera responsable y consciente, para que se pueda aplicar de manera precisa y permita identificar fortalezas y debilidades pero principalmente que



permita diagnosticar necesidades y promover acciones de mejora en los programas de las IES. (Rodríguez, 1997)

En el inventario de conceptos que realiza Mora en sus estudios (Mora, 2014, pág. 2), también destaca la importancia de la autoevaluación y esta vez cita como se observa en el siguiente párrafo el enfoque participativo y de desarrollo institucional de González y Ayarza:

“... La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación... todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación” (González y Ayarza, 1996).

El fortalecimiento de la autoevaluación y fundamentalmente de la autoevaluación participativa, permite la introducción de asuntos como el de la inclusión de la subjetividad como elemento de la evaluación de los programas educativos, que se abordará en el próximo subcapítulo. La subjetividad introduce las dimensiones de sujeto, contexto y fenómeno social educativo a la evaluación de la calidad de los programas de educación, y abre el debate del descuido por parte del currículo, los docentes, los estudiantes y en general de los sistemas educativos, de elementos nucleares de la calidad de la educación superior que no son evaluados porque no están incluidos en las condiciones de calidad definidas por las entidades evaluadoras.

*Subjetividad en el nuevo paradigma de investigación evaluativa.* Como se observó anteriormente, se destaca en el modelo tradicional de evaluación educativa la necesidad de la objetividad en evaluación; sin embargo, a partir del surgimiento de la investigación evaluativa, alguno autores como Díaz e Ibarra y Rodríguez (Díaz 1996) (Ibarra y Rodríguez, 2014), precisan la inclusión de la subjetividad como parte fundamental de la evaluación; ya sea por

considerarla intrínseca a todo constructo humano o como necesaria para el análisis incluyente y participativo de las dinámicas sociales. Díaz, plantea que es necesario que las ciencias sociales construyan multidisciplinariamente la subjetividad para darle un sentido común en la educación y esto permita su interpretación en torno a sus representaciones sociales. (Díaz, 1996)

Por otro lado, Ibarra y Rodríguez en su artículo publicado en 2014, incluyen dentro de su análisis las ventajas de la inclusión de la “subjetividad” y de la participación de la comunidad educativa en la evaluación; como se evidencia en el siguiente apartado donde se describe la buena percepción de los estudiantes y los docentes acerca la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación; cita:

“... Se ha podido comprobar cómo, de forma mayoritaria, la estrategia que ambos colectivos señalan como la más utilizada es la autoevaluación, seguida de la evaluación entre iguales siendo la coevaluación la menor utilizada... Así mismo, profesorado y estudiantes muestran su acuerdo en los beneficios que la participación de los estudiantes puede tener en aspectos como la adquisición de una visión más completa de las competencias a adquirir en una asignatura; el desarrollo de la capacidad crítica; la implicación activa en el proceso de aprendizaje; la mejora del conocimiento sobre las materias específicas; o la mejora de las actitudes y los resultados o productos de aprendizaje. También hay acuerdo entre profesorado y estudiantes en destacar la escasa formación de éstos en evaluación.” (Ibarra y Rodríguez, 2014, p. 356)

*Evaluación de competencias en el nuevo paradigma de investigación evaluativa.* Si la evaluación se ha transformado, también la dupla enseñanza/ aprendizaje ha cambiado; por ello en defensa de una evaluación de los resultados verdaderos y esperables del proceso de enseñanza/ aprendizaje; Mateo en 2006 realiza un llamado a tener en cuenta la naturaleza actual

de los aprendizajes y argumenta que en la actualidad no es fundamental evaluar si se conoce o no un contenido concreto, si no la capacidad de usar los conocimientos, las habilidades adquiridas para la resolución de problemas y la integralidad de los desarrollos cognitivos alrededor del objeto de estudio. Esto para Mateo es la real evaluación de la calidad de la enseñanza como fin último de la pedagogía y los sistemas educativos (Mateo, 2006)

En relación a la evaluación por competencias, es Pérez en su documento “La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática”; quien nuevamente erige una crítica a la evaluación estándar; y promueve claramente la evaluación de las competencias del estudiante. En el siguiente apartado del resumen del artículo, se evidencia la posición de autor:

“... La evaluación de las competencias o cualidades humanas singulares de cada aprendiz que requiere la complejidad de la era digital contemporánea no cabe, es incompatible con las reválidas, test y pruebas estandarizadas iguales para todos. Las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital —autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y autoevaluación— son difícilmente evaluables mediante instrumentos baratos y masivos «de papel y lápiz», como los test estandarizados o las reválidas externas, requieren, por el contrario, herramientas y procesos más complejos, plurales y flexibles, como la observación continua de los equipos docentes sobre el quehacer y los productos de los aprendices...”(p. 4)

Como se puede observar en estos antecedentes de la evaluación educativa, la calidad educativa y los sistemas de aseguramiento de la calidad, en principio se basaron en modelos objetivistas de evaluación de programas, seguidos estos modelos de una tendencia evaluativa de tipo subjetivista y recientemente se destaca la aparición de modelos complejos e integrativos de evaluación ; lo anterior, posiblemente ligado a los cambios históricos en los

contextos socioeconómicos y culturales en los que se insertan los sistemas de educación superior.

Actualmente, existe toda una batería de criterios de calidad, sistemas de comunicación e información y modelos de vigilancia y evaluación de los programas educativos; sin embargo, vale la pena destacar que aunque existen diferentes referentes conceptuales de calidad, de evaluación educativa y de contextos y que si bien, la investigación en evaluación se encuentra constantemente introduciendo nuevos cánones al proceso de evaluar; se puede identificar “una” tendencia global en el ámbito de la evaluación de la calidad educativa, consecuencia de la predilección por la estandarización para facilitar la homologación y la movilidad internacional mencionados previamente, esto se puede observar principalmente en los sistemas de educación superior de la Unión Europea, Estados Unidos de América y América Latina.

En el siguiente capítulo de justificación del problema, se analizará porque esta tendencia a la evaluación descontextualizada, en general no promueve una adecuada lectura de la efectividad de los programas educativos; ya que sus resultados son poco esclarecedores respecto a las necesidades “reales” de la comunidad educativa y por ende no fortalecen los procesos de calidad de los programas o las instituciones, aunque por medio de ellos se logren las acreditaciones o se obtenga en el caso colombiano el registro calificado de un programa.

## **II. Justificación y Problema**

El análisis y la investigación en evaluación ha estado nutrido por teóricos detractores y defensores del modelo tradicional de evaluación, especialmente a partir de Stufflebeam; sin embargo, no solo la elección de la metodología que se utiliza para evaluar la calidad de un programa ha suscitado tensiones en el proceso de evaluación; existen otros aspectos expuestos por los autores que debatieron y controvirtieron los modelos objetivistas de la evaluación, que

han merecido un reciente análisis y consideración, entre otros aspectos vale la pena destacar el papel de los sujetos en la evaluación, la fiabilidad derivada de la subjetividad u objetividad de la evaluación, la autonomía de la práctica docente dentro de los estándares curriculares requeridos por los sistemas de acreditación, la evaluación de saberes y contenidos pedagógicos, la homogeneización del proceso de enseñanza/aprendizaje, la homogeneización de los sujetos (docente, estudiante), la eficiencia de los procesos y la eficacia de los instrumentos, la lectura e interpretación de los resultados, la interpretación de las prácticas discursivas y la coherencia entre los resultados obtenidos y la misión de la IE. (Mateo J., 2006), (Pérez-Gómez A., 2013), (Niño, L.E. & Gama, A., 2013).

