

**Percepción de los actores involucrados en la gestión del Sistema de
Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de
Educación Nacional respecto al componente de evaluación**

Erica Sarria Pérez

Universidad Santo Tomás

Septiembre de 2018

Directora

MSc. CAROLINA GARZÓN MEDINA

Notas del autor

Erica Sarria Pérez, Maestría en Administración-MBA, Universidad Santo Tomás
Universidad Santo Tomás, Cra. 9 #72-90, Bogotá, Cundinamarca
Contacto: esarria@mineducación.gov.co

Agradecimientos

Deseo expresar toda mi gratitud a aquellas personas que hicieron parte, con su respaldo, de la culminación de esta etapa tan significativa en mi vida académica.

En primer lugar, a la directora de este trabajo de grado, la profesora Carolina Garzón Medina, quien desde un principio apoyó este sueño con ahínco, vocación y profesionalismo. Muchas gracias profesora por todas las horas dedicadas a este trabajo, que también es suyo; ya que, sin su valioso ánimo infundido en todo momento, no hubiese sido posible la culminación de tan trascendental propósito.

Gracias a Lina Uribe Correa y Aldo Hernández Barrios, de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, por su inmenso cariño y disposición incondicional en la etapa final de la investigación. A María Claudia Latorre y Mauricio Novoa, de la Universidad Santo Tomás, quienes supieron alinear mis esfuerzos a las alternativas óptimas para conquistar este logro.

Quiero agradecer también al Ministerio de Educación Nacional y a la Dirección de Calidad de Educación Superior, por los permisos de estudio concedidos para poder desarrollar este programa de maestría. A la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior-CONACES por su inestimable contribución.

Finalmente, dar gracias a mis padres, Hernando y Diva, por su absoluto amor y sostén; y a Dios por permitirme alcanzar todas las metas que ha colocado en mi corazón y presentarme a todas estas personas maravillosas que con su favor y afecto contribuyeron a ello.

Tabla de contenido

Índice de figuras.....	6
Tablas.....	28
Tabla de Apéndices.....	33
Abstract.....	35
Introducción.....	36
Objetivos.....	38
General.....	38
Específicos.....	38
Planteamiento del problema.....	39
Justificación.....	43
Marco Teórico.....	49
Antecedentes relacionados con la evaluación de la calidad de la educación superior.....	49
La administración pública y el abordaje del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior colombiano.....	65
La Nueva Gerencia Pública en el contexto del aseguramiento de la calidad: prospectiva.....	83
Planteamiento Metodológico.....	97
Método.....	97
Tipo de investigación.....	97
Diseño.....	98

COMPONENTE DE EVALUACIÓN DEL SAC

5

Hipótesis planteadas.....	98
Población y Muestra	100
Procedimiento	103
Resultados	114
Discusión y recomendaciones.....	272
Referencias.....	286

Índice de figuras

Figura 1: Línea de tiempo del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Fuente: elaboración propia con base en Alayón, 2005 y Alvarez, 2014.....	59
Figura 2: Componentes que hacen parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior – SAC. FUENTE: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad (2014).....	61
Figura 3: Acercamiento al modelo de análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional. Fuente: elaboración propia a partir de Schvarstein (2004).....	79
Figura 4: Proceso de conversión del conocimiento en la organización. Fuente: adaptado de Nonaka y Takeuchi (1994).....	90
Figura 5: Modelo de triple hélice. Fuente: Etzkowitz, 2003.....	94
Figura 6: Modelo de gestión del conocimiento para el análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. Fuente: elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi, 1995, Etzkowitz, 2003, Schvarstein, 2004.....	95
Figura 7. Gráfico de sedimentación. Análisis factorial exploratorio. Fuente: elaboración propia.	108
Figura 8: Escala de percepción de acuerdo con la Escala de Likert. Fuente: elaboración propia con base en Hernández, 2017.	111

Figura 9: Escala de interpretación para medir la percepción de los actores del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Fuente: elaboración propia con base en Hernández, 2017	112
Figura 10: Composición de la muestra con base en el vínculo respecto al SAC. Fuente: elaboración propia.....	115
Figura 11: Composición de la muestra con base en el vínculo con el Ministerio de Educación Nacional. Fuente: elaboración propia	116
Figura 12: Composición de la muestra con base en el vínculo con Instituciones de Educación Superior o Entidad. Fuente: elaboración propia	117
Figura 13: Composición de la muestra con base en la ubicación geográfica. Fuente: elaboración propia	118
Figura 14: Composición de la muestra con base en el sexo. Fuente: elaboración propia.....	119
Figura 15: Composición de la muestra con base en la edad. Fuente: elaboración propia	119
Figura 16: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Fuente: elaboración propia	120
Figura 17: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Fuente: elaboración propia	120
Figura 18: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Fuente: elaboración propia..	122
Figura 19: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Fuente: elaboración propia	122

- Figura 20: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País?
Fuente: elaboración propia..... 123
- Figura 21: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Fuente: elaboración propia 123
- Figura 22: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Fuente: elaboración propia 125
- Figura 23: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Fuente: elaboración propia..... 125
- Figura 24: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Fuente: elaboración propia..... 126
- Figura 25: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Fuente: elaboración propia..... 126
- Figura 26: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Fuente: elaboración propia..... 128
- Figura 27: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia ... 128

- Figura 28: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional?
Fuente: elaboración propia..... 129
- Figura 29: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Fuente: elaboración propia 129
- Figura 30: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Fuente: elaboración propia..... 131
- Figura 31: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia..... 131
- Figura 32: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Fuente: elaboración propia.... 132
- Figura 33: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Fuente: elaboración propia..... 132
- Figura 34: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Fuente: elaboración propia..... 134
- Figura 35: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Fuente: elaboración propia 134

- Figura 36: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Fuente: elaboración propia..... 135
- Figura 37: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Fuente: elaboración propia..... 135
- Figura 38: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Fuente: elaboración propia 137
- Figura 39: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia..... 137
- Figura 40: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia..... 138
- Figura 41: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Fuente: elaboración propia..... 138
- Figura 42: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 142

- Figura 43: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: Directivo IES.
Fuente: elaboración propia..... 142
- Figura 44: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 143
- Figura 45: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: Directivo IES.
Fuente: elaboración propia..... 143
- Figura 46: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 145
- Figura 47: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia.. 145
- Figura 48: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 146
- Figura 49: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 146
- Figura 50: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 148

- Figura 51: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano?
Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 148
- Figura 52: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES?
Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 149
- Figura 53: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 149
- Figura 54: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional?
Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 151
- Figura 55: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia .. 151
- Figura 56: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 152
- Figura 57: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 152

- Figura 58: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 154
- Figura 59: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 154
- Figura 60: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 155
- Figura 61:¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 155
- Figura 62: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia ... 157
- Figura 63: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 157
- Figura 64: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 158

- Figura 65: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 158
- Figura 66: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia 159
- Figura 67: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia..... 159
- Figura 68: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 162
- Figura 69: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 162
- Figura 70: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 164
- Figura 71: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 164

- Figura 72: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 165
- Figura 73: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia. 165
- Figura 74: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 166
- Figura 75: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 166
- Figura 76: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 168
- Figura 77: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 168
- Figura 78: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 169
- Figura 79: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del

- proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 169
- Figura 80: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 171
- Figura 81: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia. 171
- Figura 82: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 172
- Figura 83: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 172
- Figura 84: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 173
- Figura 85: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 173
- Figura 86: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 175

Figura 87: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Par académico.

Fuente: elaboración propia..... 175

Figura 88: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia .. 176

Figura 89: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 176

Figura 90: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 178

Figura 91: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 178

Figura 92: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia 179

Figura 93: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia..... 179

- Figura 94: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 182
- Figura 95: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia..... 182
- Figura 96: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 184
- Figura 97: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 184
- Figura 98: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 185
- Figura 99: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia..... 185
- Figura 100: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia..... 187
- Figura 101: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación

superior con calidad en Colombia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 187

Figura 102: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 188

Figura 103: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 188

Figura 104: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 190

Figura 105: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 190

Figura 106: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 191

Figura 107: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 191

- Figura 108: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 192
- Figura 109: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 192
- Figura 110: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 194
- Figura 111: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 194
- Figura 112: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 196
- Figura 113: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 196
- Figura 114: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de

verificación de la calidad del MEN? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente:

elaboración propia..... 197

Figura 115: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

..... 197

Figura 116: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente:

elaboración propia..... 199

Figura 117: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 199

Figura 118: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración

propia 200

Figura 119: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor:

Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia 200

Figura 120: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: funcionario de la

Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 203

- Figura 121: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 203
- Figura 122: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 204
- Figura 123: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 204
- Figura 124: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 206
- Figura 125: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 206
- Figura 126: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 207
- Figura 127: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 207

- Figura 128: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 209
- Figura 129: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 209
- Figura 130: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 210
- Figura 131: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 210
- Figura 132: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 211
- Figura 133: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 211
- Figura 134: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 213

- Figura 135: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia ... 213
- Figura 136: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 214
- Figura 137: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 214
- Figura 138: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 216
- Figura 139:¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 216
- Figura 140: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia..... 217
- Figura 141: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes

que gestiona el ICETEX? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia
 217

Figura 142: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la
 calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de
 registro calificado de la dirección de calidad? Actor: funcionario de la Subdirección.
 Fuente: elaboración propia..... 219

Figura 143: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de
 Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de
 registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia ... 219

Figura 144: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin
 registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de
 la calidad de registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración
 propia 220

Figura 145: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado
 sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor:
 funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia 220

Figura 146: Nivel de percepción de los conglomerados con base en los resultados generales.
 Fuente: elaboración propia..... 222

Figura 147: Nivel de percepción de los Directivos IES. Fuente: elaboración propia..... 223

Figura 148: Nivel de percepción de los Pares académicos. Fuente: elaboración propia 224

Figura 149: Nivel de percepción de los Integrantes de CONACES. Fuente: elaboración propia
 225

Figura 150: Nivel de percepción de los funcionarios de la Subdirección. Fuente: elaboración propia	226
Figura 151: Nivel de percepción de Directivo IES respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia.....	227
Figura 152: Nivel de percepción de Directivo IES respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia.....	228
Figura 153: Nivel de percepción de Directivo IES respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia.....	229
Figura 154: Nivel de percepción de Par académico respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia.....	231
Figura 155: Nivel de percepción de Par académico respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia.....	232
Figura 156: Nivel de percepción de Par académico respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia.....	233
Figura 157: Nivel de percepción de Integrante de CONACES respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia	234
Figura 158: Nivel de percepción de Integrante de CONACES respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia	235
Figura 159: Nivel de percepción de Integrante de CONACES respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia	236
Figura 160: Nivel de percepción de funcionario de la Subdirección respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia	237

Figura 161: Nivel de percepción de funcionario de la Subdirección respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia 238

Figura 162: Nivel de percepción de funcionario de la Subdirección respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia 239

Tablas

Tabla 1. Definición de los principales actores involucrados en la gestión de evaluación de la calidad de registro	81
Tabla 2. Definición de las variables de investigación y nivel de medición.	99
Tabla 3. Tamaño de la muestra por conglomerado con su nivel de confianza.	102
Tabla 4. Ficha Técnica De Investigación.....	102
Tabla 5. Ponderación de ítems del análisis factorial exploratorio.	106
Tabla 6. KMO y prueba de Bartlett.....	108
Tabla 7. Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.....	240
Tabla 8. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico	241
Tabla 9. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico ..	241
Tabla 10. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES	242
Tabla 11. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES.....	243
Tabla 12. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección.....	243
Tabla 13. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección	244

Tabla 14. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico e Integrante de la CONACES	245
Tabla 15. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico e Integrante de la CONACES	245
Tabla 16. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección.....	246
Tabla 17. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección	246
Tabla 18. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección	247
Tabla 19. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección	247
Tabla 20. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de evaluación	249
Tabla 21. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de evaluación	249
Tabla 22. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación.....	250
Tabla 23. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación.....	250
Tabla 24. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación	251

Tabla 25. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación.....	252
Tabla 26. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación.....	253
Tabla 27. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación.....	253
Tabla 28. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación.....	254
Tabla 29. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación	254
Tabla 30. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación	255
Tabla 31. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación	256
Tabla 32. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de información	257
Tabla 33. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de información	257
Tabla 34. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información	258
Tabla 35. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información	258

Tabla 36. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información	259
Tabla 37. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información	260
Tabla 38. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información	261
Tabla 39. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información	261
Tabla 40. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información	262
Tabla 41. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información	262
Tabla 42. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información	263
Tabla 43. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información	264
Tabla 44. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de fomento	265
Tabla 45. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de fomento	265
Tabla 46. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento.....	266

Tabla 47. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento.....	266
Tabla 48. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento	267
Tabla 49. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento	267
Tabla 50. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento.....	268
Tabla 51. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento.....	269
Tabla 52. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento	270
Tabla 53. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento	270
Tabla 54. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento	271
Tabla 55. Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento	271

Tabla de Apéndices

Apéndice A: Instrumento de Medición.....	295
Apéndice B: Análisis Factorial Exploratorio.....	300
Apéndice C: Análisis de Estadística Descriptiva.....	301
Apéndice D: Estadísticos Descriptivos.....	302
Apéndice E: Varianza Total Explicada.....	304

Resumen

Esta investigación estuvo encaminada a explorar la percepción sobre la gestión del componente de evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional que, por medio de un soporte teórico y empírico, permitió la construcción de un proceso de medición y retroalimentación de información relevante para el rediseño de las políticas educativas y al mejoramiento en su ejecución. El punto de referencia lo marcaron las personas que interactúan directamente en él, como son los Directivos IES, Pares académicos, Integrantes de la CONACES (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) y Funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. Se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional, la información fue recolectada a través de un instrumento de auto reporte con preguntas tipo Likert de frecuencia con cinco opciones, con un total de 30 preguntas, la cual se administró a 362 personas. Los resultados generales mostraron un desconocimiento de los elementos que forman parte del sistema de aseguramiento y sus funcionalidades. En un análisis por conglomerados, sobresale la percepción negativa de la gestión del componente de evaluación de la calidad de la educación superior.

Palabras claves: nueva gerencia pública, gestión del conocimiento, política de calidad, sistema de aseguramiento, evaluación de calidad.

Abstract

This research was aimed at exploring the perception about the management of the evaluation component of the Higher Education Quality Assurance System of the Ministry of National Education that, through a theoretical and empirical support, allowed the construction of a measurement process and feedback of relevant information for the redesign of educational policies and the improvement of their execution. The reference point was marked by the people who interact directly with it, such as the IES Managers, academic peers, members of CONACES (National Intersectorial Commission for the Quality Assurance of Higher Education) and officials of the Sub-Directorate of Insurance of the Higher Education Quality. A correlational descriptive study was conducted, the information was collected through a self-report instrument with Likert type questions of frequency with five options, with a total of 30 questions, which was administered to 362 people. The general results showed a lack of knowledge of the elements that are part of the assurance system and its functionalities. In a conglomerate analysis, the negative perception of the management of the quality evaluation component of higher education stands out.

Keywords: new public management, knowledge management, quality policy, assurance system, quality evaluation.

Introducción

Son bien conocidos los esfuerzos para la modernización del Estado por parte del Gobierno colombiano mediante el uso de conceptos de eficiencia y calidad en la prestación de los servicios públicos, tratando de evolucionar desde una administración pública tradicional a una con enfoque moderno o Nueva Gerencia Pública (desarrollada en el país por la Ley 909 de 2004). En este caso el rol protagónico lo asume el gerente público, quien debe operativizar las políticas públicas como mecanismo a través del cual se concreta la acción de Estado, analizando constantemente su impacto, resultados e implementación.

Guardando este mismo propósito, este trabajo de investigación se fundamentó en el enfoque de la Nueva Gerencia Pública como noción imprescindible para encaminar los esfuerzos gerenciales del Ministerio de Educación Nacional hacia el perfeccionamiento de la gestión de las políticas públicas relacionadas con la vigilancia de la calidad de oferta educativa de educación superior. Para ello se propuso explorar la percepción sobre la gestión del componente de evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, acompañado de un proceso de medición y retroalimentación de información esencial, con el apoyo de los principales actores intervinientes.

El documento se encuentra organizado en las siguientes secciones: la primera describe los objetivos que se pretendieron alcanzar en esta investigación; la segunda contiene un recuento de

la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior colombiano hasta la fecha, los conceptos de la administración pública que sustentan el abordaje de este sistema y los postulados de la Nueva Gerencia Pública en el contexto del aseguramiento de la calidad; la tercera es la comprensión de la Gestión del Conocimiento como herramienta del gerente público para la administración del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior; la cuarta sección, refiere los resultados sobre la percepción de los principales actores involucrados en la gestión del SAC respecto al componente de evaluación, y finalmente las conclusiones y recomendaciones.

Objetivos

General

Identificar la percepción de los actores involucrados en la gestión del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional respecto al componente de evaluación durante primer semestre del año 2018, por medio de un estudio descriptivo multidimensional que permita el planteamiento de recomendaciones orientadas a la gestión del cambio en la administración educativa.

Específicos

Identificar los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional.

Reconocer la percepción de los actores principales involucrados en la gestión de la calidad frente a su relación con el componente de evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del MEN.

Plantear recomendaciones que permitan el mejoramiento y fortalecimiento de la gestión de la evaluación de la calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del MEN.

Planteamiento del problema

A pesar de los avances observados durante el siglo XX en materia de educación superior en Colombia, como lo describe Alvargonzález (2015a), se siguen observando debilidades en cobertura, eficiencia y calidad. En concordancia con ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), sugiere que Colombia debe afrontar nuevos retos como lo son seguir mejorando la calidad y pertinencia de la educación, lograr mayor permanencia del estudiantado en el sistema, reforzar el sistema de aseguramiento de la calidad para garantizar la calidad del servicio y promover una cultura de mejoramiento, e iniciar el cambio en todo el sistema para impulsar satisfactoriamente reformas, incluida la revisión de la financiación de la educación superior y una gestión local que permita la conexión con el mercado laboral.

Esto lo reafirma Salmi (2013a) para quien el sistema de educación superior debe encarar además tendencias mundiales que están afectando el funcionamiento de las instituciones de educación superior, inmersas en cambios debido a la globalización, la acumulación de conocimiento como factor de progreso económico y la revolución de las TIC, donde la ventaja competitiva es obligada. En coherencia con estas tendencias es necesaria una evolución del sistema colombiano actual, con el consecuente fortalecimiento de mecanismos de trabajo entre sectores imprescindibles de la sociedad, con rol protagónico en este sistema. En este sentido, los aportes teóricos e investigativos consultados muestran opiniones divergentes sobre los alcances

que debería tener el sistema de aseguramiento de la calidad, así como su desempeño y resultados, señal de que algo sucede con la adecuada articulación que debería existir entre los diversos actores que lo integran.

Como muestra de ello, según lo investigado por Masias Núñez et al (2016) en su tesis “La educación superior en el mundo de hoy: los efectos del surgimiento del productivismo académico en la formación humanística y en la idea de universidad”, se observó que los procesos de globalización económica y la inserción de las lógicas neoliberales en la educación superior han provocado una tendencia productivista, donde la lógica del mercado ha permeado todo, y que tanto los organismos internacionales como los organismos nacionales y ministerios, se concentran en recomendaciones y acciones que no tienen en cuenta el desarrollo que realmente requiere el País, olvidando su obligatoria misión de contribuir a mejorar la sociedad. Estos resultados apoyan el supuesto de que el sistema de educación superior colombiano adolece de una revisión colectiva que permita determinar un norte en materia de educación.

Aunque el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior es uno de los instrumentos del Ministerio de Educación Nacional llamado a enfrentar los retos mencionados anteriormente, desde sus orígenes ha traído aparejadas grandes críticas, como la expuesta por Salmi, (2013b) quien menciona que es necesaria “la reforma del sistema de registro calificado que hoy en día es poco confiable por el número de instituciones que funcionan con estándares muy bajos a pesar de ser oficialmente autorizadas a través del sistema de registro”, (p. 36). De

igual manera Ardila-Rodríguez (2011) señala “la percepción negativa que se tiene del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, las políticas gubernamentales y estrategias de calidad actuales, que no logran proporcionar confianza en la calidad de la oferta educativa” (p. 44).

De este análisis resulta oportuno cuestionar la gestión del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, confrontada con los desafíos y las necesidades del País, así como el proceso que es necesario acometer para la evaluación de la calidad. La evaluación de la calidad dentro de este sistema, en términos generales, se conforma por los procesos de creación y seguimiento de la oferta de programas (Registro Calificado y Convalidaciones), de habilitación de IES (Trámites Institucionales) y de reconocimiento público de Alta Calidad (Acreditación en Alta Calidad), (MEN, 2017). Para los propósitos de esta investigación, se delimitó la población de estudio a lo relacionado con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado, sin tener en cuenta el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero, los trámites institucionales y la acreditación en alta calidad, que aborda un alcance diferente al planteado.

De allí surge el propósito de esta investigación, el cual es conocer la percepción alrededor del componente de evaluación del actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior colombiano, entendida la importancia que tiene especialmente la evaluación de la calidad dentro del sistema, ello considerando los demás componentes que lo integran (información y fomento), así como los diferentes actores, que permita identificar generadores de cambio en su gestión.

A partir del sustento anterior, la pregunta de investigación que se buscó resolver en esta investigación fue:

¿Cuál es la percepción de los actores involucrados en la gestión del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional con respecto al componente de evaluación durante primer semestre del año 2018?

Justificación

La educación se concibe universalmente como un derecho fundamental y un factor estratégico para el desarrollo de cualquier país, que permite contribuir a la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural (UNESCO, 2011). Según lo definió Durkheim (1922) la educación es “una función social, y por esto el Estado no puede desinteresarse de ésta. La educación debe estar sometida en su totalidad a los intereses del Estado, porque es éste quien abre paso a los principios esenciales: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática” (Carrillo, 2006). Tales concepciones brindan un punto de partida sobre la pertinencia del estudio del sistema de educación superior colombiano.

Al respecto, se ha venido gestando (desde hace cerca de sesenta años) lo que hoy se conoce como el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, el cual es uno de los mecanismos del sistema de educación superior que contribuye a velar por la suprema inspección y vigilancia de la prestación del servicio educativo. De acuerdo con Millán (2014) se observó una primera aproximación cuando se creó la Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN en 1957, hasta llegar al establecimiento de condiciones para la evaluación de programas (registro calificado) y a la organización de un sistema de aseguramiento entre los años 2003 y 2010.

Este sistema ha traído consigo grandes avances en materia de evaluación de la calidad, a pesar de los múltiples retos que aún falta por encarar, aquí vale la pena mencionar específicamente el

impacto que trajo la Constitución de 1991, y el desarrollo de la Ley de la Educación Superior (Ley 30 de 1992) y con ella el establecimiento de organismos y mecanismos encargados de fomentar y juzgar la calidad de la oferta de educación superior (Giraldo, 2007). En el mismo sentido, el Decreto 1295 de 2010, se considera como uno de los grandes hitos del sistema, ya que organizó el marco con reglas de juego sobre el cual proceder para la evaluación de la calidad de la educación superior. A esto le siguió el diseño de un modelo de aseguramiento, en alcance de una línea ministerial para el fortalecimiento de este sistema, que estaría integrado por tres componentes (y numerosos actores) relacionados entre sí: información, evaluación y fomento.

El componente de evaluación en torno al registro calificado es considerado hoy por hoy una parte fundamental de este sistema, por su función de verificar la calidad de la oferta educativa, que articulado con los demás componentes del sistema, debe velar por la cobertura y fomento de esta (MEN, 2012).

A pesar de estos grandes esfuerzos a nivel estatal, el modelo existente de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior ha sido duramente criticado por diversos autores, como por ejemplo Giordan (2002), Ardila-Rodríguez (2011), Salmi (2013), Ricaurte (2014), Alvargonzález (2015) y Masías Núñez et al (2016), en resumen porque que no brindaría garantía a la sociedad de la calidad de la oferta actual, sus fines y propósitos al parecer no se alinearían a las necesidades del país, los mecanismos e indicadores no serían diseñados para alcanzar una noción de calidad en consenso, se habría dejado de lado nociones importantes como lo es la pertinencia de la educación, habría quedado obsoleto a medida que evolucionan las tendencias

mundiales en materia económica y social que afectan el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, finalmente porque en la aplicación de los mandatos legales sobre la evaluación de la calidad se habría estorbado su implementación con eficiencia y eficacia.

Con respecto a las anteriores falencias percibidas por los autores mencionados, surge la imperiosa necesidad de aplicar conceptos gerenciales dentro del Ministerio de Educación Nacional, que permita el fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior actual en términos del alcance de los objetivos definidos. Al respecto es menester mencionar que la consolidación del SAC para este ministerio se orienta a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, con información confiable brindada a la sociedad obtenida a través de procesos permanentes de autorregulación en el contexto de una cultura de la evaluación (MEN, 2010).

Un panorama del sistema de educación superior para 2016, mostró la existencia en el país de 348 Instituciones de Educación Superior (principales y seccionales), 44 Instituciones de Educación Superior con Acreditación en Alta Calidad, 11.836 programas de educación superior con registro calificado, 1.056 programas acreditados en Alta Calidad. La cifra de docentes adscritos a Instituciones de Educación Superior para 2016, fue de 152.876, la matrícula estudiantil total nacional fue de 2.394.434, por su parte el número de graduados total nacional fue de 423.182 (MEN, 2017).

Los indicadores sobre educación superior para este mismo año sobre el Sistema revelaron una tasa de cobertura bruta en educación superior del 51,5% a nivel nacional, tasa de cobertura en alta calidad de 16,9%, tasa de tránsito inmediato a educación superior de 37,4% a nivel nacional y una tasa de deserción anual de 9,03% (MEN, 2017). Estos son algunos datos que muestran la población sobre la cual impactan las políticas públicas de calidad relacionadas con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior.

Del mismo modo lo develan algunas cifras relacionadas con las solicitudes atendidas por el sistema de aseguramiento para el año 2015, puesto que se recibieron 2.950 trámites de asociados a registro calificado, se realizaron 202 sesiones de evaluación de la CONACES, se emitieron 1770 actos administrativos positivos, 1.040 de ellos otorgando registros calificados nuevos y 730 de ellos renovando el registro. De igual forma se atendieron 412 trámites de acreditación al Alta Calidad, entre 2015 y 2016 (MEN, 2017). Tal es el tamaño de la operación sobre la cual impacta la gestión administrativa del SAC.

Al respecto vale la pena mencionar a Ramírez (2016), para quien la idea de concebir al Estado como un objeto aplicable de principios y teorías administrativas es totalmente factible, considerando que el servicio público se debe prestar de forma organizada y eficiente, con el apoyo de funcionarios públicos preparados para ejercer sus funciones. Esto lo confirma Benavides (2011) para quien los enfoques clásico y moderno (o Nueva Gerencia Pública-NGP) de la Administración Pública, son miradas de un mismo suceso que se complementan, y que al

ser conjugadas se fomenta la renovación que requieren estas organizaciones, en este caso lo relacionado con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del MEN, a través de herramientas y mecanismos de la gerencia privada.

En el mismo sentido, esta investigación pretendió introducir conceptos del management en el estudio del sistema de aseguramiento de la calidad, y su componente de evaluación, con el objeto de fortalecer su gestión y la funcionalidad institucional de la dependencia que lo lidera. Para ello se retomaron los aportes de Drucker (1969), Peter Senge (1994), Nonaka y Takeuchi (1995) y Davenport y Prusak (2001), sobre la ventaja competitiva de aprovechar a las personas con altos conocimientos dentro de las organizaciones, la interacción con sus entornos como mecanismo de realimentación y el constante aprendizaje de sus unidades, lo que converge en lo denominado como gestión del conocimiento, en donde se gestiona todo lo que fomenta los procesos de creación y transmisión de conocimiento.

El principal aporte de esta tesis de maestría es reconocer en el abundante conocimiento de los grupos de interés en el sistema de aseguramiento el recurso estratégico más importante con que cuenta el MEN para mejorar su desempeño, sin importar su naturaleza pública. Dichas personas son las llamadas a ejecutar la política en materia de evaluación, ellos son esencialmente los pares académicos (su aporte se centra en la visita de verificación in situ para la verificación de condiciones), los integrantes de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- CONACES (su aporte radica en la evaluación académica integral de las propuestas académicas), las Instituciones de Educación Superior -IES, en cabeza

de sus directivos (su aporte se relaciona con la creación de las propuestas académicas) y los funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento (su aporte es de tipo administrativo sobre el trámite de las solicitudes).

Estos individuos reconocidos en esta investigación como los principales actores del proceso de registro calificado, que interactúan entre sí dentro del sistema, aportan a esta investigación desde sus diferentes roles dentro del SAC y a la vez como miembros de la misma comunidad académica, representantes de la sociedad, actuando también como veedores y garantes del mismo proceso.

Una de las contribuciones adicionales de esta investigación a la comunidad académica e investigativa y al sector público, es la construcción de un modelo de gestión del conocimiento conforme las particularidades de este sistema, que permitiría su continua retroalimentación, la interacción entre sus diversos, componentes, sectores y personas para un aprendizaje permanente y su posterior evolución. De ahí se desprende la importancia de adentrarse en el sistema actual por medio de la percepción de los diversos actores que intervienen en la evaluación de la calidad de educación superior, desde su gestión, como un primer paso para consolidar elementos de mejoramiento.

Marco Teórico

Antecedentes relacionados con la evaluación de la calidad de la educación superior

Según lo descrito por Millán (2014a), las primeras manifestaciones de lo que se conoce por Educación Superior en Colombia, se iniciaron en la primera etapa de la Colonia, una vez instalada la Real Audiencia en 1550, cuando los clérigos y seglares recibían cátedras de gramática y lectura en los conventos de los franciscanos, agustinos y dominicos, y fue hasta comienzos del siglo XVII, que los colegios y universidades obtuvieron la autorización para otorgar títulos; así es como surgieron las primeras instituciones de educación superior en el país, en 1580 se crea la Universidad Santo Tomás, en 1605 se instituyó el Colegio de San Bartolomé, en 1623 se constituyó la Universidad Javeriana, en 1626 se creó la Universidad Tomística, que empezó labores en 1636, en el año 1654 surgió el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y 1747 la Universidad de San Buenaventura. Las clases en colegios y universidades eran de rigurosa estirpe escolástica, dictadas en latín y se circunscribían a las Artes, Teología y Cánones.

En la segunda mitad del siglo XVIII nace en Colombia la necesidad de adelantar una reforma de los estudios superiores y la idea de crear una nueva universidad (en el marco de los grandes acontecimientos mundiales como la Ilustración y la revolución francesa), es así que se instaura la Ley del 18 de marzo de 1826 (Ley y Reglamentos Orgánicos de la Enseñanza Pública

en Colombia), y se crea la Universidad Central de la República (con sedes en Bogotá, Caracas y Quito) como primera expresión jurídico-institucional de la universidad pública en Colombia.

Después de la guerra civil de 1840, se dio una reforma conservadora hacia el año 1842, que giraba en torno a la disciplina, la religión y elementos conservadores, como el estudio del derecho romano, la literatura y humanidades. Sería la Ley del 15 de mayo de 1850, la que trajo drásticas reformas gubernamentales, como la supresión de las universidades, a excepción del Colegio del Rosario, que quisieron llevar conceptos de política individual, libertad de enseñanza y de ejercicio profesional. Posteriormente mediante la Ley 66 del 22 de septiembre de 1867 del Congreso, se fundó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. La constitución política de 1886 afectó directamente la política educativa, y la organización de las universidades en el país. El nuevo Concordato de 1887 le permitió a la Iglesia intervenir, de nuevo, en la marcha de la educación pública, así la Universidad perdió su autonomía frente al Estado (Millán, 2014b).

En la década de los años veinte, se vivieron en Colombia grandes reformas en la educación, como la ley 57 de 1923 que autorizó la contratación de una misión alemana para realizar un estudio del sistema educativo en el país, que maduró el movimiento de reforma universitaria. En 1935, se dio a conocer la Ley Orgánica de la Universidad Nacional, que integró todas las escuelas y facultades en una sola sede, la Ciudad Universitaria, también concedió cierta autonomía académica y administrativa a la Universidad Nacional.

A continuación, en los años 1934 a 1938, se abrieron nuevas facultades y estudios profesionales como Arquitectura, Veterinaria, Agronomía, Química, Filosofía, Economía, Administración de Empresas, entre otros, gracias al aporte de profesores alemanes, franceses y españoles sobrevivientes de la Segunda Guerra Mundial radicados en Colombia. En este periodo se dio empuje a la investigación, aparecieron los exámenes de admisión estudiantes, la extensión cultural, el bienestar universitario, la selección de docentes, lo que concluyó con una genuina profesionalización de la carrera de profesor universitario. Finalmente, la Universidad se abriría a nuevas corrientes del pensamiento y la ciencia (Millán, 2014c).

En el lapso entre 1948 y 1957, se observaron importantes acontecimientos en el sistema de educación colombiana, en un marco de gran violencia y represión en el país, la universidad pública fue intervenida por el gobierno nacional y suspendido el estatuto de 1935, en esta misma época se observó el avance y consolidación de las universidades privadas; se fundó el Fondo Universitario Nacional en 1954, entidad encargada de distribuir los fondos nacionales entre las universidades públicas y las privadas auxiliadas por el Estado, como un vestigio de políticas de organización de la educación superior.

En cuanto a acreditación, según Salazar (2010a) las primeras experiencias a nivel mundial surgieron en Estados Unidos a mediados del siglo XX, a raíz de la necesidad de organizar la oferta de programas de Medicina, y en Europa se aunaron esfuerzos para orientar a las

instituciones de educación superior a cumplir con su misión pública, con enfoque de mejora continua. Es allí, como lo señala Alayón (2005b), que a raíz de este proceso de análisis se originaron las primeras investigaciones sobre evaluación de los logros en educación superior, lo que conllevó a la construcción de mecanismos evaluativos a estudiantes e instituciones, más perfeccionados hacia las décadas del 60 y 70 (KUH, 1979, citado por Alayón, 2005c, p 22), los resultados fueron asociados al alcance de niveles de calidad y clasificación de instituciones, ocasionando el cierre y desprestigio de algunas de ellas, debido a que estos instrumentos no fueron utilizados para la identificación de oportunidades para el mejoramiento de la calidad, como fue su objetivo.

Lo anterior, como lo asegura Alayón (2005d) conllevaría a la comunidad norteamericana, hacia mediados del 70, a replantear estos mecanismos y a diferenciar la evaluación formativa (buscar la mejora de un programa mediante la formación de sus directivas en cuanto a procesos de calidad) de la evaluación sumativa (busca satisfacer los objetivos de grupos externos a la Institución), como integradoras de información para la toma de decisiones a nivel institucional, siendo un factor crucial para instaurar las pruebas académicas estandarizadas, como forma de evaluar la calidad del llamado “producto final” a los egresados de los programas de educación superior, a lo que fue sumado algunos factores que influyen en la formación desde el proceso y de los insumos, lo que fue investigado a profundidad por parte de asociaciones privadas de universidades americanas y la American Association of Higher Education (Chickerin y Gamson, 1995, citado por Alayón, 2005e).

Siguiendo lo señalado por De Vries (2005), en América Latina en lo relacionado con la calidad de la Educación Superior, en los últimos años se observaron cambios comparativos en términos de su mejoramiento; fue hacia finales de los setenta que surgieron muchas dudas acerca del desempeño de las universidades, lo que condujo a una mayor intervención gubernamental con la adopción de políticas estatales; a pesar de este descontento con la educación superior, en los noventa se observó un incremento en la demanda, la creación de nuevas instituciones y programas, explicado por la incorporación de aportaciones privadas y el acceso de la mujer a la educación. Esto sumado a la proliferación de organizaciones distintas a las tradicionales, como instituciones tecnológicas, virtuales y establecimientos corporativos, que implicó que fuera más difícil saber sobre su calidad. Es así como el Estado asume la responsabilidad de velar por la calidad en la educación y de diseñar los mecanismos pertinentes para su seguimiento y fomento.

Para Colombia, fue en 1957 que se observa una primera aproximación hacia un sistema de evaluación de la calidad como tal, cuando se creó la Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN, instancia que agrupó a universidades públicas y privadas, y en la cual delegó el gobierno las funciones de inspección y vigilancia de la educación superior, y que diseñaría el marco de acreditación universitaria en el País. Más adelante en 1968, tras una nueva reforma constitucional, se organiza el Instituto Colombiano para la Educación Superior-ICFES, a la que se delega el control y vigilancia de los establecimientos universitarios por parte del Estado (Millán, 2014d).

Aunque durante los 1966 y 1969 se observa un aumento de la demanda en la educación superior, esta no es equitativa en las regiones del país, en cuanto a calidad y cobertura. En la década de los años 60 y 70, las universidades colombianas, públicas y privadas, se manifestaron a favor de reformas educativas y sociales (influenciados por el movimiento francés de 1968), cuando la población universitaria alcanzó niveles nunca antes vistos (Millán, 2014e).

En la década del ochenta, Colombia adelantó un proceso de descentralización, especialmente a los municipios, que se concentró en los sectores de educación, salud, agua potable y saneamiento básico, pero es en 1980 con el Decreto 80 que se organiza y estructura la educación superior colombiana sobre dos pilares: su organización y la definición de las modalidades que la integran, con el fin de satisfacer las necesidades de formación de capital humano para el desarrollo (MEN- ICFES, 2001 citada por Alayón, 2005f).

Con la Constitución de 1991 se estableció que la educación es un servicio público, responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, le siguió el desarrollo de estos planteamientos en la Ley 30 de 1992 que buscaba garantizar los fines universales de la educación superior: calidad, equidad y pertinencia, a través del ejercicio de la autonomía y la libertad por parte de las instituciones (MEN at el 2001, citado por Alayón, 2005g), pero las definiciones por campos de acción que efectuó no correspondieron a las características sobre las cuales clasifica las Instituciones de Educación Superior, lo que contribuyó al surgimiento de programas no ligados a las necesidades para el desarrollo nacional y regional (Alayón, 2005h).

La Ley 30 de 1992 organizó el servicio público de la educación superior, y redefinió el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES, al que siguió la ejecución de la política de fomento, inspección y vigilancia de la educación superior. Creó el Consejo Nacional de Educación Superior - CESU, encargado de la organización del Sistema Nacional de Acreditación y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES (MEN, 2010). Debido a que para la apertura y oferta de los programas académicos en educación superior bastaba notificar al ICFES, se propició una proliferación de programas sin referentes académicos, al respecto el CESU y el ICFES procuraron establecer requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de programas, junto con las asociaciones de facultades y la Comisión Nacional de Doctorado.

El Decreto 272 de 1998 ordenó la acreditación previa de todos los programas de educación, siguiendo los parámetros establecidos por el CESU, y delegó esta tarea en el Consejo Nacional de Acreditación - CNA. En 2001, el Decreto 792 definió y reguló los estándares de calidad para los programas de pregrado en ingeniería, creó la figura del registro calificado y ordenó el registro de todos los programas que no estuvieran acreditados, esto se extendió pronto a los programas de las demás disciplinas (MEN, 2010).

A pesar de la importancia de la Ley 30 de 1992, ha sido cuestionada debido a que sus supuestos no corresponden a las condiciones de mercado de la educación en Colombia, pero se

rescata la búsqueda diligente de estándares de calidad. Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación es un instrumento para el mejoramiento de las condiciones de vida y la generación de mayor progreso económico, cobra mayor importancia la evaluación de su calidad, que se muestra como una estrategia importante para responder a las verdaderas necesidades de la economía, acorde con la dinámica del mercado, y como un instrumento para elevar la competitividad de profesionales, programas e instituciones a nivel nacional e internacional (Alayón, 2005i).

Es así como se mantuvieron en las últimas dos décadas ingentes esfuerzos por buscar un seguimiento efectivo de la calidad en el servicio de educación superior, lo que condujo a afinar cada vez más lo establecido también por la Ley 30 de 1992, específicamente en lo atinente a establecer mecanismos, estándares y una organización alrededor del llamado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior.

Comprensión del actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en Colombia

Como se mencionó en el acápite anterior, los esfuerzos del gobierno para asegurar la calidad de la educación superior, se concentraron en lo ordenado por la Ley 30 de 1992, lo que llevó a la creación de una serie de organismos para que guiasen en esta materia, lo que tuvo que ser revaluado, debido a que los resultados fueron una incontrolable oferta de todo tipo de calidades

en programas e instituciones de educación superior, en ausencia de políticas claras sobre las condiciones de su funcionamiento, sobre todo en la década del noventa.

Como consecuencia de ello, se crea el Viceministerio de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, por disposición del Decreto 2230 de 2003, en desarrollo de la función de inspección y vigilancia del Estado, quien asumió directamente la gestión de los procesos de registro calificado, retomando las funciones que estaban delegadas en el ICFES, para lo cual organizó la atención del gran volumen de solicitudes de creación de programas y revisión de los existentes de acuerdo a las condiciones mínimas. En el mismo decreto se estableció la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CONACES, conformada por académicos reconocidos de las instituciones de educación superior escogidos por el CESU.

En concordancia con esto, se fijaron unas condiciones mínimas de calidad a través del Decreto 2566 de 2003, de tal forma que hubiese reglas de juego claras sobre lo que se exige a los programas de educación superior como mínimo para comenzar a funcionar, cuya evaluación del cumplimiento para la creación de instituciones de educación superior y sus programas académicos se asignó a CONACES, con base en la cual el Ministerio otorgaba el registro calificado a través de acto administrativo, por otro lado se concentró en el CNA la acreditación de alta calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En general en el año 2003 se emitieron toda clase de normativas generales y específicas para regir las pautas a seguir por parte de las Instituciones en el país, convirtiéndose en política de gobierno, pero debido a que el Decreto 2566 de 2003 carecía de una norma legal que la sustentara, se buscó elevar a rango legal las condiciones mínimas para abrir una institución o programa; es así que con la Ley 1188 de 2008 se constituye el marco normativo y se regula el registro calificado en Colombia y se delega, por parte del Congreso de la Republica, la competencia al Ministerio de Educación Nacional para establecer las condiciones en las que se deben evaluar a programas e instituciones para la oferta educativa, ejerciendo la suprema inspección y vigilancia de la calidad (Alvarez, 2014a).

Es muy importante resaltar, como lo menciona Álvarez (2014b), que la Ley 1188 de 2008 dispuso que el registro calificado es el instrumento del sistema de aseguramiento de la calidad de educación superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de programas e instituciones de educación superior; como consecuencia de ello, surge el Decreto 1295 de 2010, para reglamentar lo ordenado en ella, derogando las anteriores disposiciones en esta materia, y reestructurando nuevamente el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior, como se conoce hoy, entendido como el conjunto de acciones orientadas a promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones, y programas de educación superior, así como su impacto en la formación de los estudiantes.

La figura 1 muestra los hitos que han marcado la historia de la evolución del sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia, que comprende el período de 1957 a 2010.

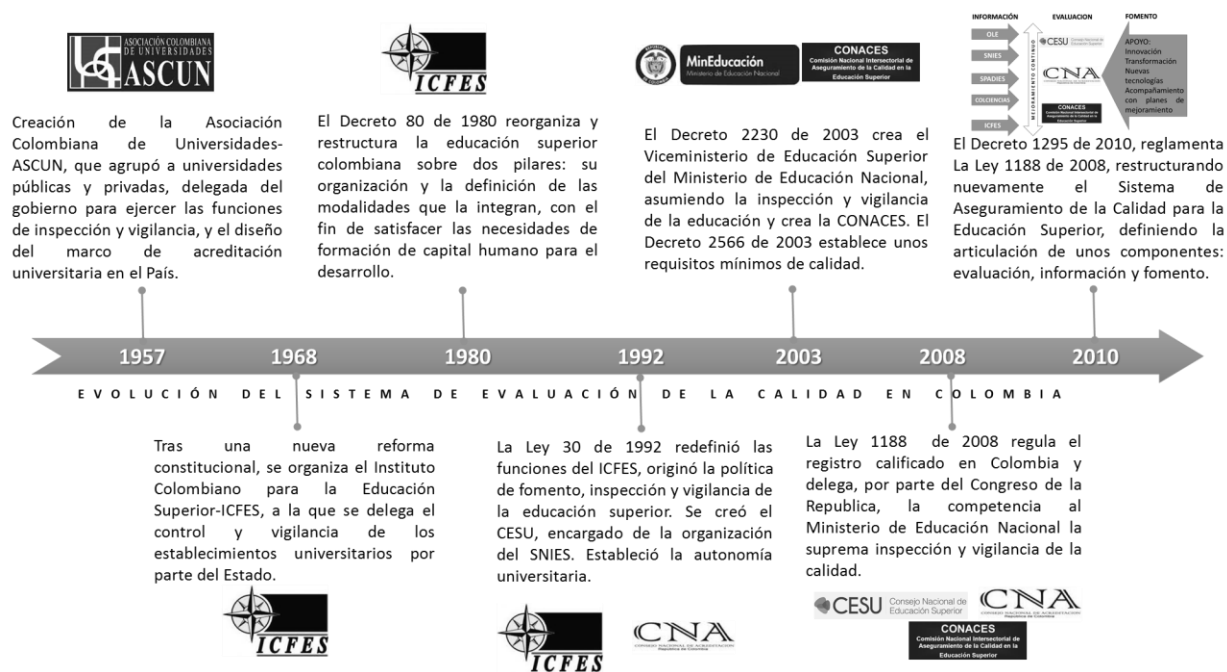


Figura 1: Línea de tiempo del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Fuente: elaboración propia con base en Alayón, 2005 y Alvarez, 2014

El Decreto 1295 de 2010 y su impacto en la evaluación de la calidad de educación superior

El impacto que trajo el Decreto 1295 de 2010 al sistema de aseguramiento de la calidad de educación superior, se puede dilucidar de los siguientes beneficios: (a) delimitó y definió los criterios básicos que debe tener todo programa e institución, que pretenda ofrecer educación

superior; (b) determinó la medida de trabajo académico del estudiante a través de la definición de crédito (número de horas de trabajo autónomo y con acompañamiento del docente), para cumplir con el plan de estudios y el alcance de las competencias; (c) definió y organizó la oferta de programas organizados por ciclos propedéuticos; (d) definió y organizó la oferta de programas a distancia y virtuales; (e) estableció los alcances de la oferta de posgrados en el país, llámese especialización, maestría y doctorado; (f) organizó la oferta educativa a través de convenios; (g) fijó el procedimiento administrativo que deben seguir las instituciones de educación superior ante el Ministerio de Educación Nacional (Álvarez, 2014c).

Aquí se puede vislumbrar el avance que trajo el Decreto 1295 de 2010 (su contenido se encuentra compilado actualmente en el Decreto 1075 de 2015, que lo derogó, y como se denominará de aquí en adelante) al sistema de aseguramiento, ya que organizó el marco con reglas de juego sobre el cual proceder para la evaluación misma de la calidad de la educación superior, a esto le siguió el diseño de un modelo de aseguramiento, en seguimiento de una línea ministerial para el fortalecimiento de este sistema, que estaría integrado por tres componentes (y numerosos actores) relacionados entre sí: información, evaluación y fomento (figura 2).

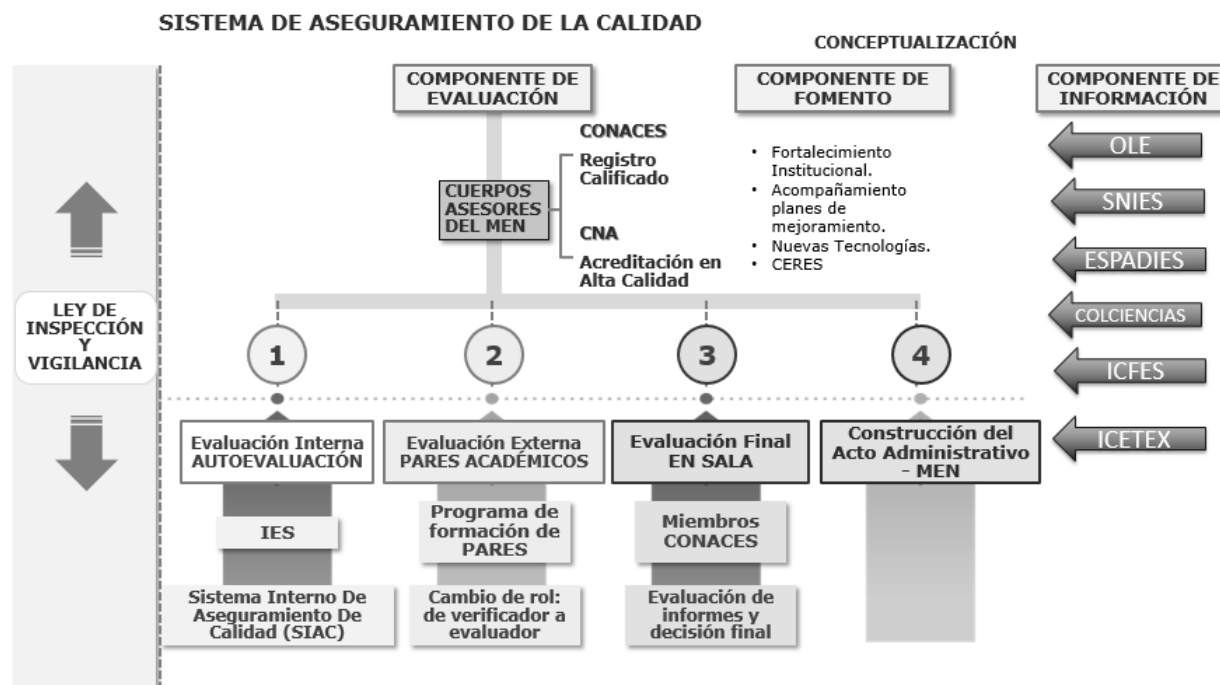


Figura 2: Componentes que hacen parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior – SAC.
FUENTE: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad (2014)

El componente de información está constituido por algunos subsistemas que proveen datos y retroalimentan todo el sistema, como son : i) El Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), ofrece información de la oferta educativa que cuenta con autorización del ministerio; ii) El Observatorio Laboral para la Educación (OLE), realiza seguimiento de graduados; iii) El Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES), consigna los trámites asociados a registro calificado; iv) El Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), hace seguimiento a la deserción estudiantil; v) Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), provee información del desarrollo científico en el País; vi) El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Becas en el Exterior (ICETEX) brinda soporte financiero para facilitar el acceso a la educación; y finalmente, el Instituto Colombiano

para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), provee información sobre resultados de la evaluación de la educación en todos sus niveles.

En lo referente al componente de evaluación, este es desarrollado con la colaboración de pares académicos y organismos asesores (CONACES, CNA), que evalúan instituciones y programas en el momento de su creación, para obtener o actualizar el Registro Calificado, periódicamente durante su funcionamiento, y por solicitud de las mismas instituciones cuando buscan la Acreditación de Alta Calidad. Las competencias adquiridas por los estudiantes son evaluados, previo su ingreso a la educación superior y en su egreso del pregrado, a través de las pruebas SABER diseñadas por el ICFES, articulado con el componente de información, que busca tener un panorama del estado actual de la formación en las diferentes áreas (MEN, 2010).

Es de suma importancia resaltar que, dentro de la organización del Ministerio de Educación Nacional, le corresponde a la Dirección de Calidad para la Educación Superior, junto con otras dependencias tales como la Dirección de Fomento, ejecutar la política de calidad de educación superior, como un eje misional dentro del mismo, siendo responsable específicamente por los procedimientos de registro calificado y acreditación de calidad, o sea del componente de evaluación mencionado.