En este sentido y tratando de dar respuesta a lo anterior, Pérez en el año 2000, utilizó el concepto “principio de complementariedad metodológica”, introducido anteriormente por García Hoz, para referirse a las ventajas de la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas en la evaluación educativa, como lo señala en el siguiente párrafo:

“... En relación con el rigor metodológico, me interesa resaltar un hecho de especial relevancia: la complejidad y la multidimensionalidad de los programas educativos, que debe encontrar su adecuada respuesta metodológica. La respuesta la planteó en términos del principio de complementariedad metodológica...” (p. 7).

Otro autor que trata el tema de la complementariedad metodológica es Cook, quien atribuye las siguientes ventajas a los diseños “mixtos”, refiriéndose concretamente a las ventajas de la investigación evaluativa:

“... En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente

para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y en tercer lugar, como ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones...” (Cook y Reichardt, 1982, p. 11).

Bajo esta perspectiva, la investigación evaluativa entonces responde a los conceptos de integralidad, multiversidad, intersubjetividad, requeridas para la evaluación de la calidad de un programa educativo; como lo evidencia Hurtado, cuando clasifica esta metodología como investigación holística; caracterizándola y diferenciándola de los otros tipos de investigación evaluativa, porque realiza el análisis de la calidad educativa, a partir de una intervención integral; y además entrega resultados que incluyen información que puede fortalecer las prácticas adecuadas o mostrar aquellas prácticas que no aportan al mejoramiento de la efectividad de los programas en términos de visión, misión y contexto en el que se desarrollan. (Hurtado, 2000).

También Mejía, resalta el carácter integral de la investigación evaluativa y agrega a este tópico, de la construcción de una nueva información, que permite la toma de decisiones durante la ejecución de un programa, esto lo señala en la siguiente cita: “Según esa referencia, la investigación evaluativa obtiene de manera reflexiva y sistemática información sobre un programa o proyecto, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias, con el fin de construir nueva información y evidencia, para los actores del programa educativo, acerca de cómo se está desarrollando el proyecto, a que resultados se han logrado.” (Mejía, 2017, p. 735)

Si se tiene en cuenta este horizonte conceptual, el problema estaría relacionado con la aplicación de la investigación evaluativa y los alcances de la misma en la evaluación de la calidad de un programa educativo y en este caso específico en la renovación del registro

calificado de un programa de posgrado; ya que como observó Pérez en su artículo, lo que importa realmente es la evaluación, la investigación es entonces en sí un objetivo secundario en este proceso, pero como enfatiza el autor, es determinante y deberá perturbar en lo mínimo la intervención evaluativa. De acuerdo a Pérez, lo que se espera de esta metodología es una adecuada lectura del proceso y de los resultados y resultará mucho más productiva su aplicación, si provee las herramientas necesarias a la institución educativa para la resolución de problemas prácticos del fortalecimiento de la calidad educativa. (Pérez, 2013).

En la presente propuesta, se pretende comprender como la integración de la metodología de la investigación evaluativa al proceso de evaluación de un programa de educación superior en el marco de la renovación de su registro calificado, con el fin último de evaluar integralmente las necesidades del programa, teniendo en cuenta las lecturas de contexto, las prácticas sociales, la construcción de saberes, las prácticas pedagógicas, las concepciones y preconcepciones de los sujetos, el conocimiento pedagógico del contenido, entre muchos otros constructos relacionados con los programas en educación superior. Se considera en este planteamiento problemático, que lo anterior solo es posible si la evaluación interna (autoevaluación - coevaluación), se realiza intencionadamente bajo los parámetros de la investigación evaluativa y de manera consciente se integra todo el proceso a las metas de calidad educativa de la Universidad Santo Tomás. (Niño, L.E. & Gama, A., 2013).

#### **A. Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son los aportes de la metodología de la investigación evaluativa si es integrada al proceso de renovación del registro calificado del programa de Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás?

En el marco referencial que se detallará a continuación, se describirá el marco normativo del sistema de aseguramiento a la calidad del país, los referentes actuales en acreditación y las

ventajas de la investigación evaluativa aplicada a los programas de educación, que sustentan el marco metodológico del anteproyecto.

### **III. Marco Referencial**

#### **A. Concepto de Evaluación Educativa para el Ministerio de Educación de Colombia**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha combinado en su definición de evaluación, publicada en la página oficial del ente; los enfoques de seguimiento al proceso educativo, rendición de cuentas, dispositivo de poder y clasificación/calificación, como se puede observar a continuación: “La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan a través de evaluaciones de aula internas, y evaluaciones externas.”

Este concepto de evaluación del Ministerio de Educación Nacional traza claramente en el sistema de evaluación de la calidad educativa del país, una orientación a la vigilancia de la prestación del servicio educativo y como se indicó en párrafos anteriores, estas orientaciones de la evaluación como “mecanismo de control” o simplemente como herramienta de seguimiento, permiten que se descuiden áreas de la calidad educativa que no son “vigiladas” o evaluadas; adicionalmente, se destaca en la definición, el valor que adquiere para el Estado la acción clasificatoria de la evaluación, ya sea tanto en el aula de clase como a nivel global de calidad de los programas.



## **B. Marco Referencial Normativo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia**

Como se mencionó en el Capítulo I de antecedentes, fue en 1992 con la promulgación de la Ley 30 y sus decretos reglamentarios de 1993 (Ministerio de Educación Nacional, 1992); cuando se fortalece la regulación de los sistemas de aseguramiento a la calidad de la educación en el país, la Ley se destaca por la reafirmación de la autonomía de las Instituciones de Educación Superior – IES, como se puede apreciar en el capítulo VI “Autonomía de las Instituciones de Educación Superior”, que en su artículo 28 señala: “La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional” (p. 16).

Por medio de la Ley se crearon el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, adscrito directamente al MEN y el Consejo Nacional de Acreditación – CNA, que siempre estará integrado por las comunidades académicas y científicas adjuntas al CESU; también se instauró el Sistema Nacional de Acreditación con el objetivo de garantizar el cumplimiento por parte de las IES de las más altas condiciones de calidad requeridas por el Estado colombiano. Cabe recalcar que la Ley establece que las IES estarán adscritas al sistema de aseguramiento de la calidad de manera voluntaria.

También se destacó en el capítulo de antecedentes la aparición de la Ley 87 que fortaleció los procesos de calidad y control interno de las instituciones estatales, incluyendo

las IES a cargo del Estado. En el año 2014 el Departamento de la Función Pública del gobierno colombiano publicó el Manual Técnico del Modelo Estándar de Control Interno – MECI, de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones del estado, el manual contiene un primer módulo de control de planeación y gestión que regula los componentes institucionales de talento humano, direccionamiento estratégico y administración del riesgo, un segundo módulo que reglamenta la evaluación y el seguimiento institucional; este módulo tuvo una especial incidencia en los procesos de gestión de calidad de las IES, ya que instaura la autoevaluación institucional, la auditoría interna y los planes de mejora en las prácticas regulares de las instituciones estatales. El manual tiene un tercer módulo que el estado consideró transversal que es la información y comunicación (Departamento de la Función Pública, 2014). La auditoría interna, en la actualidad se encuentra regulada por la norma ISO 9001- 2015, que resalta la importancia del adecuado registro de los resultados y la documentación de los procesos.