Finalmente, el componente de fomento ofrece asistencia técnica e información en procesos de evaluación; acompaña planes de mejoramiento de instituciones con inconvenientes con su registro calificado; desarrolla proyectos para mejorar condiciones específicas de calidad, como infraestructura, investigación, capacitación docente; y promueve la pertinencia de la oferta en los diferentes niveles de formación o modalidades, está íntimamente relacionada con ICETEX en el cumplimiento de estos propósitos. MEN (2010)

A pesar de los nuevos esfuerzos por perfeccionar los mecanismos para alcanzar los propósitos del Estado, en cuanto a velar por la calidad de la educación superior, es pertinente mencionar los factores y tendencias del Sistema de Educación Superior entre 2010 y 2015, identificados por Orozco (2016) en su Informe Nacional: Colombia, desarrollado para el Centro Universitario de Desarrollo – CINDA, de la universidad de los Andes en Bogotá, que muestra diversas situaciones asociadas:

En primer lugar, muestra que la política pública en materia de educación superior ha estado centrada desde años atrás, de acuerdo con el Decreto 80 de 1980, en los denominados problemas crónicos: acceso, calidad, pertinencia de la oferta educativa de tercer nivel, equidad, la sostenibilidad financiera y la eficiencia del sistema de aseguramiento de la calidad. Se trata de problemas originados por la masificación de la matrícula ocurrido a partir de los noventa, con implicaciones directas en materia de calidad, diferenciación y segmentación por calidad de la

educación superior, y paralelamente a la ausencia de planeación indicativa sectorial por parte del Estado.

En segundo lugar, menciona que se ha ido pasando de un sistema pequeño y de élite, a un sistema cuyo tamaño de matrícula sobrepasa los dos millones de estudiantes, sin que exista un crecimiento relevante del número de instituciones de educación superior. Lo que se explica por las últimas medidas tomadas por el Estado en materia de inspección y vigilancia y que determinaron el cierre de varias instituciones.

En tercer lugar, señala que, a pesar del esfuerzo del Estado en materia de mejoramiento de acceso, no hay evidencia empírica de que estas líneas de acción hayan sido acompañadas de alguna medida en materia de mejoramiento de calidad; pero sí se encuentra un incremento importante de mecanismos de control, a través de normas de inspección, control y vigilancia.

En último lugar, evidencia que un análisis de la Ley 30 de 1992 arroja como resultado que se ha quedado corta en la definición de mecanismos que eviten los abusos graves en el ejercicio de la autonomía universitaria observados en la actualidad. Ante esto el gobierno acudió al mecanismo de establecer en el Plan Nacional de Desarrollo algunas reformas orientadas a incrementar mecanismos de control, el financiamiento y a reestructurar todo el sistema de aseguramiento de la calidad.

Otra situación asociada a las dificultades del actual sistema es la evidenciada por Cardona-Rodríguez et al (2016) en su artículo “la pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior”, donde concluye que es necesario incluir la pertinencia en la discusión de los criterios de evaluación, ya que tomar solamente criterios de eficiencia y eficacia, ocasiona una pérdida de su potencialidad, al no definir previamente las bases de pertinencia del trabajo universitario. Esto se relaciona en gran medida con el asunto de este trabajo de investigación, puesto que coloca en tela de juicio los actuales criterios para medir la calidad de la educación, por lo que se colige que han sido diseñados sin el consenso de actores cruciales dentro del sistema.

La administración pública y el abordaje del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior colombiano

En línea con lo especificado en el anterior apartado, según Ramírez Cardona (2010) hasta finalizar el siglo XIX se creía que el fenómeno administrativo en el ámbito del sector privado era diferente al del sector público, en ese sentido el autor considera que la actividad administrativa se manifiesta en los dos ámbitos y que la diferencia radica solamente en el origen y objetivos de las organizaciones,.

La idea de concebir al Estado como un objeto aplicable de principios y teorías administrativas en la búsqueda de la calidad y eficiencia gerencial, es totalmente factible, considerando además

que las instituciones públicas deben prestar algunos servicios públicos a la sociedad de forma organizada y eficiente, y como lo afirma Fayol (1917), con el apoyo de funcionarios públicos preparados en la ciencia y el arte de la administración para ejercer sus funciones directivas (Ramírez, 2016c).

Tradicionalmente, la Administración Pública ha basado sus responsabilidades de trabajo en el cumplimiento de lo legalmente establecido, es decir el mandato, caracterizado en requerimientos formales, leyes, ordenanzas, artículos de la constitución, decretos, estatutos, entre otros, que guían su ejercicio dentro del sistema; en este orden de ideas, ante situaciones complejas el administrador público opta por tomar decisiones basados en los mandatos formales (Oyarce, 2011a). Ahora bien, la noción de cambio desde la perspectiva de la Administración Pública, ha evolucionado en dos grandes modelos, el Estado Social y el Estado Gerencial, al respecto la evolución más reciente muestra una administración estatal más próxima al modelo de mercado, cuyo foco de atención es la respuesta satisfactoria a las necesidades de sus usuarios y eficiencia en la gestión desde prácticas gerenciales características del sector privado, no obstante el marco regulatorio (Giordan, 2002a).

Es así como en el siglo XIX , según lo menciona Oyarce (2011b), surgen varias reformas que conllevan al planteamiento de la Nueva Gerencia Pública (desarrollada en Colombia por la Ley 909 de 2004), ligada a la eficacia y eficiencia en la gestión del Estado, y no sólo a la observancia de mandatos, separando el diseño de políticas públicas de su implementación, con la flexibilidad necesaria para los administradores públicos. Resalta las características más importantes de una

administración pública eficaz para este nuevo enfoque como lo son: el desarrollo de una fuerte capacidad del gobierno que admita la participación y supervisión de las partes interesadas; el desarrollo de sistemas de prestación de servicios eficientes y eficaces; y el establecimiento de un sistema de función pública integrado por funcionarios motivados y capaces.

Esta interesante evolución del Estado colombiano en lo que se refiere a la administración pública, ha requerido de la modificación de parámetros en los procesos de transformación, asimilables a lo que Schvarstein (1998) expone como operadores internos del cambio, los cuales se pueden identificar en la incorporación de un lenguaje en las empresas públicas (tales como empresa, cliente, calidad, productividad, transformación, cambio) mayormente utilizado en el sector privado, en un mayor énfasis en la comunicación interna y externa, en una dimensión diferente del tiempo institucional y del tiempo del cliente, así como en la renovación de la estructura organizativa, el espacio físico, la imagen externa, los sistemas de trabajo y los sistemas de recursos humanos (Giordan, 2002b).

A pesar de esto, la inclinación a lo jurídico y al impacto de las normas en los procesos, según lo evidencia Giordan (2002c), influye constantemente en la evolución de la administración pública y del Estado, y en su estructura de funcionamiento. En lo relacionado con la modernización del Estado, se limita a pensar en cambios en el marco legal y en términos de estructura organizativa, dejando de lado el diseño y contenido de sus procesos y de los cambios comportamentales requeridos para un resultado importante.

Al respecto y de acuerdo con el estudio realizado por Álvarez (2014) aunque se ha realizado un gran esfuerzo para ampliar la garantía de la oferta educativa, se deben fortalecer los mecanismos de acreditación voluntaria, ya que el registro calificado exige un esfuerzo mínimo a las instituciones, mientras que la acreditación estimula la autorregulación y la autodisciplina para mantener mejores estándares. De igual forma señala que el sistema debe fortalecerse en su desarrollo, no obstante, el marco regulatorio, en cuanto al resultado de exámenes de estado, indicadores y seguimiento del mercado laboral, debe contar con los mecanismos para utilizar esta información de manera óptima para orientar las políticas públicas. Los resultados al respecto refuerzan el hecho de que las reformas en el campo legal no pueden por sí mismas lograr el impacto esperado, sino que se requiere del fortalecimiento de los procesos y procedimientos para el desarrollo y puesta en marcha.

En otros apartados se ha mencionado que el Estado ha asumido a través de sus organismos, la responsabilidad de proveer varios servicios públicos, con eficiencia y calidad, ligado al cumplimiento de metas sociales, lo que nos lleva a pretender definir un servicio de calidad, ante lo cual Ramírez (2016b) sostiene que, al ser el fin de la administración pública la prestación satisfactoria de los servicios que la sociedad requiere, ello puede significar contar con un servicio equitativo, oportuno, progresivo, continuo, con trato justo e imparcial, sin discriminación por razón alguna, etc. En lo atinente a los fines y propósitos del Estado en cuanto a educación superior, que es el servicio público que nos ocupa, vale la pena mencionar los retos actuales y futuros, tanto del gobierno como de las universidades colombianas en la búsqueda de la calidad, en el contexto de los múltiples cambios y nuevas condiciones del siglo XXI (Tobón, 2006a).

A partir de este punto, se abre la discusión sobre otro concepto que apoya la investigación planteada, como es el de la *calidad*, que debe permear tanto el accionar de la administración pública como la prestación del servicio de educación. Para Tobón (2006b) el concepto de calidad se introduce en el momento en que nos percatamos que estamos ante la “Tercera Revolución Industrial”, en donde se observa un desequilibrio entre la sobre-oferta ocasionada por la facilidad de producción industrial y una escasa demanda generada por el hastío de productos y servicios; después de la primera y segunda revoluciones industriales, se pasó de una escasez de producción y alta demanda de bienes y servicios, a la situación contraria, a lo que se suma la competencia propia de la economía de mercado.

Son muchas las variables que deben tenerse en cuenta para equilibrar la oferta y la demanda, y ellas deben enfocarse en la racionalización de los procesos productivos, la definición de las necesidades de los clientes, incremento de la creatividad y la innovación, y la conquista de nuevos mercados para ampliar la demanda. En ese sentido la calidad viene a definirse como una estrategia que conduzca a toda organización a satisfacer a sus clientes, los cuales son considerados como la razón de ser de la empresa, y a los trabajadores como fundamentales, situados en un lugar preferente (Tobón, 2006c).

La estrategia de calidad nació en Estados Unidos, como lo menciona Tobón (2016d), tras la Segunda Guerra Mundial, originada con los postulados de Taylor (1911), posteriormente sería la Unión de Ingenieros Japoneses, hacia 1950, quienes investigaban las razones de la baja calidad de sus productos, con la participación de Deming, lo que daría origen a postulados como control

calidad, gestión de la calidad y mejora continua, que serían desarrollados y perfeccionados en Japón y exportados a todo el mundo. Otros autores que han estudiado y actualizado el concepto de calidad son Philip Crosby (1926) “Cero Defectos”, Joseph Moses Juran (1904) “Trilogía de la calidad”, Kaouru Ishikawa (1915) “Círculos de calidad”, por mencionar algunos. Esos postulados proponían el análisis interno de los procesos productivos de la organización, en la búsqueda de reducción de reprocesos y retrasos, que reducirían los costos, al contar con mayor productividad y mayor calidad se ofrecían precios más bajos a los clientes, quienes seducidos posicionaban a la empresa en el mercado.

Con el paso del tiempo el concepto de calidad ha ido evolucionando y definido por el comportamiento del mercado competitivo, es decir, la calidad se convierte en una cuestión de percepción del cliente, lo que supone la adaptación de la empresa y de sus trabajadores a sus gustos, y su gestión deberá realizarse al menor costo posible (Tobón, 2006e).

Aunque existen diversas definiciones y concepciones de lo que es la calidad, los enfoques imperantes integran elementos comunes que vale la pena mencionar: (a) la aplicación de estándares mínimos y evaluaciones comparativas; (b) el poder de fijar y alcanzar objetivos para contextos diversos y con los insumos disponibles en su contexto; (c) la habilidad de satisfacer las expectativas de consumidores directos e indirectos; y (d) orientarse hacia la excelencia (Salazar, 2015a).

Al tratar de aplicar el concepto de calidad a un área alejada de la industria y el comercio, como lo es la educación, aparecen algunas discrepancias; es así que, autores tales como Beerling

(1990), Allison (1991), Gage (1993) y Marchesi (1988), han intentado rediseñar esta concepción mediante aportaciones humanistas para apropiarlo al entorno educativo, donde la calidad considera elementos como equidad, igualdad de oportunidades, adecuado tratamiento de la diversidad, acceso, entre otros (como se citó en Tobón, 2006f).

La calidad en el ámbito de la educación superior, como lo concibe Tobón (2006g), supone un trasplante de lo empresarial a lo universitario, y permea tanto los procesos administrativos y de gestión de los recursos financieros como los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, en donde se asume el aprendizaje bajo los principios del mercado. Lo que nos permite concluir que, pensar en la calidad en la educación superior es pensar en la calidad al interior de las empresas, en términos de profesionales altamente capacitados que logren una sostenibilidad en el mercado y la generación de riqueza de un país. En el mismo sentido se concibe una educación de calidad en la medida que las instituciones de educación superior pueden llevar a cabo sus funciones misionales, con plena coherencia entre su gestión administrativa y de talento humano, y la gestión del aprendizaje con impacto positivo en la sociedad.

Salazar (1992a) identifica las siguientes nociones de calidad en el ámbito de la educación superior: 1) una noción de calidad objetiva sostiene que es posible identificar y cuantificar el quehacer universitario en todos los niveles del sistema en base al uso de indicadores; 2) una noción de calidad subjetiva abre la posibilidad de percibir diferentes calidades, ya que no sería deseable juzgar la calidad en base a un parámetro único, por lo que sugiere la idea de comparar instituciones y logrando una jerarquización de ellas en función de su prestigio, o bien medir el desempeño de cada institución en su propio contexto o finalidad; y 3) una noción de calidad

incremental, que aprecia el progreso de una misma institución o programa sobre su propio desempeño pasado.

Esto último lleva a formular el asunto de la medición y evaluación de la calidad de la educación superior, que debe considerar la construcción y elección de cuales indicadores mostrarán los resultados del proceso de formación. Para ello es pertinente mencionar el estudio llevado a cabo por Alayón (2005j) que planteó como objetivo desarrollar una metodología mediante que supone que el proceso de generar calidad es afectado tanto por factores directos (capital y trabajo) como indirectos (capacidad de los estudiantes, de infraestructura y tecnología y el proceso enseñanza-aprendizaje, esto último determina la calidad). Al respecto los hallazgos más contundentes refieren que el modelo integrativo utilizado identificó como factor más importante asociado a la calidad de un programa académico en particular, el insumo docente (factor directo), con características asociadas como nivel educativo, experiencia, tipo de vinculación al programa.

Ese mismo estudio señala que el factor indirecto (infraestructura y tecnología) favorece el trabajo del docente para una educación de calidad, otros factores que le siguen en importancia son el contexto (sitio de estudio, bienestar, acceso a internet), las competencias desarrolladas por los estudiantes antes del ingreso al nivel superior, y las condiciones socio-económicas del hogar. El estudio también arroja una calidad media de este programa y en vista de ello propone seguir afinando los instrumentos al interior del programa para seguir monitoreando y realizar análisis comparativos de su calidad. Estos resultados reafirman la idea de que, en términos de educación superior, el concepto de calidad debe ser coherente a las finalidades que se persiguen por parte

de cada sistema y que pueden desarrollarse instrumentos idóneos para medirla tanto a nivel de programa, como a nivel institucional o nacional, si así se requiere.

Según lo menciona Tobón (2006h) las políticas públicas de calidad en educación superior, en la mayoría de los países donde han sido adaptadas, orientan a las instituciones educativas a participar en las leyes del mercado entorno a la oferta y demanda, y se observa como la financiación del Estado tiende a incluir criterios de eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos como indicador de la financiación, dejándose de lado otros aspectos como la calidad de la investigación, formación de los estudiantes y el impacto en la sociedad a través de proyectos, entre otros.

En el estudio de Ricaurte (2014a) se establece que las políticas públicas en torno a la educación relacionadas con la implementación de estrategias de ampliar cobertura y aumentar calidad que propone el Ministerio de Educación Nacional sólo llevan a cambios mínimos en el comportamiento de las variables evaluadas y no ofrecen una solución a largo plazo para el déficit educativo en Colombia y propone algunas políticas que serían potencialmente más efectivas que las actuales, apoyadas en un modelo de simulación planteado. Recomienda la participación de los diferentes actores involucrados para validar sus aportes y utilizar la dinámica de sistemas para tener una perspectiva integral del mismo. Los resultados de este estudio refuerzan la idea de que las políticas educativas actuales en el tema de la calidad de educación no se corresponden con las necesidades del país, y que se requieren consensos en torno a ello.

Retomando el tema de la evolución del concepto de calidad, en el sector público de educación, en el caso de América Latina, los gobiernos fueron quienes promovieron procesos de aseguramiento de la calidad, cuyo propósito inicial era controlar la calidad de la oferta privada de programas de educación superior, observándose los primeros procesos en Chile hacia 1990, posteriormente lo siguieron México, Costa Rica, Colombia y Argentina. Se desarrolló posteriormente hacia 2007, en los países del MERCOSUR, un mecanismo regional de reconocimiento de la acreditación, y desde 2003 existe una red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES); lo que conllevó al surgimiento de diversos estilos y experiencias de aseguramiento de la calidad en casi todos los países, que han venido profesionalizándose en todo el mundo, desarrollando un lenguaje y estándares compartidos acerca de procesos confiables y reconocidos de aseguramiento de calidad (Salazar, 2010b).

Como lo reseña Salazar (2015b), el aseguramiento de la calidad en la práctica, y en contextos de diversidad, se define a partir de destacar (medir o evaluar) la capacidad que una institución o programa tiene para responder a las expectativas externas y a los propósitos internos, mediante la organización de sus procesos de manera sostenible; de esa forma, la calidad se asocia con consistencia interna y externa. Atendiendo lo dicho por Jiménez (2011a), se define como una expresión genérica que encierra un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad y que funciona tanto en contextos productivos y de organizaciones, como en la educación superior.

En lo concerniente al Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, Salazar (2015c) considera que se asumen dos modalidades básicas en este ámbito: (a) en algunos contextos equivale a asegurar los niveles de calidad existentes o los resultados de las acciones tomadas para alcanzar ciertos niveles de ella. Lo que está estrechamente relacionado con los sistemas de acreditación como garantía pública de la calidad, donde existe variedad de calidades en cada institución de educación superior; (b) en otros contextos, el aseguramiento de la calidad resalta los niveles de mejora alcanzados por las instituciones y busca mantenerlos luego de los procesos de acreditación o licenciamiento.

Destaca Salazar (2015d) que los procesos de aseguramiento de la calidad en la esfera de la educación superior contribuyen en la entrega de información a la sociedad en general, que le incumbe al Estado, con relación a programas o instituciones evaluadas; aunque las necesidades de información varían de acuerdo al interesado, así como las características de los sistemas nacionales de educación superior en cada país.

Según experiencias internacionales, considera Jiménez (2011b) que un sistema consolidado de aseguramiento de la calidad incluye por lo menos las siguientes actividades: (a) la creación de instancias de gestión de calidad al interior de las instituciones, que construyan planes institucionales eficaces a partir de la evaluación de los resultados de los procesos evaluativos; (b) la institucionalización de una cultura de autoevaluación interna y una revisión externa (que se

lleva a cabo con base en dicha autoevaluación); (c) la certificación pública de la calidad, en nuestro caso realizada por el Estado y, de forma adicional, por otros entes privados; (d) la puesta en marcha de planes de mejora, como resultado de este proceso.

Hablando específicamente de la evaluación, menciona Salazar (2015e) que esta es el núcleo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, y tiende a compartir los siguientes elementos de forma universal: (a) recolectar y ordenar información, contrastar la evidencia reunida con criterios establecidos, y (b) usar los resultados de ese análisis para apoyar la toma de decisiones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO la define como: “el proceso de reunir, cuantificar y usar sistemáticamente información, con la perspectiva de juzgar la efectividad formativa y la pertinencia curricular de una institución de educación superior como un todo (evaluación institucional) o de sus programas educacionales (evaluación de programas). Implica la revisión de las actividades centrales de una institución de educación superior, incluyendo evidencia cualitativa y cuantitativa de las actividades educacionales y los productos de la investigación científica” (UNESCO, como se citó en Jiménez, 2011).

Oliva & Gómez (2014) en su artículo “evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior” refieren que principalmente la calidad es un concepto que ha evolucionado a través del tiempo, es así como en los años noventas (90s) la época más prolífica, Colombia propició el establecimiento de

nuevas normativas que dieron inicio a la organización de mecanismos, modelos y sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior y que no es lejana la posibilidad de aplicar los conceptos de calidad, sus mecanismos e instrumentos, tan ampliamente utilizados en el campo empresarial en el ámbito educativo, para subsanar los vacíos que aún estorban el servicio eficaz de educación superior.

Según lo considerado hasta ahora, se puede entender la importancia de estudiar los procesos asociados a la evaluación de la oferta de educación superior, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para el alcance de los propósitos de la Dirección de Calidad de Educación Superior, sin perjuicio de la normativa aplicable. Esto con el fin de propiciar cambios a través de una gerencia pública responsable, orientada a la eficiencia del sistema y a la satisfacción de las necesidades de la comunidad, en términos de una educación con calidad.

Alvargonzález (2015b) refiere en su estudio que, en Colombia a pesar de los esfuerzos del Estado, el sector privado y el tercer sector, la problemática de la cobertura y acceso educativo aún no está resuelta y continúa viéndose afectada principalmente la población de escasos recursos, algunas regiones geográficas, la población rural y las minorías étnicas. El estudio resaltó el interés de empresas y fundaciones en ayudar al Estado en el cumplimiento de sus obligaciones y propone un modelo integrado entre los sectores para lograr abarcar las necesidades en materia de educación. Aunque esta investigación se realizó en el nivel de la básica y media, es pertinente, ya que muestra que el Estado aún no logra cumplir con sus

finalidades sociales, lo que es una obligación adquirida, sobre todo en sectores vulnerables de la sociedad colombiana.

Desde la psicología social de las organizaciones y atendiendo al componente de la calidad en la evaluación de la Educación Superior, la Educación como Institución de acuerdo con Schvarstein (2004a) se ve franqueada por tensiones que revelan la complejidad del objeto que se pretende cambiar y que se opone, representado en la contradicción entre los atravesamientos institucionales (enfoque en la sociedad y el rol del individuo en ella) y la horizontalidad del acontecer organizacional (enfoque en la organización y sus operaciones).

Como lo menciona Schvarstein (2004b) la dialógica orden/desorden es el elemento estructurante de la explicación del cambio (social), en la que, en un contexto organizacional, nos prepara para afrontar las múltiples fuerzas que se resisten, y a las que denomina paradojas, que se arraigan en el cambio constante al que se ven enfrentadas, y en los efectos causados por este; en este sentido el sistema de aseguramiento de la calidad enfrenta también paradojas entre la educación como servicio y las universidades como organizaciones. Pero este cambio sólo es posible con el concurso de un componente esencial dentro de todo organismo denominado *metasistema* o estructura de significados, del que se desprende el marco ético y normativo, concebida como aquella organización virtual, que aún sin ser palpable, tiene el atributo de ordenar y estructurar las relaciones, las conductas y hasta la misma organización.

El diseño organizacional visto desde el aporte de Schvarstein (2004c), considera la construcción de un modelo que busca la compilación de información sobre el objeto de estudio, para revelar situaciones a ser consideradas, para luego con base en ello trabajar con las tensiones existentes y resolverlas. Siguiendo esta postura se puede observar en la Figura 3 una estructura que pretende orientar un modelo de análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior, separando los procesos, componentes, elementos y actores, que, al interior del Ministerio de Educación Nacional, convergen para prestar el servicio de evaluación de la calidad de la oferta educativa, sin dejar de lado los antecedentes de este proceso y las acciones que lo han traído hasta aquí.

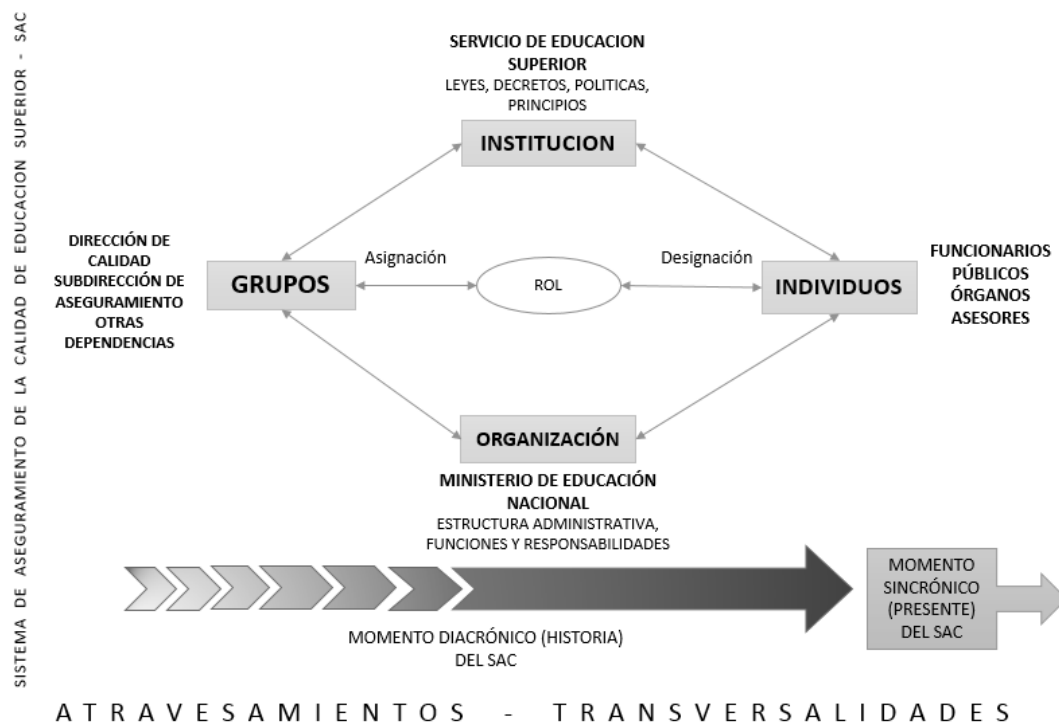


Figura 3: Acercamiento al modelo de análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional. Fuente: elaboración propia a partir de Schvarstein (2004)

La anterior estructura identifica un Estado institución y un Estado organización que son indisolubles, como lo plantea Barrera (2010a), conceptos que son primordiales para abarcar la cuestión que nos ocupa. Entonces para esta caso de estudio el *Estado institución* (servicio de educación superior) recoge toda la normativa aplicable al servicio educativo orientado a satisfacer las necesidades de la sociedad, así como los lineamientos rectores y políticas públicas de calidad; el *Estado organización* (Ministerio de Educación Nacional) reúne la estructura administrativa, sistemas de gestión, procesos, funciones y responsabilidades para ejecutar la política; los *grupos* están representados por las dependencias o unidades administrativas que lideran el proceso de evaluación de educación superior, y los *individuos*, son las diferentes personas incluidas en este proceso, como funcionarios públicos, directivos de instituciones, pares académicos o asesores.

El rol de los individuos reconocidos a partir de esta estructura de análisis, concebida a partir de Schvarstein (2004d), constituye la base sobre la cual descansa la evaluación de la Educación Superior, al ser ellos quienes operativizan la política pública de aseguramiento de la calidad y acumulan todo el acervo de conocimientos y experiencia acerca del sistema.

Actores involucrados en el Componente de Evaluación de la calidad de educación superior

Siguiendo el análisis desarrollado en la sección anterior, se definen los principales elementos, actores y protagonistas del componente de evaluación, sobre el cual se orientará finalmente la

investigación. El objeto de estudio en términos generales se conforma por los procesos de creación y seguimiento de la oferta de programas (Registro Calificado y Convalidaciones), de habilitación de IES (Trámites Institucionales) y de reconocimiento público de Alta Calidad (Acreditación en Alta Calidad), (MEN, 2017).

Dentro de este componente, se delimita la población de estudio a los individuos que intervienen en el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado, sin tener en cuenta lo relacionado con el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero, los trámites institucionales y la acreditación en alta calidad, que aborda un alcance diferente al planteado para esta investigación.

Se presenta a continuación la definición de los principales actores del componente de la evaluación de la calidad de registro calificado para los fines de este estudio:

Tabla 1

Definición de los principales actores involucrados en la gestión de evaluación de la calidad de registro calificado.

Actores	Definición
Los funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del MEN	La Corte Constitucional en la Sentencia C-681 de 2003, contempló la definición de funcionario público en los siguientes términos: "Las personas naturales que ejercen la función pública establecen una relación laboral con el Estado y son en consecuencia funcionarios públicos [...]". En este caso se hace referencia a los funcionarios públicos del Ministerio de Educación Nacional que deben relacionarse con la gestión de la evaluación de la calidad de registro calificado, y son: el Subdirector de Aseguramiento, el coordinador de registro calificado, los secretarios técnicos y abogados de las diferentes salas CONACES.
Las Instituciones de Educación Superior	El Ministerio de Educación Nacional (2010), conforme a la ley 30 de 1992, las define de la siguiente forma: "Las Instituciones de Educación Superior (IES) son las entidades que cuentan, con arreglo a las normas legales, con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano. Según su carácter académico, se clasifican en: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades".

Los pares académicos	El Ministerio de Educación Nacional (2010), los concibe de la siguiente forma: “Par significa igual o semejante totalmente. En sentido estricto, el par es semejante por cuanto puede ser reconocido por los miembros de la comunidad como uno de los suyos [...] los pares son, además, representantes de la cultura académica, es por ello por lo que se les reconoce como «pares académicos»[...] se consideran Pares Académicos: personas que se destacan por reunir las notas esenciales que caracterizan el deber ser de los miembros de una comunidad académica y, que por su formación, están en condiciones de evaluar el proyecto académico y el modo como este proyecto se concreta en la institución y de establecer las conexiones existentes entre lo universal y lo local o regional, profesionales experimentados y reconocidos en el correspondiente campo disciplinario o como directivos de los diferentes tipos de Instituciones de Educación Superior existentes en el país o en el exterior, expertos de reconocida trayectoria en otros aspectos relacionados con las materias de la evaluación en cuestión.
Los órganos asesores	El Ministerio de Educación Nacional los considera como: “Los organismos asesores que apoyan el proceso de verificación de la calidad”. (MEN, 2005).“Según el Decreto 4675 de 2006 se define a la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES- como: organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, que tiene como principales funciones: la coordinación y orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, su transformación y redefinición de sus programas académicos”. (MEN, 2007).

Nota: Fuente de elaboración propia a partir de MEN (2017)

Este trabajo de investigación reconoce la importancia de estas personas por su rol preponderante dentro del sistema de aseguramiento, por lo que conocer su percepción es el primer propósito en la búsqueda de elementos de cambio.

La Nueva Gerencia Pública en el contexto del aseguramiento de la calidad: prospectiva

Como se mencionó en el anterior contenido, se han realizado acciones para la modernización del Estado por parte del Gobierno colombiano, que se traducen en la introducción de conceptos de eficiencia y calidad en la prestación de los servicios públicos, tratando de evolucionar desde de una administración pública tradicional a una con enfoque moderno o la Nueva Gerencia Pública.

Este hecho es analizado por Benavides (2011a) en su disertación titulada “debate teórico entre los enfoques clásico y moderno de la Administración Pública”, en torno a los postulados principales que los soportan y concluye que los enfoques clásico y moderno (o Nueva Gerencia Pública - NGP) de la Administración Pública surgieron en contextos determinados, de acuerdo a los cuales se crearon distintas maneras de administrar los asuntos públicos, que ayudara a sus administradores a que sus actuaciones fueran eficientes y efectivas.

De igual modo deduce el autor que para contextos de sociedades con inequidades notorias, se ha de contar con un Estado con control total de los servicios publicos en la búsqueda del bienestar ciudadano; mientras que para Estados donde su población tenga mayormente satisfechas sus necesidades básicas, y una equitativa distribución de la riqueza, se han de acoger las propuestas de la Nueva Gerencia Pública - NGP, ya que la prelación pasa de proveer bienes y

servicios a la población, hacia la garantía de condiciones que faciliten la iniciativa privada. Finalmente se establece que ambas corrientes, son miradas de un mismo suceso (Administración Pública) que se complementan, y que al ser conjugadas se puede dar cumplimiento tanto a la necesaria función básica de la Administración Pública, como a la Nueva Gerencia Pública - NGP, con la cual se fomenta la renovación que requieren algunas de estas organizaciones, mediante un cúmulo de herramientas y mecanismos de la gerencia privada, para buscar la eficiencia y eficacia.

Según Atria (2012), la operatividad de las políticas públicas compete al gerente público, precisamente por ser la aplicación de dichas políticas el mecanismo a través del cual se concreta la acción del Estado, en esta ocasión en materia de educación superior. Ello permite concluir que este gerente de la educación superior no sólo debe analizar constantemente el impacto y resultados de estas políticas, sino que además debe velar por su implementación en la búsqueda de atender las necesidades de la sociedad; sobre todo cuando en la última década se ha observado una fuerte expansión de la oferta de educación superior tornándola en un área crítica de actuación del Estado.

En el presente trabajo de investigación, resultan particularmente relevantes los anteriores fundamentos, que encaminen los esfuerzos de la Dirección de Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional hacia la evolución en la gestión que acompaña el sistema de

aseguramiento de la calidad (vigilancia de la calidad de la oferta de educación superior) en el marco del sistema de educación superior colombiano.

Es oportuno aquí mencionar el estudio de Vásquez (2011) sobre la eficiencia técnica y cambio de productividad en la educación superior pública del caso español, donde se pudo constatar que a partir de los cambios introducidos por la gran reforma de la Administración Pública conocida como Nueva Gerencia Pública (NGP) universidades que venían funcionando en su mayoría con bajos niveles de eficiencia técnica en la actividad de docencia, lograron mostrar un desempeño positivo en la actividad de investigación, lo que llevaría a replantearse las políticas de incentivos, dotando de mayor alcance a la docencia. El autor hace un llamado a continuar perfilando mecanismos pertinentes de medición de la eficiencia en la oferta educativa a partir de la Nueva Gerencia Pública, con el fin de rediseñar las políticas de estado.

Los resultados de esta investigación revelan que el inicio del proceso de modernización del estado español fue impulsado entre otros factores, por las tendencias mundiales en cuanto a la Nueva Gerencia Pública. Por su parte, el hallazgo de un aumento de la eficiencia de las universidades españolas en el periodo evaluado (a partir de la modernización del Estado en materia educativa), demuestra la pertinencia del proceso y de contar con cada vez mejores procesos de medición, y retroalimentación de información relevante para el cambio que conduzcan al rediseño de las políticas educativas, y al mejoramiento en su ejecución.

En Colombia, la adopción del modelo de Nueva Gerencia Pública (NGP), se ve reflejado en la Constitución Política de Colombia de 1991, que significó el inicio de un proceso de modernización de las instituciones públicas y de la estructura del Estado, en el caso de la educación superior se observa específicamente en el artículo 67, en la Ley 30 de 1992 y en la aplicación de la Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina; otros cambios importantes a partir de la Carta Constitucional, se refieren la definición de la educación como derecho y un servicio público con función social, y donde el Estado asume la responsabilidad de construir una política educativa para fomentar, inspeccionar, controlar y vigilar la prestación del servicio. (Caballero & Nieto, 2015).

En línea con lo anterior, se ha observado un empeño de aproximadamente sesenta años por parte del Estado por transformar el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, ya que de acuerdo con Millán (2014e) se observó una primera aproximación hacia un sistema de evaluación de la calidad cuando se creó la Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN en 1957, hasta llegar al establecimiento de condiciones para la evaluación de programas (registro calificado) y a la organización de un sistema de aseguramiento (Evaluación de Calidad, Fomento Educativo e Información de Educación Superior) entre los años 2003 y 2010.

Un impacto más reciente del tema de la NGP en Colombia está relacionado con la adopción de la “Carta Iberoamericana de la Función Pública” emanada por el Departamento de Asuntos

Económicos y Sociales de las Naciones Unidas y el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, que contiene nociones adoptadas en la legislación colombiana a través de la Ley 909 de 2004, que acoge conceptos como la Gerencia Pública, los nuevos requisitos del empleo público, los acuerdos de gestión, la evaluación del desempeño y la carrera administrativa, entre otros (Cruz, 2009).

La búsqueda de un cambio o modernización de la gestión que acompaña el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, invita a seguir ahondado en las pautas de la NGP, en cuanto a la posibilidad de aplicar herramientas de la gerencia privada en la solución de situaciones presentadas en la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, en la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en la vigilancia de la calidad de la prestación del servicio educativo, en el entendido que su desempeño depende de las estrategias gerenciales que se desarrollen y apliquen. Se hace evidente entonces la conveniencia de introducir conceptos del management, con el objeto de que se pueda fortalecer la gestión de la funcionalidad institucional de esta dependencia.

Igualmente Falcón (2016) en su investigación sobre un nuevo modelo de gerencia y gestión académico administrativo para la universidad pública sostiene que las universidades que conforman el subsistema de educación universitaria, funcionan bajo un modelo de gestión desactualizado en comparación con los tiempos vigentes, lo que disminuye la capacidad productiva; y que el logro de una transformación universitaria está ligada al desarrollo de una

gerencia y gestión efectiva, eficaz y eficiente, que alcance una reestructuración organizativa, una diversificación financiera, se consolide su identidad corporativa y se oriente a su funcionalidad institucional.

Estos resultados aportan mayores argumentos para considerar la aplicación de conceptos gerenciales en el campo de la gestión de la educación superior, por el impacto que ésta tiene en el progreso económico y social de un País, y más que un poder para lograr un cambio, es una obligación ética buscar ser más eficientes y eficaces en ello; así mismo devela la pertinencia de adelantar procesos de análisis y retroalimentación del sistema de gobierno que rige los procesos académicos de una nación, como motor de desarrollo, para buscar una realineación de las actuaciones organizacionales con los fines establecidos.

Es precisamente el apremio de adelantar procesos de retroalimentación de las políticas públicas de calidad que pone de manifiesto la importancia de abordar el estudio del sistema de aseguramiento colombiano, desde una visión gerencial.

Este hecho lo confirma Sánchez (2006a), haciendo mención a Peter Drucker (1969), cuyo principal aporte es el inicio de la disciplina de la gerencia o management, así como temas relacionados con su práctica en espacios sociales (distintos a los estrictamente empresariales); la aplicación de la ética dentro de las organizaciones; el valor estratégico que tienen los conocimientos de las personas, como un activo, dentro de la empresa, en vez de un costo, y la innovación como característica de la corporación postmoderna.

Para Peter Drucker (1969, citado en Sánchez, 2006b), “las organizaciones por sí solas no son nada, ellas adquieren capacidad por los logros de las personas que las integran; quienes al planear, hacer y decidir influyen en sus resultados; en la sociedad del conocimiento es el trabajador quien gobierna y la empresa es sólo un instrumento para brindar a la sociedad los beneficios esperados” (p. 79). De ello se deduce que el conocimiento es el recurso estratégico más importante para mejorar el desempeño de cualquier organización, sea pública o privada.

Al respecto Galeano, Sánchez y Villareal (2008) mencionan que una de las aportaciones más relevantes en esta dirección se debe a Ikujiro Nonaka (1991, 1994), y su modelo de proceso de “creación del conocimiento”, el cual describe las etapas en las que el conocimiento es generado, transferido y recreado en las organizaciones, infiere además que las empresas facilitan conscientemente una interrelación entre las formas de conocimiento que denominó como tácito y explícito, y que para que el tácito pueda ser aprovechado, éste debe extraerse de su contexto y ser formalizado, lo que supone que entre las dos formas de conocimiento debe surgir un “ciclo de conversión” (Figura 4).



Figura 4: Proceso de conversión del conocimiento en la organización. Fuente: adaptado de Nonaka y Takeuchi (1994)

Según Nonaka y Takeuchi (1995), en una economía donde la único cierto es la incertidumbre, la fuente innegable de ventaja competitiva es el conocimiento, aquí éste es definido como “la creencia en una verdad justificada”, esto quiere decir que si se cree en una propuesta de conocimiento ésta solo puede ser aceptada por hechos.

Aludiendo a Davenport y Prusak (2001) todas las organizaciones robustas crean y aprovechan el conocimiento, propician una interacción con sus entornos y al hacerlo extraen información y la transforman en conocimiento, llevando a cabo actividades sobre la base de la fusión de ese conocimiento y de sus experiencias, valores y normas internas; sin conocimiento, una organización no se podría dirigir a sí misma.

El concepto “organizaciones que aprenden” fue formulado por Peter Senge (1994) en su libro *The fifth discipline*, las define como aquellas que permiten a los individuos lograr los resultados que desean, consolidar y expandir nuevos patrones de pensamiento, que fomentan las aspiraciones colectivas y donde sus miembros están constantemente aprendiendo a aprender en conjunto.

Según la definición de Canals et al (2003) la gestión del conocimiento busca optimizar el uso de este recurso propiciando las condiciones necesarias para mejorar los flujos de conocimiento, de modo que lo que se gestiona en realidad, no es el conocimiento en sí mismo, sino todo lo que hace posible y fomenta dos procesos fundamentales, como lo son la creación y la transmisión de conocimiento. Son diversos los medios para fomentar y mejorar estos dos procesos, pero es fundamental observar, interpretar y entender el funcionamiento de las organizaciones.

De estos soportes teóricos lo relacionado con la gestión del conocimiento y el aprovechamiento de este recurso en el sistema de aseguramiento de la educación superior, favorece la pretensión de alcanzar un punto de inicio en la transformación de la administración pública en cuanto a la gerencia en la educación superior. Esto debido a que, al reconocer a los individuos inmersos en este sistema como el recurso estratégico invaluable para el Ministerio de Educación Nacional, se pueden aprovechar los grandes conocimientos acopiados a lo largo de la ejecución continua de sus roles y su experiencia dentro del sistema.

Para Rodríguez & González (2013), la Gestión del Conocimiento (GC) comprende aspectos tanto contables como productivos y competitivos, actualmente conocido también como Capital Intelectual (CI), convirtiéndose en una herramienta altamente utilizada en el medio empresarial y académico de las organizaciones modernas. En general la GC sigue las etapas de identificación, creación, captura, compartición, almacenamiento y transferencia de conocimiento, ya sea tácito o explícito, lo que permite alcanzar los objetivos de la institución.

Para Barragán (2009a) el aumento en la práctica de la gestión del conocimiento (GC), observado en tiempos recientes y en múltiples áreas como la económica, social, cultural, organizacional, tecnológica y científica, ha generado el surgimiento de modelos para la aplicación y entendimiento del conocimiento en organismos tanto públicos como privados; así como alcanzar su práctica en los diferentes contextos donde estos puedan ser pertinentes.

Los modelos de GC, que por sus características complementan el abordaje del objeto de esta investigación, según lo detallado por Barragán (2009b), son: (a) modelos de red de gestión del conocimiento: surgieron con los postulados de organización de red, donde la concepción del conocimiento se expresa a partir de las redes de actores que participan en su socialización, lo que a su vez influye en las acciones que estos llevan a cabo; estos deben de ser capaces de aprovechar las redes externas de conocimiento para la adquisición de nuevas ideas en beneficio de la organización, a través de la vinculación entre individuos y grupos de interés; (b) modelos

de comunidad de práctica de gestión del conocimiento: aquí el conocimiento intrínsecamente se constituye una propiedad común en el grupo de trabajo, y tiene su fundamento en el pensamiento que circula dentro de la comunidad; de tal suerte que son el acuerdo y consenso común lo que le brindan validez a ese conocimiento; aquí se propicia el desarrollo de los miembros de la comunidad de práctica mediante el trabajo conjunto para la solución de problemas, apoyados en su experticia para su correcto desempeño.

Como ejemplo de los modelos de redes sociales y de trabajo de gestión del conocimiento, Barragán (2009c) presenta el de triple hélice diseñado por Etzkowitz (2003a), donde convergen tres hélices que ilustran las interacciones entre universidad, empresa y gobierno, para perfeccionar las condiciones de generación de innovación en una sociedad basada en el conocimiento; aquí la industria es donde se produce y usa el conocimiento, la universidad el origen del conocimiento y desarrollo tecnológico, y el gobierno el promotor de las relaciones y vínculos entre los demás actores (ver figura 5).



Figura 5: Modelo de triple hélice. Fuente: Etzkowitz, 2003

Estos modelos se ajustan al análisis que se proyecta del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, precisamente porque su funcionalidad apunta a trabajar como una red conformada por múltiples actores, que interactúan entre sí alrededor del sistema de educación superior colombiano en la búsqueda un objetivo común, que es la calidad de la oferta educativa. De igual forma el modelo de triple hélice se acerca al engranaje necesario que debe mostrar el sistema para alinear tanto la política de calidad de educación superior, como su operatividad para cumplir sus fines y propósitos, conforme a lo que requiere la sociedad para su desarrollo.

De modo que, según lo afirma Barragán (2009d) cada modelo de gestión del conocimiento es creado bajo contextos específicos y exclusivos en los cuales se desenvuelven, se requirió diseñar el propio para adelantar el análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

Superior del Ministerio de Educación Nacional, con base en las teorías consideradas (ver figura 6).

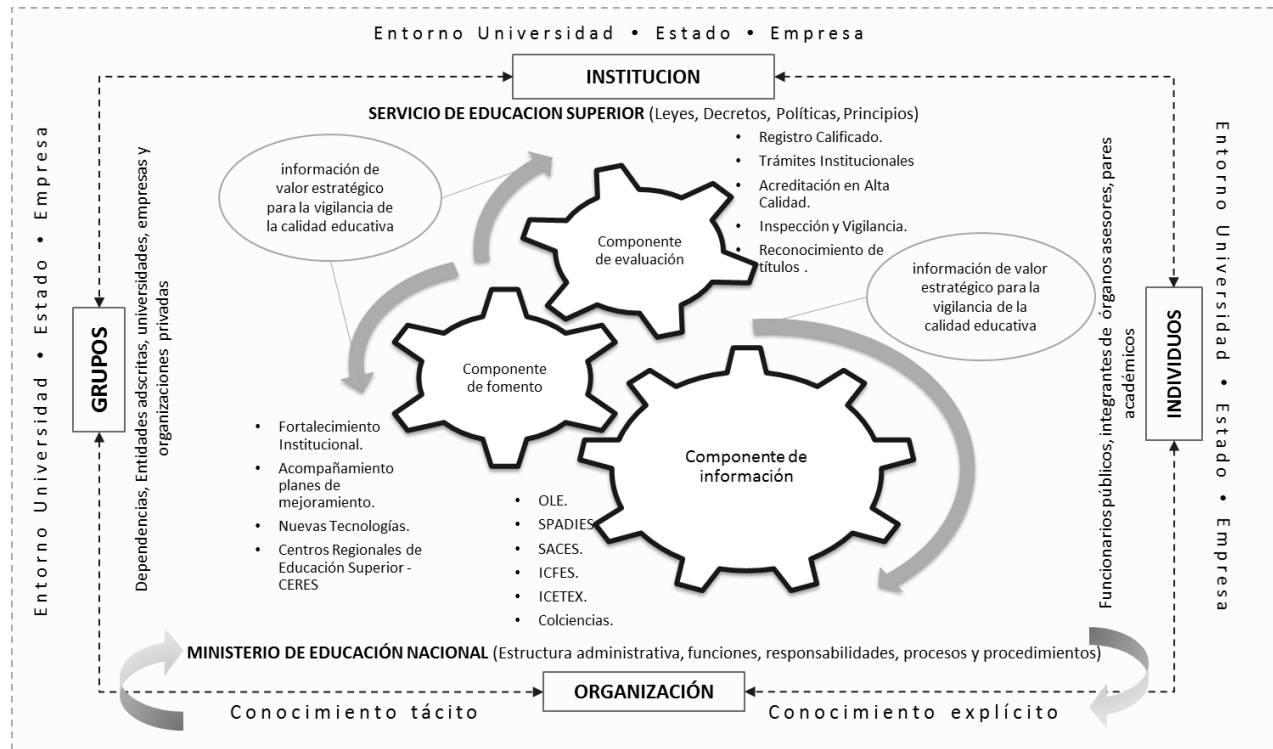


Figura 6: Modelo de gestión del conocimiento para el análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. Fuente: elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi, 1995, Etzkowitz, 2003, Schvarstein, 2004

Se observa al interior de la figura el engranaje que se propone debe existir entre los componentes de información, de fomento y de evaluación, que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior, así como las flechas que representan la información de valor estratégico fruto de ese acoplamiento que fluye entre ellos para mantener una adecuada inspección y vigilancia de la calidad de la oferta educativa. Hacia afuera de la imagen se muestra la estructura sobre la cual descansa el sistema de aseguramiento, que reconoce un Ministerio Institución (servicio de educación superior) y un Ministerio organización

(organización estatal), así mismo define e identifica los grupos e individuos que ostentan sus roles principales dentro del sistema (Schvarstein, 2004e), se sugiere que la estructura interactúe con su entorno para fortalecer la política pública de calidad de acuerdo con el modelo de triple hélice diseñado por Etzkowitz (2003b), conectando universidad, empresa y gobierno, que facilite la creación y transmisión de conocimiento para innovar y ser competitivos, en un ciclo de conversión del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1994a).

Como se puede advertir el modelo va de adentro hacia afuera, engranando y adaptando las partes, componentes, elementos, personas, sectores y organismos hasta fortalecer y complementar el sistema actual de aseguramiento de la calidad de educación superior, a través de la gestión del conocimiento. Este modelo, así como la estructura del sistema fue ajustado conforme las intenciones de esta investigación.

Planteamiento Metodológico

Método

El presente trabajo de investigación se orientó desde la metodología cuantitativa de investigación, la cual procura extender los resultados hallados en una muestra a una comunidad mayor o universo, apoyado en un proceso ordenado (recolección de datos, medición numérica y análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías) que excluya la incertidumbre y minimice el error (Sampieri, Fernández & Baptista 2006a).

Tipo de investigación

El alcance del proceso de investigación del presente trabajo es descriptivo. Estos estudios buscan detallar todo lo relacionado con los fenómenos involucrados en el objeto de análisis (Danhke, 1989); es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversas variables de dicho fenómeno, para así describir lo que se investiga. Como lo explican Sampieri, Fernández y Baptista (2006b): “los estudios descriptivos -por lo general- son la base de las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados” (p. 100).

Aquí se busca principalmente, detallar cómo es y se manifiesta el fenómeno objeto de estudio, mediante la recolección de datos sobre las variables escogidas.

Diseño

Con el fin de responder de manera concreta a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos establecidos en este trabajo, esta se orientó desde un diseño de investigación, de tipo no experimental, de corte transversal, ya que de acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2006e), la investigación no experimental se define como aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes, para ver su efecto en otras variables; es decir observar los fenómenos en su contexto natural para su posterior análisis, así mismo en el diseño transeccional o transversal la investigación recopila datos en un momento único y puede abarcar varios grupos o subgrupos de objetos o indicadores.

Hipótesis planteadas

Para el caso de este trabajo de investigación, se describe a continuación la hipótesis del estudio:

Ho: La percepción de los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional es favorable con respecto a la gestión del componente de evaluación.

H1. La percepción de los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional no presenta diferencias significativas con respecto a la gestión del componente de evaluación.

Para probar esta hipótesis se utilizó el análisis no paramétrico, en el cual el universo no tiene una distribución normal.

VARIABLES DE ESTUDIO

Tabla 2

Definición de las variables de investigación y nivel de medición.

VARIABLES	DEFINICIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN
Ocupación	Es el oficio o profesión (cuando se desempeña en ésta) de una persona, independiente del sector en que puede estar empleada, o del tipo de estudio que hubiese recibido. Generalmente se define en términos de la combinación de trabajo, tareas y funciones desempeñadas. (MEN, 2013)	Nominal

Ubicación geográfica	Según la RAE, ubicación es el lugar en que está ubicado algo y geografía es definida como territorio o paisaje. De modo que para esta investigación es la ubicación dentro del territorio colombiano de las personas a la que se aplicó el instrumento.	Nominal
Edad	Según el APA Diccionario Conciso de Psicología (Núñez & Ortiz, 2010), entendida como edad cronológica, es el tiempo transcurrido desde el nacimiento de un individuo, por lo general se expresa en términos de meses y años.	Ordinal
Genero	Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2007), se refiere a las características de las mujeres y los hombres definidas por la sociedad, como las normas, los roles y las relaciones que existen entre ellos.	Nominal
La percepción de los principales actores involucrados frente a la gestión de la evaluación de la calidad de Educación Superior.	Según el APA Diccionario Conciso de Psicología (Núñez & Ortiz, 2010), la percepción es un proceso de o resultado de cobrar conciencia de los objetivos, las relaciones y los sucesos por medio de los sentidos, lo que incluye actividades como reconocer, observar y discriminar. En esta investigación es el resultado de cobrar conciencia de los sucesos relacionados con la gestión de la evaluación de la calidad de educación superior, incluyendo su reconocimiento, por parte de los actores inmersos en el sistema (definidos en la Tabla 1). La percepción fue medida a través de un instrumento desarrollado para este propósito.	Escalar
El componente de evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior	Según la RAE, un componente es el que compone o entra en la composición de un todo. En este caso, el componente de evaluación hace parte integral de lo que compone al Sistema de Aseguramiento en su integridad.	Escalar

Nota: Fuente de elaboración propia a partir de la RAE y el APA Diccionario Conciso de Psicología (Núñez & Ortiz, 2010)

Población y Muestra

El universo correspondió a los actores principales dentro de la gestión de la evaluación de la calidad de registro calificado dentro del SACES. En este caso el número de individuos que integraba cada grupo era conocido.

Se utilizó el muestreo probabilístico para concretar el tamaño de la muestra y seleccionar elementos muestrales, el tipo utilizado fue la muestra estratificada por racimos o conglomerados. (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006f).

La población escogida fue dividida en grupos o conglomerados, seleccionados aleatoriamente, los sujetos de estos conglomerados constituyeron la muestra. De cada conglomerado se calculó el número de sujetos al cual aplicar el instrumento (a través de un muestreo aleatorio simple). El cálculo de la muestra para cada uno de los conglomerados se determinó a partir de la siguiente fórmula:

$$\frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

Y con el siguiente porcentaje de error:

Error	0,05
-------	------

Para el año 2017, se contaba en el país con 292 Instituciones de Educación Superior, 5.954 pares académicos activos en la base de datos del Ministerio de Educación Nacional, 64

integrantes de CONACES y 22 funcionarios públicos en la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Tabla 3

Tamaño de la muestra por conglomerado con su nivel de confianza.

<i>Conglomerados</i>	<i>Nivel de confianza</i>	<i>N</i>	<i>n</i>
	0,8	292	105
Las Instituciones de Educación Superior	0,85	292	121
	0,9	292	140
	0,95	292	166
	0,8	5954	160
Los pares académicos	0,85	5954	200
	0,9	5954	259
	0,95	5954	361
	0,8	64	46
Los órganos asesores (CONACES)	0,85	64	49
	0,9	64	52
	0,95	64	55
Los funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del MEN	0,8	22	19
	0,85	22	20
	0,9	22	20
	0,95	22	21
<i>Total (80% de confianza)</i>			<i>330</i>

Nota: Fuente de elaboración propia

La siguiente tabla presenta la ficha técnica de la investigación.

Tabla 4

Ficha Técnica De Investigación

	Población Objetivo
Unidad Muestral	Instituciones de Educación Superior, Pares académicos, Integrantes de la CONACES (Órganos asesores) y funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Ámbito	Ministerio de Educación Nacional.
Metodología de Recogida de Información	Prueba con preguntas cerradas dicotómicas en la escala de Likert, aplicada a través de la herramienta Google Docs. El instrumento se proporcionó a los correos electrónicos de cada uno de los principales actores del SACES. De igual forma se publicó en las redes sociales más populares como LinkedIn, Facebook y Twitter.
Error Muestral	5%
Nivel de Confianza	80%
Tamaño de la Muestra	330
Procedimiento de Muestreo	La elección del sector fue discrecional, se contactó a la Dirección de Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional.
Fecha de Trabajo de Campo	3 al 20 de marzo de 2018

Nota: Fuente de elaboración propia.

Procedimiento

El procedimiento seguido se resume en las siguientes etapas: (a) diseño y validación del instrumento; (b) recolección de los datos y (b) tabulación de la información y análisis de datos.

Diseño del Instrumento

Con el fin de recolectar la información pertinente, se diseñó un instrumento de autorreporte con preguntas tipo Likert de frecuencia con cinco opciones, la cual se administró a la muestra resultante de cada conglomerado.

El instrumento fue estructurado con preguntas de aspectos sociodemográficos tales como tipo de ocupación, ubicación en el área de conocimiento, tipo de institución, ubicación geográfica, edad y género; así mismo preguntas relacionadas con el componente de evaluación, el componente de información y el componente de fomento, con un total de 30 preguntas. (Ver apéndice A).

Validación del instrumento

El instrumento de medición fue validado a través de la modalidad de Jueces Expertos, lo que conllevó la revisión de las preguntas por parte de un grupo de personas con el nivel de formación académica acorde, experiencia y que no participarían, para garantizar independencia y objetividad en las observaciones relacionadas; además, que tuviesen experiencia y conocimientos en la estructuración de instrumentos, las variables objeto de estudio y las características de la población (Padilla & Saida, 2007).

La valoración de la coherencia y la relevancia de las preguntas con los objetivos del trabajo de grado, así como la sintaxis-semántica de estas, fue realizada por tres jueces expertos a través de la Matriz de Evaluación de Instrumento, diseñada y facilitada por la Universidad Santo Tomas. Adicionalmente se desarrolló un análisis de la validez de constructo a través de un análisis factorial exploratorio y se evaluó la consistencia interna (Ver apéndice B).

Según lo indicado por Sampieri, Fernández y Baptista, P. (2006g), en el proceso de medición, el instrumento utilizado para la recolección de los datos es de vital importancia, ya que debe capturar la realidad que se desea, y que dicha medición es efectiva en tanto este represente las variables definidas. Al respecto se cuenta con diversas técnicas para determinar la confiabilidad (referida al grado en que su aplicación reiterada arroja los mismos resultados, lo cuales son consistentes y coherentes) y la validez (grado en que el instrumento realmente mide la variable que pretende medir).

La confiabilidad del instrumento aplicado se probó a través de la consistencia interna identificada con el alfa de Cronbach, que fue en total de $\alpha = .943$, (este coeficiente oscila entre cero y uno, donde cero significa nula fiabilidad y uno representa máximo de fiabilidad - confiabilidad total-), indicando para este caso una fiabilidad elevada.

En cuanto a la validez, tanto la prueba Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .945$), indicó la alta relación parcial entre los ítems (Ver tabla 6), así como la significación de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$). En el *análisis de componentes principales* como método de extracción que se realizó a los 26 ítems, dio como resultado cuatro factores, que explicaban el 58,11% de la varianza (Ver tabla 5). De igual manera, se comprobó la posibilidad de reducción a un factor, denominado componente de evaluación que explica un 43,09% del total.

Tabla 5*Ponderación de ítems del análisis factorial exploratorio.*

	Factores			
	I	II	III	IV
Factor I. Evaluación				
1. ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior?	0,739			
2. ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior?	0,75			
3. ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación?	0,524			
4. ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad?	0,595			
5. ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País?	0,539			
6. ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado?	0,666			
7. ¿Para usted es comprensible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia?	0,65			
8. ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia?	0,403			
Factor II. Información				
9. Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial?		0,514		
10. Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano?		0,477		
11. Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES?		0,621		
12. Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?		0,642		
13. ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional?		0,388		
14. ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma?		0,574		
15. Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN?		0,601		
16. Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?		0,523		
17. Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación		0,605		

superior?				
18. Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia?	0,558			
Factor III. Fomento				
19. ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia?	0,686			
20. ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional?	0,475			
21. En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN?	0,543			
22. Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX?	0,612			
23. Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad?	0,639			
24. Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?	0,459			
Factor IV. Otros aspectos del SAC				
25. En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?	0,627			
26. Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia?	0,667			
Autovalores	11,203	1,507	1,198	1,17
Porcentaje de la varianza explicada	43,09%	5,80%	4,61%	4,61%
Coficiente alfa	0,941	0,942	0,944	0,94

Nota: Fuente de elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 5, la estructura factorial del instrumento no representa las mismas dimensiones establecidas inicialmente, el resultado del análisis del *método de extracción: análisis de componentes principales* realizado con el programa estadístico SPSS indicó la conformación de cuatro factores con autovalores superiores a 1.0. Por lo que se evaluó la integridad temática de cada ítem en relación con el factor de reducción.

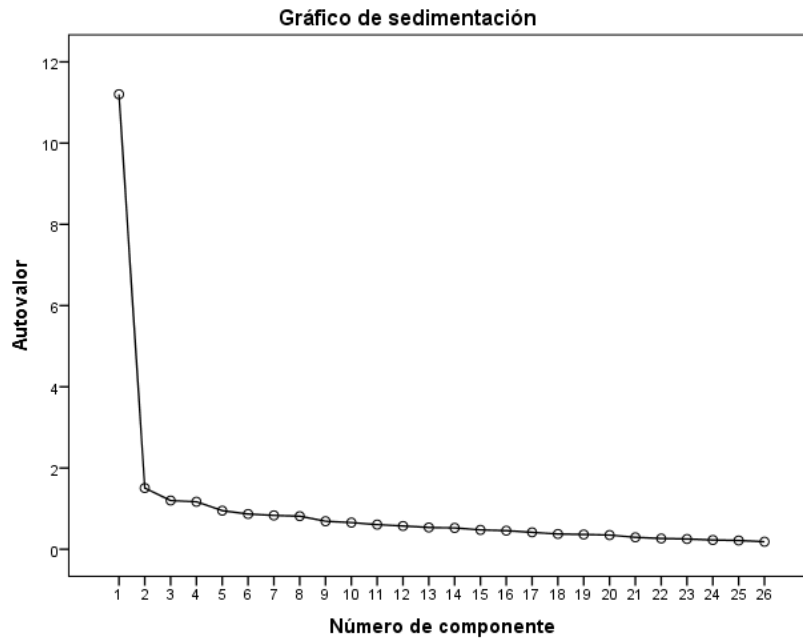


Figura 7. Gráfico de sedimentación. Análisis factorial exploratorio. Fuente: elaboración propia.

El gráfico de sedimentación (ver figura 7), explica el mayor peso que tiene un solo componente en el análisis de este trabajo de investigación.

Tabla 6
KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,945
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5141,311
	gl	325
	Significancia	,000

Nota: Fuente de elaboración propia.

Como se observa en la tabla 5, el análisis de factores reveló una dimensión única, correspondiente al referido al componente de evaluación, correspondiente al 43,09% del porcentaje de la varianza explicada. Lo que conlleva a concluir que el instrumento privilegia la

evaluación de una de las dimensiones originalmente concebidas (evaluación). Aunque los otros tres componentes no son significativos, continuarán siendo considerados en el análisis (ver gráfico de sedimentación).

Recolección de los datos

La recolección de datos y aplicación del instrumento de medición fue realizada con la autorización de la Dirección de Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, y el aval de la Dirección del Programa de Maestría en Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomas.

La invitación a participar fue enviada por medio de correo electrónico, de igual forma se publicó en las redes sociales más populares como LinkedIn, Facebook y Twitter.

Tabulación de la información

Los datos arrojados fueron recolectados teniendo en cuenta el orden y la distribución del instrumento en formato Excel desde el formulario de Google Docs sin ningún tipo de

manipulación, procesados y parametrizados en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences – SPSS V22.

Análisis de datos

El plan de análisis de los datos recolectados en esta investigación incluyó en primer lugar, un estudio descriptivo (general y por conglomerado) utilizando las medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y medidas de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza), utilizando el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V22). En segundo lugar, la normalización de los datos, que permitiera la transformación de estos para ajustarlos al objetivo de la investigación (convención de datos) y facilitar su interpretación (ver figuras 8 y 9). Ello permitió unos resultados generales y por estrato de las respuestas, así como reconocer la percepción de los participantes (negativa, neutral y positiva).

En tercer lugar, se realizó un análisis inferencial mediante las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney, que permitirían confirmar la diferencia de percepción entre conglomerados y medirla. La prueba de Kolmogorov-Smirnov confirmó que la distribución de las variables no es normal, lo que condujo a la aplicación de pruebas estadísticas no paramétricas.

Se utilizó un análisis de varianza de Kruskal-Wallis (ANOVA), para más de dos variables, para conocer la percepción de los actores. Mientras que las diferencias de percepción relacionadas con el componente de evaluación fueron medidas a través de la prueba de Mann-Whitney.

Otros análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados se requirió la convención de los datos, por lo que las puntuaciones directas de los factores y de la escala global fueron transformadas en una escala de 1 a 10 para propósitos interpretativos. Así mismo, se calcularon los cuartiles en cada caso con el propósito de establecer niveles de percepción de cada conglomerado (negativa, neutra y positiva) dependiendo del cuartil en el que se ubicara el puntaje. Las puntuaciones del nivel alto (cuartil superior) fueron consideradas como percepción positiva, mientras que el nivel bajo (cuartil inferior) se interpreta como percepción negativa.

Nivel de percepción	(+)	(N)	(-)				
Escala Likert	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">Siempre</td> <td style="padding: 2px 10px;">Casi siempre</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">Casi Nunca</td> <td style="padding: 2px 10px;">Nunca</td> </tr> </table>	Casi Nunca	Nunca
Siempre	Casi siempre						
Casi Nunca	Nunca						
	1 2	3	4 5				

Figura 8: Escala de percepción de acuerdo con la Escala de Likert. Fuente: elaboración propia con base en Hernández, 2017.

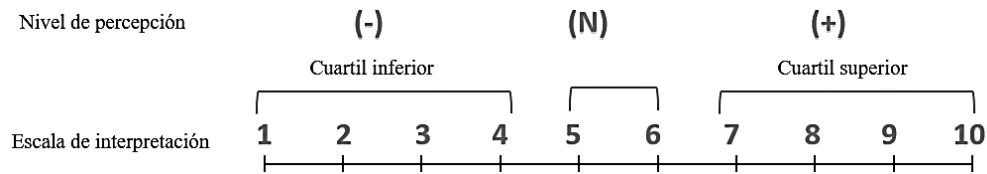


Figura 9: Escala de interpretación para medir la percepción de los actores del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Fuente: elaboración propia con base en Hernández, 2017

Como lo ilustra la figura 8, las percepciones del nivel bajo corresponden a las respuestas relacionadas con *casi nunca* y *nunca*, las del nivel alto con *siempre* y *casi siempre* y la neutral con la respuesta *a veces*. Los siguientes rangos fueron establecidos de acuerdo con la escala de interpretación de la figura 9, para lograr un análisis práctico y fácil de los resultados, en línea con el objetivo al que apunta este análisis estadístico y es el de reconocer la percepción (y las diferencias) de cada conglomerado sobre el componente de evaluación:

(-): percepción negativa (1-4) = 1

(N): percepción neutral (5-6) = 2

(+): percepción positiva (7-10) = 3

En concordancia con los fines de esta investigación, a continuación se define cada una de las percepciones establecidas para los rangos de repuestas.

Así, (a) la *percepción negativa* se relaciona con una gestión débil del Sistema de Aseguramiento en cuanto al alcance de su propósito, producto de la ausencia de articulación con los demás elementos del sistema; (b) la *percepción neutral* se entiende como un desconocimiento

de las funcionalidades del SAC producto de la escasez en la información por parte del Estado y de la desarticulación del sistema, ya que al no trabajar articuladamente se desconocería el elemento; y (c) la *percepción* positiva, se relaciona con una sólida gestión del Sistema de Aseguramiento por cuanto se alcanza su propósito, a través de la articulación de todos los elementos del sistema.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan describen inicialmente los aspectos relacionados con porcentajes y cifras asociadas a las características sociodemográficas de los participantes en esta investigación, involucrados en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En segundo lugar, se presentan los datos de la estadística descriptiva relacionados con las preguntas asociadas al componente de evaluación del sistema, analizadas de forma general y posteriormente por cada conglomerado identificado. En tercer lugar, se identifica la percepción de cada uno de ellos y, en último lugar, se establecen las diferencias de percepción entre los grupos identificados.

Caracterización de los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior

El análisis definitivo se realizó con una muestra de 362 personas. De acuerdo con la figura 10, de ellos, 122 son Directivos IES, 190 se identificaron como pares académicos, 29 integrantes de la CONACES y 21 funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, que correspondieron respectivamente a 33,7%, 52,5%, 8% y 5,8% de los resultados. La mayor participación corresponde a directivos

de las instituciones y a pares académicos, quienes son conocedores del funcionamiento del sistema en la práctica.

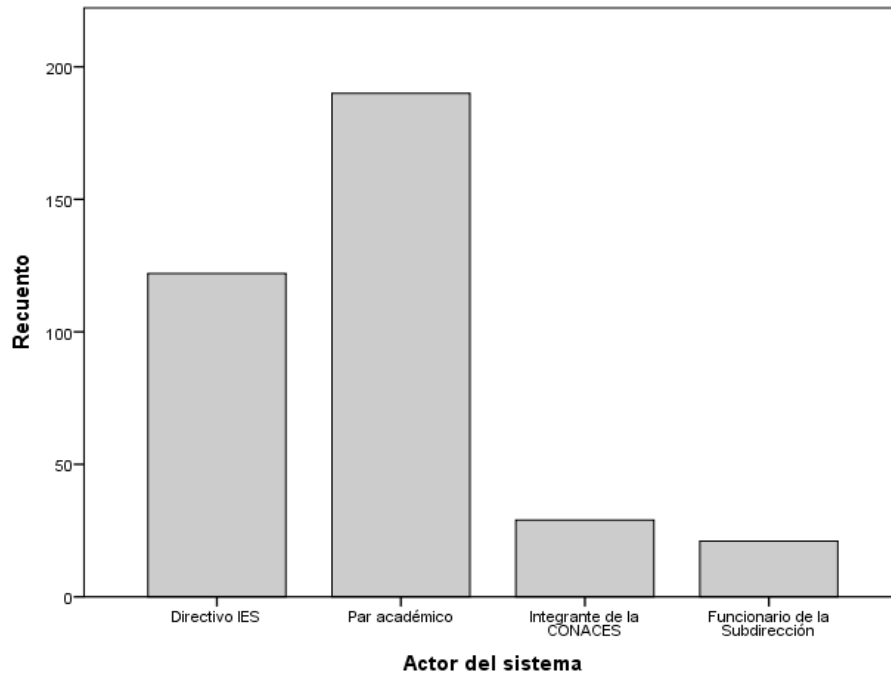


Figura 10: Composición de la muestra con base en el vínculo respecto al SAC. Fuente: elaboración propia

Con relación al vínculo con el Ministerio de Educación Nacional del participante, en la figura 11, se observa que 22 de ellos se adscriben a la Sala de Evaluación de Educación (6,1%), 7 a la Sala de Evaluación de Artes y Humanidades (1,9%), 22 a la Sala de Evaluación de Ciencias Sociales, Periodismo e Información (6,1%), 91 a la Sala de Evaluación de Administración de Empresas y Derecho (25,1%), 9 a la Sala de Evaluación de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística (2,5%), 7 a la Sala de Evaluación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (1,9%), 38 a la Sala de Evaluación de Ingeniería, Industria y Construcción (10,5%), 16 a la Sala de Evaluación de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria (4,4%), 43

a la Sala de Evaluación de Salud y Bienestar (11,9%), 10 a la Sala de Evaluación de Trámites Institucionales (2,8%), 21 se ubicaron en Labores administrativas MEN (5,8%), 49 a dos salas de evaluación (13,5%) y 27 a más de dos salas de evaluación (7,5%). Estos resultados indican una mayor participación de las áreas de conocimiento de Administración de Empresas y Derecho, Ingenierías y Salud en los resultados, siendo representativas de una gran parte de la oferta de programas de educación superior en el país, sino la más sobresaliente.

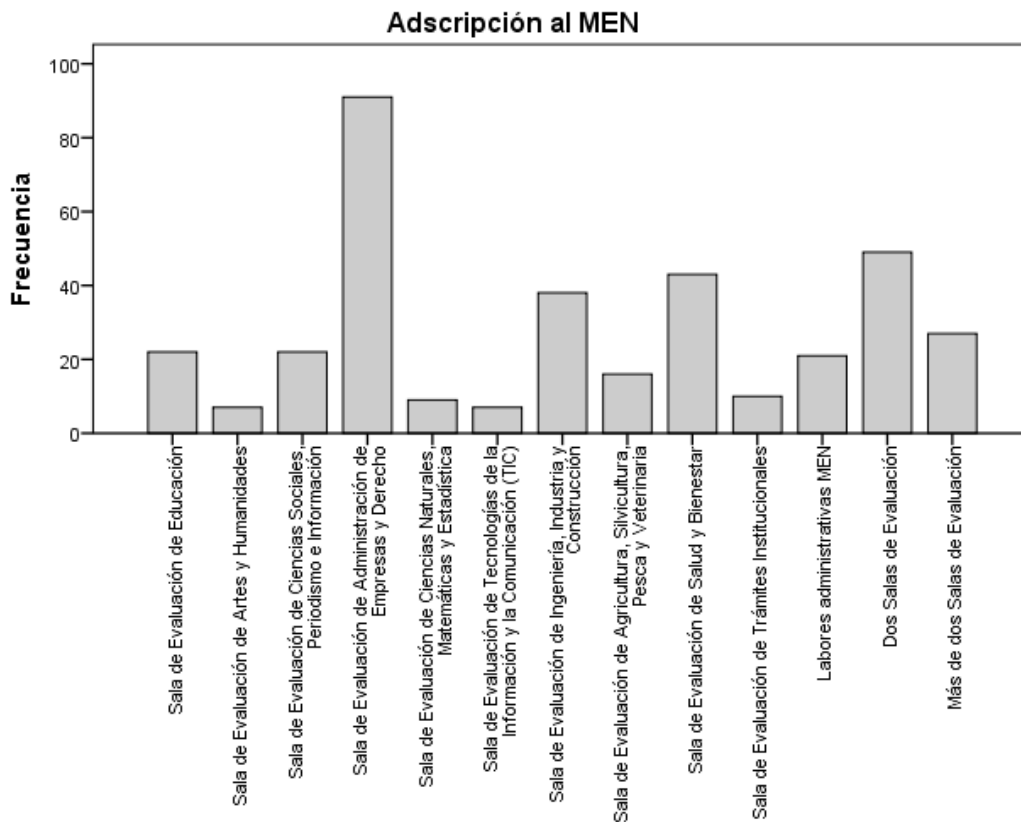
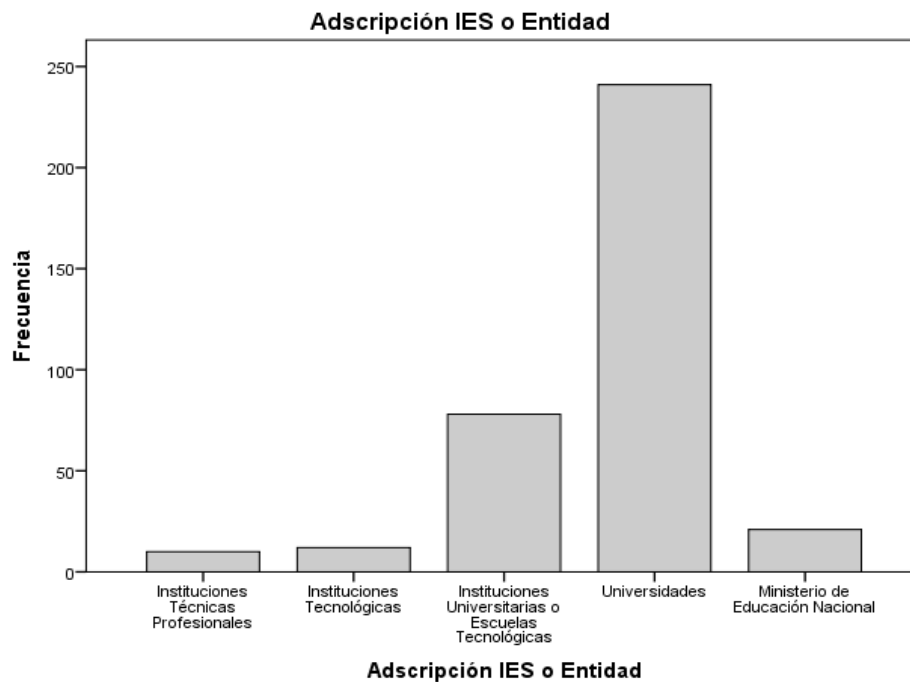


Figura 11: Composición de la muestra con base en el vínculo con el Ministerio de Educación Nacional. Fuente: elaboración propia

La Figura 12 señala que, del total de participantes, 241 manifestaron vínculo laboral con universidades (66,6%), 78 con Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas (21,5%), 21

son funcionarios del Ministerio de Educación Nacional (5,8%), 10 con Instituciones Técnicas Profesionales (2,8%) y 12 con Instituciones Tecnológicas (3,3%). De estas cifras vale la pena recalcar que una mayor participación (88,1%) corresponde a personas vinculadas a universidades e Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, representativo de las Instituciones de Educación Superior poseedoras del mayor volumen de oferta de educación superior en el país.



*Figura 12: Composición de la muestra con base en el vínculo con Instituciones de Educación Superior o Entidad.
Fuente: elaboración propia*

Como lo explica la figura 13, la participación se vio representada geográficamente de forma mayoritaria por la ciudad de Bogotá, con 124 personas, correspondiente a un 34,3%, seguida por Barranquilla con 35 (9,7%), Cali con 31 (8,6%), Medellín con 29 (8,0%), Armenia con 23 (6,4%), Pereira con 12 (3,3%) y Cúcuta con 10 (2,8%), entre otras con menor proporción. Aquí es importante mencionar que Bogotá representa la mayor concentración de la oferta de educación superior en Colombia (las de Barranquilla, Cali y Medellín también son importantes en materia

de oferta a nivel país), por lo que la investigación contó con una importante representación en términos geográficos.

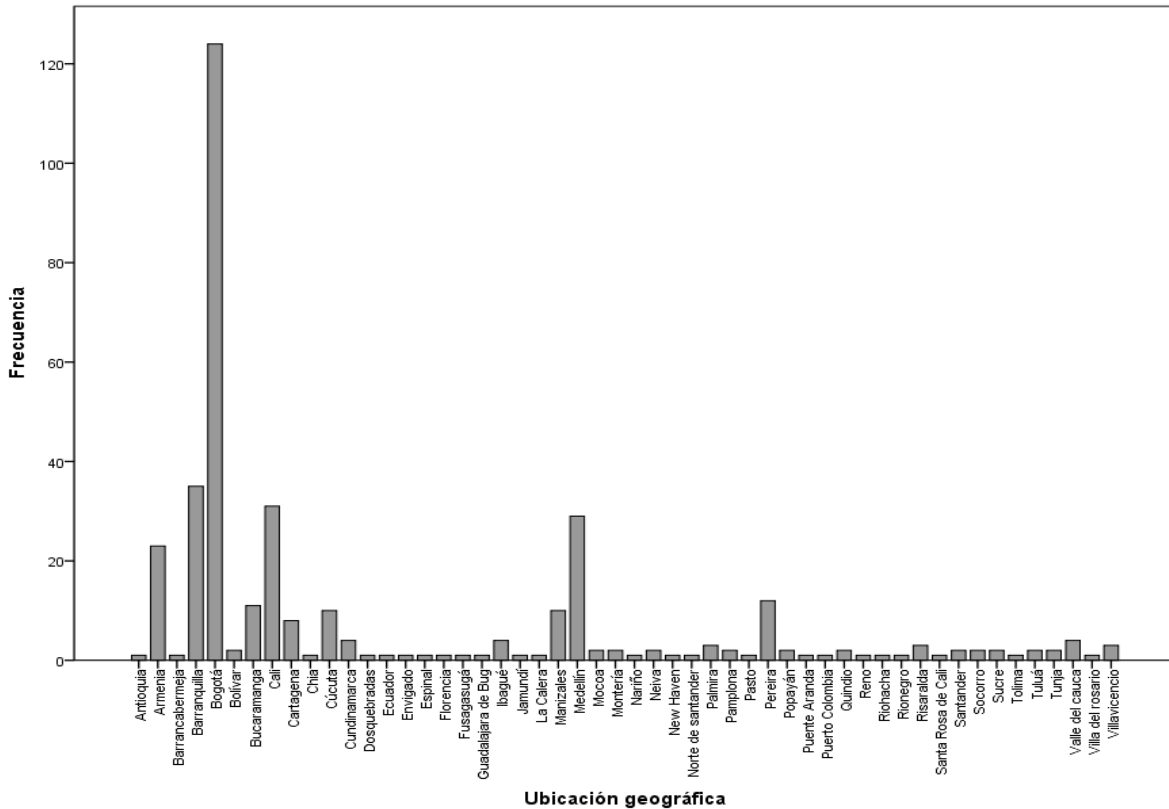


Figura 13: Composición de la muestra con base en la ubicación geográfica. Fuente: elaboración propia

La figura 14 indica que 154 participantes son mayores de 51 años (42,5%), 117 tienen una edad entre 41 y 50 años (32,3%), 74 de ellos están entre 31 y 40 años (20,4%), y 17 en el rango entre 20 y 30 años (4,7%). De ello se concluye que el 95,2% de las personas participantes en esta investigación tienen edades entre 40 y 51 años, lo que podría demostrar una experiencia importante en el sector educativo investigación. Los resultados, según la figura 15, muestran una participación de 205 hombres (56,63%) y 157 mujeres (43,37%), lo que muestra un equilibrio en la percepción entre géneros.

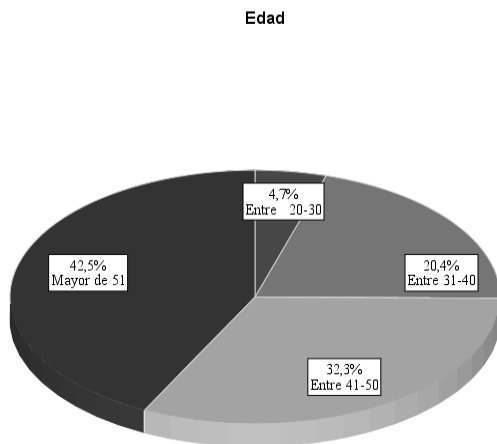


Figura 15: Composición de la muestra con base en la edad. Fuente: elaboración propia

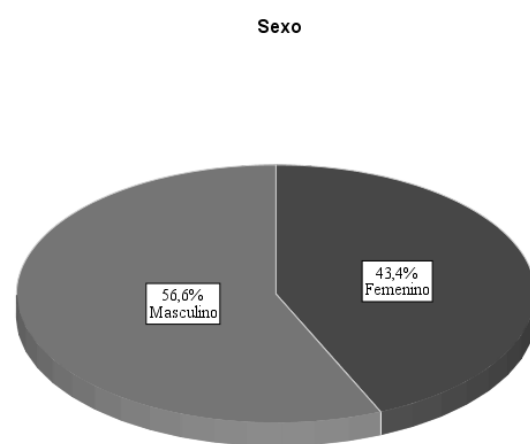


Figura 14: Composición de la muestra con base en el sexo. Fuente: elaboración propia

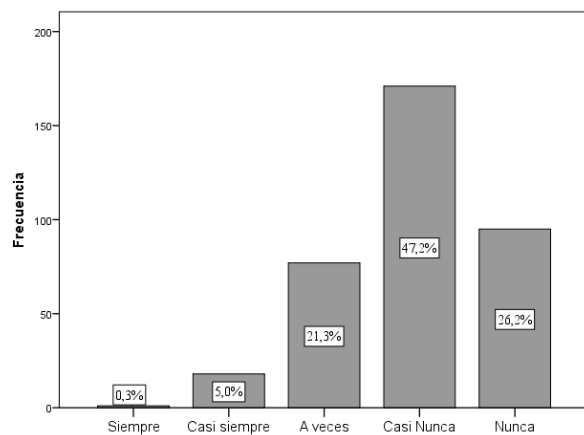
Evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

A continuación, se describen los resultados de las respuestas relacionadas con el componente de evaluación del sistema de aseguramiento.

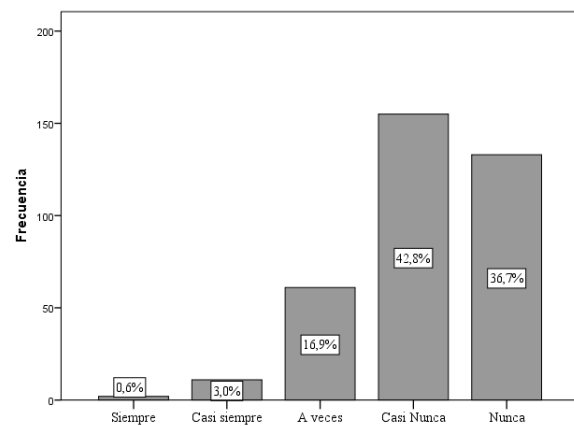
Frente a si son claros los procesos de verificación para promover la calidad en la Educación Superior, se observó en la figura 16, que para el 47,2% de los participantes casi nunca son claros cuáles son los procesos de evaluación de calidad diseñados por el Estado, para el 26,2% nunca son claros, para un 21,3% a veces, para el 5,0% casi siempre y para el 0,3% siempre. Aquí el hecho de que existe un mayor porcentaje de respuestas con tendencia negativa (casi nunca 47,2% y nunca 26,2%) podría explicarse por una posible escasez de información de parte del Ministerio

de Educación Nacional en lo relacionado con sus mecanismos de evaluación de la calidad y sus impactos. Ello podría deberse además por una limitada participación de miembros importantes del sistema educativo en su concepción.

Con respecto a la pregunta sin son claros los componentes del sistema, explica la figura 17 que para el 42,8% de ellos casi nunca son claros los componentes, para el 36,7% nunca lo son, para el 16,9% a veces, para el 3,0% casi siempre y para un 0,6% siempre son claros. El mayor porcentaje de respuestas están relacionadas con casi nunca y nunca (42.8% y 36.7%), nuevamente aquí ello podría ser explicado por una baja socialización de los componentes que integran el sistema y que deben interconectarse en la búsqueda de una vigilancia de la calidad efectiva. Estos resultados podrían explicar la frecuencia en las respuestas neutrales a lo largo de toda la investigación como indicativo de este desconocimiento.



*Figura 16: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior?
Fuente: elaboración propia*



*Figura 17: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior?
Fuente: elaboración propia*

La figura 18 explica, con relación a la pregunta si es comprensible que el registro calificado (RC) opere independiente de la acreditación en alta calidad, que para el 49,2% de los participantes nunca es comprensible esta independencia, para el 18,2% casi nunca, el 13,5% de ellos considera que a veces se comprende, para el 10,2% de ellos siempre lo es y para el 8,8% casi siempre lo es. Entonces el hecho de que más del 60% de los participantes opine que casi nunca o nunca comprende que los dos mecanismos de evaluación existentes sean independientes, se explicaría por una probable desconexión entre estos elementos y a que su complementariedad no sea muy identificable en torno al concepto de calidad que se ha concebido (o su posible inexistencia). Otro hecho que podría explicar estos resultados es una posible restricción de la participación de actores importantes dentro del sistema en el diseño de este proceso.

En cuanto a si considera que el proceso de RC está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad, la figura 19 indica que el 40,3% de los participantes respondió que casi nunca se diseña con este enfoque, para el 28,2% de ellos nunca es pertinente, para el 24,6% de ellos a veces lo es, para un 4,7% casi siempre y para el 2,2% siempre. Que más del 60% de las respuestas se orienten a que casi nunca o nunca encuentren pertinente el proceso de RC podría ser explicado por una débil concepción de las finalidades del sistema en cuanto a que se oriente el diseño del proceso de RC a garantizar la calidad de la educación superior por parte del Estado. Esto también podría ser muestra de la ausencia de participación de miembros importantes del sistema educativo en su diseño o rediseño.

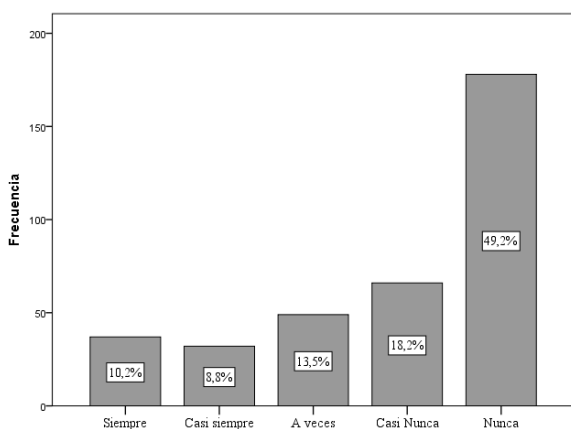


Figura 18: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Fuente: elaboración propia

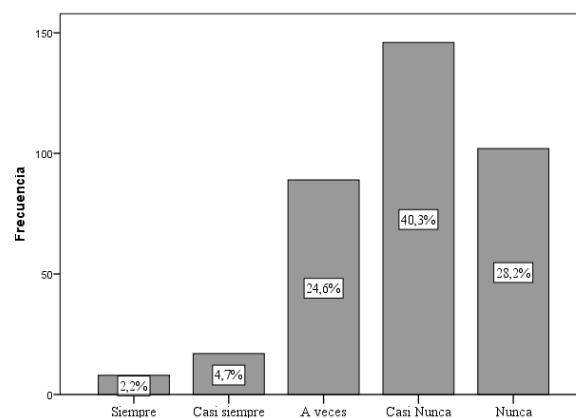


Figura 19: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Fuente: elaboración propia

Lo relativo a si identifica la participación de los actores del sistema en el diseño del proceso de registro calificado, presenta la figura 20 que un 37,0% de los participantes opina que casi nunca son tenidos en cuenta en estos diseños, para el 29,0% de ellos nunca lo son, para el 22,7% a veces, para el 8,8% casi siempre y para el 2,5% siempre lo hacen. Estos resultados donde más de un 60% opinan que casi nunca o nunca participan en el diseño del proceso de RC, lo que podría explicarse por la escasa información del Estado para la construcción colectiva tanto de un concepto de calidad como de los mecanismos para alcanzarla. Estos resultados también explicarían la falta de consenso en cuanto a los objetivos y funcionalidades que debería perseguir este mecanismo de evaluación que ha sido evidenciado por algunos autores consultados en esta investigación.

La figura 21 muestra lo relacionado con la claridad sobre la articulación entre Inspección y Vigilancia (I&V) y los trámites de Registro Calificado (RC), donde un 29,6% de los participantes opinó que a veces es clara esta articulación, el 27,9% de ellos considera que casi

nunca es clara esta articulación, para el 19,6% nunca, para el 16,6% casi siempre y para el 6,4% siempre es clara la conexión. Aquí cerca del 50% de las respuestas apuntan a que casi nunca y nunca es claro el trabajo articulado entre los procesos de I&V y de RC lo que podría ser explicado por la inercia en el quehacer del gerente público. Sobresale también que el 29,6% piense que a veces lo tienen claro, lo que sería explicado por un desconocimiento del tema, muy relacionado con las respuestas a las preguntas de la figura 17, ya que en su mayoría no tienen claros los componentes del sistema.

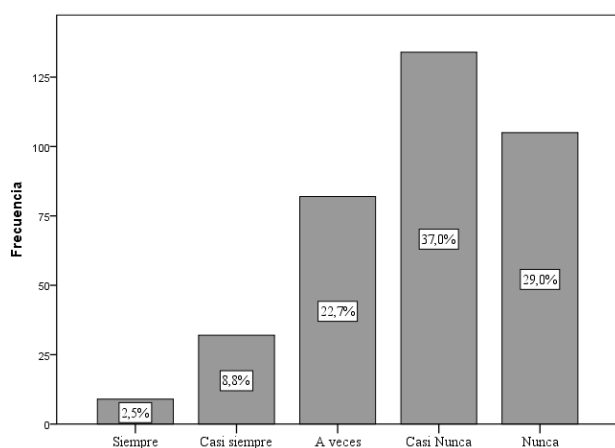


Figura 20: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Fuente: elaboración propia

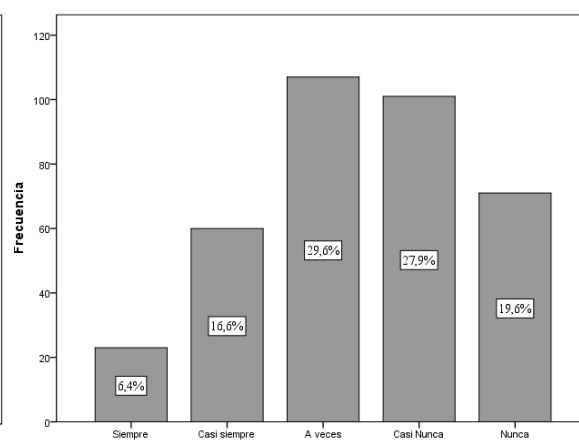


Figura 21: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Fuente: elaboración propia

En cuanto a si es reconocible cómo se impulsa la calidad desde Inspección y Vigilancia, se expone en la figura 22 que un 29,8% de los participantes opinó que a veces observan un impulso de la calidad desde las acciones de I&V, un 27,6% de ellos casi nunca lo notan, el 20,7% casi siempre, el 15,2% nunca y el 6,6% siempre. Estos resultados muestran una discrepancia de opinión muy marcada, lo que también podría explicarse por el desconocimiento de los componentes que integran el sistema y de sus funcionalidades, es decir que en este caso no se conoce muy bien lo que se hace desde I&V y cómo contribuye al aseguramiento de la calidad.

En lo concerniente a si hay claridad sobre la relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad de la educación que realiza el ministerio, indica la figura 23 que un 32,6% de los participantes respondió que casi nunca se tiene claridad sobre cómo desde el proceso de convalidación de títulos obtenidos en el extranjero se vigila la calidad de la educación en el país, para el 26,0% de ellos nunca se tiene claro esto, para el 22,9% a veces, un 13,8% opinó que casi siempre y para el 4,7% de ellos siempre es claro. Aquí más del 50% de las respuestas apuntan a que casi nunca y nunca se evidencia una relación entre el proceso de convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad de la educación superior, ello podría ser explicado a que se ignora la relación estrecha que deberían guardar estos procesos y el impacto que tiene la convalidación de títulos en la empleabilidad de los nacionales, y en la calidad del propio sistema educativo. Una adecuada articulación de los dos procesos permitiría una regulación apropiada para la reserva (o limitación) del reconocimiento de títulos. Sin una normativa rigurosa se podría permitir la convalidación de títulos de programas que no comparten el mismo nivel educativo (y calidad) ofrecidos en Colombia (y el ejercicio de estos profesionales extranjeros en el país), hecho que podría forzar a las IES a bajar sus estándares en la búsqueda de ventaja competitiva con las IES extranjeras, ya que profesionales nacionales preferirían estos programas (convalidables por el MEN) antes que someterse a las exigencias de los programas colombianos. Otro aspecto que podría explicar estos resultados es la falta de información que ofrece el Estado sobre el volumen de extranjeros que vienen ingresando al país con la posibilidad de ejercer sus profesiones.

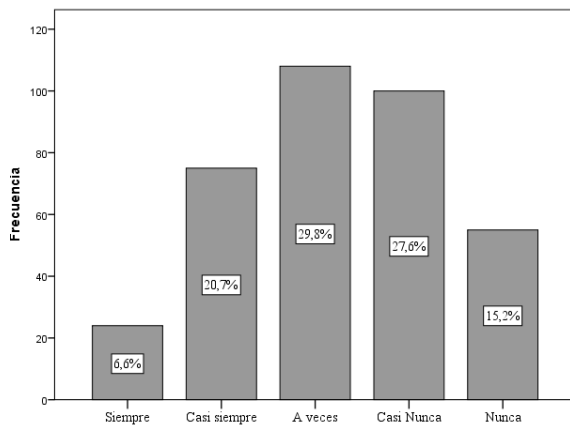


Figura 22: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Fuente: elaboración propia

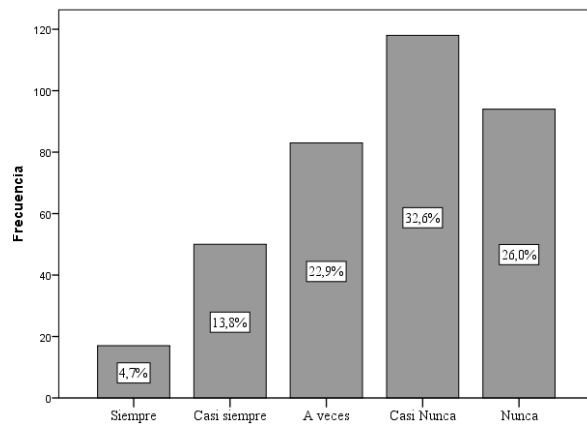


Figura 23: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Fuente: elaboración propia

Se explican en seguida los resultados de las respuestas relacionadas con el componente de información del sistema de aseguramiento.

En cuanto a si el proceso de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias del sector empresarial, la figura 24 indica que el 36,2% de los participantes respondió que a veces el proceso de RC tiene en cuenta las tendencias empresariales en la evaluación de la calidad, un 24,6% de ellos opinó que casi siempre, para el 22,1% casi nunca, para el 9,4% siempre y para un 7,7% nunca se reconocen. Estos resultados polarizados podrían explicarse por el desconocimiento de si el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado ha incluido de forma destacada las tendencias empresariales como un criterio de pertinencia, entendidas como la demanda de profesionales de áreas de conocimiento concretas en el sector productivo (en otras palabras, si es consultado este sector para la inclusión de criterios de pertinencia de la oferta educativa en el proceso de registro calificado).

En lo relacionado con la convalidación de títulos y su injerencia en la empleabilidad de los egresados colombianos, la figura 25 señala que un 32,6% de los participantes respondió que casi nunca evidencian que el proceso de convalidación de títulos obtenidos en el extranjero impacte en la empleabilidad de profesionales nacionales, para un 29,6% de ellos a veces impacta, un 22,7% nunca, un 13,3% casi siempre y un 1,9% siempre. En este caso más del 50% de los participantes considera que casi nunca y nunca se impacta la empleabilidad de los nacionales con la convalidación de títulos, ello permite concluir que más de la mitad de ellos niegan las repercusiones que una regulación inadecuada del proceso de convalidación de títulos obtenidos en el extranjero le traería tanto al comportamiento del empleo en Colombia como a su sistema educativo, en la medida que se permitiría también el ejercicio (y el ingreso permanente) sin limitaciones a profesionales extranjeros en Colombia. En cuanto a que el 29,6% de ellos considere que a veces se afecta el empleo, podría explicarse en que no hay claridad de si existen repercusiones al respecto.

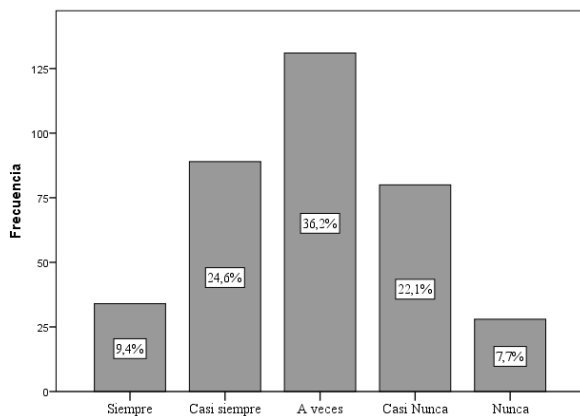


Figura 24: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Fuente: elaboración propia

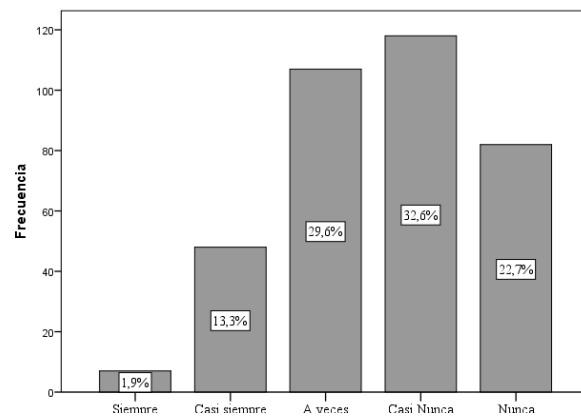


Figura 25: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Fuente: elaboración propia

En cuanto a si el proceso de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES, la figura 26 muestra que un 33,4% de los participantes respondió que a veces este sistema de información fortalece el proceso de RC, un 31,5% casi nunca, el 20,4% casi siempre, un 10,8% nunca y para el 3,9% siempre. Las opiniones enfrentadas en estos resultados podrían explicarse porque no existe claridad en la funcionalidad de estos dos elementos del sistema de aseguramiento y si existe retroalimentación entre ellos.

En lo relacionado a si el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES soporta la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de registro calificado, la figura 27 señala que un 36,5% de los participantes respondió que a veces este sistema de información fortalece el proceso de RC, para el 31,8% de ellos casi nunca lo hace, para el 17,1% nunca, para un 11,9% casi siempre y para el 2,8% siempre lo fortalece. Estos resultados muestran tendencia neutral de opinión (el 36,5% respondió que a veces) lo que podría ser explicado por un desconocimiento del sistema. También sobresale que casi la mitad de los participantes opinaron entre casi nunca y nunca el SNIES apoya la mejora o retroalimenta el proceso de verificación de la calidad de registro calificado, lo que podría ser aducirse a la desactualización de este sistema de información.

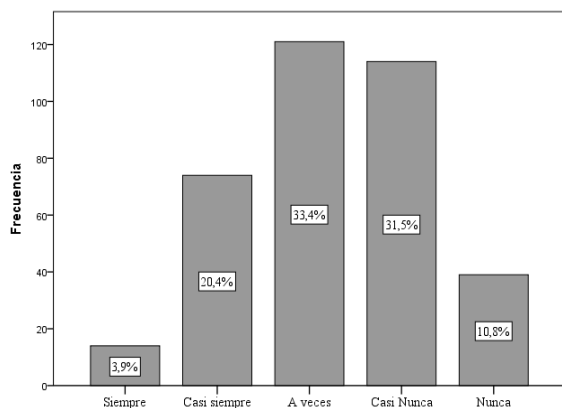


Figura 26: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Fuente: elaboración propia

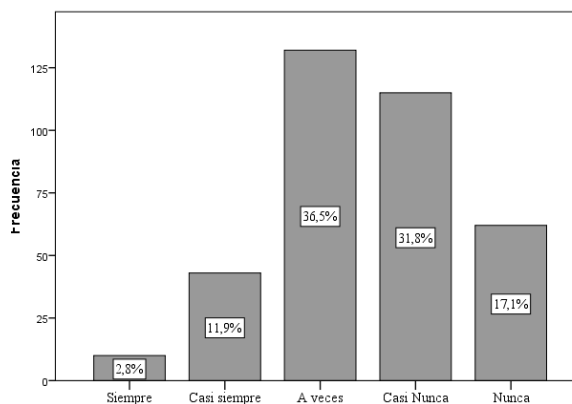


Figura 27: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia

En cuanto a si es conocida la interfaz entre los sistemas de información que apoyan la verificación de la calidad, la figura 28 muestra que un 32,9% de los participantes respondió que casi nunca se conoce como se vinculan estos sistemas de información, para el 22,9% de ellos nunca se conoce, para el 22,9% a veces, para el 14,6% casi siempre y para el 6,6% siempre. El hecho de que más de la mitad de las respuestas se ubiquen entre casi nunca (32,9%) y nunca (22,9%) conocen la interconexión entre los sistemas informáticos que apoyan el sistema de evaluación de la calidad podría ser explicado por la inexistencia de dicha conexión debido a la ausencia de una concepción sistémica del proceso de evaluación por parte del gerente público, donde deben engranarse unos elementos para propiciar la generación de información de tipo estratégico que retroalimente todo el sistema de evaluación fácilmente. El otro porcentaje que llama la atención es el 22,9% de las respuestas relacionadas con que a veces observan una interconexión (al ser “a veces” una respuesta neutral), que podría explicarse porque se ignora cuáles son los sistemas informáticos que apoyan el proceso de evaluación de la calidad.

En lo correspondiente a si considera que la evaluación que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la educación superior, la figura 29 muestra que el 37,0% de los participantes respondió que a veces la información generada por el ICFES permite la toma de decisiones para el mejoramiento de la educación superior, para el 27,6% de ellos casi nunca la mejora, para el 19,6% casi siempre lo hace, para el 10,2% nunca y para el 5,5% siempre. Estos resultados evidencian una divergencia de opiniones en torno al aporte del ICFES al mejoramiento de la educación superior, donde sobresale que para un 37,0 % no hay certeza de este hecho (al ser “a veces” una respuesta neutral), también llama la atención las respuestas casi nunca (27,6%) y nunca (10,2%), con un porcentaje importante. Esto podría ser explicado por un lado, por una posible falta de información sobre el ICFES en cuanto a sus alcances y logros, y por el otro, a que los resultados de la gestión del ICFES en materia de evaluación de la calidad de educación superior no realizarían mayores aportes a la transformación de la educación superior.