En el año 2003 con los Decretos 3678 y 2216 se reglamentó por primera vez en el país, el registro calificado como requisito de operación de los programas y las Instituciones de Educación Superior, estos decretos tuvieron por objeto mantener la vigilancia de la calidad con la evaluación de las condiciones de prestación del servicio educativo. Para el MEN el Registro Calificado es: “la autorización que el Ministerio de Educación Nacional da a las Instituciones de Educación Superior (IES) legalmente reconocidas en Colombia, mediante el cual se permite el funcionamiento, modificación o renovación de un programa académico en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES” (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 3).

Posteriormente, el MEN promulgó la Ley 1188 de 2008, con la que se dictaron las disposiciones legales de la obtención del registro calificado, en la Ley se reglamentaron las condiciones de calidad de los programas y las condiciones de calidad de carácter institucional

para la obtención del registro. Es importante señalar que también en 2003 con el decreto 1781, el Estado incluyó como parte de la vigilancia de la calidad educativa, la aplicación del examen de Estado de Calidad de la Educación Superior – ECAES, a los estudiantes de programas académicos de pregrado. (Ministerio de Educación, 2003), (Ministerio de Educación, 2008)

Posteriormente con el Decreto 4716 de 2010 se amplió la vigencia del registro calificado y con la Ley 1740 de 2014 se incluyeron aspectos importantes de la calidad educativa como la autoevaluación institucional permanente y los planes de seguimiento a indicadores de gestión, en el marco de los objetivos institucionales y la función de proyección social de la IES. La autoevaluación es considerada por el CNA en sus lineamientos de acreditación de programas de pregrado publicados en el año 2013, como una herramienta esencial; como se puede observar en el siguiente apartado de la Guía de Procedimiento de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado: “Una sólida cultura de la autoevaluación debe ser la base de un sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia” (p. 7). Por otro lado esta esencialidad es reafirmada en el Acuerdo 03 de 2014, donde se reglamentan los Lineamientos para la Acreditación Institucional, en este documento el CESU señala lo siguiente:

“La Autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen. Si el proceso de autoevaluación se realiza con fines de acreditación se deben seguir los lineamientos definidos para tal fin por el CNA” (Ministerio de Educación, 2014, p. 10)

Por último en el año 2015 con el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país", se instituyeron varias modificaciones a los sistemas de aseguramiento a la calidad.

A continuación se mencionan los principales aportes del nuevo plan de desarrollo:

- Decreto 1722 de 2015 que en su Capítulo XX, establece la destinación de recursos de la financiación a:  
“1. Construcción, rehabilitación, mantenimiento, mejoramiento, ampliación, interventoría, equipos y bienes requeridos para el desarrollo de la educación superior. 2. Procesos de formación a nivel de maestría o de doctorado de docentes, estrategias de permanencia de estudiantes y proyectos de investigación.” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 2)
- Decreto 2450, en el que se incluyó la reglamentación especial de las condiciones de calidad para obtención y renovación de registro calificado de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación. En el presente documento en el Anexo 1. “Condiciones de calidad para la renovación del registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional”, se puede observar el inventario de las 15 condiciones vigentes requeridas para la renovación del registro calificado y en el Capítulo V en el que se incluirán las características del Contexto en el cual se plantea este proyecto de investigación se realizará un análisis de las mismas.
- Por último se encuentra la regulación de acceso y sistemas de calidad con enfoque de discriminación positiva a minorías con el Decreto 1075 de 2015, que también incluyó párrafos de alcance administrativo y legal del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU y de la Comisión Nacional de Acreditación – CNA.

Estas condiciones requeridas para la acreditación y obtención de registro calificado se han mantenido vigentes hasta el presente año, ya que en julio de 2018 el Ministerio de Educación Nacional publicó el Decreto 1280, que entrará en vigencia a partir de 2019 y que modifica el

actual sistema de aseguramiento a la calidad de la educación superior; este decreto se profundizará también en el Capítulo V. El sistema de aseguramiento a la calidad vigente en las últimas décadas en el país, ha establecido una cultura de la autoevaluación institucional en el sector educativo, con énfasis en los resultados del aprendizaje y la estandarización de las acciones de las instituciones, en aras de demostrar resultados para la obtención o renovación del Registro o la Acreditación; la recolección de la información de la calidad educativa, se encuentra entonces en el centro de los procesos administrativos y pedagógicos de las instituciones, lo que puede ir en perjuicio del fortalecimiento de la dupla enseñanza – aprendizaje.

### **C. Sistemas de aseguramiento a la calidad: Acreditación**

En el año 2017 el autor Peter Erwell, publicó un análisis de las tendencias recientes en acreditación, el autor destaca el aumento de la disponibilidad de información sistematizada, generada por las instituciones en orden de cumplir con los requerimientos de los organismos acreditadores; en este sentido menciona que la evaluación de los resultados del aprendizaje, es en el momento el ítem más solicitado por los entes acreditadores y que por ende constituye el proceso evaluativo de mayor énfasis por parte de las IES. Es así como hoy por hoy, se genera una gran cantidad de información relacionada con las capacidades, habilidades y/o conocimientos demostrados por los estudiantes, y lo anterior determina un vertiginoso incremento en las inversiones hechas por los las IES y los programas, en el fortalecimiento específicamente de las bases curriculares y las estrategias pedagógicas tendientes a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Todo esto acompañado de un aumento en la inversión hecha por las IES, en estrategias de información y comunicación de los resultados de aprendizaje de la población estudiantil a la comunidad académica y a la sociedad; esta información ha sido sometida constantemente a juicio, razón por la cual las bases de datos se

han sofisticado; aún en el lenguaje usado, que es mucho más preciso que el utilizado hace un par de décadas y esto permite el seguimiento por parte de cualquier miembro de la sociedad.

En cuanto a la evolución de los estándares, el autor realiza la siguiente clasificación:

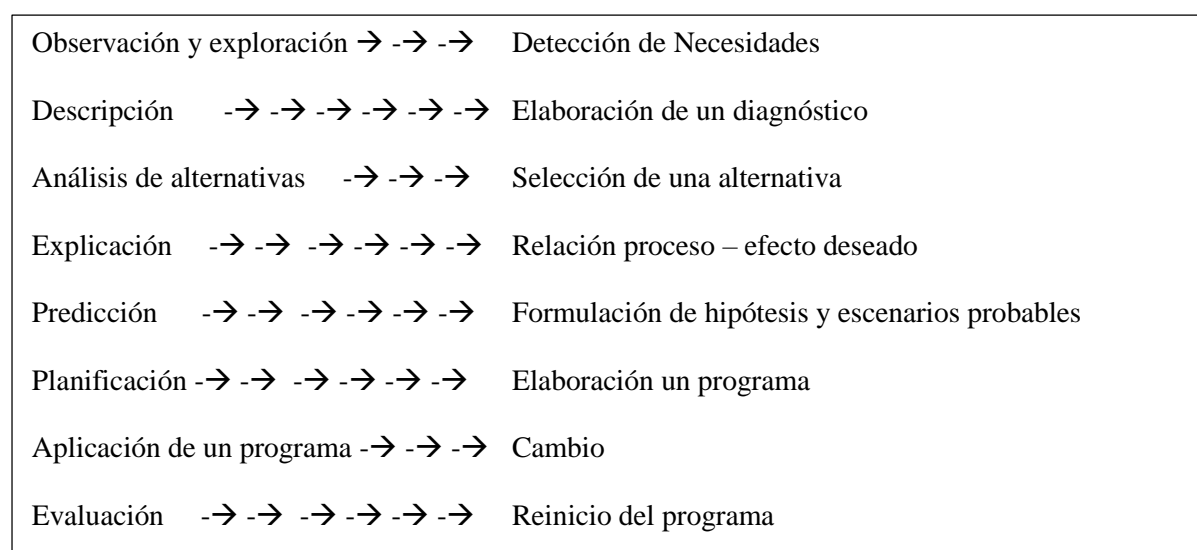
*Estándares Prescriptivos* que son aquellos que a partir de las diferentes experiencias han demostrado mejorar los resultados en aprendizaje de los estudiantes de un programa, la segunda clasificación es la de *Estándares Aspiracionales o Ideales* que surgen de la investigación basada en la experiencia y por último los *Estándares Integrativos*, que nacen para dar solución a la vasta variedad y fragmentación de estándares (por ejemplo: estándares para áreas específicas, derivados de las funciones del programa – misión/visión y lo generados en función de evaluar currículo y pedagogía, entre otros). Con respecto a estos últimos, la comunidad académica ha pretendido disminuir la fragmentación para favorecer una evaluación holística de la efectividad de los programas.