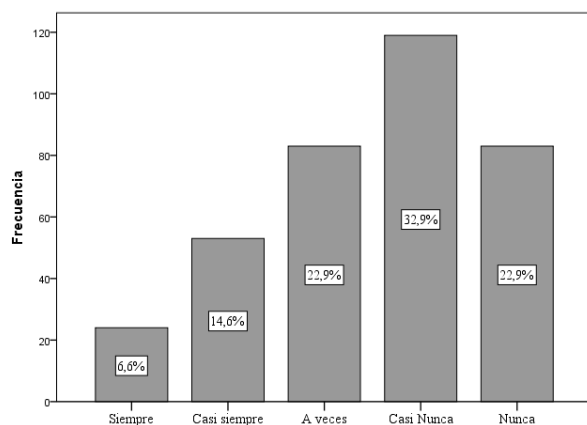


Figura 28: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Fuente: elaboración propia

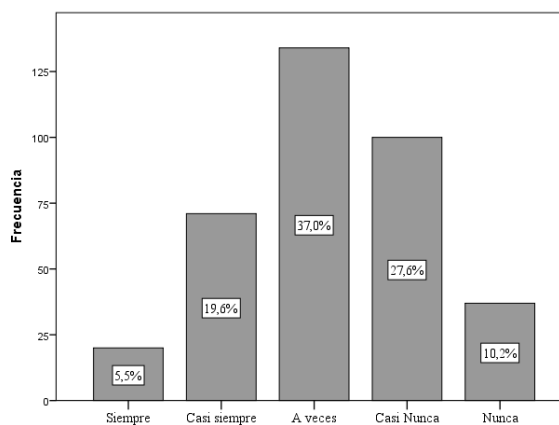


Figura 29: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a si existe articulación entre la evaluación de la calidad que debe adelantar el ICFES y la evaluación de la calidad que compete al MEN, la figura 30 expone que el 39,0% de los participantes respondió que a veces se articulan estas dos entidades en torno a la evaluación de la calidad, para el 26,2% de ellos casi siempre, para el 19,1% casi nunca, para el 8,6% siempre y para el 7,2% nunca. Estos resultados evidencian una vez más un desacuerdo de criterio, donde sobresale una opinión neutral (a veces 39,0%), lo que podría ser explicado por el desconocimiento de que el ICFES es un elemento del sistema de aseguramiento, y que junto con el MEN compartiesen finalidades evaluativas en torno a la calidad de la educación superior.

A la pregunta si las pruebas Saber Pro son un elemento que ha perfeccionado el proceso de registro calificado, la figura 31 explica que el 34,8% de los participantes respondió que a veces estas pruebas perfeccionan el proceso de RC, para un 26,2% de ellos casi siempre lo perfecciona, para el 23,8% casi nunca, para el 9,9% siempre y para el 5,2% nunca lo hace. Una vez más los resultados apuntan a un desacuerdo entre los participantes, aunque sobresale un 34,8% de opinión neutral, lo que podría deberse a que se ignora que las pruebas Saber Pro son un elemento del sistema de aseguramiento, que pretende medir el alcance de competencias por parte de los egresados del sistema educativo de educación superior (y validar la pertinencia del mismo), cuya información arrojada debería contribuir a retroalimentar o transformar el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado en la búsqueda de una mayor pertinencia, tanto del mismo proceso como de la oferta educativa.

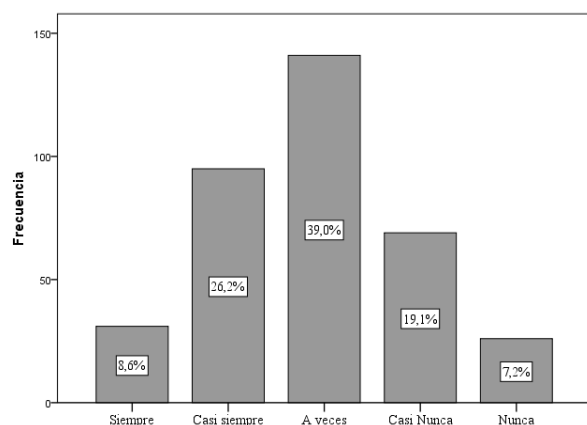


Figura 30: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Fuente: elaboración propia

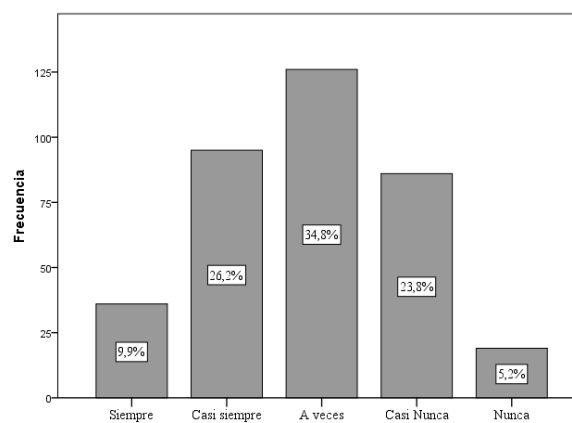
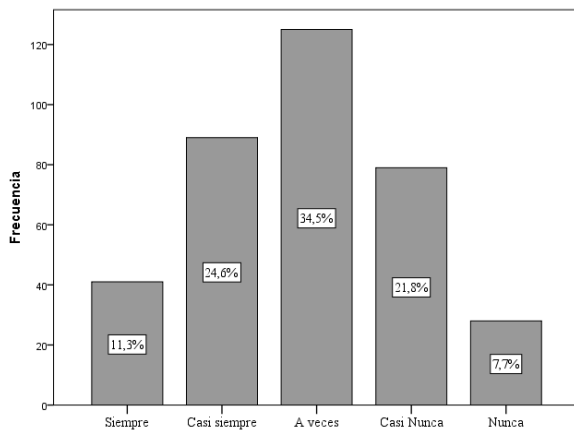


Figura 31: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia

En lo referente a si el ICETEX a través de sus programas contribuye a la calidad de educación superior, la figura 32 muestra que el 34,5% de los participantes respondió que a veces el ICETEX respalda la calidad de la educación superior, para el 24,6% de ellos casi siempre lo hace, para el 21,8% casi nunca, para el 11,3% siempre y para el 7,7 nunca. Estos resultados reflejan la misma tendencia de las anteriores respuestas, en cuanto a un contraste de opinión entre los participantes, aunque sobresale la respuesta neutral con un 34,5%, lo que podría ser explicado por el desconocimiento de que el ICETEX es un elemento del sistema de aseguramiento que debe contribuir con sus programas de financiamiento a la calidad de la educación superior.

Frente al interrogante si COLCIENCIAS ha impulsado la evolución del Sistema de Aseguramiento, la figura 33 muestra que el 33,7% de los participantes respondió que a veces esta entidad impulsa el sistema de aseguramiento, para el 26,8% casi nunca, para el 22,1% casi siempre, para el 10,5% nunca y para el 6,9% siempre. Estos resultados revelan la discrepancia

entre respuestas, pero nuevamente resalta la opinión neutral, que podría ser resultado del desconocimiento de que COLCIENCIAS es un elemento del sistema de aseguramiento, y que además debería brindar un norte en materia científica para las Instituciones de Educación Superior, fortificando la trasmisión de conocimiento y la capacidad de innovar con pertinencia, contribuyendo así a la transformación del sistema de educación superior colombiano.



*Figura 32: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior?
Fuente: elaboración propia*

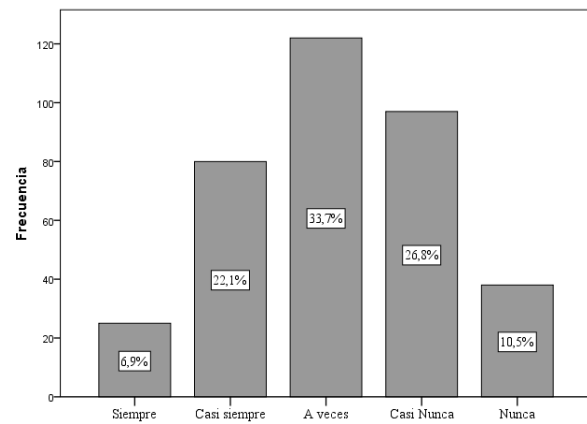


Figura 33: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Fuente: elaboración propia

Por último, se precisan los resultados relacionados con el componente de fomento del sistema de aseguramiento.

En cuanto a si se evidencia una articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta y los procesos de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia, la figura 34 muestra que el 34,5% de los participantes respondió que a veces se encuentra articulación entre estos elementos del sistema de aseguramiento, para el 31,5% de ellos opina que casi nunca se articulan, para un 20,2% casi siempre, para un 9,4% nunca lo hacen y para un 4,4% siempre se articulan. Esta divergencia de opiniones sigue siendo interesante, aunque destaca la opinión

neutral (a veces 34,5%) que podría ser indicativo de que se ignoran las estrategias que hacen parte del componente de fomento relacionadas con los programas de apoyo financiero a las IES, y que al igual que el proceso de registro calificado, forman parte integral del sistema de aseguramiento de la calidad, y como tal deberían estar armonizados en una misma finalidad que es la suprema inspección y vigilancia de la calidad educativa. También llama la atención que un 31,5% de ellos considere que casi nunca se articulen los dos elementos del sistema, lo que podría explicarse por la inexistencia de una política de calidad que permita el desempeño coordinado entre estos dos procesos.

Con relación a si existe focalización regional de los planes de fortalecimiento y la política de calidad, la figura 35 muestra que el 37,6% de los participantes respondió que a veces se evidencia una focalización por regiones de estos elementos del sistema de aseguramiento, un 25,4% casi nunca, un 24,3% casi siempre, un 6,9% siempre y para el 5,8% nunca. Aquí se observan nuevamente opiniones polarizadas, con mayoría de criterio neutral (a veces 37,6%), estos resultados podrían ser explicados por un desconocimiento de que estos elementos, que hacen parte del sistema de aseguramiento, deben tener en cuenta el contexto regional al momento de ser planeados y operativizados.

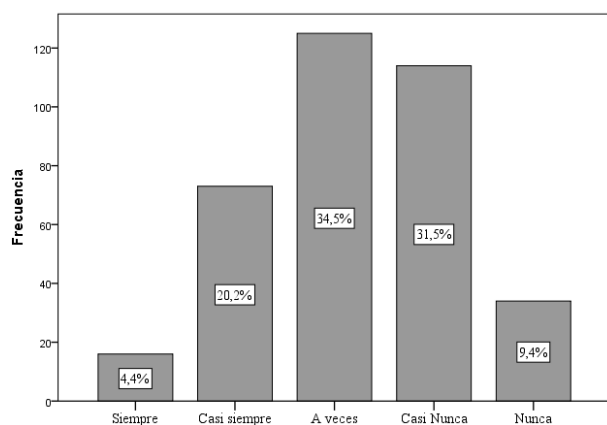


Figura 34: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Fuente: elaboración propia

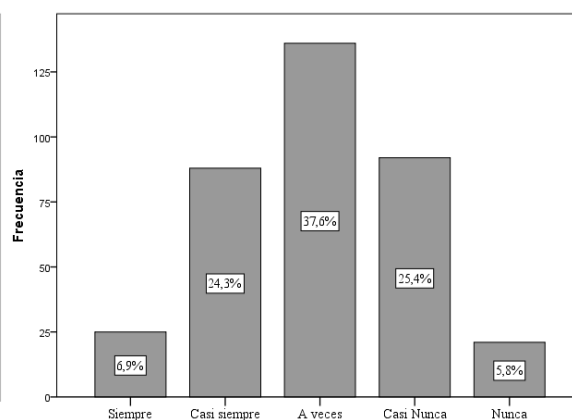


Figura 35: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Fuente: elaboración propia

En cuanto a si considera que las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoyan en los sistemas informáticos del sistema de aseguramiento del MEN, la figura 36 muestra que el 40,6% de los participantes respondió que a veces esta estrategia se apoya en la información que arroja el sistema de aseguramiento, para el 32,9% de ellos casi nunca utiliza esta información, el 12,7% casi siempre, el 11,3% nunca, y el 2,5% siempre. Estos resultados, aunque divergentes, arrojan una tendencia hacia una opinión neutral (a veces 40,6%), lo que podría ser muestra de que no son suficientemente claros los sistemas informáticos existentes o la información de tipo estratégico que arroja, así como tampoco son conocidos las diferentes estrategias que integran el sistema de aseguramiento de la calidad de educación superior.

En cuanto a si los planes de fortalecimiento de la demanda que ofrece el MEN se articulan con el apoyo financiero que gestiona el ICETEX, la figura 37 expone indica que el 42,5% de los

participantes manifestó que a veces estos programas de financiamiento estudiantil se articulan en las dos entidades del Estado, para el 27,1% de ellos casi siempre, para el 17,7% casi nunca, para el 8,8% siempre y para el 3,9% nunca. Aquí se observa el mismo comportamiento de los resultados en cuanto a opiniones encontradas, pero con una mayor inclinación a la opinión neutral (a veces 42,5%) lo que podría deberse a que se ignoran las funcionalidades del ICETEX y el hecho de que comparte con el MEN estrategias y programas de financiamiento estudiantil para la educación superior.

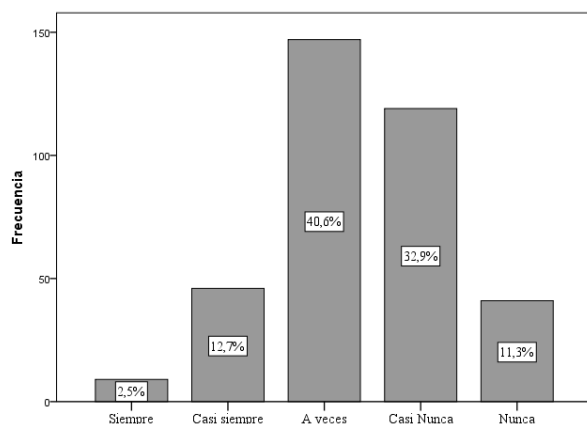


Figura 36: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Fuente: elaboración propia

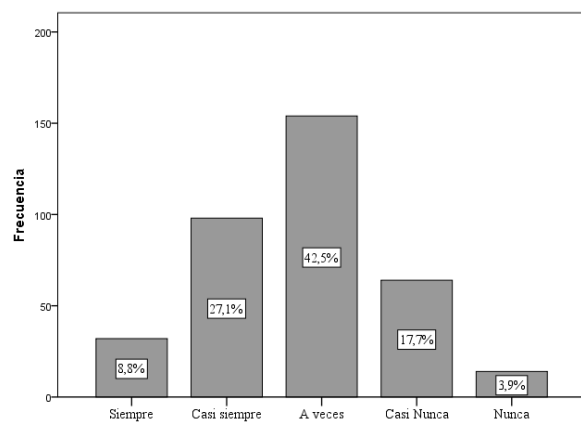


Figura 37: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los procesos que adelanta la dirección de fomento y el proceso de registro calificado, la figura 38 revela que el 37,6% de los participantes respondió que a veces evidencia una articulación entre estos dos elementos del sistema de aseguramiento, el 29,6% de ellos respondió que casi nunca se articulan, para un 19,9% casi siempre, para un 8,8% nunca y para un 4,1% siempre. Se evidencia aquí un desacuerdo de opinión, donde resalta la

opinión neutral (37,6%), lo que podría deberse a que no está claro cómo se conectan estos dos elementos del sistema de aseguramiento, y al hecho de que se ignora la conexión que debería existir entre los procesos que adelanta el componente de fomento y los procesos de registro calificado.

Frente a si los procesos relacionados con la autorización de los CERES están alineados con el proceso de registro calificado, la figura 39 revela que el 37,8% de los participantes respondió que a veces se evidencia la organización entre estos elementos del sistema de aseguramiento, un 24,6% casi nunca, un 21,8% casi siempre, un 9,4% siempre y un 6,4% nunca. Aquí se reitera la divergencia de opiniones donde sobresale un criterio neutral, que podría deberse a que no es muy conocida la estrategia de los centros regionales de educación superior (CERES) del componente de fomento, y se ignora el hecho de que hace parte integral del sistema de aseguramiento de la calidad. Este resultado también podría explicarse en que se desconoce por parte de los participantes cómo se articulan estos dos elementos en la búsqueda de la finalidad del sistema, como es la suprema vigilancia de la calidad de la educación superior.

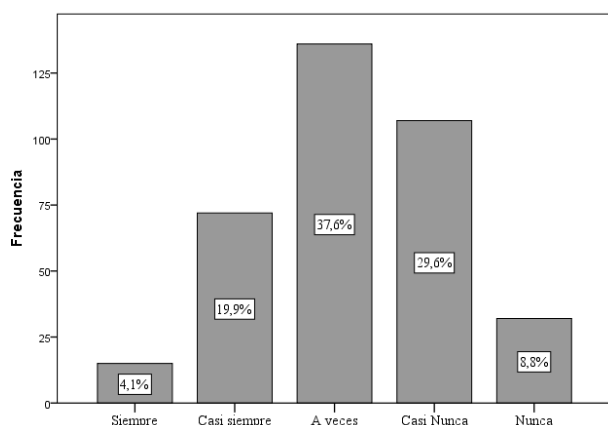


Figura 38: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Fuente: elaboración propia

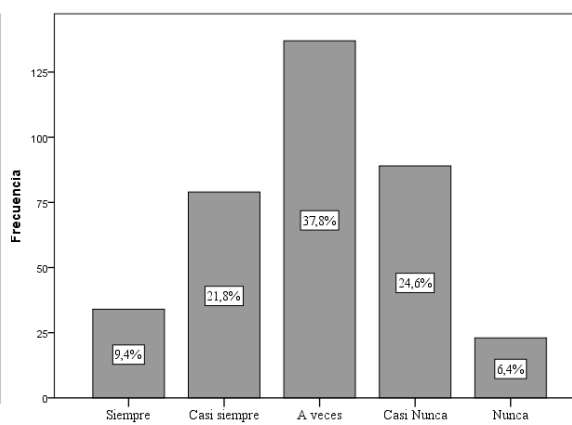


Figura 39: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de mejoramiento y el registro calificado, se identifica en la figura 40 que el 35,4% de los participantes respondió que a veces evidencia la articulación entre los dos procesos, para el 30,4% de ellos casi nunca existe articulación, para el 16,9% casi siempre la hay, para el 11,0% nunca y para el 6,4% siempre. Estos resultados siguen mostrando discrepancia de opiniones, sin embargo, se observa un mayor criterio neutral, que podría deberse a que se desconoce por parte de los participantes cómo se acopla la estrategia de los planes de mejoramiento para programas cuyo registro calificado ha sido negado, en la búsqueda de garantizar su funcionamiento manteniendo las condiciones de calidad (componente de fomento) con el proceso de RC (componente de evaluación) que debería proveer constantemente información sobre las negaciones. Ello también podría ser explicado por el desconocimiento de la existencia de sistemas informáticos que permitan el intercambio de información entre ambos.

En último lugar, en cuanto a si los planes de mejoramiento de registro calificado se articulan con inspección y vigilancia, la figura 41 muestra que el 34,8% de los participantes respondió que a veces se articulan estos dos elementos del sistema de aseguramiento, para el 27,3% casi nunca, para el 21,5% casi siempre, para el 9,1% nunca y para el 7,2% siempre. Los resultados arrojados para esta pregunta evidencian diferencia de opiniones, donde resalta la opinión neutral (a veces 34,8%), lo que podría ser explicado porque se ignora la debida articulación entre la estrategia de planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado y las acciones de seguimiento y control a las Instituciones de Educación Superior a cargo de I&V. Cabe resaltar que la I&V se ejerce para verificar que la prestación del servicio educativo se cumpla dentro del ordenamiento constitucional, legal y reglamentario, función ésta que se debe perfeccionar con el seguimiento a las estrategias diseñadas desde el componente de fomento a través de sus planes de mejoramiento.

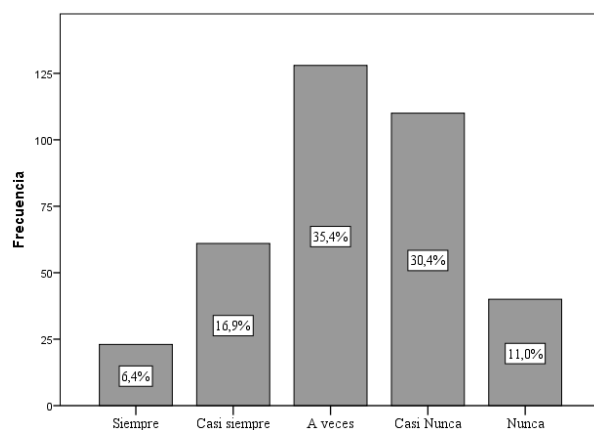


Figura 40: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Fuente: elaboración propia

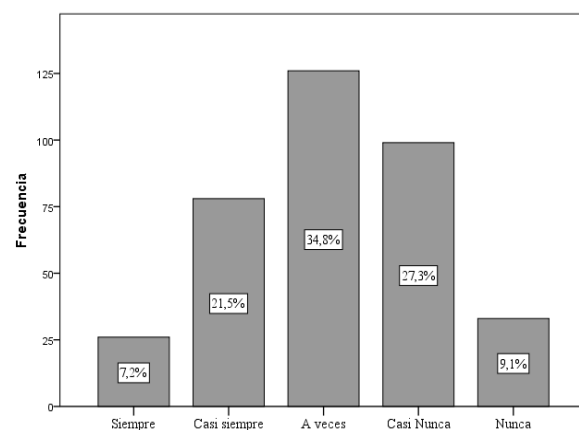


Figura 41: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Fuente: elaboración propia

Sobre los resultados de cada actor o conglomerado del sistema

De manera individual se mostrará a continuación la estadística descriptiva para cada uno de los conglomerados identificados para esta investigación.

Directivo IES

De los 122 directivos de Instituciones de Educación Superior, el 23,8% indicaron que se relacionan con el MEN a través de la Sala de Evaluación de Administración de Empresas y Derecho, el 10,7% indicaron labores administrativas MEN, el 14,8% con más de dos Salas de Evaluación, el 8,2% con la Sala de Evaluación de Educación, el 2,5% con la Sala de Evaluación de Artes y Humanidades, el 4,9%, con la Sala de Evaluación de Ciencias Sociales, Periodismo e Información, el 0,8% con la Sala de Evaluación de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística, el 3,3% con la Sala de Evaluación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el 9,0% con la Sala de Evaluación de Ingeniería, Industria y Construcción, el 0,8% con la Sala de Evaluación de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria, el 9,0% con la Sala de Evaluación de Salud y Bienestar, el 5,7% con la Sala de Evaluación de Trámites Institucionales y el 6,6% con dos Salas de Evaluación. Estos resultados demuestran una participación importante de directivos de Instituciones de Educación Superior con oferta educativa de diversas áreas de conocimiento.

De ellos se destaca el vínculo con Universidades en un 55,7%, con Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas en un 33,6%, con Instituciones Tecnológicas en un 6,6% y en menor proporción con Instituciones Técnicas Profesionales en un 4,1%. Los directivos IES según estos resultados, se vinculan en su mayoría con Universidades e Instituciones Universitarias, lo que podría corresponder a una experiencia valiosa por estar en organismos de mayor trayectoria en el campo de la educación en el país.

Se ubican geográficamente en mayor proporción en Bogotá con un 32,0%, seguido de Armenia con un 11,5%, Barranquilla con un 11,5%, Cali con un 9,0%, Cúcuta con un 8,2% y Medellín con un 6,6%, entre otras ciudades con muy escasa participación. Ello es muestra de participación de algunas de las regiones más representativas.

La edad de los directivos IES se ubica especialmente en el rango entre 41-50 años con un 35,2%, seguido del 29,5% que oscila entre 31-40 años, el 28,7% son mayores de 51 años y el 6,6% están entre 20-30 años. Estos resultados muestran que el grupo de directivos participantes estuvo por encima de los 40 años en su mayoría (más del 60%), lo que podría ser representación de una experiencia inapreciable para esta investigación.

El 52.5% de los directivos participantes son mujeres y el 47.5% son hombres. Ello evidencia una participación muy pareja en cuanto a género.

A continuación se describen las respuestas de los directivos IES con respecto al componente de evaluación del sistema de aseguramiento.

En cuanto a si son claros los procesos de verificación para promover la calidad en la Educación Superior, se observa en la figura 42 que el 45,1% de los participantes respondió que casi nunca son claros estos procesos de verificación de la calidad, para el 26,2% de ellos a veces son claros, para el 18,0% nunca lo son, para el 9,8% casi siempre y para el 0,8% siempre. Resalta en estos resultados una opinión negativa con un 45.1% (casi nunca) y un 18.0% (nunca), con relación a que no son claros los procesos que ha diseñado el estado para evaluar la calidad de la oferta educativa en el país. Ello podría explicarse por la escasa información del Estado entorno a las funcionalidades, objetivos e impactos de los mecanismos actuales de evaluación de la calidad, por la escasa participación de actores importantes del sistema en su diseño y por el hecho de que los procesos actuales podrían ser incoherentes o poco claros en cuanto a alcance sus objetivos.

En lo que se refiere a si son claros los componentes del sistema, la figura 43 muestra que el 45,1%, de los participantes respondió que casi nunca son claros estos componentes, para el 27,9% de ellos nunca son claros, para el 19,7%, a veces son claros, para el 5,7% casi siempre son claros y para el 1,6% siempre lo son. Estos resultados indican que los directivos IES (casi nunca 45,1% y nunca 27,9%) en su mayoría consideran que no se conocen claramente los componentes que integran el sistema de aseguramiento, lo que podría deberse a una falta de

comunicación por parte del Estado en cuanto a los elementos de este sistema que deben relacionarse entre sí para el logro de una efectiva vigilancia de la calidad. Como se había mencionado antes, ello podría explicar algunas de las respuestas neutrales de los directivos que se escriben en este apartado como señal de este desconocimiento.

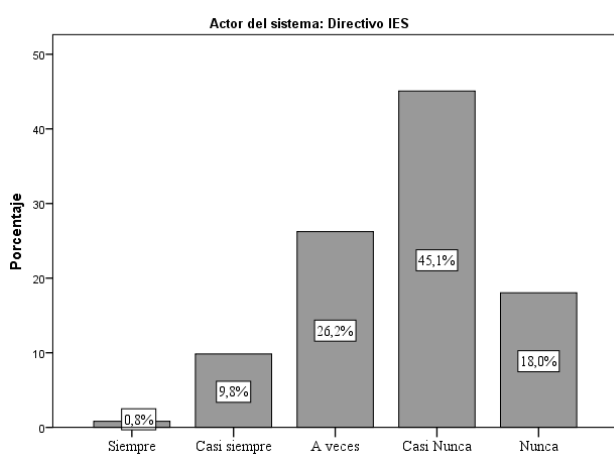


Figura 43: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

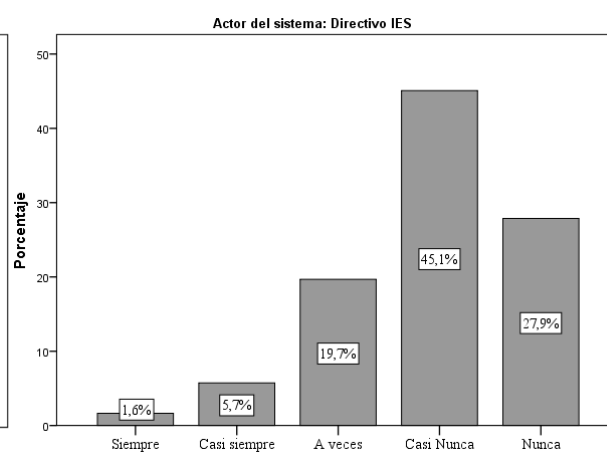


Figura 42: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Con respecto a si es comprensible que el registro calificado opere independiente de la acreditación en alta calidad, se destaca en la figura 44 que el 48,4% de los participantes respondió que nunca se entiende esta independencia de los dos elementos de evaluación de la calidad, para el 17,2% de ellos casi nunca se comprende, para el 13,9% a veces es comprensible, para el 11,5% siempre los y casi siempre con 9,0%. Los anteriores resultados muestran que para la mayoría de los directivos (nunca 48,4% y casi nunca 17,2%) no se comprende claramente

porque los dos mecanismos de verificación de la calidad son independientes, esto podría explicarse por una desarticulación de estos elementos o que no sea clara su relación en torno al concepto de calidad que se ha concebido. Ello podría ser consecuencia de la baja participación de actores protagónicos dentro del sistema educativo en el diseño o rediseño de este proceso.

En cuanto a si el proceso de RC está diseñado con pertinencia, revela la figura 45 que el 34,4% de los directivos IES respondió que casi nunca se evidencia que el proceso de RC esté diseñado con pertinencia, para el 29,5% de ellos a veces se observa dicha pertinencia, para el 24,6%, de ellos nunca es pertinente, para el 7,4% de ellos casi siempre los es, y para el 4,1% siempre lo es. Sobresale aquí que más de la mitad de los directivos IES (34,4% casi nunca y nunca 24,6%) no encuentren pertinente el proceso de RC, lo que podría ser explicado por una débil concepción del sistema en cuanto a su finalidad de garantizar una educación superior de calidad por parte del Estado, impactando el mismo proceso de RC. Ello podría ser indicio de la necesaria vinculación de sectores claves de la sociedad para el rediseño de este proceso.

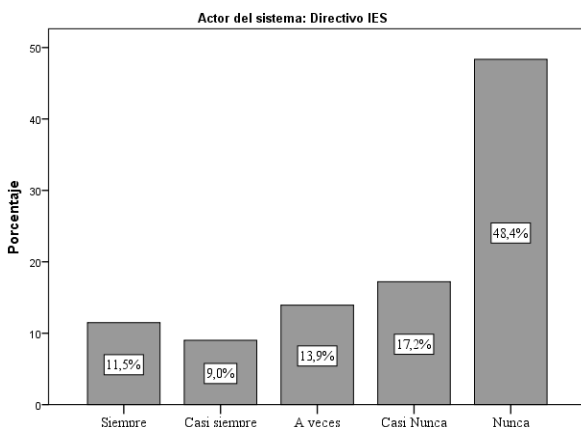


Figura 44: ¿Para usted es comprensible que a nivel de

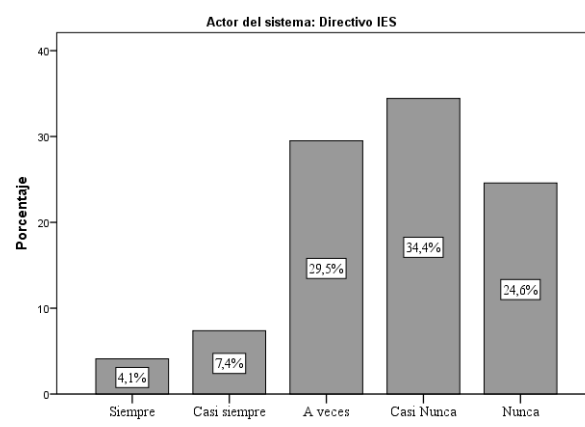


Figura 45: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está

la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si identifica la participación de los actores del sistema en el diseño del proceso de registro calificado, la figura 46 muestra que el 37,7% de los directivos respondió que casi nunca se observa esta participación, para el 31,1% de ellos a veces se evidencia una participación, para el 19,7% de ellos nunca existe participación, para el 7,4% casi siempre y para un 4,1% siempre se participa. Resalta en estos resultados que para más de la mitad (casi nunca 37,7% y nunca 19,7%) de los directivos no sean claros los mecanismos de participación de actores imprescindibles del sistema educativo en el diseño del proceso para verificar la calidad de la educación superior, hecho que podría ser explicado por una limitada de información del Estado.

Frente a si es clara la articulación entre el proceso de Inspección y Vigilancia (I&V) y el proceso de Registro Calificado (RC), la figura 47 revela que el 32,8% de los directivos respondió que a veces se evidencia claramente esta articulación, para el 30,3% de ellos casi nunca existe articulación, para el 18,0% casi siempre, para el 13,1% de ellos nunca existe articulación y para el 5,7% siempre se articulan. Aquí resalta que más del 40% (casi nunca 30,3% y nunca 13,1%) de los directivos piense que no es muy visible el trabajo articulado entre I&V y RC lo que podría ser explicado por una inercia en la toma de decisiones del gerente público. Sobresale también un 32,8% de opinión neutral, lo que podría ser explicado por un desconocimiento de los componentes que integran el sistema y sus funcionalidades.

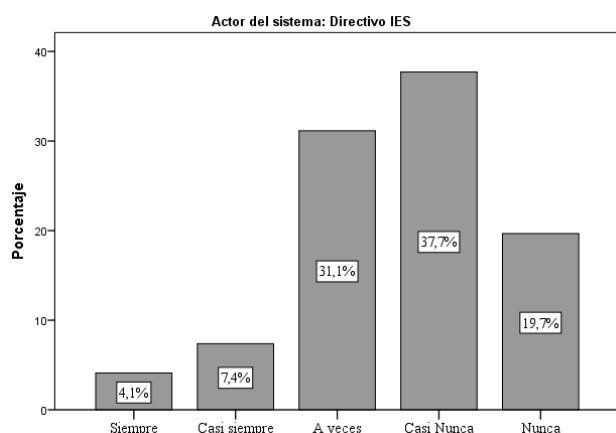


Figura 46: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

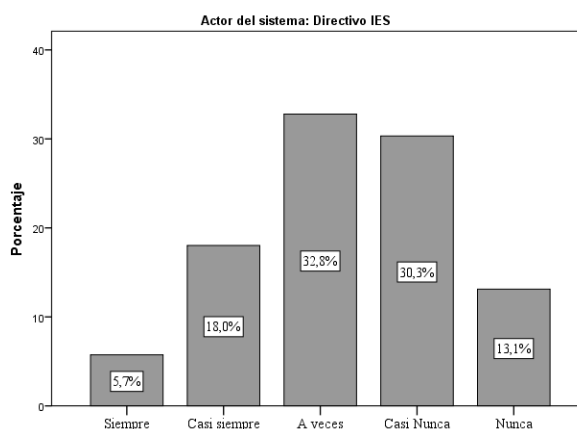


Figura 47: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Con referencia a si se impulsa la calidad desde Inspección y Vigilancia, la figura 48 indica que el 38.5% de los directivos respondió que a veces se impulsa la calidad desde I&V, para el 23,8%, casi siempre, para el 19,7% casi nunca, para el 10,7% nunca y para el 7,4% siempre. Para los directivos, al igual que en los resultados generales, es evidente la diferencia de opinión, lo que podría ser explicado por el desconocimiento de los elementos que articulan el sistema y cuáles son sus alcances dentro del mismo.

En cuanto a si hay claridad sobre la relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, la figura 49 muestra que para el 34,4% de los directivos casi nunca es clara la forma de articulación entre la convalidación de título y la vigilancia de la calidad, para el 25,4% de ellos nunca es clara la forma en que se relacionan estos dos elementos, para el 23,0% a veces, para el 12,3% casi siempre y para el 4,9% siempre. Sobresale en estos resultados que más de la mitad (casi nunca 34,4% y nunca 25,4%) de los directivos no evidencien claramente una relación

entre el proceso de convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad de la educación superior, ello podría ser indicador de que se ignora el impacto que tiene la convalidación de títulos en la empleabilidad de los nacionales, y en el propio sistema educativo. Ello también podría obedecer a una falta de claridad en la información que se brinda sobre el volumen de extranjeros que han ingresado al país con la posibilidad de ejercer sus profesiones.

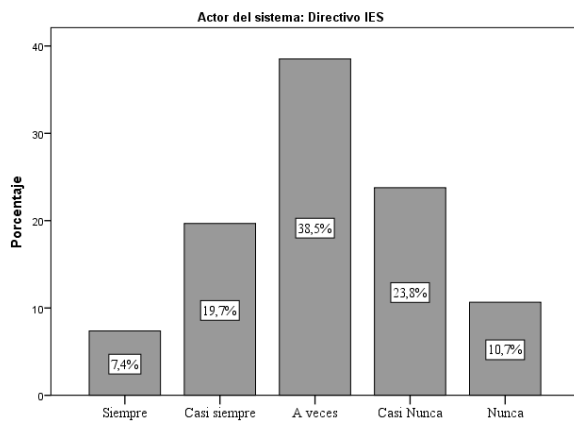


Figura 48: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

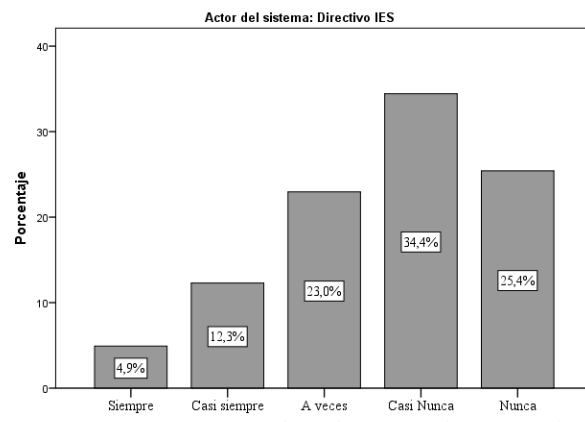


Figura 49: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Frente al componente de información del sistema de aseguramiento, se presentan los siguientes resultados para los directivos IES.

En cuanto a si se reconocen las tendencias del sector empresarial en el proceso de RC, la figura 50 muestra que el 38,5% de los directivos respondió que a veces se reconocen las tendencias del sector empresarial en el diseño del proceso de RC, para el 22,1% de ellos casi siempre se reconocen, para el 20,5% casi nunca se reconocen, para el 9,8% siempre y para el 9,0% nunca. Estos resultados contradictorios podría ser explicados por el hecho que no es claro

si el diseño o rediseño del proceso de verificación de la calidad ha tenido en cuenta las necesidades del sector empresarial como un criterio de pertinencia de la oferta educativa.

En cuanto a si la convalidación de títulos tiene injerencia en la empleabilidad de los egresados, la figura 51 muestra que el 34,4% de los directivos respondió que casi nunca evidencia un impacto de la convalidación de títulos en la empleabilidad, para el 32,0% de ellos a veces se observa un impacto, para el 21,3% de ellos nunca hay injerencia, para el 11,5% casi siempre hay injerencia y para el 0,8% siempre se observa injerencia. Resalta aquí que más de la mitad (casi nunca 34,4% y nunca 21,3%) de los directivos no encuentran injerencia alguna de la convalidación de títulos en la empleabilidad de los nacionales, ello podría ser explicado porque no se conocen las consecuencias que una regulación inadecuada del proceso de convalidación de títulos obtenidos en el extranjero (de profesionales extranjeros) le traería tanto al comportamiento del empleo en Colombia como a su sistema educativo, en la medida que se permitiría también el ejercicio de la profesión sin limitaciones a extranjeros en el país. En cuanto a que el 29,6% de ellos considere que a veces se afecta el empleo, podría explicarse en que no hay claridad de si existen repercusiones al respecto, con ausencia de información pública.

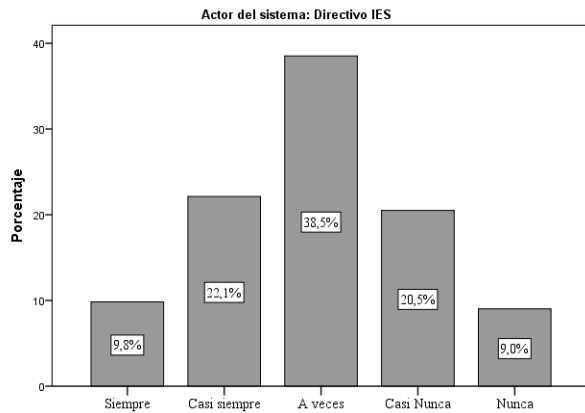


Figura 50: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

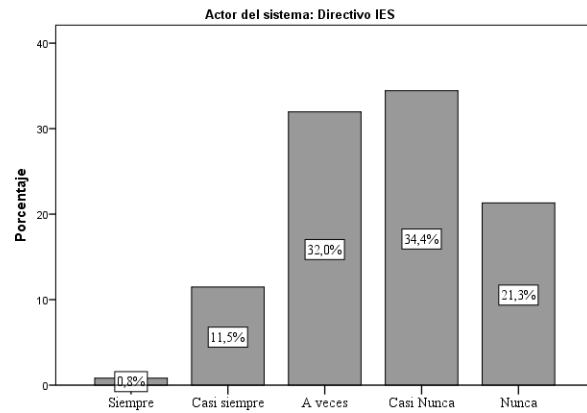


Figura 51: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si el proceso de registro calificado se fortalece a través del SPADIES, la figura 52 muestra que el 31,97% de los directivos respondió que casi nunca la evaluación de la calidad se fortalece con este sistema de información, para el 30,33% de ellos a veces lo fortalece, para el 23,77% de ellos casi siempre se fortalece, para el 9,84% de ellos nunca se fortalece y para el 4,10% siempre lo hace. En este caso se observan opiniones enfrentadas entre quienes respondieron que casi nunca el SPADIES fortalece el proceso de evaluación de la calidad y a veces lo hace (opinión neutral más encaminada al desconocimiento del sistema). Esta divergencia podría ser relacionada por un lado con debilidades en la comunicación de la administración pública sobre este aspecto, y por el otro, con menores aportes del sistema de seguimiento a la deserción (SPADIES) en la transformación del proceso de verificación de la calidad de educación superior.

En cuanto a si el SNIES soporta el mejoramiento del proceso de registro calificado, la figura 53 muestra que el 41,0% de los directivos respondió que a veces este sistema de información aporta al mejoramiento del proceso de RC, para el 26,2% de ellos casi nunca aporta a su mejoramiento, para el 16,4% de ellos casi siempre aporta, para el 11,5% de ellos el SNIES nunca aporta a su mejoramiento y para el 4,9% siempre aporta. Estos resultados muestran tendencia neutral de opinión (a veces 41,0%) lo que podría ser explicado por un desconocimiento de las funcionalidades del SNIES y como debería aportar al mejoramiento del proceso de RC. También sobresale que un porcentaje importante de los participantes opinaron (casi nunca 26,2% y nunca 11,5%) que el SNIES no contribuye al mejoramiento del proceso de verificación de la calidad de registro calificado, lo que podría explicarse por la ausencia de evidencias de una adecuada retroalimentación entre ellos y a una posible desactualización de este sistema de información.

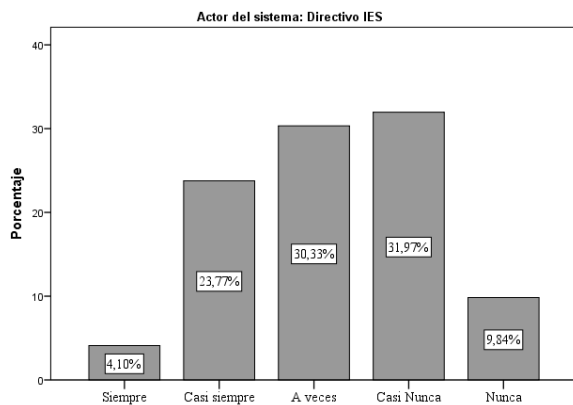


Figura 52: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

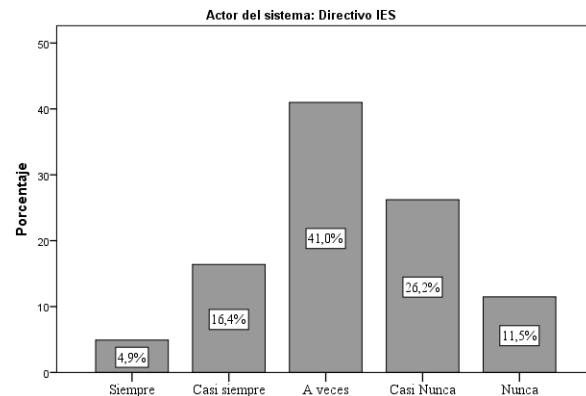


Figura 53: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si conoce como se relacionan los sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad, se observa en la figura 54 que el 35,2% de los directivos respondió que casi nunca se conoce cómo se interconectan estos sistemas informáticos, para el 25,4% de ellos a veces se evidencia esta conexión, para el 18,9% casi siempre, para el 12,3% nunca y para el 8,2% siempre. Estos resultados evidencian que más del 40% de los directivos (casi nunca 35,2% y nunca 12,3%) no conocen la interconexión entre los sistemas informáticos que apoyan el sistema de evaluación de la calidad, ello podría ser explicado por la desaparición de la mirada sistémica del proceso de verificación de la calidad por parte del administrador público, donde deben articularse todos sus componentes facilitando la retroalimentación de todo el sistema de evaluación.

En lo referente a si considera que la evaluación del ICFES aporta al mejoramiento de la educación superior, la figura 55 muestra que el 38,5% de los directivos respondió que el ICFES a veces aporta al mejoramiento de la educación superior, el 23,8% de ellos considera que casi siempre se evidencia un aporte, para el 23,8% de ellos casi nunca se evidencia un aporte, para el 7,4% de ellos nunca se evidencia un aporte y para el 6,6% de ellos siempre se evidencia un aporte. Aquí es evidente la diferencia de criterio alrededor del aporte del ICFES al mejoramiento de la educación superior, aunque sobresale la opinión neutral, lo que podría ser explicado por la escasa información del Estado en cuanto a los resultados y al impacto que las pruebas saber (construidas por el ICFES) tienen en el SAC, es decir en cómo contribuyen al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la calidad de la educación superior.

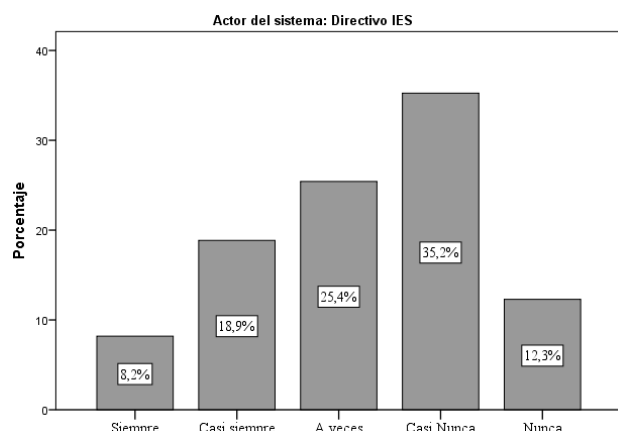


Figura 54: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

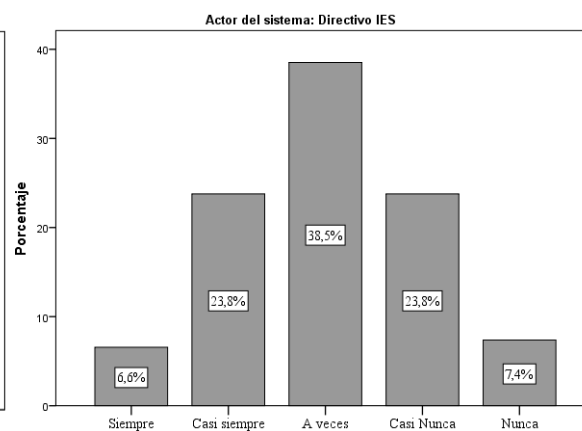


Figura 55: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre la evaluación de la calidad que realiza el ICFES y la evaluación de la calidad que realiza el MEN, la figura 56 muestra que el 39,3% de los directivos respondió que a veces encuentra articulación entre el ICFES y el MEN para la evaluación de la calidad, para el 27,0% de ellos casi siempre se articulan, para el 17,2% casi nunca, para el 10,7% siempre y para el 5,7% nunca se articulan. Se observa en estos resultados un desacuerdo entre los directivos, sin embargo, se destaca el 39,3% de opinión neutral, lo que podría ser explicado por el desconocimiento que tanto el ICFES como el MEN compartiesen objetivos y alcances relacionados con la evaluación de la calidad de la educación superior, y la forma en que ellos se vinculan para el alcance de este propósito.

En cuanto a si las pruebas Saber Pro son un elemento que ha perfeccionado el proceso de registro calificado, la figura 57 muestra que el 38,5% de los directivos respondió que a veces estas pruebas perfeccionan el proceso de RC, el 24,6% de ellos considera que casi siempre

perfeccionan el proceso de RC, para el 23,8% de ellos casi nunca perfeccionan el proceso de RC, para el 9,8% de ellos siempre perfeccionan el proceso de RC, y para el 3,3% de ellos nunca perfeccionan el proceso de RC. Aquí los resultados de opinión de los directivos se oponen, no obstante, prevalece un 34,8% de opinión neutral, lo que se podría explicar por el desconocimiento ya mencionado de los elementos del sistema de aseguramiento, y en especial de la Prueba Saber Pro que pretende medir el alcance de competencias por parte de los egresados y validar la pertinencia del mismo sistema educativo de educación superior. Los datos arrojados por este sistema de información deberían contribuir a retroalimentar o transformar el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado en la búsqueda de una mayor pertinencia, tanto del mismo proceso como de la oferta educativa.

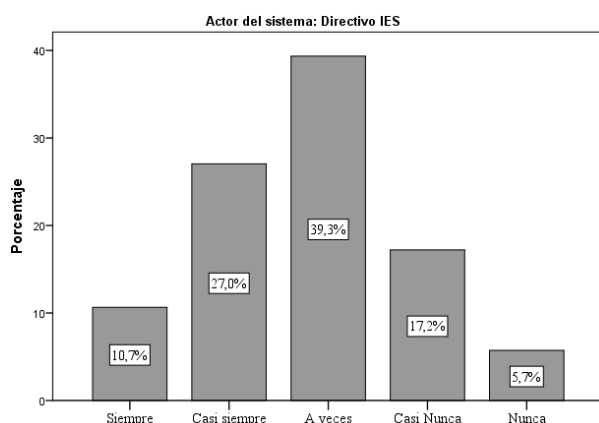


Figura 56: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

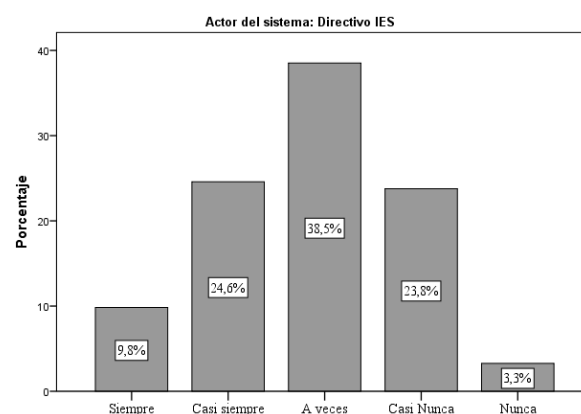


Figura 57: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si el ICETEX contribuye a la calidad de educación superior, la figura 58 muestra que el 33,6% de los directivos respondió que a veces este organismo a través de sus programas

contribuye a la calidad de la educación, el 23,0% de ellos considera que casi nunca contribuye, para el 22,1% de ellos casi siempre contribuye, para el 12,3% de ellos nunca contribuye, para el 9,0% de ellos siempre contribuye. Aquí se observa una polarización de opinión entre los directivos, sin embargo, sobresale la respuesta neutral (a veces 34,5%), lo que podría ser explicado porque se ignora que el ICETEX hace parte integral del sistema de aseguramiento que debe orientar sus programas de financiamiento a fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En cuanto a si COLCIENCIAS ha impulsado la evolución del Sistema de Aseguramiento, la figura 59 muestra que el 28,7% de los directivos respondió que a veces este organismo ha impulsado la evolución del SAC, el 27,9% de ellos considera que casi nunca lo impulsa, para el 26,2% casi siempre lo impulsa, para el 11,5% de ellos nunca lo impulsa y para el 5,7% de ellos siempre lo impulsa. Estos resultados muestran una discrepancia entre los directivos, aunque resalta la opinión neutral (a veces 28,7%), lo que podría explicarse por un desconocimiento de que COLCIENCIAS, al ser un elemento del sistema de aseguramiento, debería orientar los esfuerzos en materia científica de las Instituciones de Educación Superior según las necesidades de desarrollo económico y social para el país, coadyuvando en la evolución del sistema de educación superior colombiano.

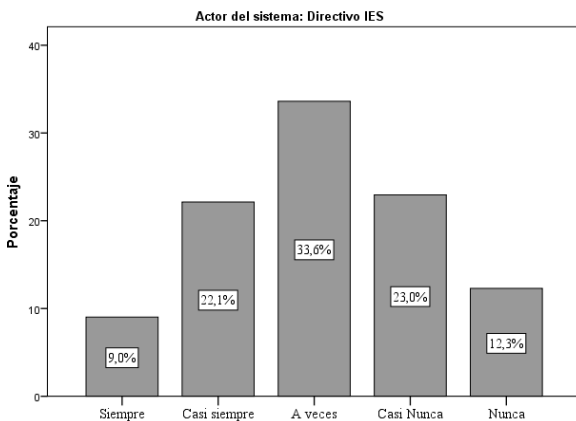


Figura 58: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

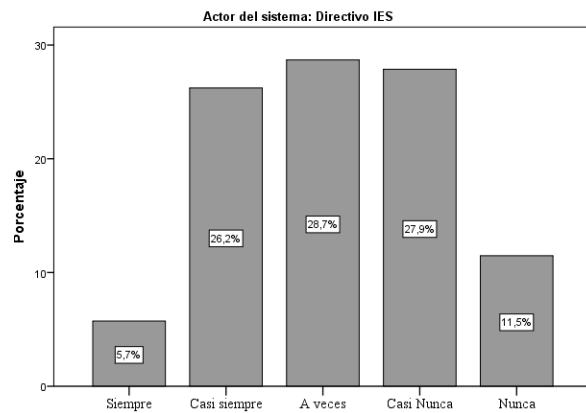


Figura 59: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Frente a las respuestas de los Directivos IES sobre el componente de fomento del sistema de aseguramiento, se encontraron los siguientes resultados.

Con relación a la pregunta si encuentra articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta y el proceso de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia, la figura 60 muestra que el 36,9% de los directivos respondió que a veces existe articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta y el proceso de RC, el 31,1% de ellos considera que casi nunca existe articulación, para el 19,7% casi siempre la hay, para el 6,6% nunca se articulan y para el 5,7% siempre existe articulación. Llama la atención la polarización de opiniones de los directivos, donde se destaca la opinión neutral (a veces 34.5%) que podría ser indicativo de que se ignoran las estrategias de apoyo financiero a las IES, y que, junto con el proceso de registro calificado, deberían orientarse a la suprema inspección y vigilancia en la asignación de estos recursos públicos solamente a IES que cuenten con calidad. Sobresale de igual forma que para un

31,1% de los directivos casi nunca se articulen estos dos elementos del sistema, lo que podría ser explicado por la ausencia de coordinación entre estos dos procesos al interior del MEN.

Frente a si existe focalización regional de los planes de fortalecimiento y la política de calidad, la figura 61 muestra que el 32% de los directivos respondió que casi siempre se observa focalización regional de estos dos elementos del SAC, el 31,1% de ellos considera que a veces existe focalización regional, para el 24,6% de ellos casi nunca se focalizan, para el 9,8% de ellos siempre se focalizan y para el 2,5% de ellos nunca se focalizan. Aquí sobresale un resultado favorable (casi siempre 32% y siempre 9,8%), que podría ser explicado por el hecho que los directivos de las IES estarían más involucrados con los beneficios de los planes de fortalecimiento institucional del MEN, que se traducen en apoyos financieros y soporte técnico, así como de la política de calidad, a través de los procesos de RC.

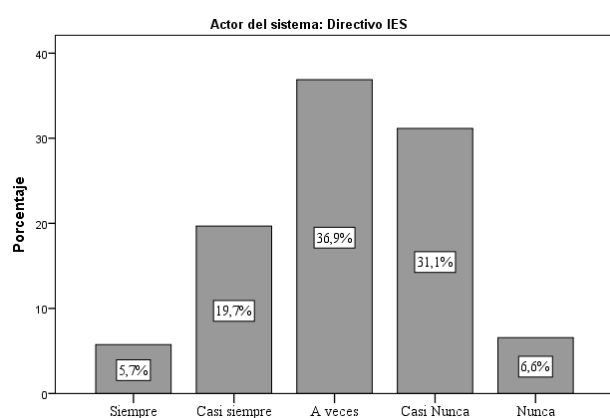


Figura 60: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

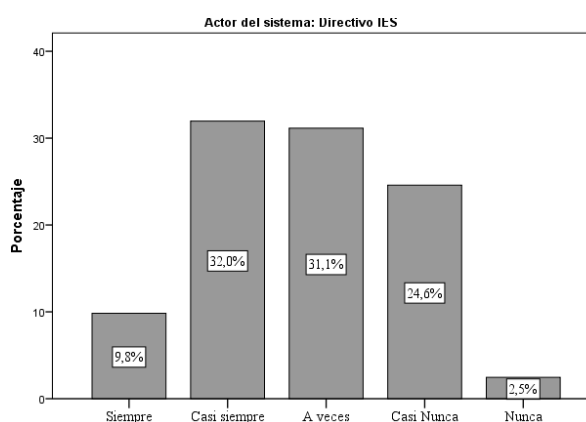


Figura 61: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Con respecto a si considera que las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoyan en los sistemas informáticos del sistema de aseguramiento, la figura 62 muestra que el 47,5% de los directivos respondió que a veces se tiene en cuenta la información arrojada por los sistemas de información del SAC en el diseño de estas estrategias, para el 27,0% de ellos casi nunca se tiene en cuenta esta información, para el 15,6% de ellos casi siempre se tiene en cuenta esta información, para el 4,9% de ellos siempre se tiene en cuenta esta información y para el 4,9% de ellos nunca se tiene en cuenta esta información. Sobresale aquí la opinión neutral (a veces 47,5%), lo que podría ser explicado por el desconocimiento de los sistemas informáticos existentes o qué tipo de información podría ser relevante para el diseño de planes de fortalecimiento a las IES, así como también por el hecho que no son muy conocidas las diversas estrategias del SAC.

En cuanto a si los planes de fortalecimiento de la demanda del MEN se articulan con los programas de apoyo financiero del ICETEX, la figura 63 muestra que el 42,6% de los directivos respondió que a veces estas dos entidades se articulan alrededor de los programas de financiamiento a estudiantes, el 27,0% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 18% de ellos casi nunca se articulan, para el 7,4% de ellos siempre se articulan y para el 4,9% de ellos nunca se articulan. Los resultados evidencian opiniones divergentes, donde destaca la opinión neutral (a veces 42,6%) lo que se podría explicar por un desconocimiento de que tanto el ICETEX como el MEN comparten estrategias y programas de financiamiento estudiantil para la educación superior, y cómo estos se podrían acoplar para el aseguramiento de la calidad de educación superior.

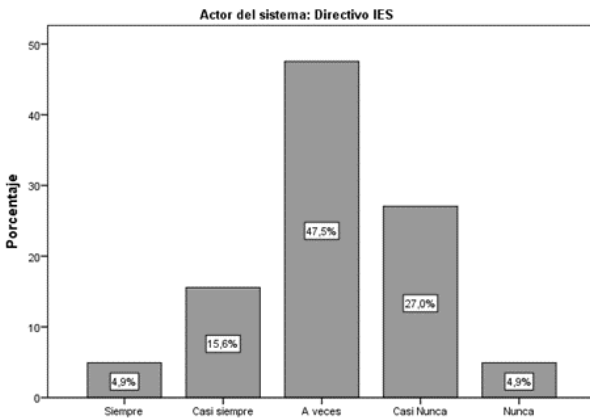


Figura 62: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

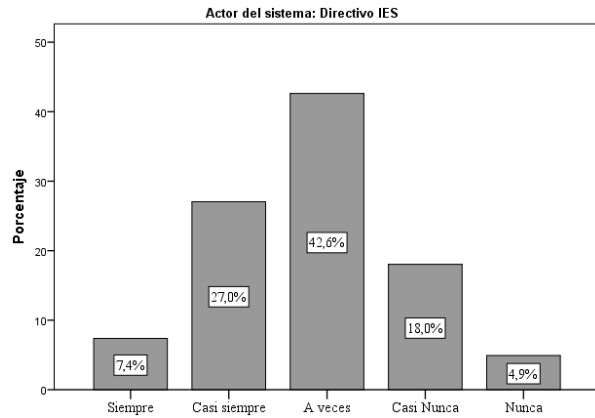


Figura 63: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Frente a si existe articulación entre los planes de fortalecimiento a las IES y el proceso de registro calificado, la figura 64 muestra que el 44,3% de los directivos respondió que a veces existe articulación entre estos dos procesos del SAC, el 25,4% de ellos consideran que casi nunca se articulan, para el 21,3% de ellos casi siempre se articulan, para el 4,9% siempre se articulan y para el 4,1% nunca se articulan. Estas respuestas contradictorias muestran un desacuerdo de opinión, donde sobresale una inclinación neutral (37,6%), lo que podría ser explicado por la falta de claridad en la forma en que deberían acoplarse los procesos que adelanta el componente de fomento y los procesos de RC para el aseguramiento de la calidad.

Frente a si los procesos relacionados con la creación de los CERES están alineados con el proceso de RC, la figura 65 muestra que el 36,1% de los directivos respondió que a veces se articulan estos dos elementos del SAC, el 28,7% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 22,1% de ellos casi nunca se articulan, para el 7,4% de ellos siempre se articulan y para el

5,7% de ellos nunca se articulan. Aunque se observa una divergencia de opiniones, resalta un criterio neutral (a veces 36,1%), que podría ser explicado por una débil información en cuanto a la estrategia de los centros regionales de educación superior (CERES) del componente de fomento, y que además se ignora que hace parte integral del sistema de aseguramiento de la calidad. Ello también se podría explicar por el desconocimiento de la forma de articulación de estos dos elementos para la vigilancia de la calidad de la educación superior.

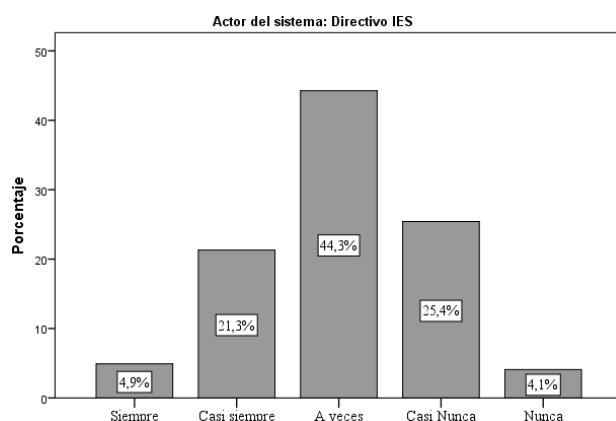


Figura 64: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

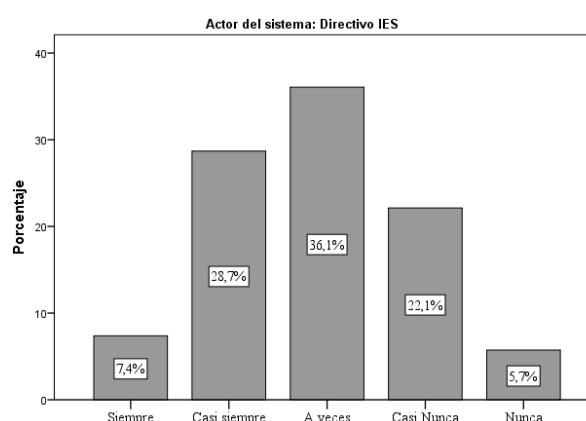


Figura 65: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC y el proceso de RC, la figura 66 muestra que el 36,1% de los directivos respondieron que a veces evidencia articulación entre estos dos procesos, el 28,7% de ellos considera que casi nunca se articulan, para el 16,4% de ellos casi siempre se articulan, para el 13,9% de ellos nunca se articulan y para el 4,9% de ellos siempre se articulan. Aquí se observa un mayor criterio neutral, que se podría explicar por el desconocimiento de la forma en que se

acoplan los planes de mejoramiento y el proceso de RC. Estos resultados también podrían explicarse por el hecho de que se ignore la existencia de sistemas informáticos que aseguren dicha articulación.

Por último, en cuanto a si los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC se articulan con inspección y vigilancia, la figura 66 muestra que el 40,2% de los directivos respondió que a veces observan articulación entre estos dos procesos del SAC, el 23,8% de ellos considera que casi nunca, para el 20,5% casi siempre, para el 9,0% nunca y para el 6,6% siempre. Para esta pregunta se muestran resultados divergentes, aunque sobresale la opinión neutral (40,2%), lo que podría ser explicado por el desconocimiento de la existencia de articulación entre los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado y las acciones de seguimiento y control a las Instituciones de Educación Superior a cargo de I&V.

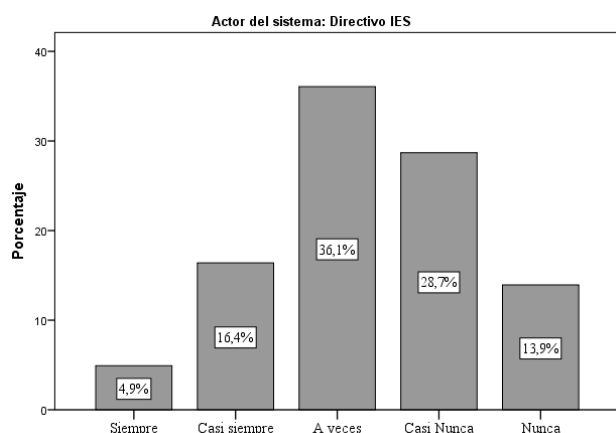


Figura 66: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

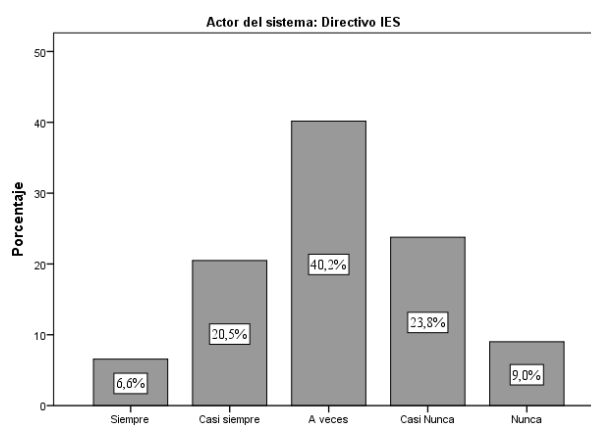


Figura 67: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor: Directivo IES. Fuente: elaboración propia

Par académico

Participaron 190 pares académicos, donde el 26,8% de ellos se relacionan con el MEN en la Sala de Evaluación de Administración de Empresas y Derecho, el 18,9% con dos Salas de Evaluación, el 12,6% con la Sala de Evaluación de Salud y Bienestar, el 11,1% con la Sala de Evaluación de Ingeniería, Industria y Construcción, el 8,4% con la Sala de Evaluación de Ciencias Sociales, Periodismo e Información, el 5,3% con la Sala de Evaluación de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria, el 4,7% con la Sala de Evaluación de Educación, el 4,7% con más de dos Salas de Evaluación, el 3,2% con la Sala de Evaluación de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística, el 2,1% Sala de Evaluación de Artes y Humanidades, el 1,1% Sala de Evaluación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el 1,1% con Labores administrativas MEN. Ello define una participación significativa de pares académicos relacionados con diversas áreas de conocimiento.

Se evidenció que el 76,3% de los pares académicos participantes se encuentran vinculados a Universidades, el 17,4% de ellos con Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, el 2,6% con Instituciones Técnicas Profesionales, el 2,1% con Instituciones Tecnológicas, y el 1,6% con el Ministerio de Educación Nacional. Los pares académicos evidencian vínculo en su gran mayoría con Universidades, lo que podría aportar a esta investigación una experiencia valiosa por relacionarse con entidades de mayor trayectoria en el campo de la educación colombiana.

Geográficamente los pares se localizan en Bogotá en un 30%, Cali en un 10,5%, Barranquilla en un 9,5%, Medellín en un 8,4%, Armenia en un 4,7%, Bucaramanga en un 4,2% y Pereira en un 4,2%, entre otras ciudades en menor proporción. Los resultados arrojan una participación regional importante para esta investigación. En lo concerniente a la edad de los pares, se destaca que un 50% son mayores de 51 años, el 30,5% están entre 41-50 años, el 15,3% se ubican entre 31-40 años y un 4,2% están entre 20-30 años. Los pares académicos participantes evidenciaron edades por encima de los 40 años en su mayoría (más del 80%), lo que podría representar un recorrido académico valioso para esta investigación. De los pares, el 61,1% son hombres y el 38,9% son mujeres. Los resultados muestran una participación representativa en cuanto al género masculino.

A continuación se analizan los resultados de los pares académicos sobre el componente de evaluación del sistema de aseguramiento.

A la pregunta si son claros los procesos de verificación para promover la calidad en la Educación Superior, la figura 68 muestra que el 48,4% de los pares académicos respondió que casi nunca son claros los procesos de verificación de la calidad, el 33,7% de ellos considera que nunca son claros, para el 16,8% a veces son claros, y para el 1,1% casi siempre. Aquí es concluyente la opinión negativa de los pares sobre la falta de claridad de los procesos actuales para evaluar la calidad de la oferta educativa en el país. Lo que podría ser explicado por la poca

información del Estado entorno a las funcionalidades del sistema actual y sus impactos, como consecuencia de la escasa participación de actores importantes en su diseño. Adicionalmente, por el hecho de que estos procesos podrían ser incoherentes o poco claros, con relación a los objetivos del mismo sistema.

En cuanto a si son claros los componentes que integran el SAC, la figura 69 muestra que el 45,3% de los pares respondió que nunca son claros los elementos que integran el SAC, el 37,9% de ellos considera que casi nunca lo son, para el 15,8% a veces lo son, y para el 1,1% casi siempre lo son. Sobresale que para los pares académicos no hay claridad sobre los componentes que integran el SAC (casi nunca 37,9% y nunca 45,3%), lo que podría explicarse por una falta de sensibilización por parte del MEN en cuanto a los elementos que lo integran y su interacción para el logro de sus objetivos. Es importante señalar que este desconocimiento podría explicar algunas de las respuestas neutrales de los pares en esta sección.

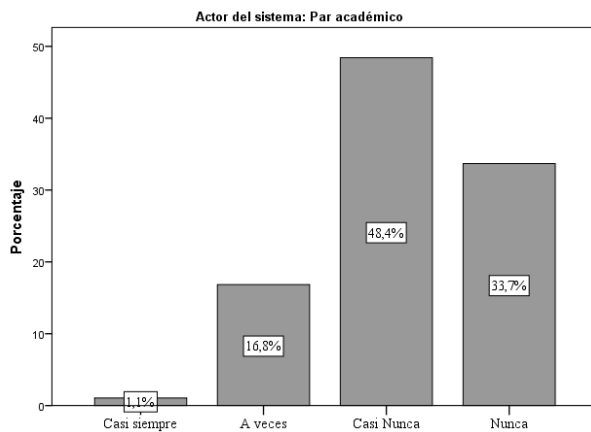


Figura 68: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

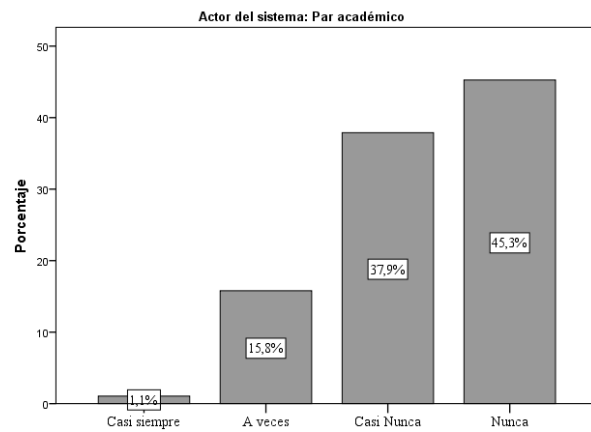


Figura 69: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si se entiende que el registro calificado opere independiente de la acreditación en alta calidad, la figura 70 muestra que el 55,3% los pares académicos respondió que nunca se entiende esta independencia, el 18,4% de ellos considera que casi nunca se entiende, para el 12,6% a veces, para el 7,4% siempre y para el 6,3% casi siempre. Aquí sobresale que para los pares académicos (nunca 55,3% y casi nunca 18,4%) no se entienden las razones de que estos dos elementos del SAC operen de forma independiente, esto podría ser explicado por una desarticulación entre ellos o que no sea conocida su interacción en torno al concepto de calidad percibido. Ello también podría ser muestra que el SAC requiere una pronta transformación con la participación de actores protagónicos para su actualización.

Frente a si el proceso de registro calificado está diseñado con pertinencia, la figura 71 muestra que el 42,1% de los pares respondió que el proceso RC casi nunca es diseñado con pertinencia, el 34,2% de ellos considera que nunca es pertinente, para el 20,5% a veces, para el 2,6% casi siempre y para el 0,5% siempre. Resalta en estos resultados que para la gran mayoría de los pares académicos (casi nunca 42,1% y nunca 34,2%) el proceso de RC no es pertinente, esto se podría explicar porque el sistema actual muestra debilidades en cuanto a velar por la calidad en la educación superior y lo mismo ocurre con el proceso de RC, al ser uno de sus instrumentos. La carencia de pertinencia del proceso RC percibida por los pares podría ser consecuencia de la falta de participación de sectores claves de la sociedad para la transformación de todo el sistema.

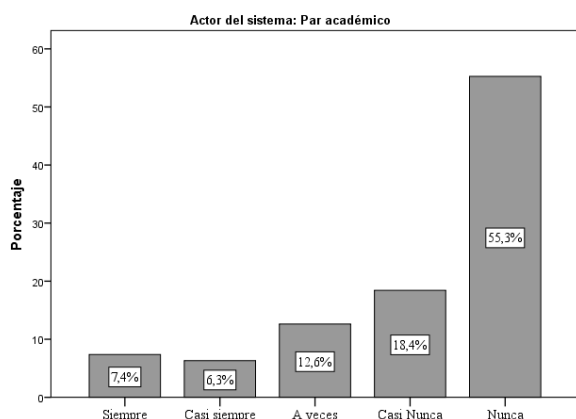


Figura 70: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

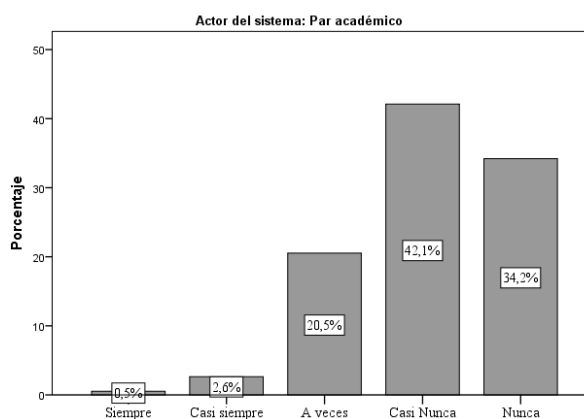


Figura 71: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si se identifica la participación de los actores del sistema en el diseño del proceso de registro calificado, la figura 72 indica que el 36,8% de los pares académicos respondió que casi nunca hay participación de los actores del SAC en el diseño del proceso de RC, el 36,8% de ellos considera que nunca hay participación de los actores, para el 15,8% a veces, para el 8,9% casi siempre y para el 1,6% siempre. Resalta que para una importante mayoría (casi nunca 36,8% y nunca 36,8%) de los pares académicos no se identifique la participación de actores imprescindibles del sistema educativo en diseño del proceso de RC, lo que podría explicarse por la escasez de mecanismos por parte del Estado para involucrarlos.

En cuanto a si es clara la articulación entre Inspección y Vigilancia y el proceso de Registro Calificado, la figura 73 muestra que el 30% de los pares académicos respondió que casi nunca hay articulación entre I&V y el proceso de RC, el 27,9% de ellos considera que nunca se articulan, para el 25,8% a veces, para el 11,1% casi siempre y para el 5,3% siempre. Sobresale en estos resultados que una mayoría importante de los pares académicos (casi nunca 30% y nunca

27,9%) no evidencie el trabajo articulado entre I&V y RC, ello podría explicarse por una inercia en la toma de decisiones dentro del MEN. Sobresale también un 25,8% de opinión neutral, lo que podría ser explicado por un desconocimiento de la relación entre los componentes que integran el sistema.

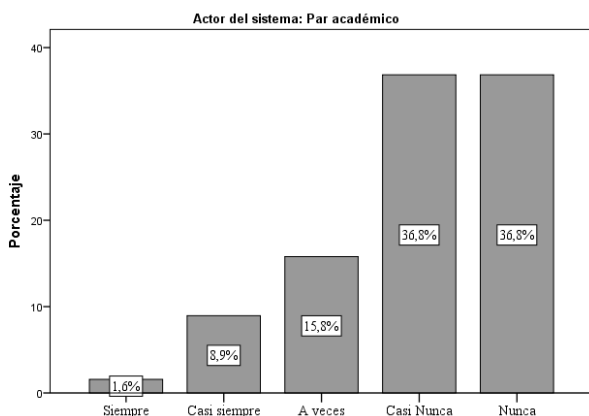


Figura 72: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

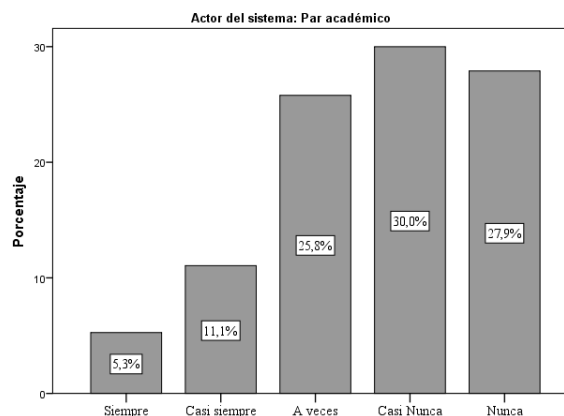


Figura 73: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si reconoce cómo se impulsa la calidad desde Inspección y Vigilancia (I&V), la figura 74 muestra que el 33,2% de los pares respondió que casi nunca reconoce como se impulsa la calidad desde I&V, el 26,3% de ellos considera que a veces se impulsa la calidad desde I&V, para el 20,5% nunca, para el 15,8% casi siempre y para el 4,2% siempre. Sobresale aquí una divergencia de opinión entre los pares académicos, hecho que podría explicarse por el desconocimiento de los componentes que integran el sistema y sus objetivos.

En referencia a si hay claridad sobre la relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, la figura 75 muestra que el 31,6% de los pares respondió que casi nunca existe relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, el 28,9% de ellos considera que nunca existe relación entre los dos procesos, para el 22,1% a veces, para el 13,7% casi siempre y para el 3,7% siempre. Se distingue que más de la mitad de los pares (casi nunca 31,6% y nunca 28,9%) no encuentren una clara relación entre el proceso de convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad de la educación superior, ello se podría explicar porque no se evidencian lineamientos que permitan articular estos dos procesos y medir el impacto que tiene la convalidación de títulos (a profesionales extranjeros) en la empleabilidad de los egresados nacionales y en la calidad del propio sistema educativo. Ello también podría obedecer a una falta de información sobre las convalidaciones de títulos a extranjeros aprobados por el MEN y como se está afectando la oferta de educación superior para las IES en Colombia.

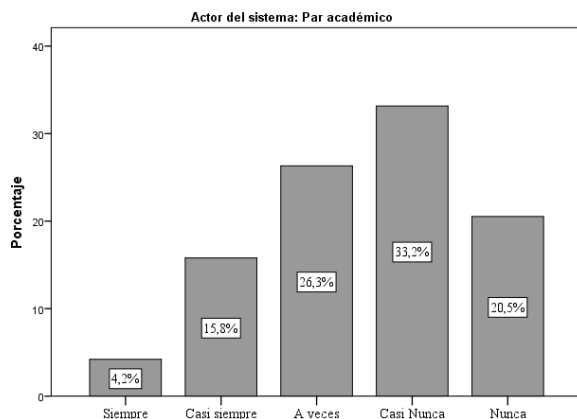


Figura 74: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

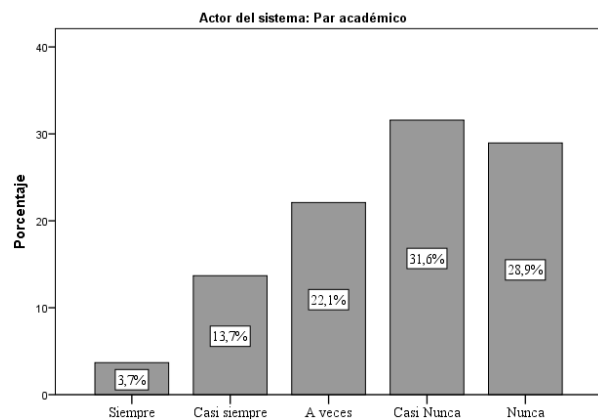


Figura 75: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

Con referencia al componente de información del sistema de aseguramiento, los pares evaluadores evidenciaron los siguientes resultados.

En lo relativo a si se reconocen las tendencias del sector empresarial en el diseño del proceso de RC, la figura 76 muestra que el 34,7% de los pares académicos respondió que a veces se reconocen las tendencias empresariales en el diseño del proceso de RC, el 25,8% de ellos considera que casi nunca se tienen en cuenta estas tendencias, para el 24,2% casi siempre, para el 7,9% siempre y para el 7,4% nunca. Se observa aquí una marcada polarización de opiniones alrededor de esta pregunta, lo que se podría explicar debido a que no se conozca si en el diseño del proceso de RC, y sus criterios de evaluación, se haya tenido en cuenta las demandas del sector productivo como un factor de pertinencia de la educación superior.

En cuanto a si existe relación entre la convalidación de títulos y la empleabilidad de los egresados, en la figura 77 se muestra que el 33,2% de los pares académicos respondió que casi nunca se evidencia una relación entre la convalidación y la empleabilidad de los egresados, el 27,9% de ellos considera que a veces se observa una relación, para el 23,2% nunca se observa una relación, para el 12,6% casi siempre se observa una relación y para el 3,2% siempre se observa una relación. Sobresale que un importante porcentaje de los pares académicos no encuentran influencia de la convalidación de títulos en la empleabilidad de los profesionales nacionales, ello podría ser explicado por el hecho de que se ignoren las consecuencias que una regulación inadecuada del proceso de convalidación de títulos obtenidos en el extranjero (a profesionales extranjeros) le traería tanto al comportamiento del empleo en Colombia como a su

sistema educativo, en la medida que se permitiría también el ejercicio de la profesión sin limitaciones a extranjeros en el país. Llama la atención que el 27,9% de los pares considere que a veces se afecta el empleo, lo que podría explicarse por la falta de claridad sobre sus repercusiones, por la ausencia de estudios de impacto por parte del Estado.

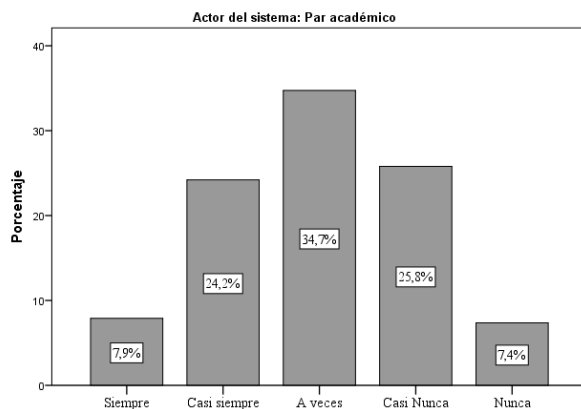


Figura 76: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

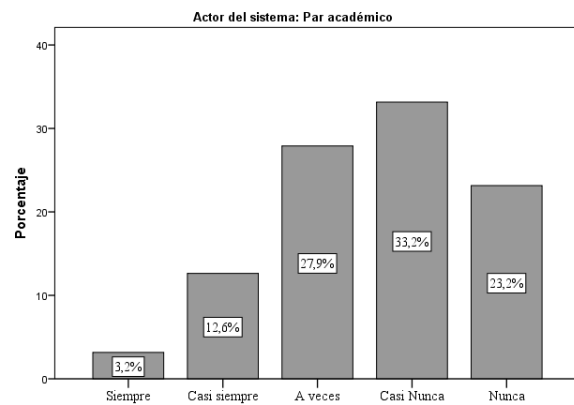


Figura 77: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

Con referencia a si se fortalece el proceso de registro calificado a través del SPADIES, la figura 78 revela que el 34,7% de los pares académicos respondió que casi nunca se fortalece el proceso de RC con este sistema, el 34,2% de ellos considera que a veces se fortalece, para el 16,8% de ellos casi siempre se fortalece, para el 10,5% nunca se fortalece y para el 3,7% siempre se fortalece. En este caso se observan opiniones confrontadas, lo que podría ser explicado por un lado por carencia en la información que debe suministrar el estado y por el otro, porque el sistema de seguimiento a la deserción (SPADIES) no ha evidenciado un aporte significativo para la evolución del SAC.

Frente a si el SNIES contribuye al mejoramiento del proceso de registro calificado, la figura 78 muestra que el 36,8% de los pares académicos respondió que casi nunca el SNIES contribuye al mejoramiento del proceso de RC, el 32,1% de ellos considera que a veces contribuye, para el 22,1% de ellos nunca contribuye, para el 7,4% de ellos casi siempre contribuye y para el 1,6% de ellos siempre contribuye. Resalta que una proporción importante de los pares académicos (casi nunca 36,8% y nunca 22,1%) no encuentren una contribución del SNIES al mejoramiento del proceso de RC, lo que podría ser explicado porque no se evidencia la forma de retroalimentación de estos dos procesos del SAC y a que el SNIES podría estar desactualizado.

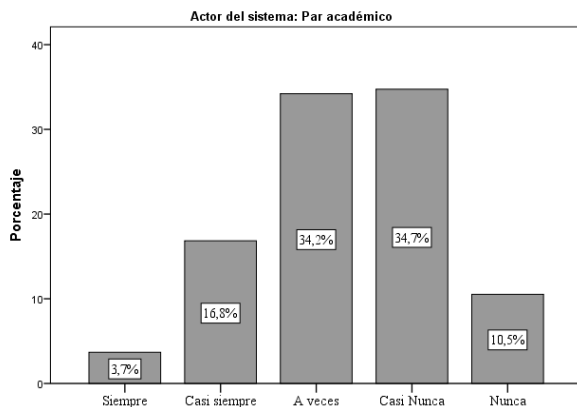


Figura 78: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

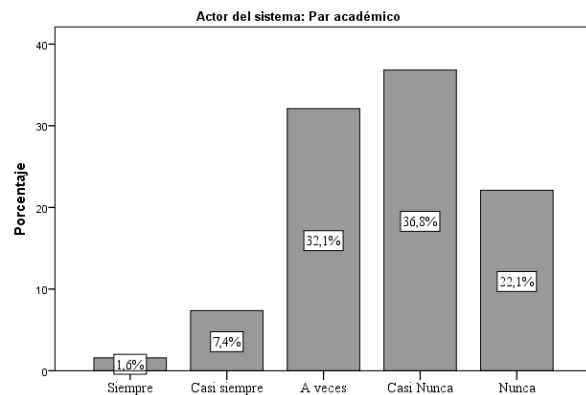


Figura 79: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

Con referencia a si conoce la interfaz entre los sistemas de información, la figura 80 muestra que el 32,6% de los pares respondió que casi nunca se conoce esta interfaz entre los sistemas de información, el 32,1% de ellos considera que nunca existe una interconexión entre los sistemas,

para el 21,1% de ellos a veces la hay, para el 10,5% de ellos casi siempre la hay y para el 3,7% siempre existe relación entre ellos. Sobresale aquí que un importante porcentaje de los pares académicos no conozcan la interconexión entre los sistemas informáticos que brindan soporte al SAC, lo que podría explicarse por la ausencia de ella, producto de una débil concepción de este proceso por parte del MEN, que se aparta de lo sistémico, donde deberían confluir sus componentes para su retroalimentación.

En referencia a si considera que la evaluación del ICFES aporta al mejoramiento de la educación superior, la figura 81 muestra que el 36,8% de los pares respondió que a veces el ICFES aporta a este mejoramiento, el 33,2% de ellos considera que casi nunca aporta, para el 15,3% de ellos casi siempre aporta, para el 10,5% de ellos nunca aporta, para el 4,2% de ellos siempre aporta al mejoramiento. Resalta la diferencia de opinión entre los pares académicos sobre el aporte del ICFES al mejoramiento de la educación superior, ello podría explicarse porque no hay certeza de la forma cómo contribuyen las pruebas saber al perfeccionamiento del proceso de verificación de la calidad.

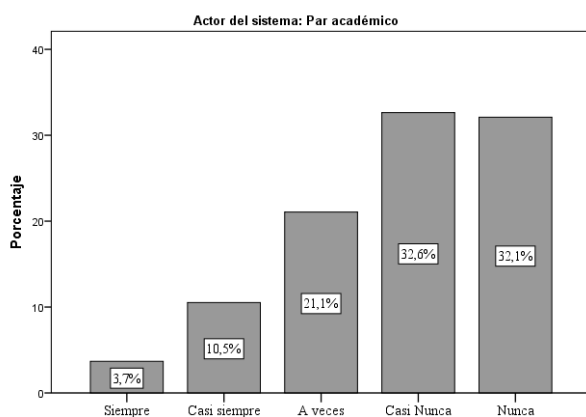


Figura 80: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

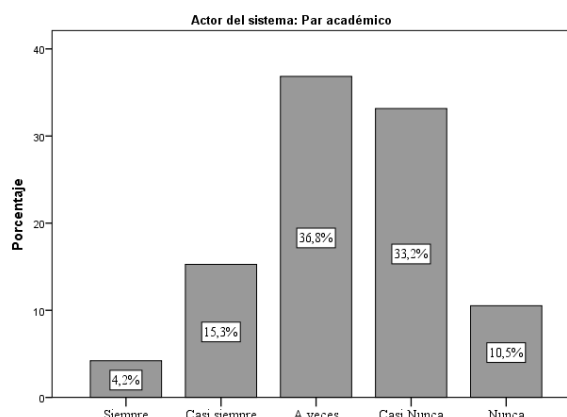


Figura 81: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

Con relación a la articulación entre la evaluación de la calidad del ICFES y la evaluación de la calidad del MEN, la figura 82 muestra que el 42,1% de los pares académicos respondió que a veces existe esa articulación entre las dos entidades alrededor de la evaluación de la calidad, el 22,1% de ellos considera que casi siempre se relacionan, para el 21,6% de ellos casi nunca se articulan, para el 8,9% nunca lo hacen y para el 5,3% siempre lo hacen. Sobresale aquí que el 42,1% de los pares tengan una opinión neutral, lo que podría explicarse porque no es evidente la forma en que tanto el ICFES como el MEN se vinculen para lograr un mejoramiento de la educación superior, a través de las funcionalidades que comparten.

Lo concerniente a si las pruebas Saber Pro son un elemento que ha perfeccionado el proceso de registro calificado, la figura 83 muestra que el 32,6% de los pares académicos respondió que estas pruebas a veces mejoran el proceso de registro, el 26,3% de ellos considera que casi nunca lo mejoran, para el 24,7% de ellos casi siempre lo hacen, para el 8,9% de ellos siempre lo hacen y para el 7,4% de ellos nunca lo mejoran. Resalta en estos resultados una polarización de

opinión, sin embargo llama la atención que para un porcentaje importante de los pares (a veces 32,6%) no se tenga certeza de que las pruebas saber pro contribuyan a mejorar el proceso de evaluación de la calidad, lo que se podría explicar por el desconocimiento ya mencionado de los elementos del sistema de aseguramiento, y en especial de que la Prueba Saber Pro sea un instrumento para validar la pertinencia del mismo proceso formativo de educación superior.

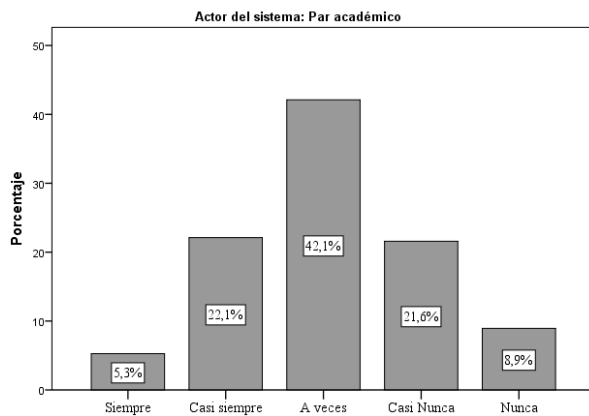


Figura 82: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

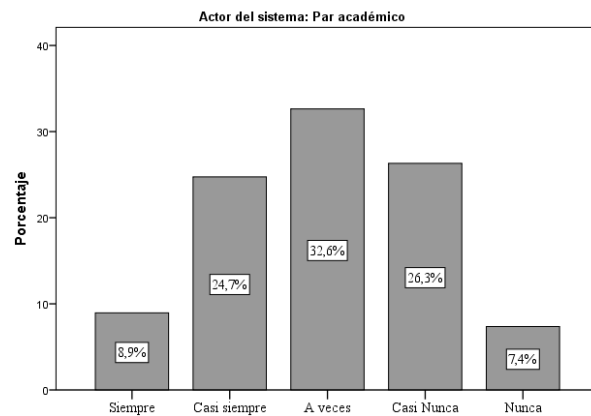


Figura 83: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

A la pregunta si el ICETEX contribuye a la calidad de educación superior, la figura 84 muestra que el 35,8% de los pares académicos respondió que a veces este organismo contribuye con la calidad, el 24,7% de ellos considera que casi siempre contribuye, el 21,1% de ellos considera que casi nunca lo hace, para el 12,1% siempre lo hace y para el 6,3% nunca lo hace. Aunque se evidencian opiniones divergentes de los pares académicos en este sentido, resalta una postura neutral (a veces 35,8%), lo que podría ser explicado porque no se tiene certeza de cuál es la responsabilidad que tiene el ICETEX, con sus programas de financiamiento, en el

fortalecimiento de la calidad de la educación superior, de igual forma porque no es claro que haga parte integral del SAC.

En cuanto a si COLCIENCIAS ha impulsado la evolución del Sistema de Aseguramiento, en la figura 85 se muestra que el 35,3% de los pares académicos respondió que a veces este organismo ha impulsado esta evolución del SAC, el 29,5% de ellos considera que casi nunca lo ha impulsado, para el 17,9% de ellos casi siempre lo hace, para el 10,5% de ellos nunca lo hace y para el 6,8% siempre lo impulsa. Se observa una discrepancia de opinión entre los pares académicos, aunque resalta la opinión neutral (a veces 35,3%), lo que podría explicarse porque no se evidencia claramente la forma en que COLCIENCIAS, como elemento del sistema de aseguramiento, canaliza los esfuerzos en materia científica de educación superior para el desarrollo del país, y la forma en que ello ha contribuido a la transformación del SAC.

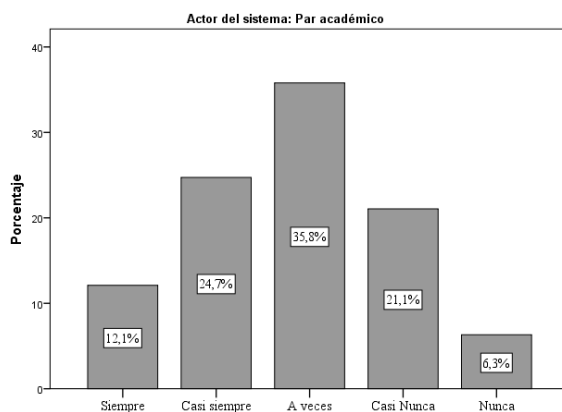


Figura 84: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

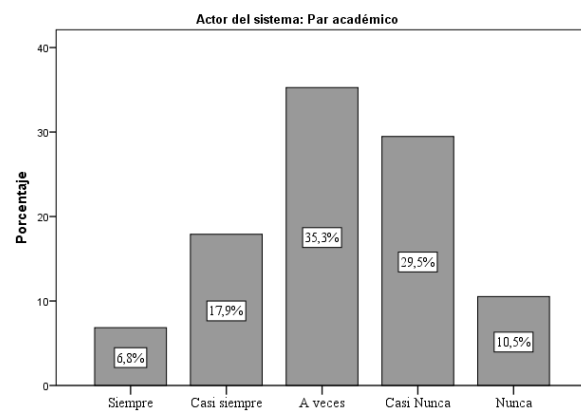


Figura 85: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

Con referencia a las respuestas de los pares académicos sobre el componente de fomento del sistema de aseguramiento, se presentan los siguientes resultados.

En cuanto a si encuentra articulación entre el fortalecimiento de la oferta y el registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia, en la figura 86 se muestra que el 35,8% de los pares académicos respondió que casi nunca existe articulación entre las acciones de fomento y la evaluación de la calidad de RC, el 32,6% de ellos considera que a veces se articulan, para el 16,3% de ellos casi siempre, para el 2,6% de ellos nunca lo hacen y para el 2,6% de ellos siempre lo hacen. Sobresale aquí que para los pares académicos casi nunca (35,8%) se articulen estos dos elementos del sistema, lo que podría ser explicado por la ausencia de coordinación entre las estrategias de financiamiento a las IES del componente de fomento y los procesos de evaluación de calidad de RC, al interior del MEN, ya que al articularse propenderían por una adecuada inspección y vigilancia en la asignación de estos recursos públicos a IES que cuenten con calidad.

Frente a si existe focalización regional de los planes de fortalecimiento y la política de calidad, en la figura 87 se observa que el 41,1% de los pares académicos respondió que a veces existe tal focalización, el 29,5% de ellos considera que casi nunca existe focalización, para el 17,9% de ellos casi siempre hay focalización, para el 7,9% de ellos nunca hay focalización y para el 3,7% siempre existe focalización. Resalta para los pares académicos una opinión neutral (a veces 41,1%), que podría explicarse por el hecho que no es visible que el Estado considere las particularidades regionales del país para la asignación de recursos financieros a través de los

planes de fortalecimiento y se oriente la ampliación de la cobertura de educación superior a los lugares que así lo requieren.

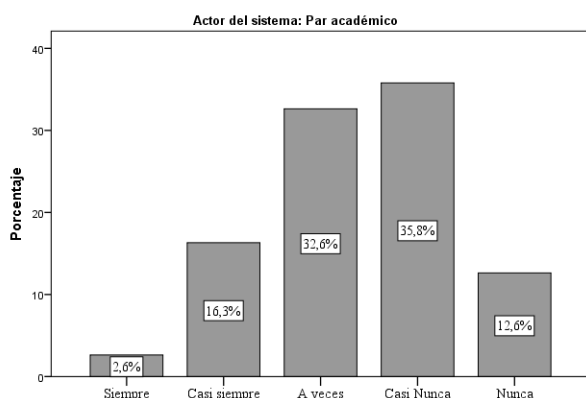


Figura 86: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

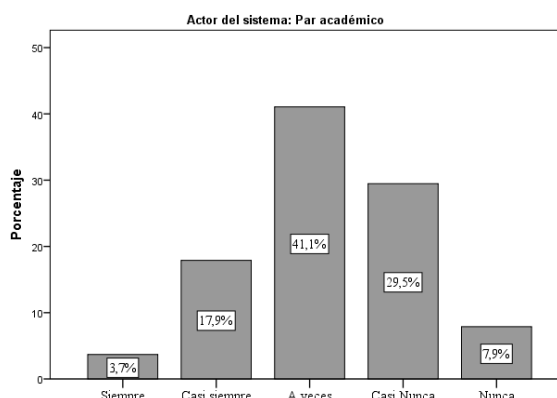


Figura 87: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

Con respecto a si considera que las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoyan en los sistemas informáticos del SAC, la figura 88 muestra que el 39,5% de los pares respondió que casi nunca las acciones de fomento se apoyan en estos sistemas de información, el 33,7% de ellos respondió que a veces se apoyan en estos sistemas, para el 15,3% de ellos nunca lo hacen, para el 10,5% de ellos casi siempre lo hacen y para el 1,1% de ellos siempre lo hacen. Sobresale aquí que para un porcentaje importante de los pares académicos (casi nunca 39,5%) el diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES difícilmente se retroalimenta de la información arrojada por los diversos sistemas informáticos, lo que permitiría una eficiente asignación de recursos financieros a Instituciones de Educación Superior para su desarrollo con focalización regional, ampliación de cobertura y orientada a la política de calidad.

En cuanto a si los planes de fortalecimiento de la demanda del MEN se articulan con los programas de apoyo financiero del ICETEX, la figura 89 muestra que el 44,7% de los pares respondió que a veces se articulan estos dos programas de financiamiento estudiantil, el 24,2% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 18,4% de ellos casi nunca se articulan, para el 8,9% siempre se articulan y para el 3,7% nunca se articulan. Estos resultados muestran criterios opuestos, sin embargo resalta para los pares académicos una opinión neutral (a veces 44,7%), lo que podría ser explicado porque no es evidente la relación entre el ICETEX y el MEN en torno al financiamiento estudiantil para la educación superior, y su contribución al aseguramiento de la calidad en este sentido.

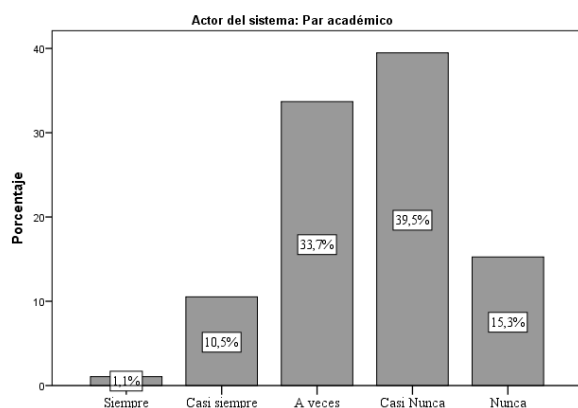


Figura 88: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

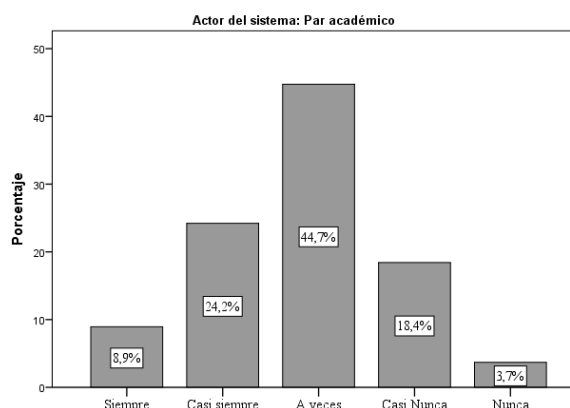


Figura 89: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de fortalecimiento a las IES que adelanta la dirección de fomento y el proceso de registro calificado, la figura 90 muestra que el 36,8% de los pares académicos respondió que a veces observa articulación entre los planes de fortalecimiento

a las IES y los procesos RC, el 33,2% de ellos considera que casi nunca se articulan, para el 14,2% de ellos casi siempre se articulan, para el 13,2% de ellos nunca se articulan y para el 2,6% de ellos siempre se articulan. Se evidencia aquí un desacuerdo de opinión, aunque sobresale una tendencia neutral (37,6%), lo que podría ser explicado por la falta de claridad en la forma en que deberían acoplarse los procesos de asignación de recursos financieros y apoyo técnico que adelanta el componente de fomento y las autorizaciones de programas a través de registro calificado, con el fin de verificar que se realicen de manera focalizada.

Frente a si los procesos relacionados con los CERES están alineados con el proceso de RC, la figura 91 muestra que el 41,6% de los pares académicos respondió que a veces se alinean estos dos procesos, el 27,9% de ellos considera que casi nunca se alinean, para el 15,8% de ellos casi siempre se alinean, para el 8,4% siempre lo hacen y para el 6,3% nunca lo hacen. Resalta aquí un criterio neutral (a veces 41,6%) para los pares académicos, lo que podría explicarse por la falta de información sobre los centros regionales de educación superior (CERES) como parte del componente de fomento y del sistema de aseguramiento de la calidad. Ello también se podría explicar porque no se evidencia una coherencia entre la autorización que realiza este proceso en el componente de fomento y el otorgamiento de registro calificado del componente de evaluación.

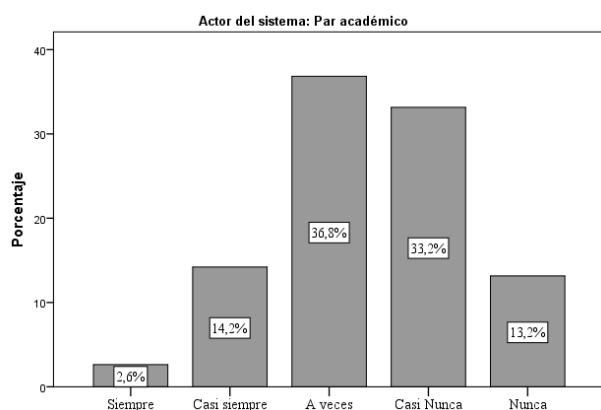


Figura 90: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

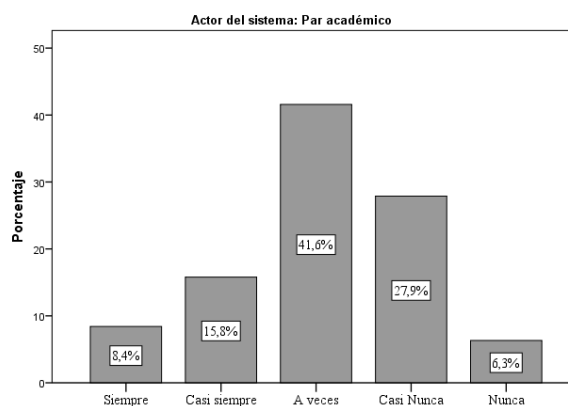


Figura 91: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC y el proceso de RC, la figura 92 muestra que el 34,7% de los pares académicos respondió que a veces existe una articulación entre los dos procesos, el 32,6% de ellos considera que casi nunca se articulan, para el 15,8% de ellos casi siempre se articulan, para el 11,6% de ellos nunca se articulan y para el 5,3% de ellos siempre se articulan. Aquí los pares académicos evidenciaron un mayor criterio neutral (a veces 34,7%), lo que podría explicarse por el desconocimiento de la forma en que se deberían articular los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado y el proceso de RC, ya que su articulación permitiría la vigilancia sobre las IES con programas negados, identificándolos plenamente. De igual forma ello se podría explicar porque no se conocen sistemas informáticos que muestren dicha articulación.