Dentro del mismo análisis, Erwell estima que todo lo anterior ha suscitado una “nueva ecología” en la educación a nivel superior; especialmente, sobre la práctica docente y las competencias requeridas del profesor de educación superior en torno a los sistemas y procesos de acreditación. También destaca la existente “cultura de la evidencia”, que en los niveles más básicos corresponde a la generación de evidencia de todas las acciones realizadas por la IE en un programa académico y en otro nivel, esta cultura demanda en aras del mejoramiento de la calidad educativa, que la evidencia sea: relevante, verificable, representativa, acumulable y sujeta a mejoras y modificaciones en caso de no cumplir con su objetivo.

#### **D. Investigación Evaluativa en Programas de Educación**

La investigación evaluativa realiza a partir del planteamiento de Hurtado de la investigación integral, una evaluación de la estructura, el funcionamiento y de los resultados

de los programas; esta evaluación según la autora, comprende un análisis descriptivo, crítico, comprensivo y proyectivo de los aspectos de un programa educativo. La investigación evaluativa entrega en su ejecución, una matriz de información que ofrece una visión completa del programa y se convierte en la base de la toma de decisiones; por ejemplo, si el programa no alcanza los objetivos deseados o tal vez lo hace con mayor esfuerzo que otras estrategias, la información recolectada puede favorecer los cambios durante el funcionamiento del programa, para que la estructura y el funcionamiento puedan alinearse con los resultados esperados (Hurtado, 2000, p. 399). En el siguiente infograma la autora resume las etapas de una investigación evaluativa:



Tomado de Hurtado. Infograma N° 64 Estadios de una Investigación Evaluativa desde el inicio dela espiral holística (Hurtado, 2000, p. 400)

Teniendo en cuenta el esquema anterior, los objetivos y la investigación evaluativa de la evaluación del proceso de renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica, se planteará en fases (fase descriptiva, fase de ejecución, fase de evaluación, fase de proyección); que serán descritas a profundidad en el marco metodológico.

## **VI. Objetivos**

### **A. Objetivo general**

Comprender el aporte de la integración de la metodología de la investigación evaluativa al proceso de renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás.

### **B. Objetivos Específicos**

#### **Fase preliminar o descriptiva**

- 1- Describir las condiciones de contexto y estructurales de la evaluación institucional, para la renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica.

#### **Fase de ejecución**

- 2- Analizar la ejecución del proceso evaluativo así como los procedimientos de recolección de resultados y el manejo de los instrumentos durante la evaluación de la Maestría en Didáctica

#### **Fase de evaluación**

- 3- Comprender los resultados obtenidos en el proceso de renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica y a partir de estos generar una matriz con los ajustes pertinentes acorde con su estructura.

#### **Fase proyectiva**

- 4- Evaluar la viabilidad de los ajustes propuestos a la estructura de renovación del registro calificado del programa de Maestría en Didáctica.



## VII. Contexto

### A. Acreditación en Colombia

La acreditación en el país se encuentra regulada por la Ley 30 de Educación y sus demás disposiciones legales derivadas, que fueron detalladas en el marco normativo del presente documento. Y como se puede observar en la siguiente cita extraída de los Lineamientos de Acreditación Institucional del Sistema de Acreditación Nacional – SNA publicados en 2014 por el CNA, el Estado sigue la línea de contexto internacional, ya que la acreditación es el medio por el cual se garantiza la calidad educativa en los niveles superiores en territorio colombiano:

“La evaluación de la calidad con miras a la acreditación institucional, como se propone en este documento, implica la evaluación integral de la institución como un todo.

Además, la acreditación es el camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de las Instituciones de Educación Superior y de los programas académicos. En este sentido, la acreditación tiene un carácter voluntario y canaliza los esfuerzos de las instituciones para llevar a cabo la evaluación sistemática de la institución y de sus programas y, en general, del servicio que prestan a la sociedad.” (p. 4)

El país también ha seguido el camino de rendición de cuentas y vigilancia a las IES con el perfeccionamiento de las bases de datos del sistema de aseguramiento a la calidad, en la actualidad se cuenta con información obtenida del Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNES, el Observatorio Laboral de Egresados (OLE), los ECAES o Pruebas Saber-Pro que son pruebas que el estado ha aplicado a los estudiantes de educación superior del país, la información acerca de otorgamiento de acreditación y registro calificado procede del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y por último se encuentra el seguimiento a la deserción, a cargo del Sistema de Prevención y

Análisis de la Deserción en las Instituciones (SPADIES). Toda esta información es generada para dar cumplimiento a los objetivos del sistema de aseguramiento de la calidad, consignados en 2011 por el CNA en su publicación “El Sistema de Mejoramiento Continuo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)”

“Respecto de la consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior, sus principales objetivos van orientados a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.”(p. 3).

### **B. Registro calificado en Colombia**

En la actualidad el otorgamiento del registro calificado de programa nuevo, se enmarca en las condiciones de calidad del proyecto institucional y es un compromiso público que adquiere la IES de desarrollar un objeto y plan de formación determinado en un contexto específico y con unas características definidas; el registro calificado que el MEN otorga, valida una propuesta académica que soporta las bases curriculares del programa ofertado de acuerdo a las necesidades del **contexto**, que guían las funciones sustantivas de la IES y que son de acuerdo a la normativa del MEN: la docencia, la investigación y la proyección social. En esta primera etapa las condiciones de calidad de los programas se derivan del cumplimiento de los requisitos esenciales de funcionamiento de un programa de educación en el país.

La renovación del registro calificado, se entiende como un mecanismo que permite evidenciar el cumplimiento de los propósitos planteados en la creación del programa, así como las adecuadas condiciones de prestación del servicio educativo y el perfeccionamiento

de las mismas. Como se indicó en párrafos anteriores, en el centro de la evaluación de las condiciones y consiguiente renovación del registro calificado se encuentran la autoevaluación institucional permanente y la formulación de planes de mejora, estos procesos generan la evidencia requerida para soportar el cumplimiento de la propuesta inicial y los esfuerzos constantes de mejora de la propuesta académica.