Finalmente, en lo referente a si los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC se articulan con inspección y vigilancia, la figura 92 muestra que el 33,2% de los pares académicos respondió que casi nunca se articulan estos dos procesos, el 28,9% de ellos considera que a veces se articulan, para el 21,6% de ellos casi siempre se articulan, para el 10,5% de ellos nunca se articulan y para el 5,8% siempre se articulan. Para esta pregunta se muestran resultados divergentes, aunque sobresale la opinión negativa (casi nunca 33,2%), lo que podría ser explicado porque no existen acciones desde I&V para el seguimiento de las IES con programas negados desde el proceso de RC, en su cometido de asegurar la graduación a los estudiantes matriculados con las mismas condiciones de calidad.

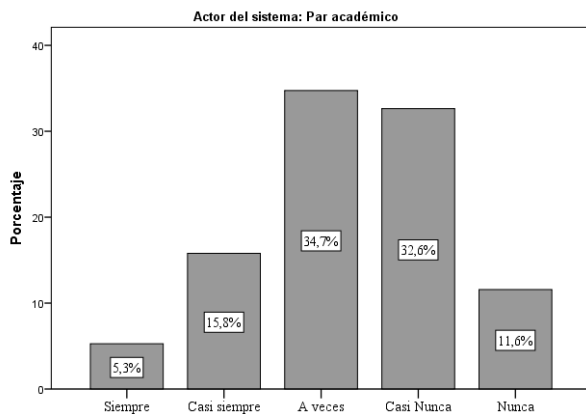


Figura 92: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

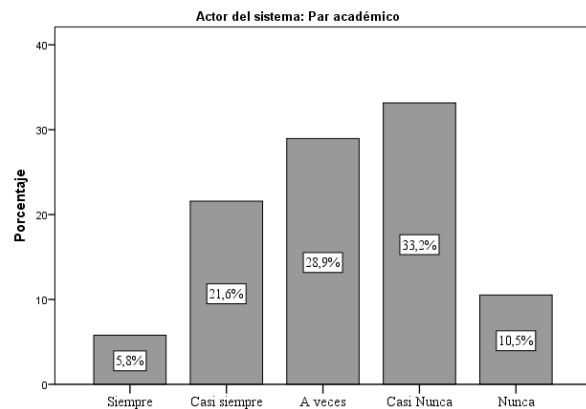


Figura 93: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor: Par académico. Fuente: elaboración propia

En total 29 integrantes de la CONACES participaron en esta investigación, donde el 31% se relacionan con el MEN a través de Sala de Evaluación de Administración de Empresas y Derecho, el 17,2% de ellos con la Sala de Evaluación de Ingeniería, Industria y Construcción, el 13,8% con la Sala de Evaluación de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria, el 13,8% con la Sala de Evaluación de Salud y Bienestar, el 10,3% con la Sala de Evaluación de Trámites Institucionales, el 6,9% con la Sala de Evaluación de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística, el 3,4% con la Sala de Evaluación de Educación y el 3,4% Sala de Evaluación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos resultados demuestran una participación de integrantes de la CONACES de diversas áreas de conocimiento.

Se evidenció que el 89,7% de los integrantes de la CONACES se encuentran vinculados a Universidades y el 10,3% de ellos con Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas. Los integrantes de la CONACES evidencian vínculo en una mayor proporción con Universidades, lo que podría aportar experiencia inapreciable por ser entidades de mayor trayectoria en el país.

Geográficamente los integrantes de la CONACES están ubicados en Bogotá en un 31%, Medellín en un 17,2%, Barranquilla en un 10,3%, Valle del Cauca en un 10,3%, Ibagué en un 6,9%, Manizales en un 6,9%, Cartagena en un 3,4%, Chía en un 3,4%, New Haven en un 3,4%, Palmira en un 3,4% y Pamplona en un 3,4%. Estos resultados evidencian una mayor participación de la capital, sin embargo, también hay contribución de las regiones a esta investigación. En cuanto a la edad de los participantes, se destaca que el 55,2% de ellos son

mayores de 51 años, el 34,5% de ellos están entre 41-50 años y el 10,3% están entre 31-40 años. Los integrantes de la CONACES evidenciaron edades por encima de los 40 años en su mayoría (más del 80%), lo que podría constituir un trayecto académico apreciable para esta investigación. De los integrantes de la CONACES que participaron, el 86,2% de ellos son hombres y el 13,8% son mujeres. Los resultados muestran una participación representativa del género masculino.

Las respuestas de los integrantes de CONACES sobre el componente de evaluación del sistema de aseguramiento, se describen en seguida.

Con referencia a si son claros los procesos de verificación para promover la calidad, la figura 94 muestra que el 58.6% de los integrantes de la CONACES respondió que casi nunca son claros dichos procesos, el 27,6% de ellos considera que nunca son claros, para el 10,3% de ellos a veces son claros y para el 3,4% de ellos casi siempre son claros. Aquí sobresale la opinión negativa de los integrantes de la CONACES sobre la no claridad de los procesos de verificación de la calidad, ello podría explicarse por la escasa información por parte del Estado sobre los objetivos e impactos del sistema actual, así como por la ausencia de participación de actores importantes del mismo sistema en su diseño. Otro hecho que podría explicar este resultado es que los procesos actuales de evaluación de la calidad podrían resultar incoherentes alrededor de los objetivos del SAC.

En cuanto a si son claros los componentes que integran el SAC, la figura 95 muestra que el 55,2% de los integrantes de la CONACES respondió que casi nunca son claros estos

componentes, el 37,9% de ellos considera que nunca son claros, para el 3,4% de ellos casi siempre son claros y para el 3,4% de ellos a veces lo son. Sobresale que para la gran mayoría los integrantes de la CONACES (casi nunca 55,2% y nunca 37,9%) no hay claridad sobre los componentes que integran el SAC, lo que se podría explicar por una falta de información por parte del MEN en cuanto a estos elementos y la interacción que deberían tener entre sí para lograr sus finalidades.

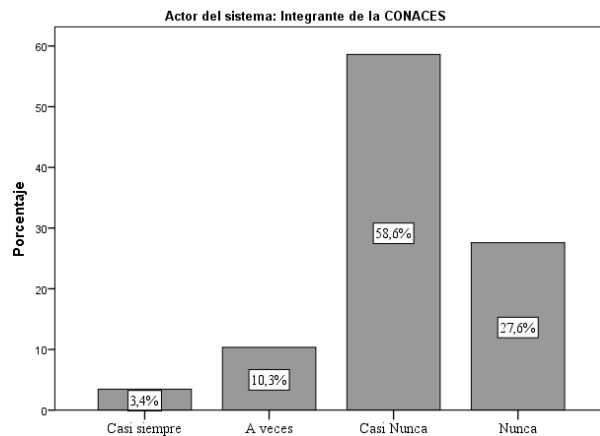


Figura 94: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

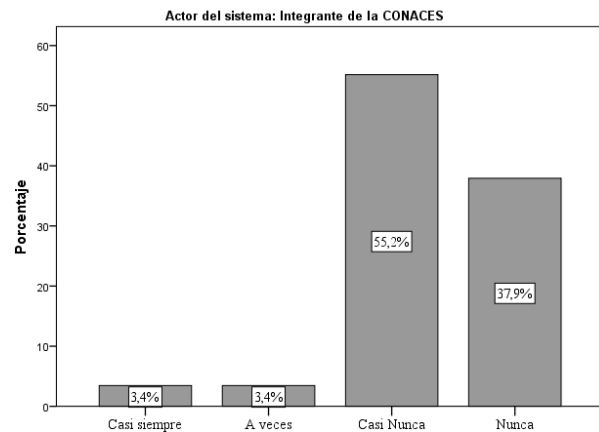


Figura 95: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si es comprensible que el registro calificado opere independiente de la acreditación en alta calidad, la figura 96 muestra que el 24,1% de los integrantes de la CONACES respondió que casi nunca es comprensible esta independencia de los dos procesos, el 20,7% de ellos considera que siempre es comprensible, para el 20,7% a veces es comprensible, para el 20,7% de ellos nunca es comprensible y para el 13,8% de ellos casi siempre es comprensible. Sobresale aquí una marcada diferencia de criterio, lo que podría ser explicado, por

un lado, porque se acepta que los dos procesos sean independientes, pues se considera que de esta forma se logran los objetivos de verificación de la calidad. Por otro lado, que los dos procesos deberían ser parte de uno solo, alrededor de un solo concepto de calidad, ya que no se evidencia el alcance de los objetivos del SAC de esta forma independiente.

En cuanto a si el proceso de registro calificado está diseñado con pertinencia, la figura 97 muestra que el 44,8% de los integrantes de la CONACES respondió que el proceso de RC casi nunca se ha diseñado con pertinencia, el 31% de ellos considera que a veces se diseña con pertinencia, para el 17,2% de ellos nunca se diseña con pertinencia, para el 3,4% de ellos siempre es pertinente y para 3,4% de ellos casi siempre es pertinente. Sobresale aquí que un porcentaje importante de los integrantes de la CONACES (casi nunca 44,8% y nunca 17,2%) que considera que el proceso de RC no ha sido diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento continuo. Ello podría explicarse por las debilidades manifiestas por el SAC en cuanto a garantizar la calidad en la educación superior y lo mismo ocurre con el proceso de RC, como uno de sus elementos. Ello también podría ser consecuencia de una pobre participación de actores importantes del sistema educativo en el diseño del sistema.

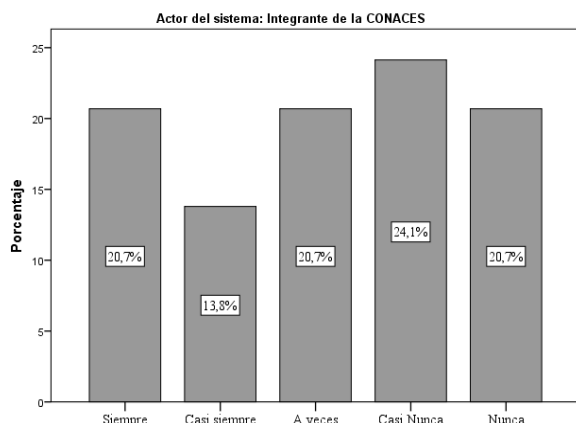


Figura 96: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

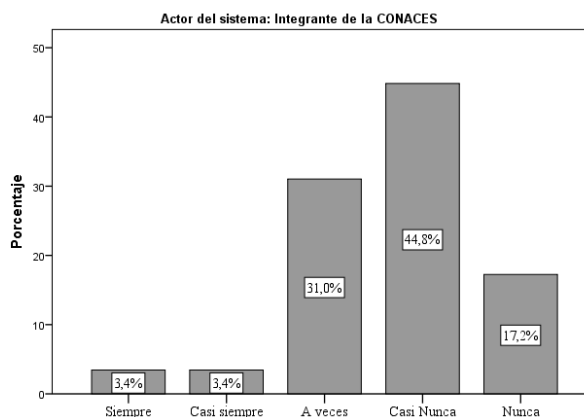


Figura 97: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En lo referente a si se identifica la participación de los actores del sistema en el diseño del proceso de registro calificado, la figura 98 muestra que el 37,9% de los integrantes de la CONACES respondió que casi nunca se evidencia esa participación, el 27,6% de ellos considera que a veces participan, para el 20,7% de ellos nunca participan, para el 10,3% de ellos casi siempre participan y para el 3,4% de ellos siempre participan. Sobresale aquí que para más de la mitad de los integrantes de la CONACES (casi nunca 37,9% y nunca 20,7%) no sean evidentes las formas de vincular a representantes del sistema educativo colombiano en el diseño de los procesos de verificación de la calidad de la educación superior, lo que podría explicarse por deficientes canales de comunicación con el Estado.

Frente a si es clara la articulación entre el proceso de Inspección y Vigilancia (I&V) y el proceso de Registro Calificado (RC), la figura 99 muestra que el 37,9% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se articulan estos dos procesos, el 31% de ellos considera que

casi siempre se articulan, para el 13,8% de ellos casi nunca se articulan, para el 10,3% de ellos siempre se articulan y para el 6,9% de ellos nunca se articulan. A pesar de observarse polarización, sobresale una opinión neutral, lo que podría ser explicado por un desconocimiento de los componentes que integran el sistema y forma de relacionamiento en torno a los objetivos del SAC. Ello también podría ser muestra de la falta de información pública sobre los impactos de estos dos procesos y la forma en que se articulan.

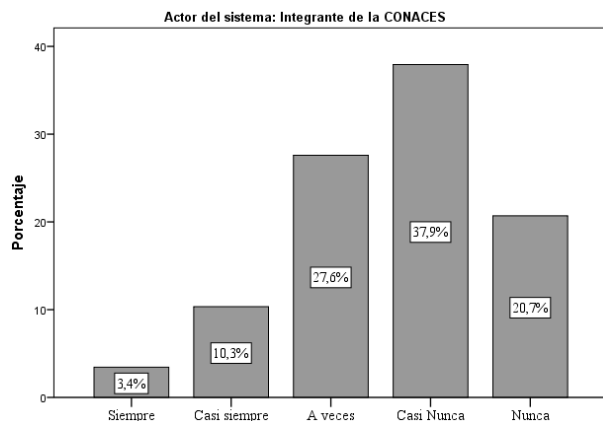


Figura 98: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

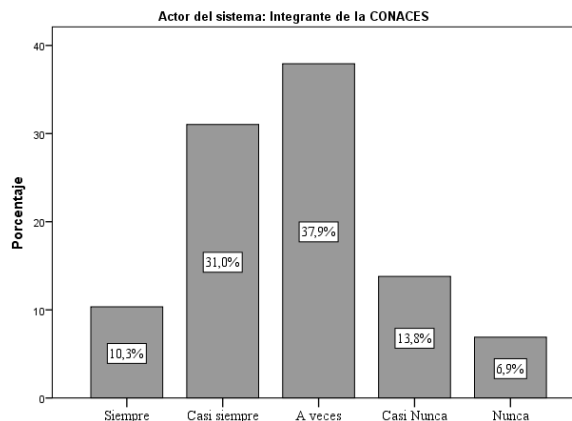


Figura 99: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

Con respecto a si reconoce cómo se impulsa la calidad desde Inspección y Vigilancia (I&V), la figura 100 muestra que el 34,5% de los integrantes de la CONACES respondió que casi siempre se impulsa la calidad desde esta dependencia, el 31% de ellos considera que a veces se impulsa, para un 13,8% de ellos casi nunca se impulsa, para un 10,3% siempre se impulsa y para un 10,3% nunca se impulsa. Resalta que para los integrantes de la CONACES se reconozca cómo se impulsa la calidad desde I&V, lo que podría ser explicado porque son evidentes los

impactos y resultados de esta labor a favor de la vigilancia de la calidad, ello también podría explicarse porque el rol de los integrantes de la CONACES les permite una cercanía con estas funciones al interior del MEN.

En cuanto a si hay claridad sobre la relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, la figura 101 muestra que el 41,4% de los integrantes de la CONACES respondió que casi nunca se observa esta relación, el 20,7% de ellos considera que a veces se evidencia una relación, para el 20,7% de ellos nunca hay relación, para el 13,8% casi siempre se relacionan y para un 3,4% siempre se relacionan. Resalta aquí que para una proporción importante de los integrantes de la CONACES (casi nunca 41,4% y nunca 20,7%) no se halle una relación clara entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, ello se podría explicar porque el diseño actual del SAC no permite la articulación de estos dos procesos para medir el impacto que el proceso de convalidación de títulos (a profesionales extranjeros) ocasiona en la empleabilidad de los egresados nacionales y en la calidad del propio sistema educativo. Ello también podría explicarse por la ausencia de estudios de impacto sobre las cifras de extranjeros que ejercen en Colombia (con títulos convalidados por el MEN) y como esto afecta las condiciones de la oferta de educación superior en el país.

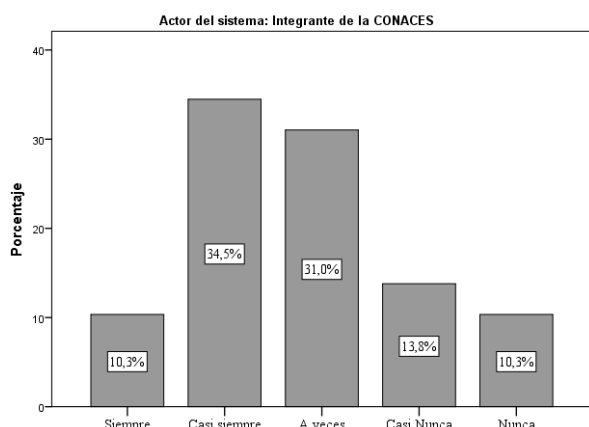


Figura 100: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

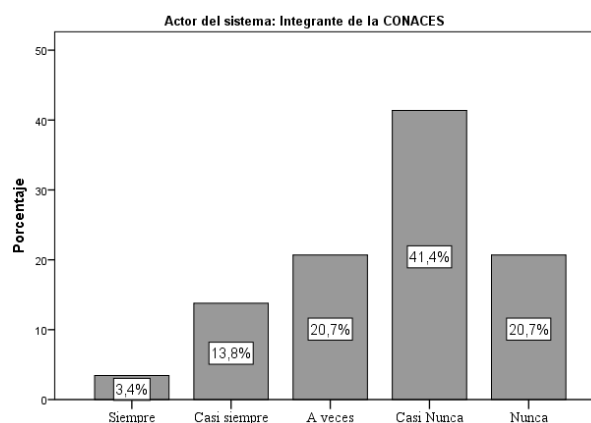


Figura 101: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

Con referencia a las respuestas de los integrantes de la CONACES sobre el componente de información del sistema de aseguramiento, se describen los siguientes resultados.

En cuanto a si se reconocen las tendencias del sector empresarial en el proceso de RC, la figura 102 muestra que el 48,3% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se tienen en cuenta esas tendencias, el 27,6% de ellos considera que casi siempre se tienen en cuenta estas tendencias, para el 13,8% siempre se reconocen, para el 6,9% de ellos nunca y para el 3,4% de ellos casi nunca. Sobresale una opinión neutral (a veces 48,3%) para los integrantes de la CONACES, lo que podría explicarse porque este aspecto no es claro dentro del diseño del proceso de RC, o que debería ser parte de sus criterios de evaluación. Adicionalmente, se explicaría este resultado porque no se conocen estudios sobre las demandas del sector productivo como un factor de pertinencia de la educación superior.

En cuanto a si la convalidación de títulos tiene injerencia en la empleabilidad de los egresados, la figura 103 muestra que el 31% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces tiene injerencia en la empleabilidad, el 27,6% de ellos considera que casi nunca tiene injerencia, para el 24,1% nunca tiene injerencia y para el 17,2% casi siempre tienen injerencia. Sobresale que para más de la mitad de los integrantes de la CONACES (casi nunca 27,6% y nunca 24,1%) no existe una influencia del proceso de convalidación de títulos en la empleabilidad de los nacionales, ello podría ser explicado porque no existen estudios de impacto de la actual regulación de convalidaciones que permite el ejercicio de profesionales extranjeros en el país (convalidación de títulos a profesionales extranjeros) sobre las tendencias del empleo en Colombia. En cuanto a que el 31% de ellos considere que a veces se afecta el empleo, podría explicarse en que no hay información pública al respecto por parte del Estado.

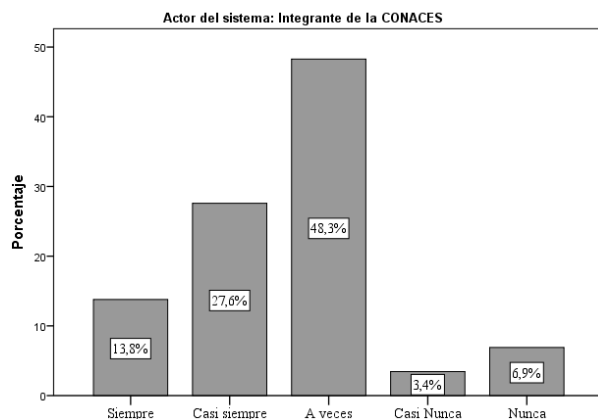


Figura 102: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

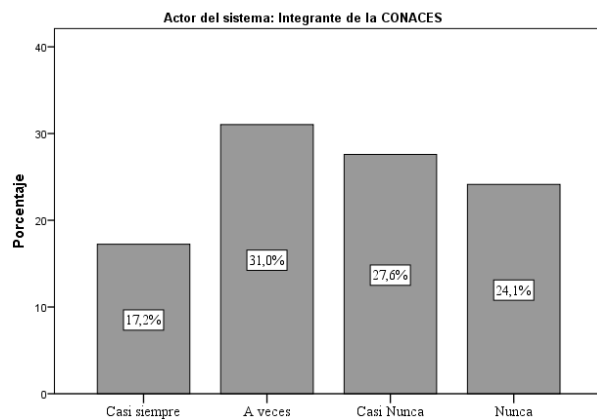


Figura 103: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si el proceso de registro calificado se fortalece a través del SPADIES, la figura 104 muestra que el 37,9% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se fortalece el proceso de registro con este sistema, el 31% de ellos considera que casi nunca lo fortalece, para el 20,7% nunca lo hace y para el 10,3% casi siempre lo hace. Resalta aquí una divergencia de opinión entre los integrantes de la CONACES que respondieron que casi nunca (31%) y nunca (20,7%) el SPADIES fortalece el proceso de evaluación de la calidad y a veces (37,9%) lo hace (opinión neutral más encaminada al desconocimiento del sistema). Ello podría ser explicado por un lado porque el SPADIES no evidenciaría contribuciones importantes para el mejoramiento del SAC y por el otro, por la falta de información de la administración pública en cuanto a las funcionalidades e impactos de este sistema.

En cuanto a si el SNIES soporta el mejoramiento del proceso de registro calificado, la figura 105 muestra que el 41,4% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces el SNIES contribuye al mejoramiento del proceso de registro calificado, el 34,5% de ellos piensa que casi nunca lo hace, para el 17,2% de ellos nunca lo hace y para el 6,9% de ellos casi siempre contribuye. Destaca aquí una tendencia neutral de opinión (a veces 41,4%) lo que podría ser explicado por un desconocimiento de las funcionalidades del SNIES y como debería aportar al mejoramiento del proceso de RC. Llama la atención que una cifra importante de integrantes opinó (casi nunca 34,5% y nunca 17,2%) que el SNIES no contribuye al mejoramiento del proceso de verificación de la calidad de registro calificado, lo que podría explicarse por una inadecuada articulación entre ellos y la desactualización de este sistema.

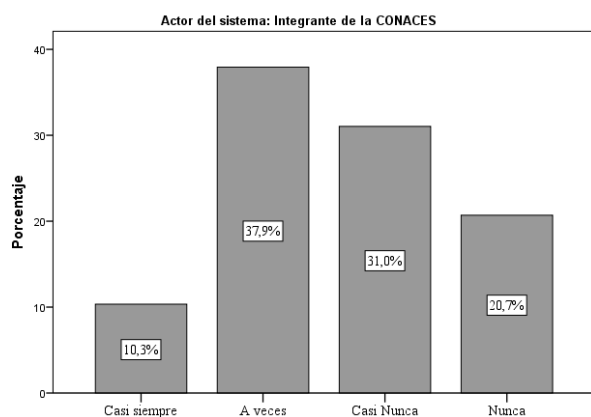


Figura 104: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

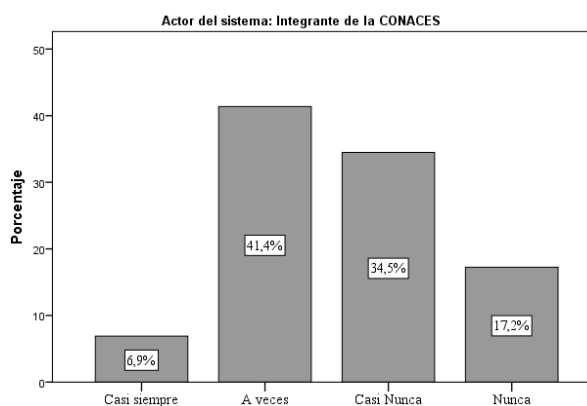


Figura 105: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si conoce como se relacionan los sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad, la figura 106 muestra que un 27,6% de los integrantes de la CONACES respondió que casi nunca se conoce esta interfaz, el 24,1% de ellos opina que a veces se reconoce una interfaz, el 20,7% de ellos nunca ha conocido esta interfaz, el 13,8% respondió que siempre hay interfaz y para el 13,8% de ellos casi siempre hay una interfaz. Resalta una marcada divergencia de opiniones al respecto, lo que podría explicarse por la falta de claridad sobre los sistemas informáticos que apoyan el SAC y sus funcionalidades en torno a la vigilancia de la calidad de la educación superior.

En cuanto a si considera que la evaluación del ICFES aporta al mejoramiento de la educación superior, la figura 107 muestra que el 37,9% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces esta entidad aporta al mejoramiento de la educación, el 24,1% de ellos opina que casi

siempre aporta, para el 24,1% de ellos nunca aporta, para el 10,3% de ellos casi nunca aporta y para el 3,4% de ellos siempre lo hace. Aunque se evidencian aquí opiniones opuestas, sobresale el criterio neutral, que podría ser explicado por la escasa información por parte del Estado relacionada con el impacto de las estrategias de fomento de la calidad de la educación que ha diseñado el ICFES (por ejemplo, las pruebas Saber Pro) sobre el SAC.

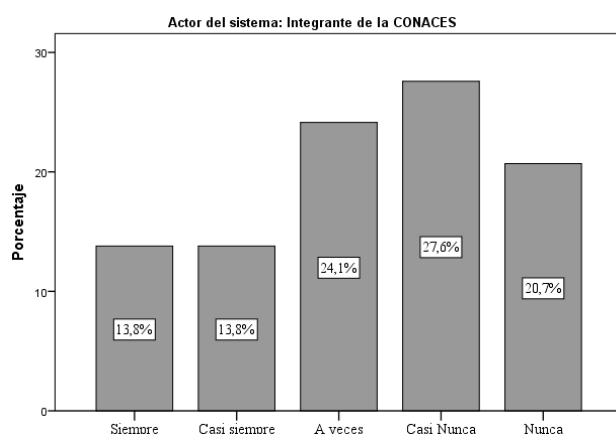


Figura 106: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

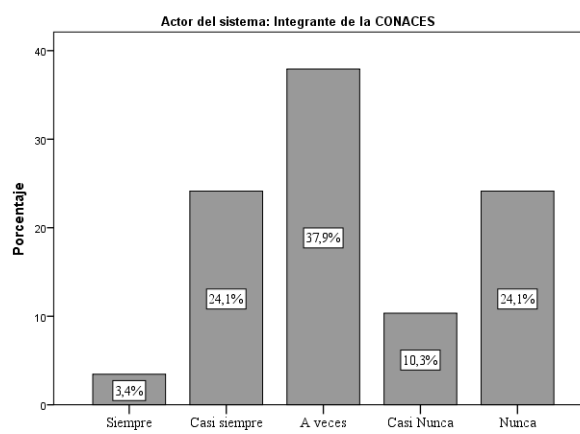


Figura 107: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre la evaluación de la calidad del ICFES y la evaluación de la calidad que realiza el MEN, la figura 108 muestra que el 41,4% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se articulan estas dos entidades alrededor de la evaluación de la calidad, el 31% de ellos respondió que casi siempre se articulan, para el 10,3% de ellos siempre se articulan, para el 10,3% de ellos casi nunca se articulan y para el 6,9% de ellos nunca se articulan. Se observa una discrepancia de opinión entre los integrantes de la CONACES, sin embargo, sobresale el 41,4% de opinión neutral, lo que podría ser explicado por la escasa

información de que el ICFES y el MEN deben trabajar en conjunto por la evaluación de la calidad de la educación superior como partes integrantes del SAC.

En lo relativo a si las pruebas Saber Pro son un elemento que ha perfeccionado el proceso de registro calificado, la figura 109 muestra que el 48,3% de los integrantes de la CONACES opinó que a veces estas pruebas han sido un elemento para perfeccionar el proceso de RC, el 31% de ellos considera que casi siempre lo ha perfeccionado, para el 10,3% de ellos casi nunca lo ha perfeccionado, para el 6,9% de ellos siempre lo ha perfeccionado y para el 3,4% de ellos estas pruebas nunca lo han sido. Se observa en los anteriores resultados que existe una controversia de opinión entre los integrantes de la CONACES, sin embargo, resalta la opinión neutral (a veces 48,3%), lo que se podría explicar por el desconocimiento del impacto y resultados de la Prueba Saber Pro en cuanto a la validación de las competencias alcanzadas por parte de los egresados colombianos y la pertinencia del mismo sistema educativo de educación superior.

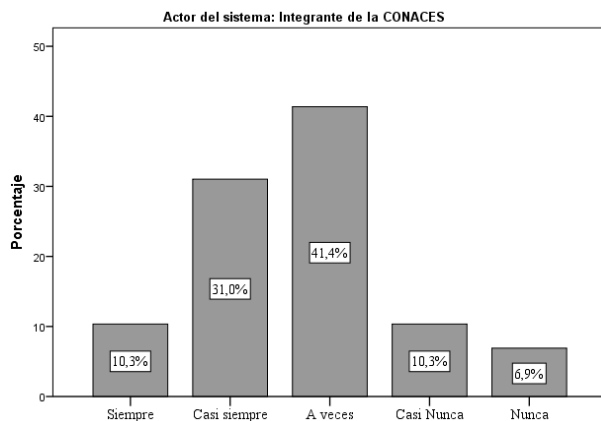


Figura 108: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

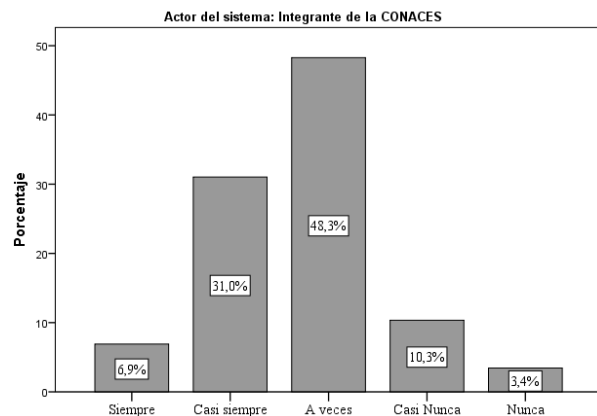


Figura 109: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente:

elaboración propia

En lo referente a si el ICETEX contribuye a la calidad de educación superior, la figura 110 muestra que el 37,9% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces el ICETEX contribuye a la calidad de la educación superior, el 24,1% de ellos considera que casi siempre contribuye a la calidad, para el 24,1% de ellos casi nunca contribuye, para el 10,3% de ellos siempre contribuye y para el 3,4% de ellos nunca contribuye. Aquí los integrantes de la CONACES muestran divergencia de criterios, sin embargo, sobresale la respuesta neutral (a veces 37,9%), lo que podría ser explicado por la poca información relacionada con la función del ICETEX dentro del SAC relacionada con fortalecer la calidad de la educación a través de sus programas de financiamiento estudiantil.

En cuanto a si COLCIENCIAS ha impulsado la evolución del Sistema de Aseguramiento, la figura 111 muestra que el 37,9% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces este organismo ha impulsado la evolución del sistema, el 24,1% de ellos considera que casi siempre lo ha impulsado, para el 20,7% de ellos casi nunca lo ha impulsado, el 10,3% de ellos opina que nunca lo ha impulsado y para el 6,9% de ellos siempre lo ha impulsado. Estos resultados muestran una discrepancia entre los integrantes de la CONACES sobre este aspecto, sin embargo llama la atención la opinión neutral (a veces 37,9%), lo que podría explicarse por la escasa información relacionada con los impactos y las funciones de COLCIENCIAS, como elemento del SAC, orientadas fortalecer la capacidad para innovar y ser competitivos de las Instituciones de Educación Superior para el desarrollo del país, contribuyendo así a la evolución del sistema.

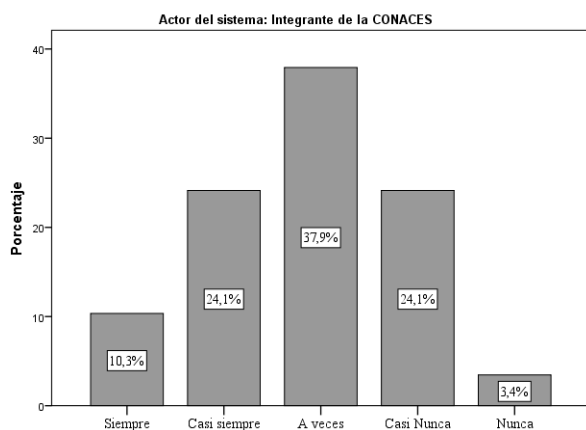


Figura 110: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

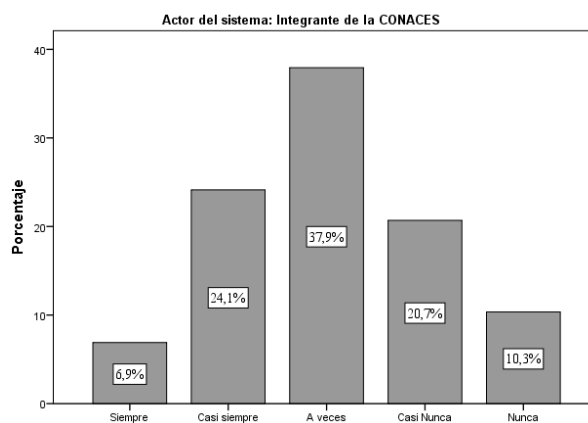


Figura 111: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

Con referencia a las respuestas de los integrantes de la CONACES sobre el componente de fomento del Sistema de Aseguramiento, se evidenciaron los siguientes resultados.

En cuanto a si encuentra articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta y el proceso de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia, la figura 112 muestra que el 41,4% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces observa una articulación entre estos dos procesos, el 34,5% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 13,8% de ellos casi nunca se articulan, para el 6,9% de ellos nunca se articula y para el 3,4% de ellos siempre se articulan. Se destaca la opinión neutral (a veces 41,4%) para los integrantes de la CONACES, lo que podría explicarse por una posible falta de información sobre cómo se ejecutan los planes de apoyo financiero a las IES (como elemento del SAC) y su relación con el proceso de RC. La asignación de recursos públicos debería orientarse bajo la suprema inspección

y vigilancia del MEN solamente a IES que cuenten con calidad. Sobresale de igual forma que para un 34,5% de los integrantes de la CONACES casi siempre se articulen estos dos elementos del sistema, lo que podría ser explicado porque su rol les permitiría mayor información relacionada con estos aportes y su vinculación con los procesos de evaluación de la calidad.

En cuanto a si existe focalización regional de los planes de fortalecimiento y la política de calidad, prevalece en la figura 113 que el 37,9% de los integrantes respondió que a veces existe focalización de los planes de fomento y la política de calidad, el 31% de ellos considera que casi siempre existe esta focalización, para el 13,8% de ellos siempre existe focalización, para el 10,3% de ellos casi nunca existe focalización y para el 6,9% de ellos nunca existe focalización de estas dos estrategias. Resalta para los integrantes de la CONACES una opinión favorable (casi siempre 31% y siempre 13,8%), lo que podría explicarse porque los integrantes de la CONACES evidencian mayor relación de la asignación de beneficios financieros a las IES con la política de calidad del MEN, a través de los procesos de RC. Por su parte la opinión neutral (a veces 37,9%), podría ser explicada por la ausencia de información relacionada con la asignación de recursos públicos hacia las regiones articulada con las condiciones de calidad de esta oferta.

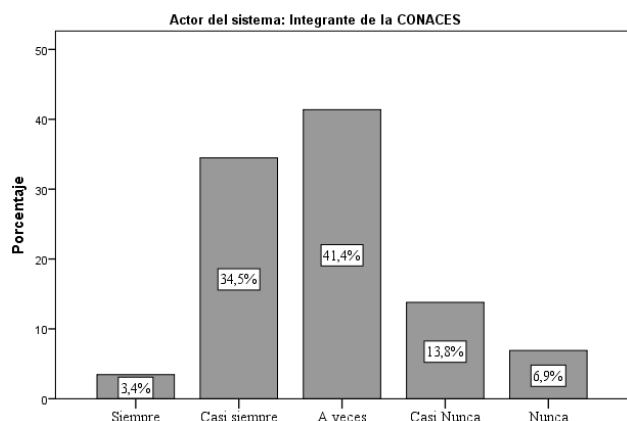


Figura 112: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

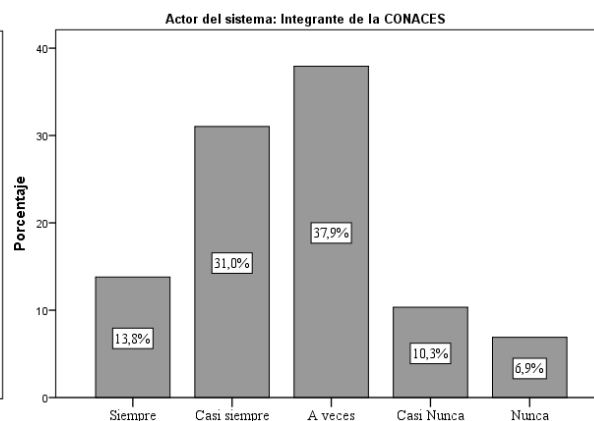


Figura 113: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si considera que las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoyan en los sistemas informáticos del sistema de aseguramiento, la figura 114 muestra que el 55,2% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces las estrategias de fomento se apoyan en los sistemas de información del SAC, el 20,7% de ellos considera que casi nunca se apoyan en estos sistemas, para el 13,8% de ellos casi siempre se apoyan en estos sistemas y para el 10,3% nunca se apoyan en los sistemas informáticos. Resalta en los anteriores resultados una opinión neutral (a veces 55,2%), lo que podría ser explicado por una escasa información relacionada con los sistemas informáticos que integran el SAC y cuál es la información relevante para el diseño de planes de fortalecimiento a las IES y la asignación eficiente de estos recursos.

En cuanto a si los planes de fortalecimiento de la demanda del MEN se articulan con los programas de apoyo financiero del ICETEX, la figura 115 muestra que el 48,3% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se articulan estas dos entidades alrededor de

las estrategias de apoyo financiero a estudiantes, el 24,1% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 13,8% de ellos casi nunca se articulan, para el 10,3% de ellos siempre se articulan y para el 3,4% de ellos nunca se articulan. Destaca en estos resultados la opinión neutral de los integrantes de la CONACES (a veces 48,3%) lo que podría ser explicado por la falta de información en cuanto a la relación entre las dos entidades (ICETEX y MEN) y sus funciones relacionadas con el financiamiento estudiantil para la educación superior, y la forma en que deberían articularse para el aseguramiento de la calidad de educación superior.

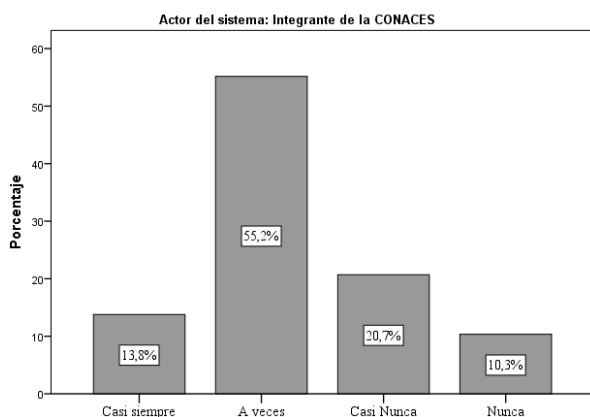


Figura 114: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

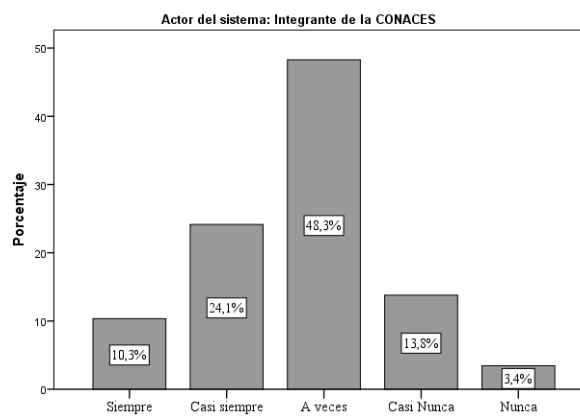


Figura 115: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de fortalecimiento a las IES y el proceso de registro calificado, la figura 116 muestra que el 31% de los integrantes de la CONACES respondió que casi siempre se articulan los planes de fortalecimiento a las IES y el proceso de RC, el 31% de ellos considera que casi nunca se articulan, para el 24,1% de ellos a veces se articulan, para el 6,9% de ellos siempre se articulan y para el 6,9% de ellos nunca se articulan. Se observa aquí una divergencia de opinión entre los integrantes de la CONACES, lo que podría ser

explicado por una debilidad en los canales de comunicación del Estado sobre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta el componente de fomento y cómo deberían relacionarse con los procesos de RC como elementos del SAC.

En cuanto a si los procesos relacionados con la creación de los CERES están alineados con el proceso de RC, la figura 117 muestra que el 34,5% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se articulan estos dos elementos del SAC, el 20,7% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 20,7% de ellos casi nunca se articulan, para el 13,8% de ellos siempre se articulan y para el 10,3% de ellos nunca se articulan. Se observa una polarización de opinión entre los integrantes de CONACES, donde resalta un criterio neutral (a veces 34,5%), lo que podría explicarse por el desconocimiento de lo que son los centros regionales de educación superior (CERES) y su relación con el proceso de RC. Ello también se podría explicar porque no se evidencia la forma de articulación de estos dos elementos para la vigilancia de la calidad de la educación superior.

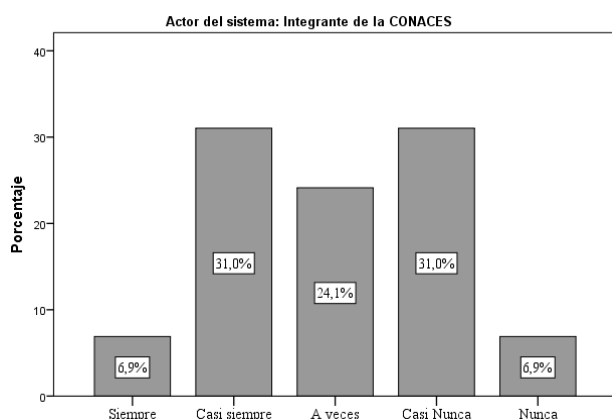


Figura 116: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

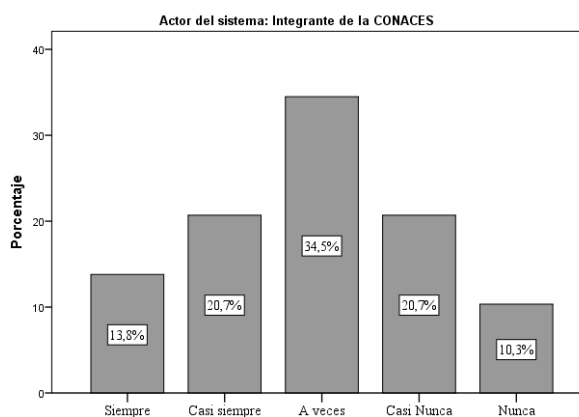


Figura 117: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC y el proceso de RC, muestra la figura 118 que el 41,4% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se articulan estos dos procesos del SAC, el 27,6% de ellos considera que casi nunca se articulan, para el 17,2% de ellos casi siempre se articulan, para el 10,3% de ellos siempre se articulan y para el 3,4% de ellos nunca se articulan. Destaca un mayor criterio neutral, lo que podría ser explicado porque no es clara la relación que debería existir entre los planes de contingencia (que garanticen la graduación de los estudiantes matriculados en programas que ya no tienen registro calificado) y el proceso de RC (este proceso es el que niega los registros y debe proveer información al respecto). Estos resultados también podrían explicarse por el hecho de que se ignore la existencia de sistemas informáticos que aseguren dicha articulación.

En último lugar, en cuanto a si los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC se articulan con inspección y vigilancia, la figura 119 muestra que el 55,2% de los integrantes de la CONACES respondió que a veces se articulan los planes de mejoramiento con los procesos de I&V, el 17,2% de ellos considera que casi siempre se articulan, para el 10,3% de ellos siempre se articulan, para el 10,3% de ellos casi nunca se articulan y para el 6,9% de ellos nunca se articulan. Sobresale la opinión neutral para los integrantes de la CONACES, esto podría explicarse porque no hay una reflexión sobre la articulación que debe existir entre los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado y las acciones para su seguimiento y control por parte de I&V.

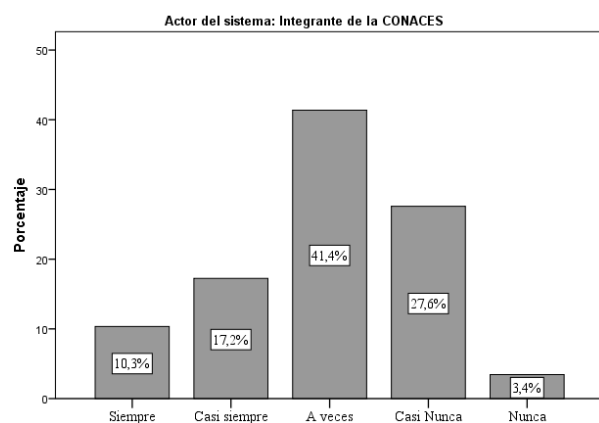


Figura 118: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

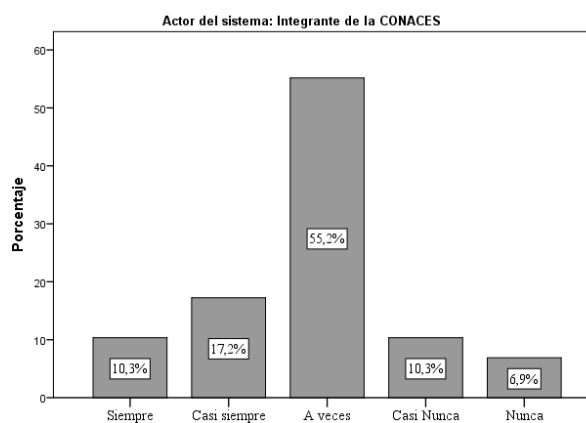


Figura 119: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor: Integrante de la CONACES. Fuente: elaboración propia

Funcionario de la Subdirección

En total participaron 21 funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento del Ministerio de Educación Nacional, donde el 28,6% de ellos se relacionan con el MEN en Labores administrativas, el 23,8% de ellos con dos Salas de Evaluación, el 19% con la Sala de Evaluación de Salud y Bienestar, el 9,5% con la Sala de Evaluación de Educación, el 9,5% con la Sala de Evaluación de Administración de Empresas y Derecho, el 4,8% con la Sala de Evaluación de Ingeniería, Industria y Construcción y el 4,8% con la Sala de Evaluación de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria. Estos resultados demuestran una participación de funcionarios de la subdirección con experiencia y conocimientos en varios trámites administrativos, áreas de conocimiento y Salas de CONACES. Se encontró que el 85,7% de ellos se vinculan al Ministerio de Educación Nacional, el 9,5% de ellos con Universidades y el 4,8% de ellos con Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas. Se concentran en Bogotá con un 100%, ello debido a la ubicación del Ministerio de Educación Nacional. En lo concerniente a la edad de los funcionarios de la subdirección, se destaca que el 38,1% son mayores de 51 años, el 28,6% se ubica entre 31-40 años, el 28,6% se ubica entre 41-50 años y el 4,8% de ellos están entre 20-30 años. Los funcionarios de la subdirección que participaron en esta investigación evidencian edades por encima de los 40 años en más del 60%, lo que podría ser representativo de trayectoria en el sector. En cuanto a su género, el 71,4% son mujeres y el 28,6% son hombres, evidenciando una mayor participación femenina.

En cuanto al componente de evaluación del sistema de aseguramiento se describen a continuación las respuestas de los funcionarios de la subdirección.

En cuanto a si son claros los procesos de verificación para promover la calidad en la Educación Superior, la figura 120 muestra que el 47,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces son claros los procesos de evaluación de la calidad, el 33,3% de ellos considera que casi nunca son claros, para el 14,3% de ellos casi siempre son claros y para el 4,8% de ellos nunca son claros. Sobresale aquí la opinión neutral para los funcionarios de la subdirección, lo que podría explicarse porque no se conocen todos los procesos existentes para promover la calidad de educación superior (que ha diseñado el Estado) y cómo éstos logran sus finalidades.

En cuanto a si son claros los componentes que integran el SAC, la figura 120 muestra que el 57,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi nunca son claros los elementos que integran el SAC, el 28,6% de ellos considera que a veces son claros, para el 9,5% nunca son claros y para el 4,8% casi siempre son claros. Resalta que para los funcionarios de la subdirección no son claramente identificables los elementos que hacen parte del SAC (casi nunca 57,1% y nunca 9,5%), lo que podría ser explicado por la ausencia de comunicación por parte del Estado en cuanto a sus componentes y su adecuada interacción para la consecución de sus propósitos. Este desconocimiento podría explicar algunas de las respuestas neutrales de los integrantes de la subdirección en esta investigación.

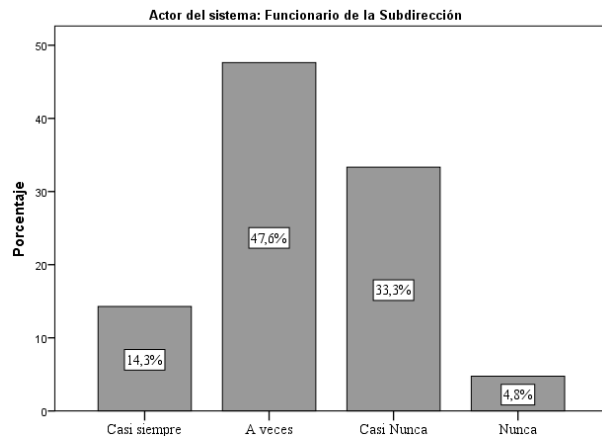


Figura 120: ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

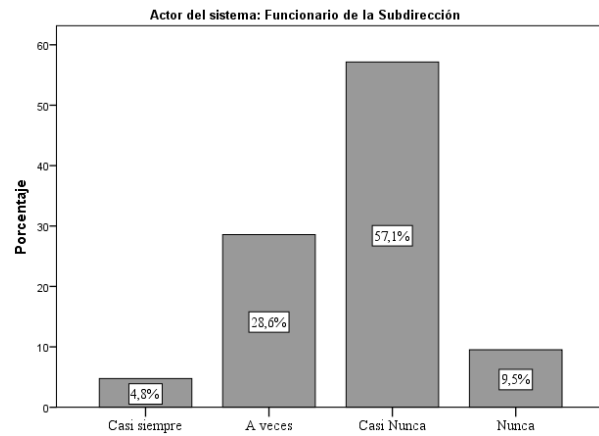


Figura 121: ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si es comprensible que el registro calificado opere independiente de la acreditación en alta calidad, la figura 122 muestra que el 38,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que nunca es comprensible esta independencia de los procesos de evaluación de la calidad, el 23,8% de ellos considera que casi siempre es comprensible, para el 14,3% de ellos siempre es comprensible, para el 14,3% de ellos casi nunca es comprensible y para el 9,5% de ellos a veces es comprensible. Aquí sobresale un importante porcentaje de los funcionarios de la subdirección (nunca 38,1% y casi nunca 14,3%) para quienes no es claro porque estos dos elementos del SAC operen de forma independiente, lo que podría explicarse porque no se evidencia su articulación efectiva en torno al logro de una garantía de calidad en la educación superior o a un mismo concepto de calidad. Ello también podría ser indicativo de una desactualización del SAC.