En Colombia según las estadísticas publicadas en 2017, para el año anterior el país contaba con 292 Instituciones de Educación Superior, de las cuales 49 se encontraban acreditadas; del total de las 292 instituciones: 85 eran universidades, 128 instituciones universitarias y escuelas tecnológicas, 49 instituciones tecnológicas y 30 instituciones técnicas profesionales. En la siguiente tabla se encuentra discriminado por nivel de formación, el total de programas que cuentan con registro calificado y que funcionaron durante las vigencias de 2016 y 2017; de acuerdo a las estadísticas del MEN, en el 2017 el total de programas que funcionaron fue de 10.382, de los cuales el mayor número pertenecían al nivel de formación universitaria con 4.071 programas y el menor número correspondió al nivel de formación en doctorados con 266 programa; en comparación con los datos reportados en 2016, no se presentaron variaciones significativas en la oferta y funcionamiento de programas en el país.

**Tabla 1. Programas que reportan matrícula en 2016 – 2017 por nivel de formación**

Nivel de formación	Programas que reportan matrícula en 2016	Programas que reportan matrícula en 2017
Técnica profesional	617	606
Tecnológica	1.464	1.462
Universitaria	3.912	4.071
Especialización	2.445	2.510

Maestría	1.315	1.467
Doctorado	240	266
Total	9.993	10.382

Fuente: SNIES – MEN

En julio del presente año el Ministerio de Educación Nacional publicó el Decreto 1280 de 2018 “Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” que regirá a partir del mes de agosto de 2019, el decreto modifica el actual sistema, estableciendo criterios unificados de aseguramiento a la calidad como lo señala el siguiente párrafo de los Considerandos del Decreto:

“Que para alcanzar estos objetivos, corresponde armonizar las condiciones de calidad para obtener el registro calificado y los factores de acreditación voluntaria de alta calidad, aprobados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), mediante 14 condiciones, 2 de las cuales profesores e investigación- tienen componentes tanto a nivel institucional como de programa, que aseguran una valoración coherente y consistente en los procesos de aseguramiento de la calidad.” (p. 2)

También establece que las condiciones de calidad se evaluarán en los siguientes grados de desarrollo: Otorgamiento del Registro Calificado, la Renovación del Registro Calificado, la Acreditación y Renovación de la Acreditación, el decreto plantea que se mantienen las condiciones pero se aumenta la exigencia de acuerdo a esos grados de desarrollo. A continuación se listan las condiciones de calidad institucionales y de programas, que quedaron definidos en el decreto como requisito para la obtención del registro calificado, en el anexo 2 “Condiciones de calidad institucionales y de programas del Decreto 1280 de 2018”, se transcriben las especificidades de cada criterio:

### Condiciones Institucionales:

1. Estudiantes
2. Profesores
3. Egresados
4. Investigación
5. Bienestar
6. Gobierno Institucional
7. Planeación y mejoramiento de la calidad
8. Gestión administrativa
9. Infraestructura
10. Recursos financieros

### Condiciones de Programas

1. Profesores
2. Gestión curricular
3. Medios educativos
4. Extensión
5. Interacción nacional e internacional
6. Investigación

El decreto también contempla los aspectos que requerirán aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional, antes de ser modificados por un programa o por la IES; estos aspectos son: número total de créditos del plan de estudios, denominación o titulación del programa, convenios que apoyan el programa (cuando de ellos dependa su desarrollo), cupos aprobados en el registro calificado de los programas del área de la Salud, énfasis y/o su enfoque, investigativo o profundización, en programas de maestría, creación de centros de

asistencia a tutoría, para el caso de los programas a distancia, cualquier cambio en la modalidad o metodología de un programa, cambio de estructura de un programa para incorporar el componente propedéutico y ampliación de los lugares de desarrollo. El decreto también regula la educación superior por ciclos propedéuticos y la educación virtual y a distancia.

### **C. Contexto institucional**

En cuanto a la institución, la Universidad Santo Tomás es una institución de educación superior de carácter privado, que se encuentra acreditada y que reportó para el año 2017 una matrícula total de 32.451 estudiantes. La Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás cuenta con registro calificado de programa nuevo, otorgado por la autoridad competente con la Resolución 3230 del 19 de febrero de 2016, con vigencia de 7 años. En la Universidad Santo Tomás, se encuentra implementado un sistema de autoevaluación y de planes de mejoramiento con el propósito primario de garantizar alta calidad educativa y por consiguiente propende a mantener o mejorar las condiciones de calidad que se cumplieron al iniciar el programa y con las cuales se obtuvo el registro calificado en el año 2016.

El módulo de Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos de la Evaluación, publicado por la Especialización en Educación con énfasis en evaluación educativa; se recomienda al igual que lo hacen los autores revisados en este marco referencial, el uso de metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas) para favorecer la integralidad de la evaluación por el principio de complementariedad, como lo señala en el siguiente apartado del documento:

“... sin abandonar y mucho menos desconocer los intentos de evaluar en forma “objetiva”, se busca el aporte de la subjetividad, especialmente en un campo tan complejo el educativo, para lograr una sinergia que redunde en el mejoramiento de los procesos educativos y enriquezca a los docentes, a los estudiantes, los grupos de educandos, las

instituciones y las comunidad... La integración de lo objetivo (O) y lo subjetivo (S) en una sola actividad, en la que cada uno es complemento y enriquece al otro” (p.33)

También podemos observar que los programas de la Facultad de Educación se encuentran alineados con los paradigmas de la evaluación integral en términos de la contextualización y la multidiversidad de la educación y por ende de su evaluación, cito a continuación el ítem del módulo antes mencionado al que se hace referencia - ítem 5.5 “La evaluación como comprensión y explicación de lo educativo”

“Los sucesos educativos se dan en contextos históricos determinados en los que se hallan inmersos los actores educativos; por lo tanto lo educativo es una construcción social. La función de la evaluación entonces debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (institución, currículo, aprendizaje), desde ese contexto histórico. No se pretende una comprensión neutra, sino un conocimiento teórico y socialmente definido” (p. 32).

## **D. Diseño Metodológico**

### **A. Marco Metodológico**

La presente propuesta constituye un proyecto de investigación educativa orientado a la evaluación en programas de educación superior, la metodología propuesta es la investigación evaluativa, el tipo de estudio planteado es descriptivo, analítico y comprensivo, el proceso educativo a investigar-evaluar es la renovación del registro calificado del programa de Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás y por ende la población objeto es la comunidad educativa de la Maestría en mención. A continuación en la Cuadro 1, se puede observar el resumen del marco metodológico del presente proyecto de investigación.

Cuadro 1. Resumen del marco metodológico del anteproyecto

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR			
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	<i>Tipo de investigación:</i> Descriptiva, Analítica y Comprehensiva	<i>Población:</i> Comunidad educativa de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás	<i>Alcance:</i> Institucional 1 - Autoevaluación 2 - Planes de Mejoramiento. 3- Condiciones CNA para renovación de registro calificado. 4. Coherencia entre resultados y la misión y visión institucional

El alcance descriptivo, analítico y comprehensivo de la presente propuesta es institucional, ya que se delimitará a la investigación evaluativa de la autoevaluación institucional permanente, los planes de mejoramiento, las prácticas institucionales relacionadas con las condiciones establecidas por el CNA para la renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica y las prácticas del programa que permiten alcanzar los estándares de alta calidad, derivados de la misión y visión de la Universidad Santo Tomás. Lo anterior quiere decir, que esta fuera del presente proyecto el examen de si las condiciones de calidad requeridas por el CNA responden a una evaluación integral u holística de la calidad y si suponen los estándares ideales para evaluar calidad educativa en el contexto nacional actual.

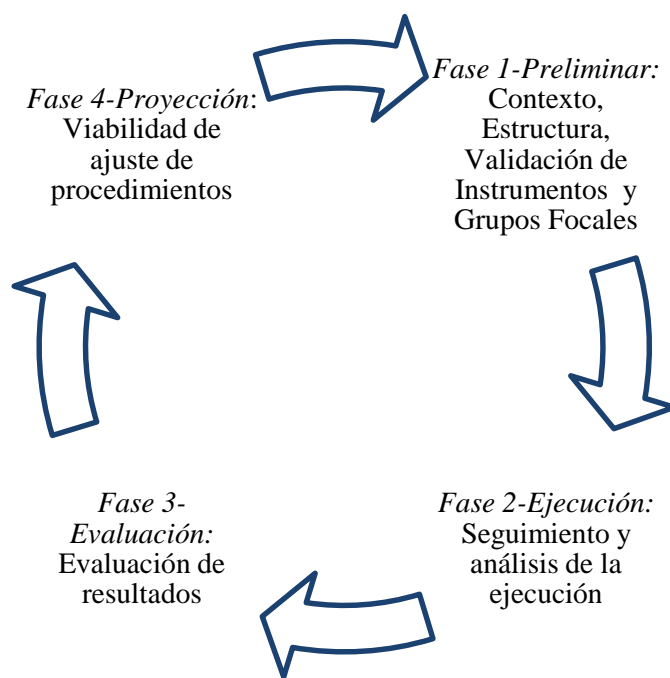
### **B. Fases metodológicas**

En el siguiente esquema se observan las características de las cuatro fases propuestas para que la investigación y la evaluación alcancen sus objetivos, todas las fases como actividad transversal son sometidas a un seguimiento y análisis crítico, esta actividad genera



información que permite ajustes en el transcurso de la investigación y soportan la toma de decisiones finales.

Gráfico 2. **Fases de la presente investigación evaluativa**



A continuación se describirán las fases propuestas:

**Fase Preliminar:** En esta etapa se describirán las condiciones del contexto al que se integrará la investigación evaluativa, también se especificarán las condiciones estructurales de la renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás, se realizarán las pruebas pilotos de validación de instrumentos y se definirán las características de los grupos focales de análisis y evaluación de resultados. En esta fase se generará una matriz de información que documente las fortalezas y los puntos críticos de la estructura de la renovación del registro calificado de la Maestría en Didáctica.

**Fase de Ejecución:** En este momento de la investigación evaluativa se realizará el análisis y el seguimiento de la ejecución del proceso de renovación del registro; con énfasis en los procesos de autoevaluación y auditorías internas, de igual manera y paralelamente se realizará

una descripción y análisis de los procedimientos, manejo de instrumentos y el proceso de recolección de la información.

***Fase de Evaluación de resultados:*** aquí se tiene como objetivo inicial, el de valorar y comprender por medio de grupos focales los resultados de la ejecución de la evaluación y la investigación, y a continuación determinar cuál sería la mejor manera de comunicar y presentar los resultados a la comunidad educativa y los entes de control. En esta fase también se generará una matriz con los ajustes pertinentes al proceso de evaluación de la Maestría en Didáctica y por ende de renovación del registro calificado.

***Fase de Proyección:*** en este momento de la investigación, se analizará la viabilidad de los ajustes a los procedimientos de la evaluación de la Maestría en Didáctica a partir de los resultados de la investigación evaluativa; en términos de los resultados de la fase 3 y de los resultados del seguimiento transversal de todas las fases.

Como es de esperar, el presente esquema puede sufrir modificaciones sustentadas en el contexto y el seguimiento de los resultados obtenidos en cada uno de los momentos de desarrollo de la investigación evaluativa.

### **C. Métodos e Instrumentos de análisis**

La investigación evaluativa permitirá en el presente proyecto la inclusión de variables abiertas y cerradas y la utilización de métodos de tratamiento de datos y análisis de resultados de tipo descriptivo, analítico y comprensivo de tipo correlacionar o comparativo o de tendencia. Se destaca el uso de la prueba piloto para la validación de instrumentos y el uso de grupos focales para evaluar los resultados de la investigación y la comunicación de estos resultados a la comunidad educativa y los entes de control.

## **VIII. Conclusiones y Recomendaciones**

En conclusión la metodología de la investigación evaluativa aportará a la comprensión del contexto educativo de la Maestría, y de forma específica a la renovación del registro calificado desde varias perspectivas y visiones como son; la práctica educativa, el desarrollo de las políticas de calidad, el desempeño docente y la administración, que pueden contribuir a fortalecer las acciones llevadas a cabo para mantener los estándares de calidad consignados en la visión y la misión de la institución y requerida por el ministerio de educación Colombiano.

La investigación evaluativa aporta a una visión integral del contexto evaluativo; que valora además de la estructura y los procesos; la relación de estos con la comunidad educativa y la sociedad. Lo que enriquece la línea de investigación en evaluación; y fortalece la calidad de los programas evaluados.

Si se llevan a cabo paralelamente la evaluación de la maestría para la obtención del registro y la investigación de ese proceso de evaluación, el resultado estaría nutriendo los conceptos y las prácticas adecuadas que al final harían que el esquema de obtención del registro corresponda a una secuencia que incidiría en mejorar constante de la práctica educativa, el saber pedagógico, el currículo, la administración educativa y las relaciones de promoción del desarrollo local y global sostenible de la comunidad en la que se encuentra inmersa.

Para que lo anterior se logre es necesario que se realice una fase preliminar bien estructurada, con un análisis profundo de las condiciones del proceso de la evaluación y el seguimiento que realiza el Departamento de Educación a sus procesos internos, también se requiere que la fase de ejecución se lleve a cabo teniendo en cuenta que los procesos estructurales pueden requerir acciones que no se contemplaron inicialmente, con el objeto no solo de cumplir con actividades estándares de evaluación, si no con el fin último de evaluar

realmente lo que se debe evaluar para poder obtener información clara acerca de las condiciones que promueven calidad educativa y las que realmente no aportan al proceso educativo de la Maestría. En cuanto a la valoración de los resultados, los grupos focales aportarán una lectura desde los varios actores y permitirán valorar la calidad de la maestría y el proceso en cómo se valora esa calidad. Por último la matriz de información generada en la investigación permitirá a los investigadores, crear un modelo de gestión de la calidad educativa que le aporte más a la integralidad de los procesos.

Del análisis y la revisión de los referentes teóricos de la investigación evaluativa, se puede concluir que la recomendación hecha con mayor énfasis está en el aspecto relacionado con la actitud del evaluador, que debe permitir una práctica evaluativa de tipo Integral en la cual tanto los hallazgos positivos y negativos sean siempre considerados como conjunto de insumos, para las reestructuraciones de los procesos evaluativos de los programas y los planes de mejora derivados de la evaluación.