En cuanto a si el proceso de registro calificado está diseñado con pertinencia, la figura 123 muestra que el 52,4% de los funcionarios de la subdirección respondió que el proceso RC casi nunca es diseñado con pertinencia, el 23,8% de ellos considera que a veces es diseñado con pertinencia, para el 9,5% de ellos casi siempre es diseñado con pertinencia, para el 9,5% nunca es diseñado con pertinencia y para el 4,8% de ellos siempre es diseñado con pertinencia. Resalta en estos resultados que para la gran mayoría de los funcionarios de la subdirección (casi nunca 52,4% y nunca 9,5%) el proceso de RC no ha sido diseñado con pertinencia, lo que podría ser explicado por unos impactos pobres con relación a garantizar la calidad en la educación superior, tanto por parte del proceso de RC, como el mismo SAC. Esta ausencia de pertinencia en el diseño del proceso RC podría ser explicada también porque no se evidencia la participación de la sociedad para la transformación de todo el sistema.

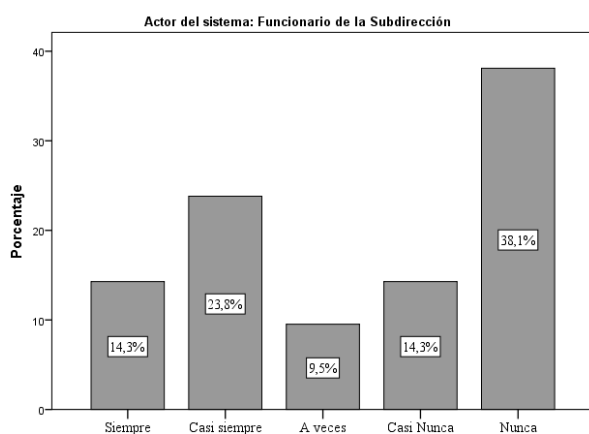


Figura 122: ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

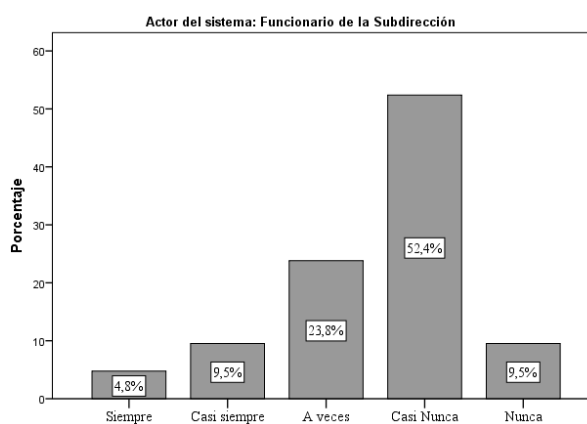


Figura 123: ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si los actores del sistema participan en el diseño del proceso de registro calificado, la figura 124 muestra que el 33,3% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi nunca hay participación de los actores del SAC en el diseño del proceso de RC, el 28,6% de respondió que a veces hay participación de estos actores, para el 23,8% de ellos nunca hay participación y para el 14,3% de ellos casi siempre hay participación. Resalta que para un importante porcentaje de los funcionarios de la subdirección (casi nunca 33,3% y nunca 23,8%) no se observe la participación de actores importantes del SAC en el diseño del proceso de RC, lo que podría explicarse por una escasez de canales de comunicación que permitan su contribución.

En cuanto a si es clara la articulación entre Inspección y Vigilancia y el proceso de Registro Calificado, la figura 125 muestra que el 38,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre hay articulación entre I&V y el proceso de RC, el 33,3% de ellos considera que a veces se articulan, para el 14,3% de ellos siempre se articulan y para el 14,3% casi nunca se articulan los dos procesos. Sobresale que para los funcionarios de la subdirección existe una clara articulación entre el proceso de I&V y el de RC, lo que podría explicarse por las funciones desempeñadas dentro del MEN que permiten conocer la interacción existente entre las dos funciones.

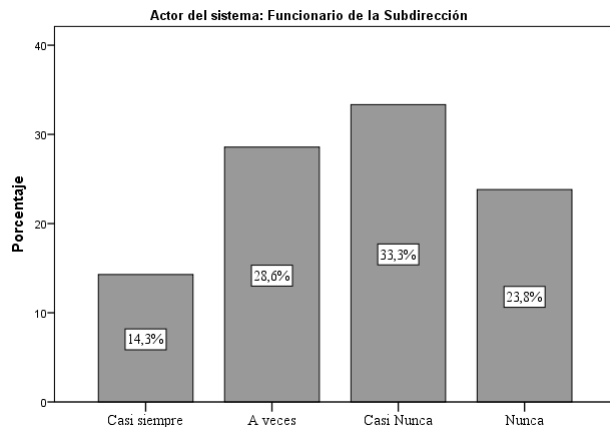


Figura 124: ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

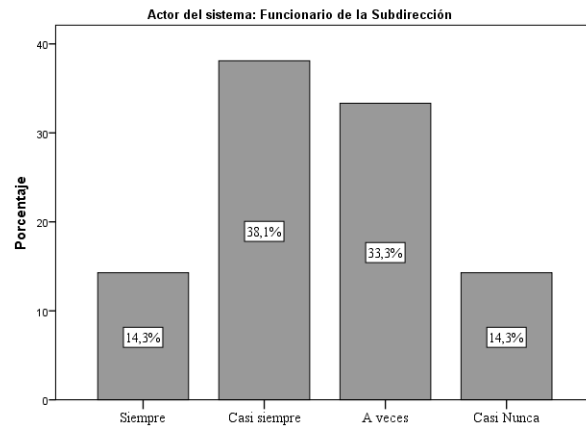


Figura 125: ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si reconoce cómo se impulsa la calidad desde Inspección y Vigilancia (I&V), la figura 126 muestra que el 52,4% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre reconoce como se impulsa la calidad desde I&V, el 19% de ellos considera que siempre se impulsa, para un 19% de ellos casi nunca se impulsa y para el 9,5% de ellos a veces se impulsa. Destaca que para los funcionarios de la subdirección se reconozca claramente cómo se impulsa la calidad desde I&V, lo que podría ser explicado porque los funcionarios interactúan directamente con estas funciones desde el proceso de registro calificado, verificando en conjunto que se mantengan las condiciones de calidad en las IES.

En cuanto a si hay claridad sobre la relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, la figura 127 muestra que el 33,3% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces existe relación entre la convalidación de títulos y la vigilancia de la calidad, el 23,8% de ellos considera que casi siempre existe esta relación, para el 19% de ellos casi nunca existe

esta relación, para el 14,3% de ellos siempre existe esta relación y para el 9,5% de ellos nunca existe esta relación. Aunque se evidencia una polarización entre los funcionarios de la subdirección, donde resalta la opinión neutral, que podría obedecer al desconocimiento de cómo el proceso de convalidación de títulos a profesionales extranjeros impacta el sistema de educación colombiano desde el aseguramiento de la calidad, con ausencia de información pública al respecto.

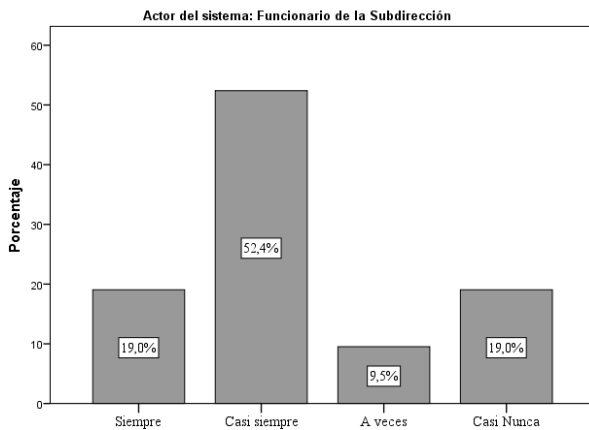


Figura 126: ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

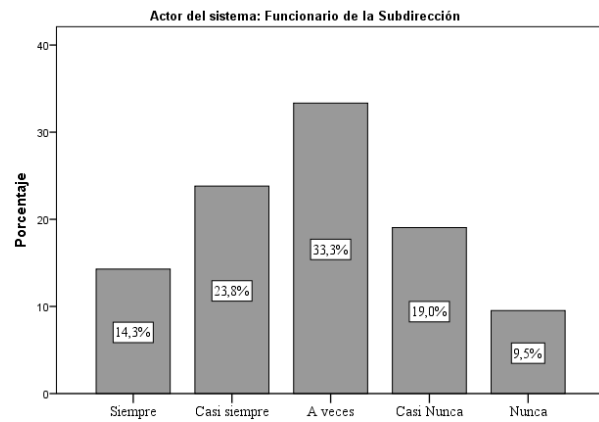


Figura 127: ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a las respuestas de los funcionarios de la Subdirección sobre el componente de información del sistema de aseguramiento, se observaron los siguientes resultados.

En cuanto a si se reconocen las tendencias del sector empresarial en el diseño del proceso de RC, la figura 128 muestra que el 38,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre se reconocen las tendencias empresariales en el diseño del proceso de RC, el 23,8% de

ellos considera que casi nunca se reconocen estas tendencias, para el 19% de ellos a veces se reconocen estas tendencias, para el 14,3% de ellos siempre se reconocen estas tendencias y para el 4,8% de ellos nunca se reconocen estas tendencias. Se observa aquí una marcada polarización de opiniones alrededor de esta pregunta, aunque destaca una tendencia favorable de opinión, lo que se podría explicar porque el funcionario de la subdirección reconoce dentro de los criterios de evaluación del proceso de RC, algunos aspectos relacionados con las demandas de los empresarios con relación a egresados de los programas de educación superior.

En cuanto a si existe relación entre la convalidación de títulos y la empleabilidad de los egresados, la figura 129 muestra que el 28,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces se evidencia una relación entre la convalidación y la empleabilidad de los egresados, el 23,8% de ellos considera que casi siempre se observa una relación, para el 23,8% de ellos casi nunca se observa una relación y para el 23,8% nunca se observa una relación. Llama la atención la divergencia de opinión de los funcionarios de la subdirección sobre si el proceso de convalidación de títulos afecta el empleo, lo que podría explicarse por la ausencia de estudios por parte del Estado sobre el ejercicio en el país de profesionales extranjeros y su impacto sobre la empleabilidad de los nacionales.

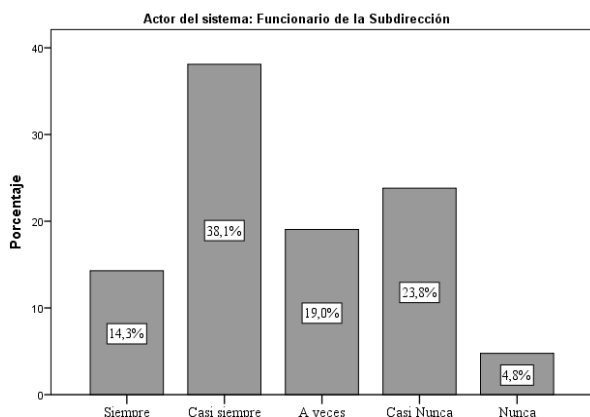


Figura 128: Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

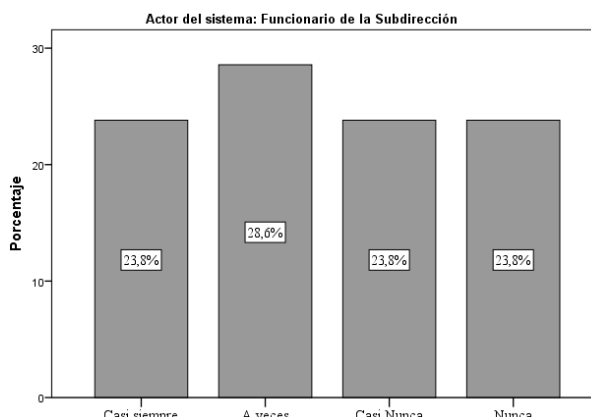


Figura 129: Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si se fortalece el proceso de registro calificado a través del SPADIES, la figura 130 revela que el 47,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre se fortalece el proceso de RC con este sistema, el 38,1% de ellos considera que a veces se fortalece, para el 9,5% siempre se fortalece y para el 4,8% nunca se fortalece. Resalta aquí una opinión favorable al respecto, donde para los funcionarios de la subdirección se evidencia que el SPADIES retroalimenta y mejora el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado. Esto podría explicarse porque el funcionario de la subdirección encuentra dentro de los criterios de calidad de evaluación de registro calificado, algunos aspectos relacionados con la deserción estudiantil que permiten un seguimiento a la calidad.

En cuanto a si el SNIES contribuye al mejoramiento del proceso de registro calificado, la figura 131 muestra que el 42,9% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces el SNIES contribuye al mejoramiento del proceso de RC, el 33,3% de ellos considera que casi

siempre contribuye al mejoramiento del proceso de RC, para el 14,3% de ellos casi nunca contribuye, para el 4,8% de ellos siempre contribuye y para el 4,8% de ellos nunca contribuye. Resalta aquí el criterio neutral, que podría ser explicado porque los funcionarios de la subdirección no tienen certeza de cómo el SNIES retroalimenta el proceso de RC, si lo debería retroalimentar o si existe algún sistema informático que permita su conexión.

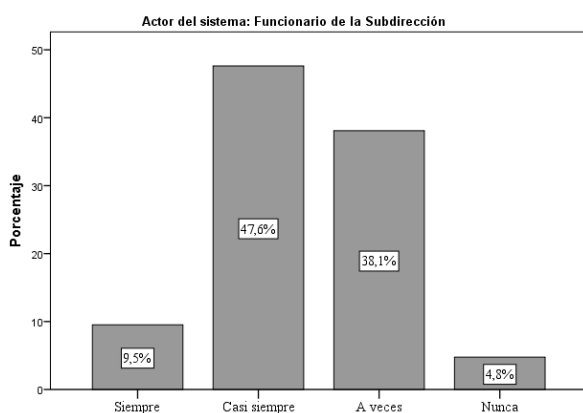


Figura 130: Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

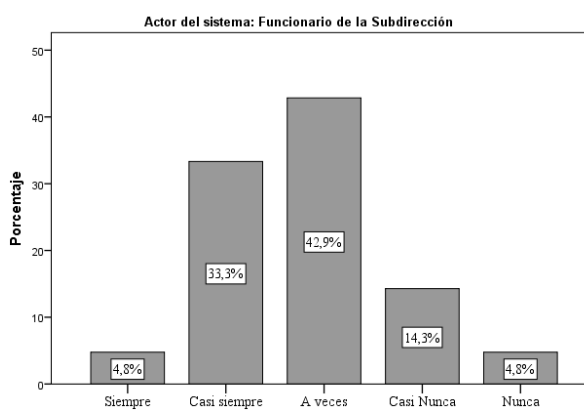


Figura 131: Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En lo referente a si conoce la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos del SAC, la figura 132 muestra que el 28,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre se conoce esta interfaz entre los sistemas de información, el 28,6% de ellos considera que casi nunca se conoce la interfaz, para el 23,8% de ellos a veces se conoce la interfaz, para el 14,3% siempre se conoce la interfaz y para el 4,8% de ellos nunca se conoce la interfaz. Se destaca aquí una polarización de opinión entre los funcionarios de la subdirección,

lo que podría ser explicado por la falta de claridad o información relacionada en primer lugar, con los sistemas informáticos existentes como apoyo al SAC y en segundo lugar, con la forma en que deberían articularse o conectarse entre sí en torno a las funcionalidades del sistema.

En cuanto a si considera que la evaluación del ICFES aporta al mejoramiento de la evaluación de la educación superior, la figura 133 muestra que el 28,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre el ICFES aporta al mejoramiento de la evaluación de la educación superior, para el 28,6% de ellos a veces aporta al mejoramiento, para el 23,8% de ellos casi nunca aporta al mejoramiento, para el 14,3% de ellos siempre aporta al mejoramiento y para el 4,8% de ellos nunca aporta al mejoramiento. Se observa en estos resultados una controversia de opinión entre los funcionarios de la subdirección, lo que podría ser explicado por una carencia de estudios sobre los resultados del ICFES y su impacto en el mejoramiento del sistema, es decir que no se tiene conciencia sobre los aportes que esta entidad brinda al SAC.

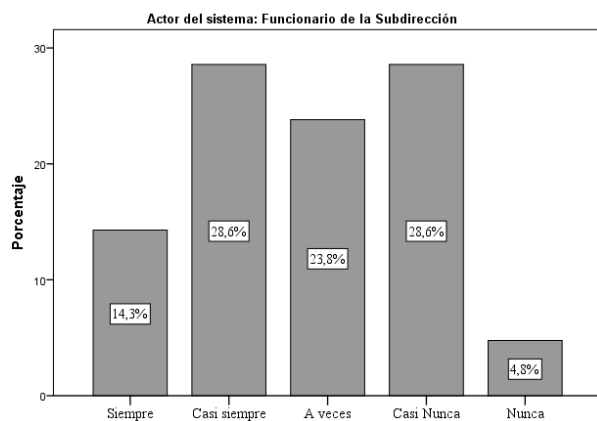


Figura 132: ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

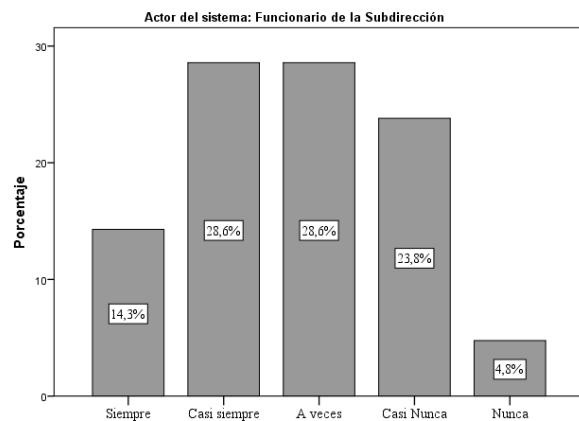


Figura 133: ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre la evaluación de la calidad que realiza el ICFES y la evaluación de la calidad que realiza el MEN, la figura 134 muestra que el 52,4% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre encuentra articulación entre las dos entidades para la evaluación de la calidad, el 23,8% de ellos considera que siempre se articulan, para el 19% de ellos casi nunca se articulan y para el 4,8% de ellos a veces se articulan. Destaca aquí que para un gran porcentaje de los funcionarios de la subdirección se evidencie la articulación entre el ICFES y el MEN para la evaluación de la calidad, lo que podría ser explicado porque su rol dentro del SAC les permite identificar la forma en que el proceso de RC considera dentro de sus criterios de calidad aspectos relacionados con las pruebas de estado.

En cuanto a si las pruebas Saber Pro son un elemento que ha perfeccionado el proceso de registro calificado, la figura 135 muestra que el 42,9% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre estas pruebas perfeccionan el proceso de RC, el 23,8% de ellos considera que siempre perfeccionan el proceso de RC, para el 19% de ellos casi nunca perfeccionan el proceso de RC y para el 14,3% de ellos a veces perfeccionan el proceso de RC. Resalta que un porcentaje importante de los funcionarios de la subdirección (casi siempre 42,9% y siempre 23,8%) consideren a las pruebas Saber Pro como un elemento que ha perfeccionado el proceso de RC, lo que podría explicarse porque dentro de su rol creen que estas pruebas miden efectivamente las competencias de los egresados que arroja el sistema de educación superior colombiano, validando la pertinencia de esta oferta.

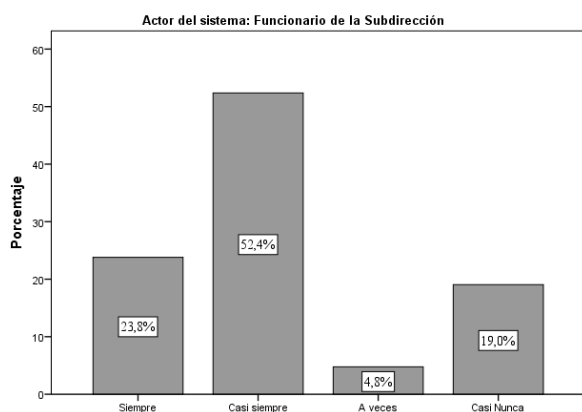


Figura 134: Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

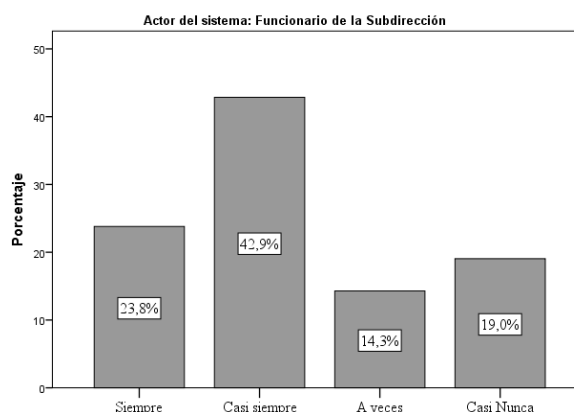


Figura 135: Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

A la pregunta si el ICETEX contribuye a la calidad de educación superior, la figura 136 muestra que el 38,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre el ICETEX contribuye con la calidad, el 23,8% de ellos considera que a veces contribuye, para el 19% siempre contribuye y para el 19% casi nunca contribuye. Sobresale dentro de los funcionarios de la subdirección una opinión favorable sobre el ICETEX, lo que podría ser explicado porque los programas de financiamiento estudiantil que ofrece este organismo son considerados como un motor para la inclusión y la cobertura de educación superior, lo que también se percibe como rasgos de la calidad.

En cuanto a si COLCIENCIAS ha impulsado la evolución del Sistema de Aseguramiento, la figura 137 muestra que el 42,9% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces este organismo ha impulsado la evolución del SAC, el 33,3% de ellos considera que casi siempre

lo impulsa, para el 14,3% de ellos siempre lo impulsa, para el 4,8% de ellos casi nunca lo impulsa y para el 4,8% de ellos nunca lo impulsa. Estos resultados resaltan la opinión neutral (a veces 42,9%), lo que podría explicarse por un desconocimiento de que COLCIENCIAS como elemento del sistema de aseguramiento, debería orientar los esfuerzos en materia científica del país, contribuyendo así a la transformación del sistema educativo.

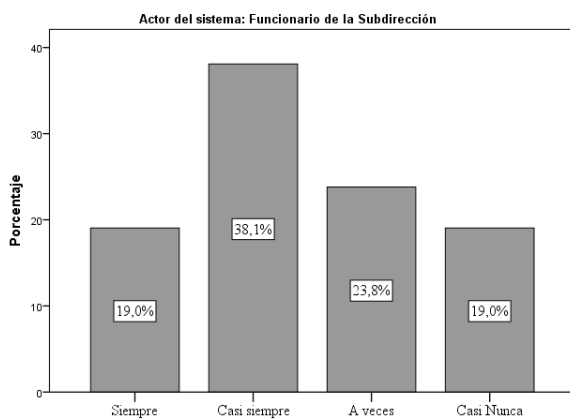


Figura 136: Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

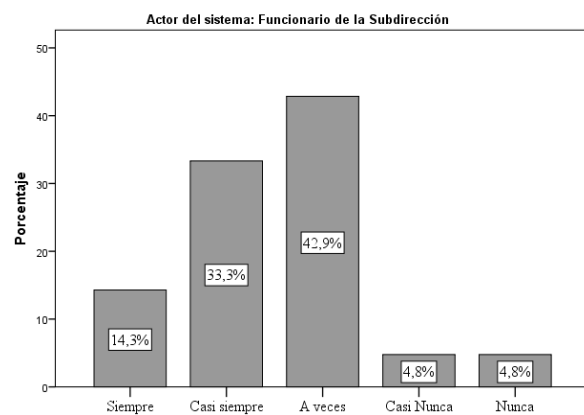


Figura 137: Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

Frente a las respuestas de los funcionarios de la subdirección sobre el componente de fomento del sistema de aseguramiento, se encontraron los siguientes resultados.

En cuanto a si encuentra articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta y el proceso de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia, la figura 138 muestra que el 38,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre existe

articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta y el proceso de RC, el 28,6% de ellos considera que a veces se articulan, para el 19% de ellos casi nunca se articulan y para el 14,3% de ellos siempre se articulan. Sobresale aquí que los funcionarios de la subdirección (casi siempre 38,1%) evidencien una articulación entre las estrategias de apoyo financiero a las IES, y el proceso de RC, con acciones de regulación y control desde I&V en la asignación de estos recursos públicos a IES que cuentan con calidad.

Frente a si existe focalización regional de los planes de fortalecimiento y la política de calidad, la figura 139 muestra que el 42,9% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces se focalizan los planes de fortalecimiento y la política de calidad, el 28,6% de ellos considera que casi siempre se focalizan, para el 14,3% de ellos casi nunca se focalizan, para el 9,5% de ellos siempre se focalizan y para el 4,8% de ellos nunca se focalizan. Destaca en estos resultados la opinión neutral (a veces 42,9%), lo que podría ser explicado por el desconocimiento de que se tengan en cuenta las particularidades regionales para la asignación de recursos financieros a las IES para su fortalecimiento teniendo en cuenta la política de calidad.

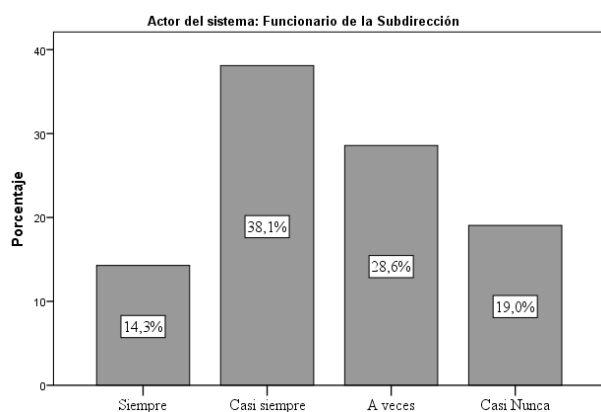


Figura 138: ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

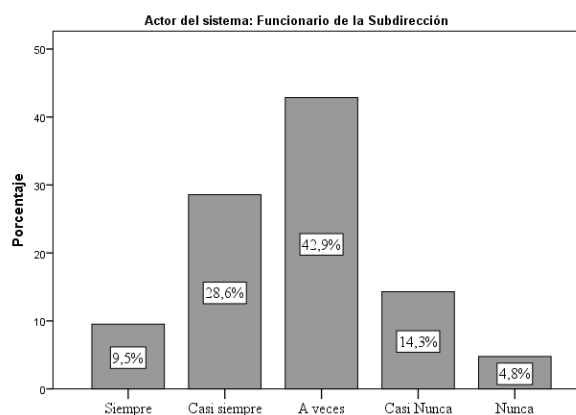


Figura 139: ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

Con respecto a si considera que las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoyan en los sistemas informáticos del sistema de aseguramiento, la figura 140 muestra que el 42,9% de los funcionarios de la subdirección respondió que a veces se tiene en cuenta la información arrojada por los sistemas de información del SAC en el diseño de estas estrategias, el 23,8% de ellos considera que casi nunca se tiene en cuenta esta información, para el 14,3% de ellos casi siempre se tiene en cuenta esta información, para el 14,3% de ellos nunca se tiene en cuenta esta información y para el 4,8% de ellos siempre se tiene en cuenta esta información. Destaca la opinión neutral (a veces 42,9%) entre los funcionarios de la Subdirección, lo que podría ser explicado porque se ignora el tipo de información que podría ser relevante de los sistemas informáticos existentes para el diseño de planes de fortalecimiento a las IES y si esto es requerido dentro de las funcionalidades del SAC.

En cuanto a si los planes de fortalecimiento de la demanda del MEN se articulan con los programas de apoyo financiero del ICETEX, la figura 141 muestra que el 57,1% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre estas dos entidades se articulan alrededor de los programas de financiamiento estudiantil, el 14,3% de ellos considera que siempre se articulan, para el 14,3% de ellos a veces se articulan y para el 14,3% de ellos casi nunca se articulan. Predomina una opinión favorable (casi siempre 57,1% y siempre 14,3%) entre los funcionarios de la subdirección en este sentido, lo que podría explicarse al considerar que los programas de financiamiento estudiantil del ICETEX al permitir una mayor cobertura y acceso a la educación se complementan con las estrategias de financiamiento del MEN.

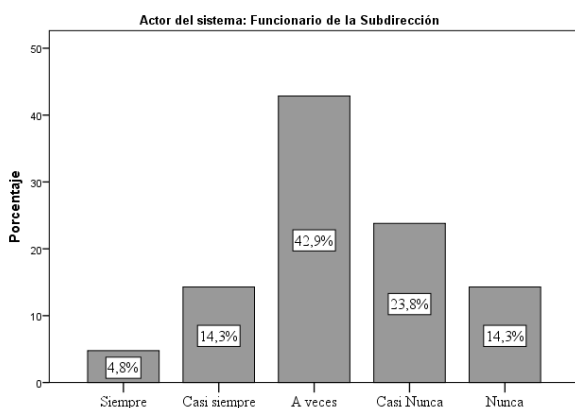


Figura 140: En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

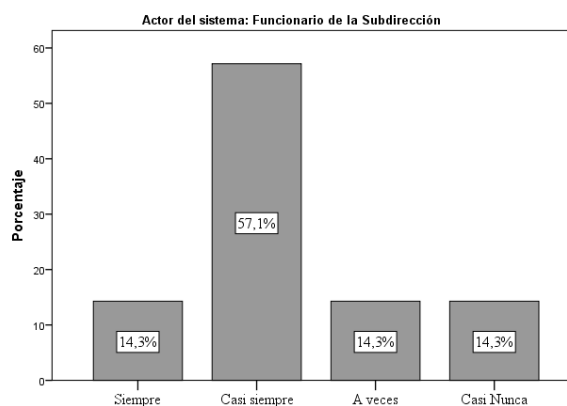


Figura 141: Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

Frente a si existe articulación entre los planes de fortalecimiento a las IES y el proceso de registro calificado, la figura 142 muestra que el 47,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre se observa articulación entre los planes de fortalecimiento a las IES y

el proceso de RC, el 23,8% de ellos considera que a veces se articulan, para el 19% de ellos casi nunca se articulan y para el 9,5% de ellos siempre se articulan. Destaca una opinión favorable entre los funcionarios de la Subdirección (casi siempre 47,6% y siempre 9,5%), lo que podría ser explicado porque se evidencian las estrategias para asignar los recursos financieros a IES teniendo en cuenta la información sobre la calidad de los programas e IES autorizados por el MEN.

En cuanto a si los procesos relacionados con los CERES están alineados con el proceso de RC, se destaca en la figura 143 que el 38,1% de los funcionarios respondió que casi siempre se alinean estas dos estrategias del sistema, el 23,8% de ellos considera que siempre se articulan, para el 19% de ellos a veces se articulan, para el 14,3% de ellos casi nunca se articulan y para el 4,8% de ellos nunca se articulan. Se observa que, para una importante mayoría entre los funcionarios, el proceso de autorización de CERES se articula con el proceso de RC, esto podría ser explicado por la exigencia de una evaluación integral de estos centros dentro del proceso de RC para su otorgamiento.

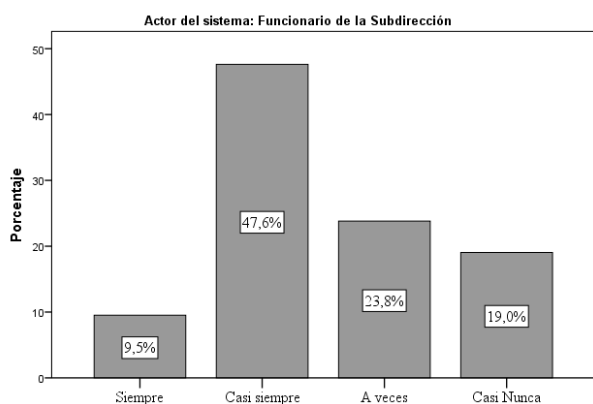


Figura 142: Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

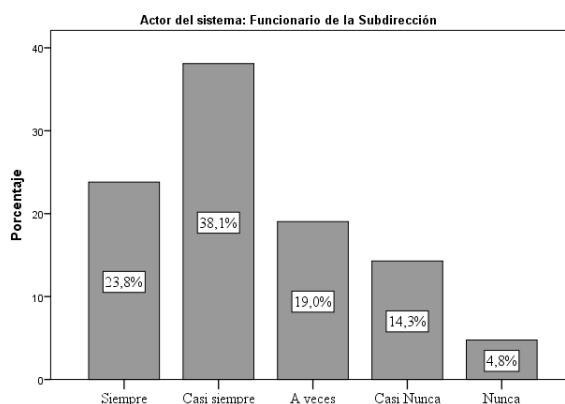
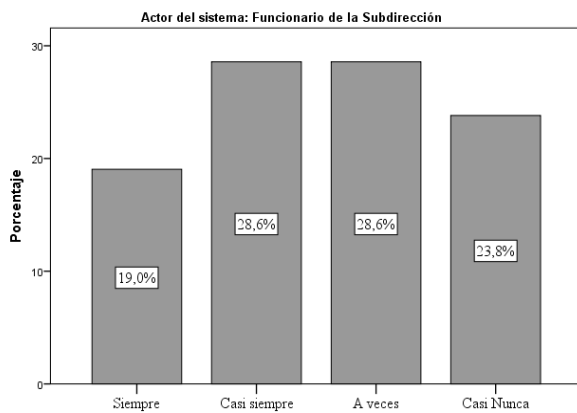


Figura 143: Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

En cuanto a si existe articulación entre los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC y el proceso de RC, la figura 144 muestra que el 28,6% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre se articulan estos dos procesos, para el 28,6% de ellos a veces se articulan, para el 23,8% de ellos casi nunca se articulan y para el 19% de ellos siempre se articulan. Aquí resalta una discrepancia de opiniones, lo que podría ser entendido por el desconocimiento de lo que son los planes de mejoramiento (o contingencia) para aquellos programas que han quedado sin registro calificado, que permita la graduación de los estudiantes matriculados bajo las mismas condiciones de calidad y cómo podrían articularse con el proceso de registro calificado, es decir a través de cuál sistema informático.

En cuanto a si los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin RC se articulan con inspección y vigilancia, la figura 145 muestra que el 33,3% de los funcionarios de la subdirección respondió que casi siempre se articulan estos dos procesos, el 28,6% de ellos

considera que a veces se articulan, para el 19% de ellos siempre se articulan y para el 19% de ellos casi nunca se articulan. Estos resultados muestran una tendencia favorable entre los funcionarios de la subdirección, lo que se podría explicar porque se evidencian las acciones de seguimiento y control a las Instituciones de Educación Superior a cargo de I&V cuando sus programas han quedado sin registro calificado.



*Figura 144: En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?
Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia*

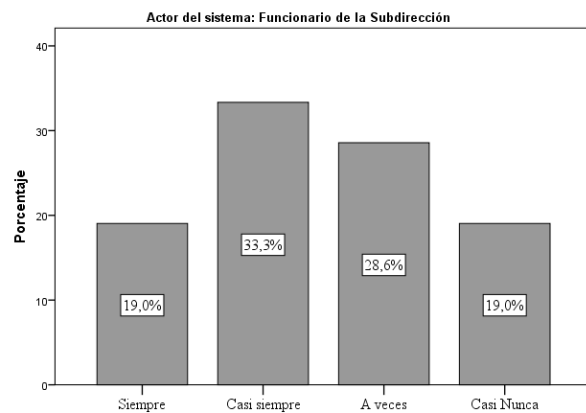


Figura 145: Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia? Actor: funcionario de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

Sobre la percepción de los actores o conglomerados involucrados

De acuerdo con la escala establecida para los propósitos interpretativos de esta investigación, se describirá a continuación la percepción (negativa, neutral y positiva) de cada uno de los actores del sistema de aseguramiento alrededor del componente de evaluación, con base en los resultados generales descritos en la sección anterior.

En concordancia con los fines de esta investigación, se definieron las percepciones establecidas para los rangos de repuestas. Así, (a) la percepción negativa se relaciona con una gestión débil del Sistema de Aseguramiento en cuanto al alcance de su propósito, producto de la ausencia de articulación con los demás elementos del sistema; (b) la percepción neutral se entiende como un desconocimiento de las funcionalidades del SAC producto de la escasez en la información por parte del Estado y de la desarticulación del sistema, ya que al no trabajar articuladamente se desconocería el elemento; y (c) la percepción positiva, se relaciona con una sólida gestión del Sistema de Aseguramiento por cuanto se alcanza su propósito, a través de la articulación de todos los elementos del sistema.

Resultados generales

Frente a los resultados generales obtenidos, con la participación de 362 actores del SAC (pares académicos, directivos IES, integrantes de la CONACES y funcionarios de la subdirección), la figura 146 muestra que el 42,3% (153) de ellos evidenciaron una percepción neutral con relación a la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC, el 40,1% (145) de ellos expresaron una percepción negativa de la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC y el 17,7% (64) de ellos declararon una percepción positiva sobre este aspecto. Llama la atención la discrepancia entre los participantes, con porcentajes muy similares entre la percepción neutral y la percepción negativa, ello podría ser explicado, por un lado, por la escasez de información por parte del Estado en cuanto a las finalidades del SAC, sus elementos integradores y los servicios que prestan para la vigilancia de

la calidad de la educación superior. Por otra parte, los resultados negativos se podrían relacionar con debilidades en la garantía de calidad de la oferta educativa que debe proporcionar el SAC.

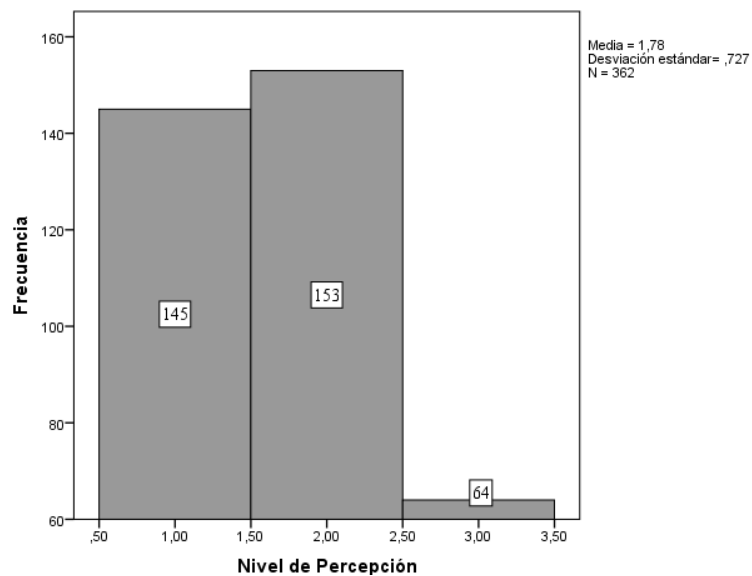


Figura 146: Nivel de percepción de los conglomerados con base en los resultados generales. Fuente: elaboración propia

Directivo IES

En cuanto a los resultados generales por conglomerado, de los 122 directivos IES que participaron en esta investigación, la figura 147 muestra que el 47,5% (58) de ellos evidenciaron una percepción negativa con relación a la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC, el 37,7% (46) de ellos mostraron de percepción neutral sobre la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC y el 14,8% (18) de ellos mostraron una percepción positiva sobre este aspecto. Predomina aquí una percepción negativa, lo que podría ser explicado por una mirada más crítica por parte de los directivos de las Instituciones de

Educación Superior, como objetos de control y vigilancia, pero también como beneficiarios inmediatos del SAC, quienes no evidenciarían logros sustanciales en la verificación de la calidad de la educación superior.

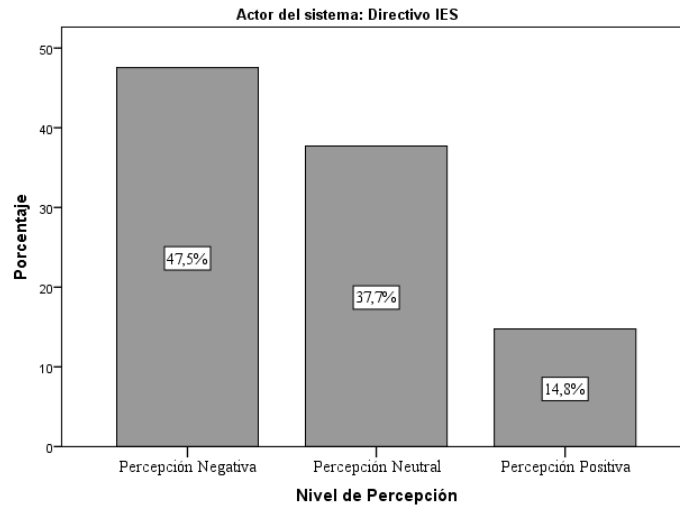


Figura 147: Nivel de percepción de los Directivos IES. Fuente: elaboración propia

Par académico

Frente a los resultados generales por actores del SAC, de los 190 pares académicos participantes, la figura 148 muestra que el 47,4% (90) de ellos evidenció una percepción neutral sobre la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC, el 30,0% (57) de ellos evidenció una percepción negativa con relación a la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC, y el 22,6% (43) de ellos mostraron una percepción positiva sobre este aspecto. Es sobresaliente la percepción neutral en estos resultados, lo que podría explicarse porque los pares a pesar de su rol más práctico dentro del SAC brindado por las

visitas in situ, podrían desconocer aún muchas de las funcionalidades de los componentes del sistema, así como el impacto en cuanto a la vigilancia de la calidad.

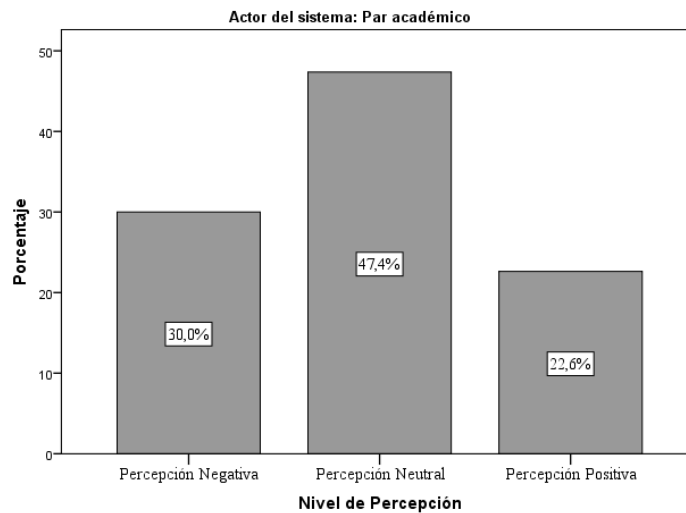


Figura 148: Nivel de percepción de los Pares académicos. Fuente: elaboración propia

Integrante de la CONACES

Con relación a los resultados generales por actores, de los 29 integrantes de la CONACES participantes, la figura 149 muestra que el 51,7% (15) de ellos reflejó una percepción negativa con respecto a la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC, el 37,9% (11) de ellos manifestó una percepción neutral sobre la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC y el 10,3% (3) de ellos mostraron una percepción positiva sobre esto. Destaca la percepción negativa para los integrantes de la CONACES, lo que se podría explicar por el enfoque más global que le otorga su papel dentro del SAC, como conocedores de todas las propuestas educativas en el país y del mismo sistema, quienes podrían

encontrar debilidades en su diseño y limitaciones en la articulación de sus componentes para poder garantizar la calidad de la educación.

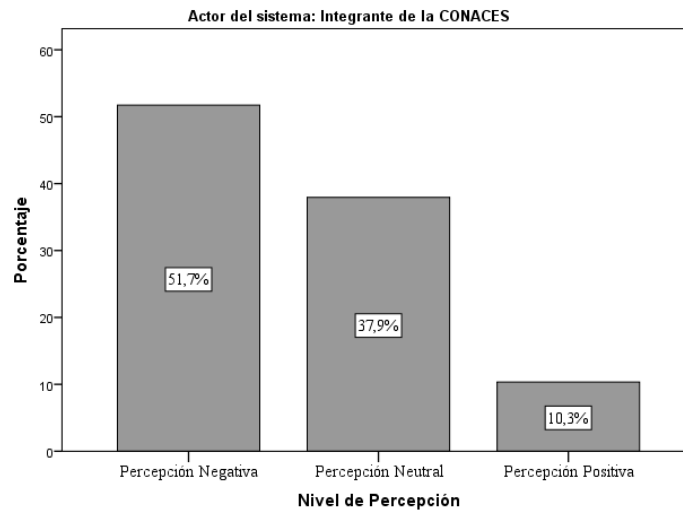


Figura 149: Nivel de percepción de los Integrantes de CONACES. Fuente: elaboración propia

Funcionario de la Subdirección

En cuanto a los resultados generales por actores del SAC, de los 21 funcionarios de la subdirección participantes, la figura 150 muestra que el 71,4% (15) de ellos manifestó una percepción negativa sobre la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC y el 28,6% (6) de ellos evidenció una percepción neutral sobre este aspecto. Es notoria la percepción negativa de los funcionarios de la subdirección, lo que podría ser explicado por una mirada administrativa al interior del Ministerio de Educación Nacional, quienes, a pesar de estar inmersos en el trámite de solicitudes de registro calificado, no percibirían un impacto efectivo del proceso de la verificación de la calidad de la educación superior y en su debida articulación con el demás componentes para alcanzar este propósito.

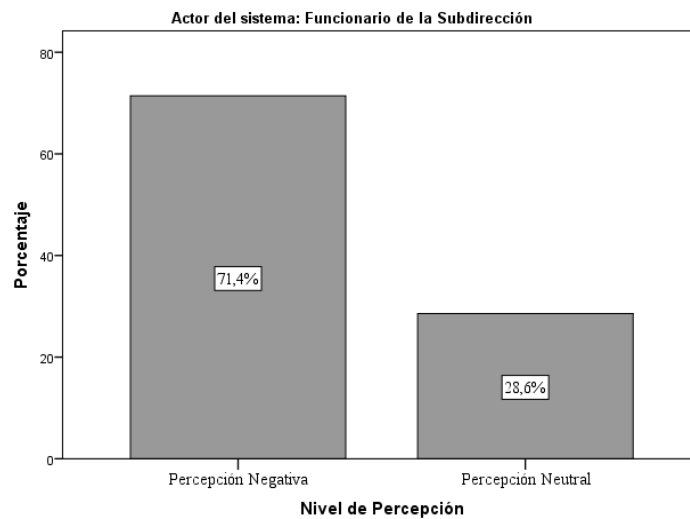


Figura 150: Nivel de percepción de los funcionarios de la Subdirección. Fuente: elaboración propia

Sobre la percepción de los conglomerados respecto a cada componente del Sistema

Esta sección describe los resultados sobre la percepción de los participantes en esta investigación con relación a cada componente del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior de forma individual.

Directivo IES

Componente de evaluación

Con respecto al *componente de evaluación*, la figura 151 muestra que el 49,2% de los directivos IES evidenció una percepción neutral, el 45,1% de ellos manifestó una percepción positiva y

para el 5,7% de ellos se reveló una percepción negativa. Aquí resalta la percepción neutral para el componente de evaluación (se refiere a los procesos de verificación de calidad diseñados por el MEN) por parte de los directivos, lo que podría relacionarse con su rol de sujetos vigilados por el Estado, y al mismo tiempo beneficiarios del SAC, que los facultaría para evidenciar debilidades de información en cuanto al impacto de la gestión de este componente, relacionado con la garantía de calidad de la educación superior a través de los procedimientos actuales de verificación.

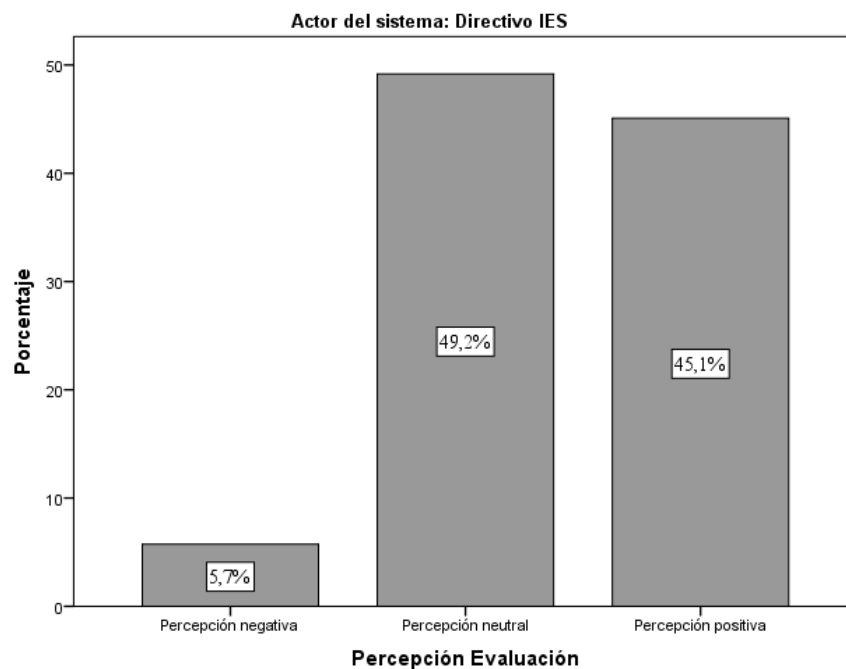


Figura 151: Nivel de percepción de Directivo IES respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia

Componente de información

Frente al *componente de información*, la figura 152 muestra que el 62,3% de los directivos IES evidenció una percepción neutral, el 23,0% de ellos manifestó una percepción positiva y el 14,8% de ellas reveló una percepción negativa sobre este aspecto. Destaca aquí la percepción neutral para el componente de información (que se refiere a los diferentes sistemas de información que respaldan el SAC como SNIES, SPADIES, SACES, OLE, COLCIENCIAS, ICFES, etc.) por parte de los directivos IES, esto podría estar relacionado con su papel de sujetos vigilados por el Estado, y como beneficiados por el SAC, que les permitiría sugerir un desconocimiento del impacto que han tenido los diferentes sistemas informáticos asociados al SAC en torno a la toma de decisiones sobre la calidad de la educación, así como su integración al interior del SAC.

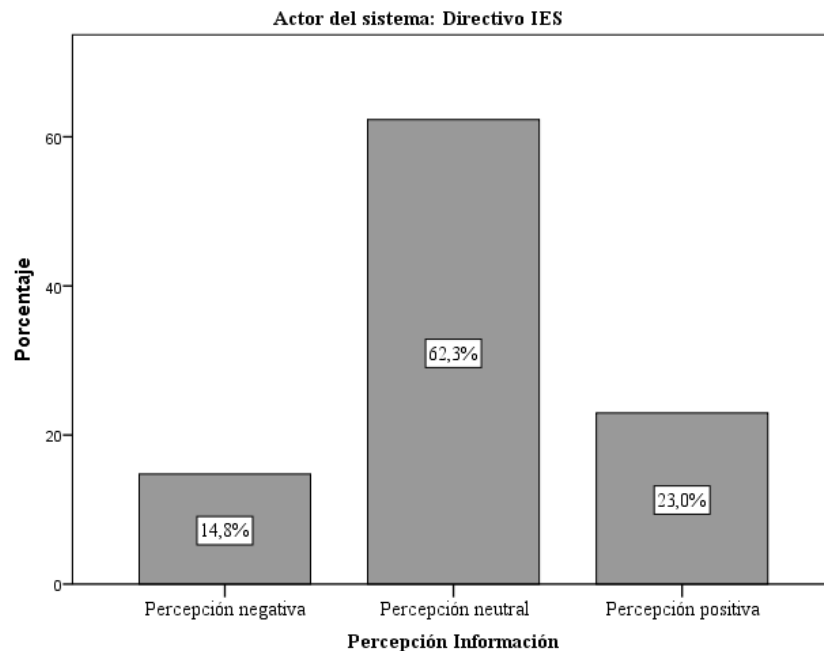


Figura 152: Nivel de percepción de Directivo IES respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia

Componente de fomento

Con relación al *componente de fomento*, la figura 153 muestra que el 54,1% de los directivos IES evidenció una percepción neutral, el 24,6% de ellos reveló una percepción positiva y el 21,3% de ellos manifestó una percepción negativa. Destaca aquí la percepción neutral para el componente de fomento (que se refiere a las estrategias para el financiamiento de la oferta y la demanda de educación superior, la asistencia técnica e información para el fortalecimiento de la educación superior, entre otros) por parte de los directivos IES, ello podría estar relacionado con su papel de sujetos vigilados por el Estado, y a la vez usuarios del SAC, que les permite evidenciar la poca información sobre el impacto de las estrategias de fomento (tanto para IES como para estudiantes) en el perfeccionamiento de los procesos de verificación, y su alineación con los demás elementos relacionados con la vigilancia de la calidad de la educación.