## Referencias

1. Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). Historia de la pedagogía. Fondo de Cultura Económica, Novena edición. Madrid, España; pág. 709.
2. Bausela Herrera E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP Revista Complutense de Educación Vol. 14 Núm. 2 (2003) 361-376 ISSN: 1130-2496
3. Borroto - Cruz, E. R. & Salas - Perea, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación Médica Superior*, 18(3), 1. Recuperado en 24 de junio de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000300001&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300001&lng=es&tlng=pt).
4. Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 68-82. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
5. Cook T. D. & Reichardt CH. S. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata, S. L. Primera Edición, España. ISBN 84-7112-310-X Pág. 11
6. Comisión Nacional de Acreditación – CNA (2013) Guía de Procedimiento de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado. República de Colombia, Bogotá.
7. Consejo de Educación Superior – CESU (2014) Acuerdo 03 Lineamientos para la Acreditación Institucional, en este documento el CESU. República de Colombia, Bogotá.
8. Departamento Administrativo de la Función Pública (2014) Manual del Modelo Estándar de Control Interno – MECI 2014, República de Colombia, Bogotá D.C

9. Díaz - Barriga A. (1996) Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores, un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; julio-diciembre, vol. 1, núm. 2, pp. 408-423
10. Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*: v. 9, n. 1, p. 11-43. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
11. Erwell Peter (2017) *Recent Trends and Practices in Accreditation: Implications for the Development of Standards*. Ed. Council for the Accreditation of Education Programs (CAEP).
12. Garza-Vizcaya, E. L. (2004) La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2004, IX (octubre-diciembre) : [Fecha de consulta: 24 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>> ISSN 1405-6666
13. Gómez, V., y Celis, J. (2009). *Revista Colombiana de Sociología*, volumen 32 (No. 2), 88-89. Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 Ministerio de Educación Nacional, Boletín No. 19, marzo de 2012, 3.
14. Krotsch P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial; Buenos Aires, Argentina.
15. Hurtado de Barrera J., (2000) Capítulo 22. *Investigación Evaluativa del libro Metodología de la Investigación Holística*. Segunda Edición, Fundación Sypal; Caracas, Venezuela.
16. Ibarra Saiz, María Soledad; Rodríguez Gómez, Gregorio (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>

17. Martínez Mediano, C. (2012). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1(1). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.398>
18. Mateo, J. (1998), “Evaluación e investigación” en J. Mateo (Director), Enciclopedia Central de la Educación, pp. 529-648. Barcelona Océano.
19. Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
20. Mejía-Castillo HJ (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Rev. iberoam. bioecon. cambio clim*; Vol. 3 Núm. 5, pág. 734-744. ISSN electrónico 2410-7980.
21. Michel Foucault (1992) El orden del discurso. Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires, Argentina.
22. Ministerio de Educación Nacional (28, diciembre 1992) Ley 30 de la Educación por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Presidencia de la República, Santafé de Bogotá.
23. Ministerio de Educación Nacional (19, diciembre 2003) Decreto 3678 Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. República de Colombia, Bogotá
24. Ministerio de Educación Nacional (6, agosto 2003) Decreto 2216 Por el cual se establecen los requisitos para la redefinición y el cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, públicas y privadas y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Bogotá

25. Ministerio de Educación Nacional (25, abril 2008) Ley 1188 Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Bogotá
26. Ministerio de Educación Nacional (26, junio 2003) Decreto 1781 Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. República de Colombia, Bogotá
27. Ministerio de Educación Nacional (22, diciembre 2010) Decreto 4716 Por el cual se amplía la vigencia de registro calificado de programas en educación. República de Colombia, Bogotá
28. Ministerio de Educación Nacional (23, diciembre 2014) Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Bogotá
29. Ministerio de Educación Nacional (25, julio 2018) Decreto 1280 Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. República de Colombia, Bogotá
30. Mora - Vargas A.I. (2014) Evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”; Volumen 4, Número 2, Pág. 2 -28



31. Niño, L.E. & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 163---176.
32. Patton M. Q. (1997) *Utilization-focused evaluation: the new century text*. 3rd ed. SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks London New Delhi
33. Pérez-Gómez A. (2013) *Reválidas, evaluación de competencias y calidad de aprendizajes*. *Revista Curriculum*, 26; pp. 11-25; ISSN: 1130-5371
34. Pérez - Juste R. (2000) *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. *Revista de Investigación Educativa*; Volumen 18, número 2, pág 261. ISSN: 0212-4068
35. República de Colombia (2014) *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"*, Bogotá
36. Rodríguez S. (1997). *La evaluación institucional universitaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 1997, Vol. 15, nº 2, págs. 179-214 recuperado en 24 de junio de 2018 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122631/115201>
- Sánchez-Amaya, T. (2013). *La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 755-767.
37. Stufflebeam DL. (1971) *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators Atlantic City, New Jersey, february 24, 1971
38. Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, E., & Quiceno, H. (1988). *Educación y pedagogía; una diferencia necesaria en Pedagogía y Epistemología*, Cooperativa Editorial del Magisterio, Imprenta Editores; segunda edición, pág. 21-40.

**Anexo 1. Condiciones de calidad para la renovación del registro calificado ante el  
Ministerio de Educación Nacional**

1. Correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente título.
2. La adecuada justificación del programa para que sea pertinente con respecto a las necesidades del país y al desarrollo cultural y científico de la nación.
3. El establecimiento de unos contenidos curriculares acordes con el programa que se ha establecido y que permitan garantizar el logro de los objetivos y sus respectivas metas.
4. La organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo.
5. La adecuada formación en investigación que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica y la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país.
6. La apropiada y efectiva relación con el sector externo, que conecte a la universidad con la sociedad.
7. fortalecimiento del número y de la calidad del personal docente, para garantizar de una manera proporcionada las funciones de docencia, investigación y extensión.
8. El uso conveniente y eficiente de los medios educativos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y permitan que el profesor sea una guía y un orientador y el estudiante sea autónomo y participante.
9. La garantía de una infraestructura física en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la recreación y la cultura, que permitan la formación integral de los estudiantes como ciudadanos de bien y garanticen la labor académica.

10. El establecimiento de mecanismos idóneos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, que asegure la escogencia por méritos e impida cualquier discriminación por raza, sexo, credo, discapacidad o condición social.
11. La existencia de una estructura administrativa y académica flexible, ágil y eficiente, al servicio de la misión de las instituciones de educación superior.
12. El desarrollo de una cultura de la autoevaluación, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo.
13. La existencia de un programa de egresados que haga seguimiento a largo plazo de los resultados institucionales, involucre la experiencia del egresado en la vida universitaria y haga realidad el ideal de que el aprendizaje debe continuar a lo largo de la vida.
14. La implantación de un modelo de bienestar universitario que haga agradable la vida en el claustro y facilite la resolución de las necesidades insatisfechas en salud, cultura, convivencia, recreación y condiciones económicas y laborales.
15. La consecución de recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas de calidad, bienestar y capacidad de proyectarse hacia el futuro, de acuerdo con las necesidades de la región y del país.

## **Anexo 2. Condiciones Institucionales y de Programas del Decreto 1280 de 2018**

### Condiciones institucionales

1. Estudiantes. Desde el punto de vista institucional, esta condición valora si la institución reconoce los deberes y derechos de los estudiantes, aplica con transparencia las normas establecidas para tal fin, respeta y promueve su participación en los organismos de decisión y facilita su ingreso y permanencia en el marco de políticas de equidad e inclusión que permitan la graduación en condiciones de calidad, en todos los lugares donde tiene influencia.
2. Profesores. Desde el punto de vista institucional, esta condición valora si la institución cuenta con profesores que tengan las características y calidades requeridas, con suficiencia y disponibilidad para su funcionamiento; soportados en una estructura y reglamentación que tenga presente su titulación académica o experiencia acreditada de acuerdo con las necesidades de docencia, investigación, diseño, creación artística, extensión e innovación, atendiendo a las características propias de los programas de acuerdo con su naturaleza y nivel de formación. La institución deberá observar sólidos criterios para el ingreso, desarrollo y permanencia de los profesores, orientados bajo principios de transparencia, mérito y objetividad.
3. Egresados. Esta condición valora si la institución cuenta con programas y mecanismos de acompañamiento a sus egresados con miras a favorecer la inserción laboral de los mismos, el aprendizaje continuo, y el retorno curricular desde su experiencia hacia los programas académicos, apoyándose para ello en sistemas de información adecuados. En este sentido, la institución debe contar con dinámicas que le permiten la interacción y el acercamiento con sus egresados, conocer su ubicación y las actividades que desarrollan, a fin de garantizar la pertinencia de la oferta educativa y su participación en los distintos órganos de gobierno institucional de acuerdo con los estatutos y normas internas de la institución.

4. Investigación. Desde el punto de vista institucional y con el propósito de garantizar la cultura de formación en investigación, esta condición valora que la institución cuente con una política de fomento de la investigación, desarrollo, innovación, creación artística, caracterización y generación de nuevos productos, y formación de los estudiantes en actitud crítica y responsable, y que, a su vez, cuente con los recursos para hacer la gestión viable. Cuando se trate de instituciones que se declaran con énfasis o enfoque en ser instituciones de educación superior de investigación, y/o de instituciones que entre su oferta académica cuenten con programas de maestría en investigación y doctorado, en esta condición se valorarán los desarrollos que sustentan dicha declaración y oferta.
5. Bienestar. Esta condición valora si la institución ha definido y aplica políticas claras de bienestar orientadas tanto a la promoción de un adecuado clima institucional que favorezca el crecimiento personal y de grupo de la comunidad universitaria como a la permanencia estudiantil y profesoral. Estas políticas deberán orientar la prestación de los servicios de bienestar para el desarrollo integral de todos sus miembros, desde un enfoque de educación inclusiva.
6. Gobierno institucional. Esta condición valora si la institución cuenta con un gobierno que se ejerce a través de un sistema de políticas, estrategias, decisiones, estructuras y procesos, encaminadas al cumplimiento de su misión y proyecto institucional, bajo criterios de ética, eficiencia, eficacia, calidad, integridad, transparencia, inclusión, equidad y un enfoque participativo de sus actores. El Gobierno institucional debe considerar su esencia como institución académica, su vocación y naturaleza y su capacidad de autorregulación para organizarse y operar internamente, a efectos de relacionarse con entidades y actores externos.
7. Planeación y mejoramiento de la Calidad. Esta condición valora si la institución cuenta con políticas que propicien el desarrollo de una cultura de la evaluación y la calidad, que genere

un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo, la cual se soporta en un sistema de aseguramiento institucional interno de la calidad académica, que garantiza autorregulación.

8. Gestión administrativa. Esta condición valora si la institución cuenta con una política de gestión administrativa, una estructura organizativa y mecanismos de gestión que permitan ejecutar procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de las funciones misionales, acordes con los objetivos y metas propuestas por la institución en el marco de su autonomía.
9. Infraestructura. Esta condición valora si de acuerdo con su misión y lo declarado en su vocación y naturaleza, la institución garantiza la disponibilidad y acceso a una infraestructura física y tecnológica adecuada, pertinente y acorde con las necesidades para el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y los programas de bienestar. A su vez, si la estructura de dichos espacios cumple la normativa que regula su uso.
10. Recursos Financieros. Esta condición valora si los recursos financieros de la institución garantizan la viabilidad financiera de la oferta y el desarrollo de los programas de acuerdo con la naturaleza de cada uno, en condiciones de calidad, atendiendo al desarrollo de las funciones sustantivas y la proyección y sostenibilidad de los mismos.

#### Condiciones del Programa

1. Profesores. Desde el punto de vista del programa y de acuerdo con la naturaleza y nivel de formación del mismo, esta condición valora que el programa cuente con profesores que posean las características y calidades requeridas, con la suficiencia y disponibilidad que sirvan para su funcionamiento, soportados en un estatuto y reglamentos que tengan presente su titulación académica o experiencia acreditada de acuerdo con las necesidades de

docencia, investigación, diseño, creación artística, extensión e innovación, que necesite el programa.

2. **Gestión curricular.** De acuerdo con la naturaleza y el nivel de formación del programa, esta condición valora el conjunto de enfoques, espacios de práctica y metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación y apoyo al aprendizaje, así como los procesos internos del programa que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Lo anterior, para desarrollar y asegurar el cumplimiento de las competencias relacionadas con el perfil de egreso, los requerimientos y responsabilidades de la respectiva profesión y el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto incluye la formación básica en investigación desde una perspectiva crítica y, por tanto, capaz de integrar sus resultados en el ejercicio responsable de la profesión, así como para el ejercicio de la ciudadanía y el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Además, se debe asegurar la pertinencia del programa, de sus enfoques, metodologías, estrategias y procesos utilizados, con el fin de mantenerlo actualizado y congruente con los requerimientos de la profesión y el desarrollo de competencias de los futuros profesionales.
3. **Medios educativos.** De acuerdo con la naturaleza y el nivel de formación del programa, esta condición hace referencia a la disponibilidad, acceso y uso de espacios, recursos, herramientas y equipos necesarios para dar cumplimiento óptimo al proyecto del programa, enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y atender a la naturaleza, nivel, tamaño y complejidad del programa. Su pertinencia es insumo para asegurar el logro de los aprendizajes del estudiante.
4. **Extensión.** De acuerdo con la naturaleza y el nivel de formación del programa, esta condición valora el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas, a participar en la formulación y construcción de políticas públicas y a contribuir

en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social, regional, política y cultural. Propende evidenciar el fortalecimiento de la comunidad universitaria con el medio social, la formación y capacitación de la comunidad, la construcción de conocimientos específicos y pertinentes en los procesos sociales, la asesoría, promoción y transferencia de conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad.

5. Interacción nacional e internacional. De acuerdo con la naturaleza y el nivel de formación del programa, esta condición hace referencia a su compromiso para desarrollar su relacionamiento nacional e internacional, que tiene efectos en las funciones sustantivas y en su propia gestión, con el fin de que los programas académicos puedan visibilizarse en ambientes locales y globales, de modo que propicie la interacción de los profesores con dichos escenarios y los estudiantes logren insertarse en actividades académicas en tales contextos.
6. Investigación. Para los programas de pregrado, especialización y maestrías de profundización, se evaluará la formación básica en investigación en la condición de gestión curricular. Para el caso de los programas de maestría de investigación y doctorado, esta condición valora los desarrollos que sustentan dicha formación y, teniendo en cuenta la naturaleza del programa, también se valora la creación de conocimiento, la creación artística o innovación, así:
  - La creación de conocimiento expresa el proceso de investigación propiamente dicho, que implica analizar el conocimiento existente, someterlo a prueba de nuevas hipótesis y concluir con el descubrimiento o generación de nuevo conocimiento.
  - La creación artística se asume como producción que se lleva a cabo a través de una exposición, pieza musical, obra de teatro, o proyecto de diseño que se realiza desde las artes y no desde su observación, y bajo perspectivas disciplinares diversas que se basan en las



prácticas artísticas, y cuyos procesos, estructura y resultados son transferibles y replicables a otros investigadores.

- La innovación puede ser vista como la transformación de una idea, el mejoramiento de un producto o servicio. El desarrollo de nuevos procedimientos o métodos donde se logre como característica esencial agregar valor científico, productivo o de capacidades.