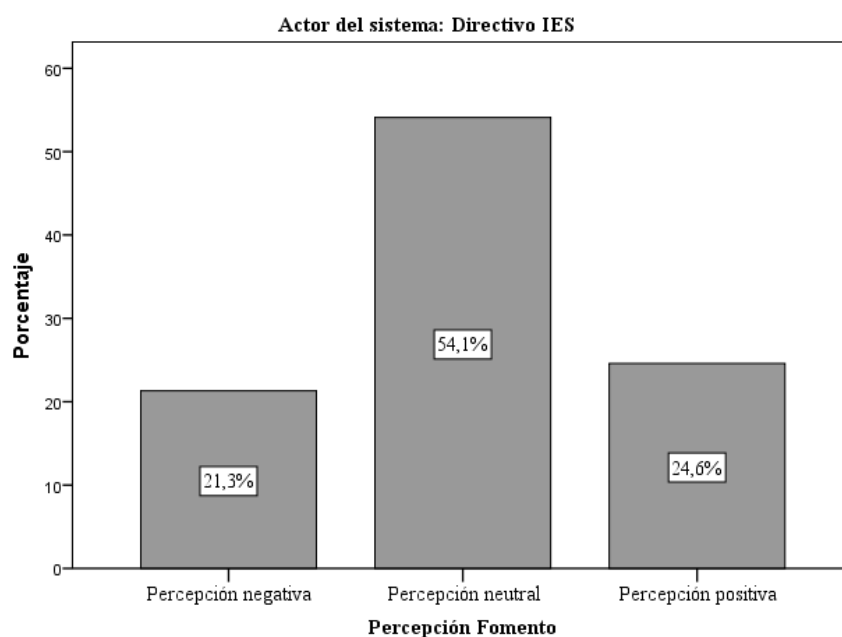


Figura 153: Nivel de percepción de Directivo IES respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia

Par académico***Componente de evaluación***

Con respecto al *componente de evaluación*, la figura 154 muestra que el 65,3% de los pares académicos evidenció una percepción positiva, el 33,2% de ellos demostró una percepción neutral y el 1,6% de ellos reveló una percepción negativa. Prevalece la percepción positiva para el componente de evaluación (que se refiere a los procesos de verificación de calidad diseñados por el MEN) por parte de los pares académicos, ello podría ser explicado por su actividad de verificación in situ que los involucra directamente con el objeto de vigilancia (Instituciones de Educación Superior) y ofrecería una mayor confianza en el desempeño de este componente.

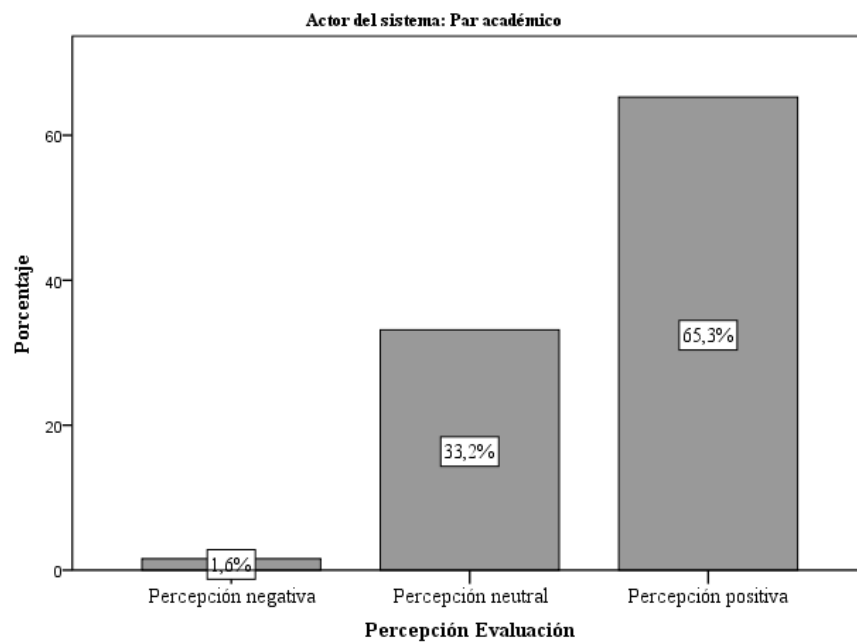


Figura 154: Nivel de percepción de Par académico respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia

Componente de información

Frente al *componente de información*, la figura 155 muestra que el 58,4% de los pares académicos evidenció una percepción neutral, el 33,7% de ellos reveló una percepción positiva y el 7,9% de ellos manifestó una percepción negativa. Destaca aquí la percepción neutral para el componente de información (que se refiere a los diferentes sistemas de información que respaldan el SAC) por parte de los pares académicos, ello podría vincularse con su actividad de verificación in situ que les permitiría confirmar la escasa información sobre el impacto de los diferentes sistemas informáticos en el fortalecimiento de los procesos de autoevaluación y autorregulación dentro de las IES, y como se articularían con los procesos asociados a la verificación de la calidad dentro del SAC.

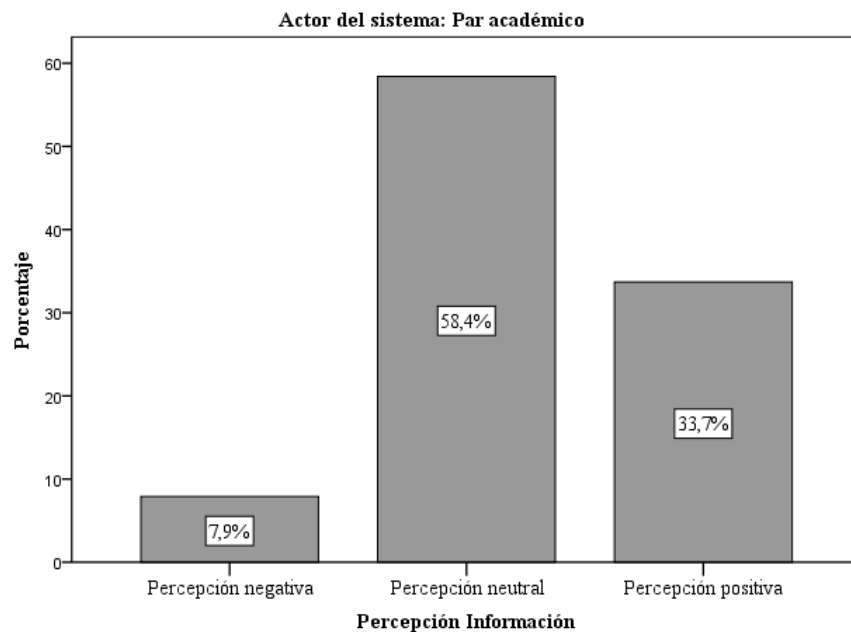


Figura 155: Nivel de percepción de Par académico respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia

Componente de fomento

Frente al *componente de fomento*, la figura 156 muestra que el 50,0% de los pares académicos manifestó una percepción neutral, el 36,8% de ellos evidenció una percepción positiva y el 13,2% de ellos evidenció una percepción negativa. Sobresale la percepción neutral para el componente de fomento (que se refiere a las estrategias para el fortalecimiento de la educación superior) por parte de los pares académicos, ello podría ser explicado por su papel verificador in situ, que les permitiría evidenciar debilidades de comunicación por parte del MEN sobre el impacto de las estrategias de fomento, y como ello permitiría el fortalecimiento del proceso de verificación de la calidad al interior del SAC.

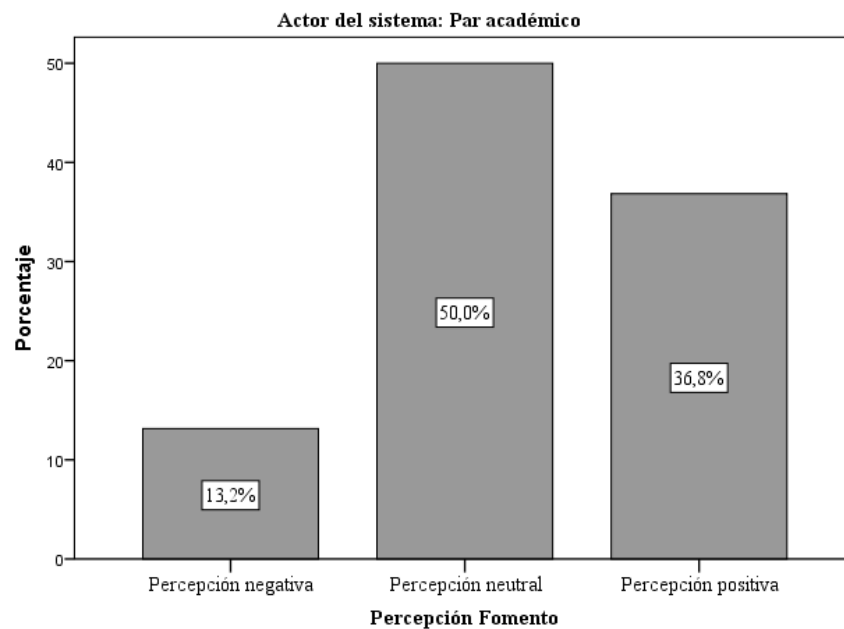


Figura 156: Nivel de percepción de Par académico respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia

Integrante de la CONACES

Componente de evaluación

Frente al *componente de evaluación*, la figura 157 muestra que el 51,7% de los integrantes de la CONACES evidenció una percepción neutral, el 37,9% de ellos reveló una percepción positiva y el 10,3% de ellos manifestó una percepción negativa. Destaca la percepción neutral para el componente de evaluación (que se refiere a los procesos de verificación de calidad diseñados por el MEN) por parte de los integrantes de la CONACES, ello podría ser explicado por una falta de claridad, o ausencia de estudios de impacto, en cuanto a las contribuciones que tendría el proceso actual de evaluación de calidad en el mejoramiento de la oferta actual de educación superior. Lo que se podría relacionar con su rol evaluador de las propuestas académicas de las Instituciones de Educación Superior, que les permite tener un panorama a nivel nacional.

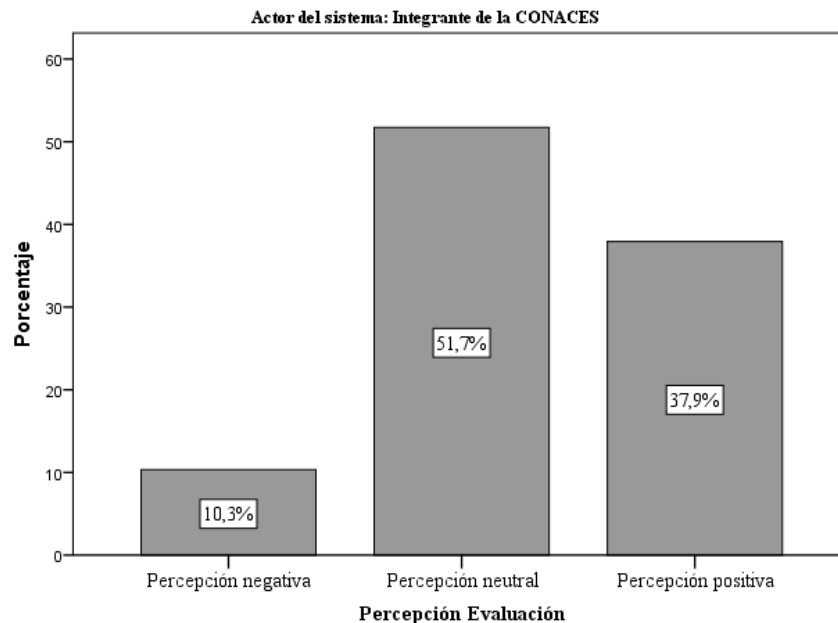


Figura 157: Nivel de percepción de Integrante de CONACES respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia

Componente de información

Con relación al *componente de información*, la figura 158 muestra que el 69,0% de los integrantes de la CONACES evidenció una percepción neutral, el 20,7% de ellos demostró una percepción positiva y el 10,3% de ellos evidenció una percepción negativa. Predomina la percepción neutral para el componente de información (que se refiere a los diferentes sistemas de información que respaldan el SAC) por parte de los integrantes de la CONACES, ello podría relacionarse con su papel evaluador que les permitiría percibir la poca información por parte del Estado sobre el impacto que los diferentes sistemas informáticos tendrían en el fortalecimiento de los procesos asociados a la verificación de la calidad dentro del SAC.

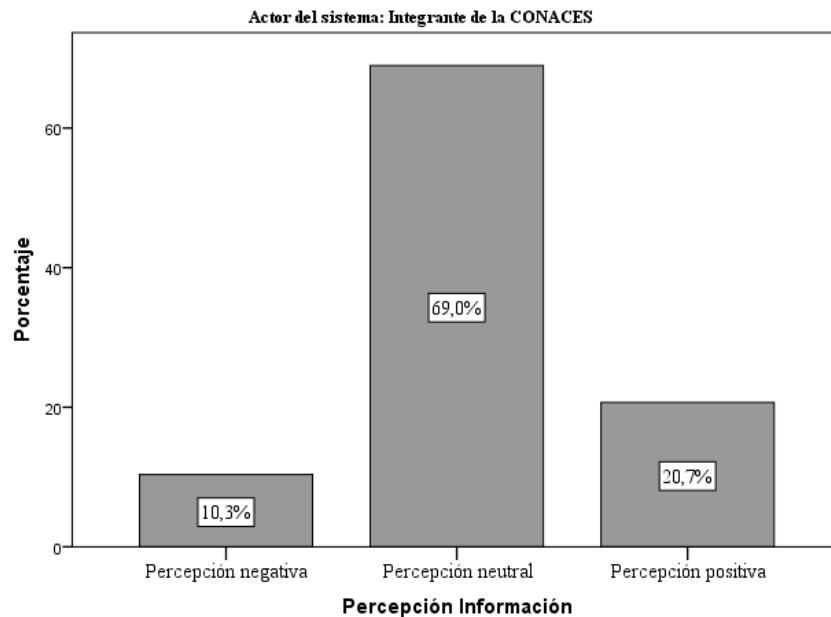


Figura 158: Nivel de percepción de Integrante de CONACES respecto al componente de información. Fuente: elaboración propia

Componente de fomento

En lo relativo al *componente de fomento*, la figura 159 muestra que el 62,1% de los integrantes de la CONACES evidenció una percepción neutral, el 20,7% de ellos manifestó una percepción negativa y el 17,2% de ellos expresó una percepción positiva. Llama la atención la percepción neutral para el componente de fomento (que se refiere a las estrategias para el fortalecimiento de la educación superior) por parte de los integrantes de la CONACES, ello podría estar relacionado con su papel evaluador, que les permitiría evidenciar la poca información sobre el impacto de los planes y programas de fomento tanto para el fortalecimiento de su labor evaluativa como en la focalización y cobertura regional de estos programas para la evolución del mismo SAC.

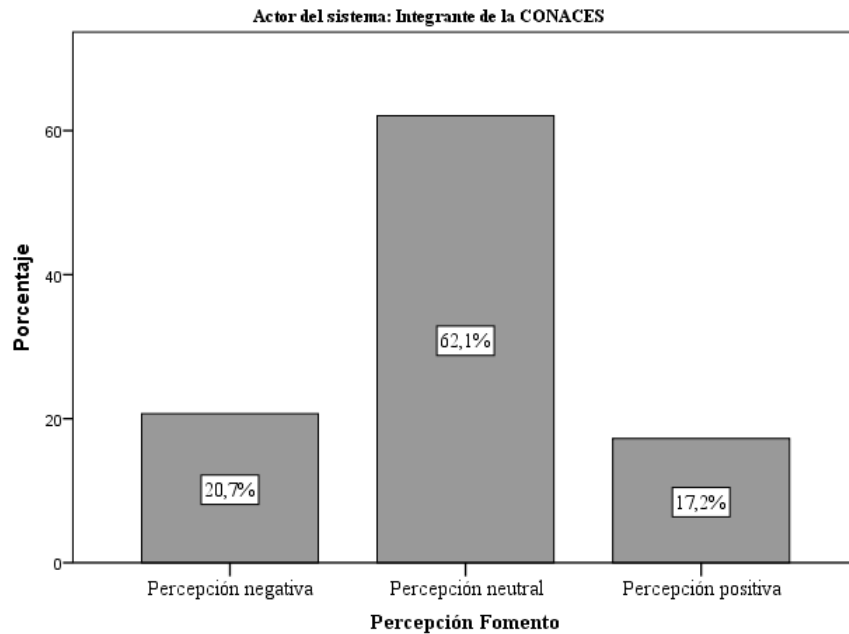


Figura 159: Nivel de percepción de Integrante de CONACES respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia

Funcionario de la Subdirección

Componente de evaluación

Con respecto al *componente de evaluación*, figura 160 muestra que el 66,7% de los funcionarios de la Subdirección reveló una percepción neutral, el 28,6% de ellos manifestó una percepción positiva y el 4,8% de ellos presentó una percepción negativa. Destaca la percepción neutral para el componente de evaluación (que se refiere a los procesos de verificación de calidad diseñados por el MEN) por parte de los funcionarios de la Subdirección. Ello podría relacionarse con su rol administrativo sobre los trámites de registro calificado a nivel nacional, que les permitiría advertir una falta de claridad (o de información), en torno al impacto que tendría el diseño actual

de los procedimientos asociados a la verificación de la calidad sobre el alcance de los objetivos del SAC.

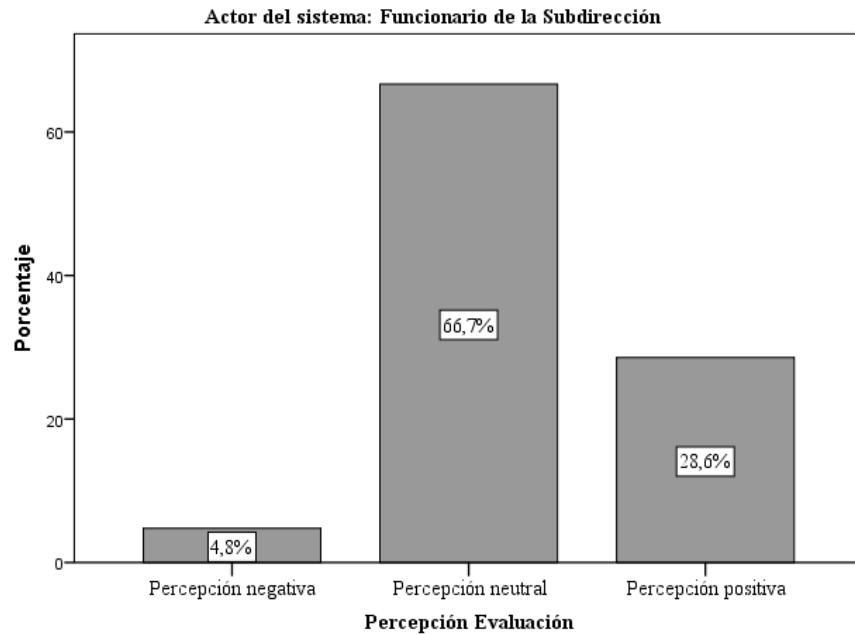
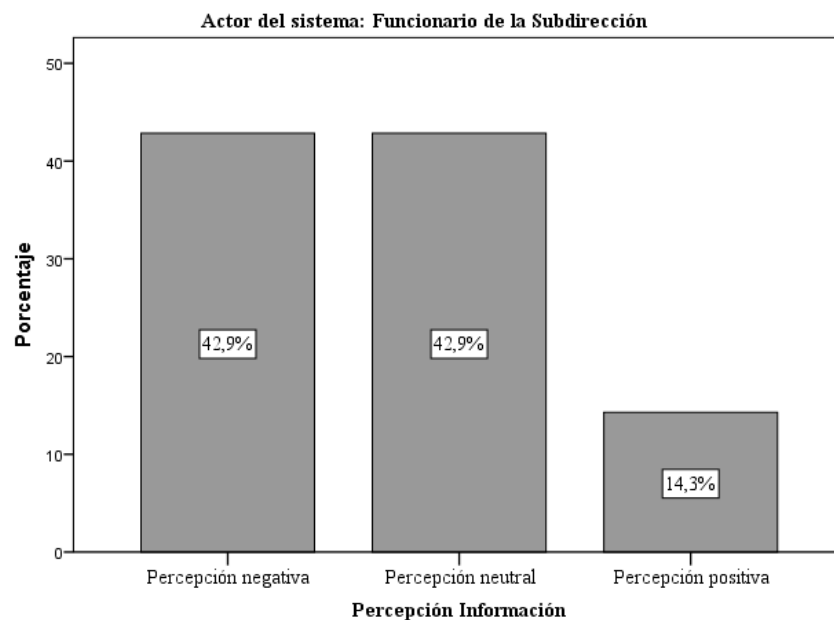


Figura 160: Nivel de percepción de funcionario de la Subdirección respecto al componente de evaluación. Fuente: elaboración propia

Componente de información

Frente al *componente de información*, la figura 161 muestra que el 42,9% de los funcionarios de la Subdirección evidenció una percepción neutral, el 42,9% de ellos manifestó una percepción negativa y el 14,3% de ellos reflejó una percepción positiva. Se observa una polarización entre los funcionarios de la Subdirección, con igual porcentaje entre la percepción neutral y la negativa para el componente de información (que se refiere a los diferentes sistemas de información que respaldan el SAC). Ello podría relacionarse con su rol administrativo sobre los trámites a nivel

nacional que les permite reconocer flaquezas relacionadas con la información disponible sobre el impacto de los sistemas informáticos al servicio del SAC, así como no observar una clara correspondencia entre los datos producidos por estos sistemas y el mejoramiento de los procedimientos asociados a la verificación de la calidad.



*Figura 161: Nivel de percepción de funcionario de la Subdirección respecto al componente de información.
Fuente: elaboración propia*

Componente de fomento

Con respecto al *componente de fomento*, la figura 162 muestra que el 47,6% de los funcionarios de la Subdirección evidenció una percepción neutral, el 38,1% de ellos reveló una percepción negativa y el 14,3% de ellos manifestó percepción positiva. Predomina la percepción neutral para el componente de fomento (que se refiere a las estrategias para el fortalecimiento de

la educación superior) por parte de funcionarios de la Subdirección, esto podría estar relacionado con su papel administrativo, que les permite advertir la ausencia de estudios sobre el impacto que tendrían las estrategias de fomento en el mejoramiento del SAC y cómo esta información podría influir en el perfeccionamiento de los procedimientos asociados a la verificación de la calidad.

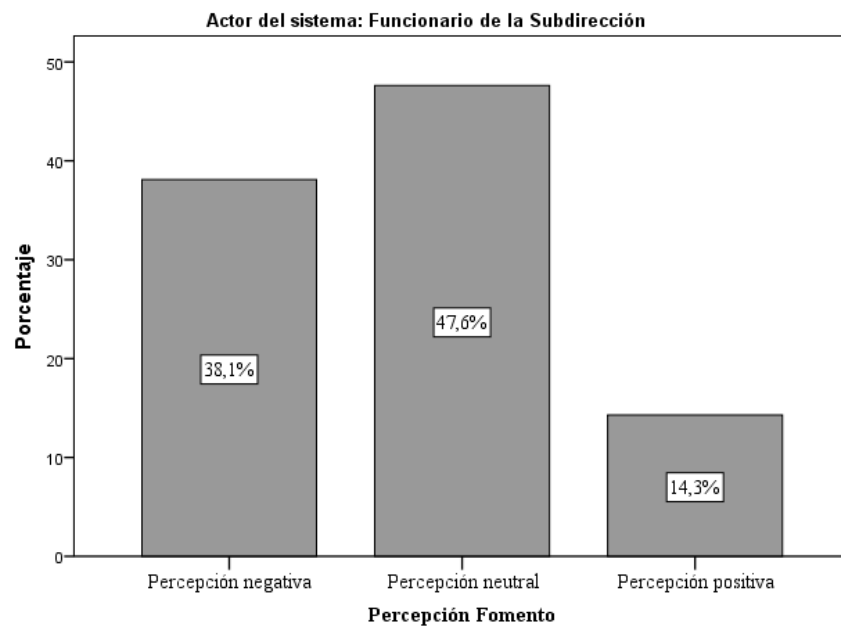


Figura 162: Nivel de percepción de funcionario de la Subdirección respecto al componente de fomento. Fuente: elaboración propia

Sobre las diferencias en la percepción entre los conglomerados involucrados

Como se mencionó en el planteamiento metodológico, a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov (ver tabla 7) se comprobó que la distribución de las variables no es normal, según su significancia menor que α (Sig.= 0,019 < 0,05). Ello condujo a la aplicación de una prueba

estadística no paramétrica para determinar las diferencias entre percepciones de los actores participantes en esta investigación. En este sentido se utilizó la prueba estadística no paramétrica para dos muestras de Mann-Whitney para identificar si existen diferencias entre las percepciones de los diferentes conglomerados relacionados con el componente de evaluación.

Tabla 7

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Def_E	,072	362	,000	,978	362	,000
Def_I	,090	362	,000	,990	362	,015
Def_F	,069	362	,000	,991	362	,023
Percepción	,052	362	,019	,993	362	,080

Nota: Fuente de elaboración propia

A continuación, se describen estas diferencias para cada pareja de actores del sistema y todas sus combinaciones, alrededor de la percepción sobre la gestión del componente de evaluación y su articulación con los demás componentes dentro del SAC.

Diferencias en los resultados generales

En este apartado se presenta el análisis de las diferencias de percepción entre los actores como un consolidado general.

Entre Directivo IES y Par académico

La tabla 8 muestra una significancia menor que α ($0,003 < 0,05$) lo que confirma una diferencia de percepción entre Directivos IES y Pares académicos. La tabla 9 muestra un rango promedio de 168,85 para los Pares académicos, que en comparación representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los Directivos IES (137,27), lo que podría ser explicado por el rol de los pares verificadores que les permite un relacionamiento directo con el objeto de vigilancia del sistema (Instituciones de Educación Superior) lo que les ofrecería una mayor confianza en la gestión del sistema en comparación con los Directivos IES desde su rol y por ser objetos de vigilados por el Estado, por ello podrían evidenciar debilidades en cuanto al impacto de la gestión de este componente en la calidad de la oferta educativa.

Tabla 8

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico

Estadísticos de prueba	
	Percepción
U de Mann-Whitney	9243,500
W de Wilcoxon	16746,500
Z	-3,018
Sig. asintótica (bilateral)	,003

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 9

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Percepción	Directivo IES	122	137,27	16746,50
	Par académico	190	168,85	32081,50
	Total	312		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES e Integrante de la CONACES

La tabla 10 muestra una significancia mayor que α ($0,637 > 0,05$) lo que evidencia que no existe diferencia de percepción entre Directivos IES e integrantes de la CONACES. La tabla 11 muestra un rango promedio con una mínima diferencia entre los dos actores (76,82 y 72,55), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del sistema. Esto podría explicarse porque tanto Directivos IES como integrantes de la CONACES, por su rol dentro del sistema, comparten una mirada más amplia del sistema, abarcando un conocimiento importante sobre el SAC y podrían observar una ausencia de estudios de impacto en la vigilancia de la calidad de educación superior.

Tabla 10

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES

Estadísticos de prueba	
	Percepción
U de Mann-Whitney	1669,000
W de Wilcoxon	2104,000
Z	-,473
Sig. asintótica (bilateral)	,637

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 11

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Directivo IES	122	76,82	9372,00
Percepción	Integrante de la CONACES	29	72,55	2104,00
	Total	151		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES y funcionario de la Subdirección

La tabla 12 muestra una significancia menor que α ($0,005 < 0,05$) lo que confirma una diferencia de percepción entre Directivos IES y los funcionarios de la Subdirección. La tabla 13 muestra un rango promedio de 76,02 para los Directivos IES, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos sobre la gestión del sistema. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Directivos IES mostraron una percepción más favorable que los Funcionarios de la Subdirección (48,67), lo que podría ser explicado por su rol de objetos vigilados por el Estado, y como beneficiarios directos de la regulación del SAC, que les permitiría interactuar con varios de los componentes del sistema y percibir mayor gestión del mismo, en comparación con los funcionarios del MEN con su rol administrativo que les podría permitir estar al tanto de las debilidades en cuanto a la información relacionada con los diversos componentes del SAC y sus funcionalidades.

Tabla 12

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección

Estadísticos de prueba	
	Percepción
U de Mann-Whitney	791,000
W de Wilcoxon	1022,000
Z	-2,795
Sig. asintótica (bilateral)	,005

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 13

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Percepción	Directivo IES	122	76,02	9274,00
	Funcionario de la Subdirección	21	48,67	1022,00
	Total	143		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico e Integrante de la CONACES

La tabla 14 muestra una significancia menor que α ($0,02 < 0,05$) lo que evidencia que existe diferencia de percepción entre Pares académicos e integrantes de la CONACES. La tabla 15 muestra un rango promedio de 113,84 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los integrantes de la CONACES (84,84), lo que podría ser explicado por el papel ejercido de los Pares que les permite un contacto directo con el objeto de vigilancia del sistema (Instituciones de Educación Superior) lo que les

brindaría mayor certidumbre en los mecanismos que integran el SAC, en comparación con los integrantes de la CONACES desde su función evaluativa, que podrían notar debilidades en cuanto a la información relacionada con el impacto de la gestión del sistema de aseguramiento.

Tabla 14

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico e Integrante de la CONACES

Estadísticos de prueba	
	Percepción
U de Mann-Whitney	2025,500
W de Wilcoxon	2460,500
Z	-2,296
Sig. asintótica (bilateral)	,022

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 15

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico e Integrante de la CONACES

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Par académico	190	113,84	21629,50
Percepción	Integrante de la CONACES	29	84,84	2460,50
	Total	219		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico y funcionario de la Subdirección

La tabla 16 muestra una significancia menor que α ($0,000 < 0,05$) lo que comprueba una diferencia de percepción entre Pares académicos y funcionarios de la Subdirección. La tabla 17 muestra un rango promedio de 111,73 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares

académicos mostraron una percepción más favorable que los funcionarios de la Subdirección (54,19), lo que podría ser explicado por el rol de los Pares verificadores que les permitiría un relacionamiento directo con el objeto de vigilancia del sistema (Instituciones de Educación Superior) lo que les podría brindar mayor certidumbre sobre la gestión del SAC, en comparación con los funcionarios de la Subdirección, quienes tienen una mirada condicionada desde lo administrativo, que les permitiría advertir una debilidad en la información relativa al impacto que ha tenido el SAC en el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de educación superior a nivel nacional.

Tabla 16

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección

Estadísticos de prueba	
	Percepción
U de Mann-Whitney	907,000
W de Wilcoxon	1138,000
Z	-4,099
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 17

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Percepción	Par académico	190	111,73	21228,00
	Funcionario de la Subdirección	21	54,19	1138,00
	Total	211		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección

La tabla 18 muestra una significancia mayor que α ($0,036 > 0,05$) lo que prueba que no existe diferencia de percepción entre los Integrantes de la CONACES y funcionarios de la Subdirección. La tabla 19 muestra un rango promedio con poca diferencia entre los dos actores (29,17 y 20,43), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del SAC. Esto podría explicarse porque tanto Integrantes de la CONACES como funcionarios de la Subdirección, por las funciones que desempeñan, podrían acceder al panorama nacional sobre el relacionamiento con los distintos componentes del SAC, y percibir que se adolece de información clara sobre las aportaciones del mismo.

Tabla 18

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección

Estadísticos de prueba	
	Percepción
U de Mann-Whitney	198,000
W de Wilcoxon	429,000
Z	-2,095
Sig. asintótica (bilateral)	,036

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 19

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección

Rangos			
Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos

	Integrante de la CONACES	29	29,17	846,00
Percepción	Funcionario de la Subdirección	21	20,43	429,00
	Total	50		

Nota: Fuente de elaboración propia

Diferencias por componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

A continuación, se presenta el análisis de las diferencias de percepción entre los actores para cada uno de los componentes (evaluación, información y fomento) del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior.

Componente de Evaluación

Se describen enseguida las diferencias de percepción entre cada conglomerado frente al *componente de evaluación*.

Entre Directivo IES y Par académico

La tabla 20 muestra una significancia menor que α ($0,000 < 0,05$) lo que corrobora una diferencia de percepción entre Directivos IES y Pares académicos. La tabla 21 muestra un rango promedio de 172,35 para los Pares académicos, que implica una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una

percepción más favorable que los Directivos IES (131,82), lo que podría ser explicado porque los Pares desde su actividad verificadora podrían tener una interacción más directa con las Instituciones de Educación Superior, que les permitiría percibir una mayor gestión en cuanto a la vigilancia de calidad en comparación con los Directivos IES, que en este caso representan a los objetos vigilados por el Estado, que podrían evidenciar debilidades para la garantía de una oferta educativa de calidad por parte de este componente.

Tabla 20

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de evaluación

Estadísticos de prueba	
	Def_E
U de Mann-Whitney	8579,000
W de Wilcoxon	16082,000
Z	-3,878
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 21

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de evaluación

Rangos				
Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Directivo IES	122	131,82	16082,00	
Def_E Par académico	190	172,35	32746,00	
Total	312			

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES e Integrante de la CONACES

La tabla 22 muestra una significancia mayor que α ($0,505 > 0,05$) lo que comprueba que no existe diferencia de percepción entre Directivos IES e integrantes de la CONACES. La tabla 23 muestra un rango promedio con una mínima diferencia entre los dos actores (77,16 y 71,14), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del componente de evaluación. Esto podría explicarse porque tanto Directivos IES como integrantes de la CONACES, tendrían una percepción más amplia de la gestión del componente de evaluación, ya que por sus funciones abarcan un mayor radio de acción del trámite de la evaluación de la calidad y podrían percibir desde estos mismos roles la ausencia de estudios de impacto sobre las contribuciones del proceso actual de evaluación de calidad en el mejoramiento del SAC.

Tabla 22

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación

Estadísticos de prueba	
	Def_E
U de Mann-Whitney	1628,000
W de Wilcoxon	2063,000
Z	-,667
Sig. asintótica (bilateral)	,505

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 23

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación

Rangos

Actor del sistema		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Directivo IES	122	77,16	9413,00
Def_E	Integrante de la CONACES	29	71,14	2063,00
Total		151		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES y funcionario de la Subdirección

La tabla 24 muestra una significancia menor que α ($0,007 < 0,05$) lo que confirma una diferencia de percepción entre Directivos IES y los funcionarios de la Subdirección. La tabla 25 muestra un rango promedio de 75,85 para los Directivos IES, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Directivos IES mostraron una percepción más favorable que los Funcionarios de la Subdirección (49,64), lo que podría ser explicado por su papel de beneficiarios directos de este componente, que les permitiría experimentar directamente las actividades de verificación de la calidad en sus Instituciones de Educación, otorgándoles una mayor percepción de confianza en este proceso, en comparación con los funcionarios de la Subdirección, que por su función administrativa de nivel nacional, podrían notar la falta de claridad de los procedimientos actuales asociados a la verificación de la calidad y su contribución al mejoramiento del SAC.

Tabla 24

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación

Rangos			
Actor del sistema	N	Rango	Suma de rangos

			promedio	
Def_E	Directivo IES	122	75,85	9253,50
	Funcionario de la Subdirección	21	49,64	1042,50
	Total	143		

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 25

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación

Estadísticos de prueba	
	Def_E
U de Mann-Whitney	811,500
W de Wilcoxon	1042,500
Z	-2,682
Sig. asintótica (bilateral)	,007

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico e Integrante de la CONACES

La tabla 26 muestra una significancia menor que α ($0,003 < 0,05$) lo que evidencia que existe diferencia de percepción entre Pares académicos e integrantes de la CONACES. La tabla 27 muestra un rango promedio de 114,97 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los integrantes de la CONACES (77,47), lo que podría ser explicado porque los Pares ejercen la verificación directa de unas condiciones para la evaluación de la calidad en las Instituciones de Educación Superior, lo que les brindaría mayor certidumbre en este componente, a diferencia de los integrantes de la CONACES, quienes desde su función evaluativa de nivel nacional podrían observar una

insuficiencia en cuanto a estudios de impacto sobre la contribución del actual proceso de verificación de la calidad al mejoramiento de la oferta actual de educación superior y la evolución del mismo SAC.

Tabla 26

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación

Estadísticos de prueba	
	Def_E
U de Mann-Whitney	1811,500
W de Wilcoxon	2246,500
Z	-2,974
Sig. asintótica (bilateral)	,003

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 27

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de evaluación

Rangos				
Actor del sistema		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Par académico	190	114,97	21843,50
Def_E	Integrante de la CONACES	29	77,47	2246,50
	Total	219		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico y funcionario de la Subdirección

La tabla 28 muestra una significancia menor que α ($0,000 < 0,05$) lo que comprueba una diferencia de percepción entre Pares académicos y funcionarios de la Subdirección. La tabla 29

muestra un rango promedio de 112,12 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los funcionarios de la Subdirección (50,60), lo que podría ser explicado por el papel de los pares académicos que les permitiría interactuar directamente con las Instituciones de Educación Superior otorgándoles mayor contacto con el objeto evaluado o vigilado, que podría dar mayor confianza sobre el proceso de verificación de la calidad, en comparación con los funcionarios de la Subdirección, por su mirada administrativa global, que les permitiría estar al tanto de la ausencia de estudios de impacto de los procedimientos actuales de verificación de la calidad y su aportación al desarrollo del SAC.

Tabla 28

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación

Estadísticos de prueba	
	Def_E
U de Mann-Whitney	831,500
W de Wilcoxon	1062,500
Z	-4,389
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 29

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación

Rangos				
Actor del sistema		N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_E	Par académico	190	112,12	21303,50

Funcionario de la Subdirección	21	50,60	1062,50
Total	211		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección

La tabla 30 muestra una significancia mayor que α ($0,052 > 0,05$) lo que prueba que no existe diferencia de percepción entre los Integrantes de la CONACES y funcionarios de la Subdirección. La tabla 31 muestra un rango promedio con poca diferencia entre los dos actores (28,90 y 20,81), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del componente de evaluación. Esto podría explicarse porque tanto Integrantes de la CONACES como funcionarios de la Subdirección, por su rol dentro del sistema, podrían conocer el estado de la oferta académica a nivel nacional desde el Ministerio de Educación Nacional, compartiendo la percepción de que se adolece de un análisis sobre las contribuciones que tendrían los procedimientos actuales de evaluación de calidad en el mejoramiento de la oferta actual de educación superior y del mismo SAC.

Tabla 30

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación

Estadísticos de prueba	
	Def_E
U de Mann-Whitney	206,000
W de Wilcoxon	437,000
Z	-1,944
Sig. asintótica (bilateral)	,052

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 31

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de evaluación

		Rangos		
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Integrante de la CONACES	29	28,90	838,00
Def_E	Funcionario de la Subdirección	21	20,81	437,00
	Total	50		

Nota: Fuente de elaboración propia

Componente de Información

Se analizan a continuación las diferencias en la percepción entre cada actor del SAC frente al *componente de información*.

Entre Directivo IES y Par académico

La tabla 32 muestra una significancia menor que α ($0,042 < 0,05$) lo que corrobora una diferencia de percepción entre Directivos IES y Pares académicos. La tabla 33 muestra un rango promedio de 164,82 para los Pares académicos, que implica una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los Directivos IES (143,54), lo que podría explicarse porque dentro de su función de verificación, algunos pares podrían apoyarse en los diferentes sistemas

de información con que cuenta el SAC, otorgando una percepción más favorable que los Directivos IES quienes podrían hallar que los diversos sistemas informáticos no son tomados como una plataforma de información para la toma de decisiones por parte del Estado, y no encontrarían su articulación al interior del SAC para su mejoramiento.

Tabla 32

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de información

Estadísticos de prueba	
	Def_I
U de Mann-Whitney	10009,000
W de Wilcoxon	17512,000
Z	-2,036
Sig. asintótica (bilateral)	,042

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 33

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de información

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_I	Directivo IES	122	143,54	17512,00
	Par académico	190	164,82	31316,00
	Total	312		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES e Integrante de la CONACES

La tabla 34 muestra una significancia mayor que α ($0,917 > 0,05$) lo que comprueba que no existe diferencia de percepción entre Directivos IES e integrantes de la CONACES. La tabla 35 muestra un rango promedio con una mínima diferencia entre los dos actores (75,82 y 76,76), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del componente de información. Esto podría explicarse porque tanto Directivos IES como integrantes de la CONACES, por sus funciones tanto al interior de las Instituciones de Educación Superior como en el órgano asesor, podrían percibir la poca información por parte del Estado sobre el impacto que los diferentes sistemas informáticos tendrían en el SAC, lo que podría sugerir un desconocimiento de sus funcionalidades para la toma de decisiones de mejoramiento de los procedimientos de verificación de la calidad.

Tabla 34

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información

Estadísticos de prueba	
	Def_I
U de Mann-Whitney	1747,000
W de Wilcoxon	9250,000
Z	-,104
Sig. asintótica (bilateral)	,917

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 35

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información

Rangos			
Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos

	Directivo IES	122	75,82	9250,00
Def_I	Integrante de la CONACES	29	76,76	2226,00
	Total	151		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES y funcionario de la Subdirección

La tabla 36 muestra una significancia menor que α ($0,008 < 0,05$) lo que confirma una diferencia de percepción entre Directivos IES y los funcionarios de la Subdirección. La tabla 37 muestra un rango promedio de 75,83 para los Directivos IES, lo que representa una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Directivos IES mostraron una percepción más favorable que los funcionarios de la Subdirección (49,74), ello se explicaría porque los Directivos IES estarían más familiarizados con los aplicativos del SAC por la información que deben reportar en su papel al interior de las Instituciones de Educación Superior. A diferencia de los funcionarios administrativos de la Subdirección quienes, por su rol administrativo de nivel nacional, podrían detectar debilidades en la articulación entre estas aplicaciones informáticas (así como la información que producen) y la mejora del mismo sistema de aseguramiento.

Tabla 36

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información

Estadísticos de prueba	
	Def_I
U de Mann-Whitney	813,500

W de Wilcoxon	1044,500
Z	-2,670
Sig. asintótica (bilateral)	,008

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 37

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información

		Rangos		
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_I	Directivo IES	122	75,83	9251,50
	Funcionario de la Subdirección	21	49,74	1044,50
	Total	143		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico e Integrante de la CONACES

La tabla 38 muestra una significancia mayor que α ($0,275 > 0,05$) lo que evidencia que no existe diferencia de percepción entre Pares académicos e integrantes de la CONACES. La tabla 39 muestra un rango promedio con una baja diferencia entre los dos actores (111,82 y 98,05), lo que confirma que comparten la apreciación con respecto a la gestión del componente de información. Esto podría explicarse porque tanto Pares académicos como integrantes de la CONACES, por su actuación como verificadores y evaluadores respectivamente (a nivel País), podrían estar al tanto de la escasa información sobre estudios de impacto de los diferentes sistemas informáticos en beneficio del SAC.

Tabla 38

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información

Estadísticos de prueba	
	Def_I
U de Mann-Whitney	2408,500
W de Wilcoxon	2843,500
Z	-1,092
Sig. asintótica (bilateral)	,275

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 39

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de información

Rangos				
Actor del sistema		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Par académico	190	111,82	21246,50
Def_I	Integrante de la CONACES	29	98,05	2843,50
	Total	219		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico y funcionario de la Subdirección

La tabla 40 muestra una significancia menor que α ($0,000 < 0,05$) lo que comprueba una diferencia de percepción entre Pares académicos y funcionarios de la Subdirección. La tabla 41 muestra un rango promedio de 111,01 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva con respecto a la gestión del componente de información. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que

los funcionarios de la Subdirección (60,67), lo que podría ser explicado por una interacción más frecuente con los sistemas informáticos del SAC conforme lo exige la tarea verificadora de los pares académicos y que podría dar mayor confianza en las plataformas disponibles, en comparación con los funcionarios de la Subdirección, quienes de acuerdo con su papel administrativo del nivel nacional, podrían no observar claramente un mejoramiento de los mecanismos para la verificación de la calidad a partir de los sistemas de información existentes.

Tabla 40

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información

Estadísticos de prueba	
	Def_I
U de Mann-Whitney	1043,000
W de Wilcoxon	1274,000
Z	-3,590
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 41

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_I	Par académico	190	111,01	21092,00
	Funcionario de la Subdirección	21	60,67	1274,00
	Total	211		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección

La tabla 42 muestra una significancia menor que α ($0,018 < 0,05$) lo que prueba que existe una diferencia de percepción entre los Integrantes de la CONACES y los funcionarios de la Subdirección. La tabla 43 muestra un rango promedio de 29,64 para los Integrantes de la CONACES, lo que representa una mayor percepción positiva con respecto a la gestión del componente de información. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Integrantes de la CONACES mostraron una percepción más favorable que los funcionarios de la Subdirección (19,79), lo que podría explicarse por una consulta más frecuente de los sistemas informáticos del SAC por parte de los Integrantes de la CONACES, conforme lo exige su labor evaluadora, en paralelo con los funcionarios de la Subdirección quienes aparte de no utilizar cotidianamente los distintos sistemas informáticos, podrían no observar un claro aporte de estos sistemas informáticos al mejoramiento de los procedimientos de verificación de la calidad del SAC.

Tabla 42

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información

Estadísticos de prueba	
	Def_I
U de Mann-Whitney	184,500
W de Wilcoxon	415,500
Z	-2,363
Sig. asintótica (bilateral)	,018

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 43

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de información

		Rangos		
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_I	Integrante de la CONACES	29	29,64	859,50
	Funcionario de la Subdirección	21	19,79	415,50
	Total	50		

Nota: Fuente de elaboración propia

Componente de Fomento

Frente al *componente de fomento*, se exponen las diferencias en la percepción de cada uno de los actores del SAC.

Entre Directivo IES y Par académico

La tabla 44 muestra una significancia menor que α ($0,001 < 0,05$) lo que corrobora una diferencia de percepción entre Directivos IES y Pares académicos. La tabla 45 muestra un rango promedio de 169,61 para los Pares académicos, que implica una mayor percepción positiva para ellos. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los Directivos IES (136,09), lo que podría explicarse por el mayor contacto de algunos de los Pares académicos con las estrategias de fomento en su función verificadora, otorgando una percepción más favorable que los Directivos IES, quienes podrían

percibir un desconocimiento de las estrategias de fomento del Estado y su vínculo con los demás componentes del SAC.

Tabla 44

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de fomento

Estadísticos de prueba	
	Def_F
U de Mann-Whitney	9099,500
W de Wilcoxon	16602,500
Z	-3,211
Sig. asintótica (bilateral)	,001

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 45

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y Par académico sobre el componente de fomento

Rangos				
Actor del sistema		N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_F	Directivo IES	122	136,09	16602,50
	Par académico	190	169,61	32225,50
Total		312		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES e Integrante de la CONACES

La tabla 46 muestra una significancia mayor que α ($0,754 > 0,05$) lo que comprueba que no existe diferencia de percepción entre Directivos IES e integrantes de la CONACES. La tabla 47 muestra un rango promedio con una mínima diferencia entre los dos actores (76,54 y 73,72), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del componente de fomento.

Esto podría explicarse porque tanto Directivos IES como integrantes de la CONACES, por su labor directiva y evaluadora respectivamente, podrían reconocer una escasez de estudios de impacto de los planes y programas de fomento en el desempeño del SAC.

Tabla 46

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento

Estadísticos de prueba	
	Def_F
U de Mann-Whitney	1703,000
W de Wilcoxon	2138,000
Z	-,313
Sig. asintótica (bilateral)	,754

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 47

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento

Rangos				
Actor del sistema		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Directivo IES	122	76,54	9338,00
Def_F	Integrante de la CONACES	29	73,72	2138,00
	Total	151		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Directivo IES y funcionario de la Subdirección

La tabla 48 muestra una significancia mayor que α ($0,054 > 0,05$) lo que confirma que no existe una diferencia de percepción entre Directivos IES y los funcionarios de la Subdirección. La tabla 49 muestra un rango promedio con poca diferencia entre los dos actores (74,76 y 55,95), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del componente de fomento. Esto podría explicarse porque tanto Directivos IES como funcionarios de la Subdirección, por su rol dentro del SAC, podrían percibir una baja socialización de las diversas estrategias de fomento del SAC y cómo favorecen su evolución al servicio de la calidad educativa.

Tabla 48

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento

Estadísticos de prueba	
	Def_F
U de Mann-Whitney	944,000
W de Wilcoxon	1175,000
Z	-1,928
Sig. asintótica (bilateral)	,054

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 49

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_F	Directivo IES	122	74,76	9121,00
	Funcionario de la	21	55,95	1175,00

Subdirección	
Total	143

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico e Integrante de la CONACES

La tabla 50 muestra una significancia menor que α ($0,019 < 0,05$) lo que comprueba una diferencia de percepción entre Pares académicos e Integrantes de la CONACES. La tabla 51 muestra un rango promedio de 113,91 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva con respecto a la gestión del componente de fomento. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los Integrantes de la CONACES (84,41), lo que podría ser explicado por las evidencias más aceptables sobre los programas de fomento encontradas por algunos de los pares en su tarea verificadora, en comparación con los Integrantes de la CONACES, quienes podrían no encontrar mayor información sobre los resultados de las estrategias de fomento o su contribución al mejoramiento del SAC.

Tabla 50

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento

Estadísticos de prueba	
	Def_F
U de Mann-Whitney	2013,000
W de Wilcoxon	2448,000
Z	-2,342
Sig. asintótica (bilateral)	,019

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 51

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Directivos IES e Integrante de la CONACES sobre el componente de fomento

		Rangos		
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Par académico	190	113,91	21642,00
Def_F	Integrante de la CONACES	29	84,41	2448,00
	Total	219		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Par académico y funcionario de la Subdirección

La tabla 52 muestra una significancia menor que α ($(0,001 < 0,05)$) lo que comprueba una diferencia de percepción entre Pares académicos y funcionarios de la Subdirección. La tabla 53 muestra un rango promedio de 110,62 para los Pares académicos, lo que representa una mayor percepción positiva con respecto a la gestión del componente de fomento. Estos resultados evidencian que, en contraste, los Pares académicos mostraron una percepción más favorable que los funcionarios de la Subdirección (64,24), lo que podría ser explicado por las evidencias más aceptables sobre el impacto de las estrategias de fomento encontradas por algunos de los pares en su tarea verificadora, en comparación con los funcionarios de la Subdirección, quienes por su papel administrativo, podrían advertir la ausencia de estudios de impacto de las estrategias de fomento en el mejoramiento del SAC.

Tabla 52

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento

Estadísticos de prueba	
	Def_F
U de Mann-Whitney	1118,000
W de Wilcoxon	1349,000
Z	-3,312
Sig. asintótica (bilateral)	,001

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 53

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Par académico y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento

Rangos				
	Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Def_F	Par académico	190	110,62	21017,00
	Funcionario de la Subdirección	21	64,24	1349,00
	Total	211		

Nota: Fuente de elaboración propia

Entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección

La tabla 54 muestra una significancia mayor que α ($0,200 > 0,05$) lo que prueba que no existe diferencia de percepción entre los Integrantes de la CONACES y los funcionarios de la Subdirección. La tabla 55 muestra un rango promedio con poca diferencia entre los dos actores (27,74 y 22,40), lo que confirma que comparten la percepción con respecto a la gestión del componente de fomento. Esto podría explicarse porque tanto Integrantes de la CONACES como

funcionarios de la Subdirección, por su rol dentro del sistema, podrían contar con un panorama amplio a nivel nacional sobre el impacto (o la ausencia de este) de las estrategias de fomento en el mejoramiento del SAC.

Tabla 54

Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de prueba entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento

Estadísticos de prueba	
	Def_F
U de Mann-Whitney	239,500
W de Wilcoxon	470,500
Z	-1,282
Sig. asintótica (bilateral)	,200

Nota: Fuente de elaboración propia

Tabla 55

Prueba de Mann-Whitney. Rango promedio entre Integrante de la CONACES y funcionario de la Subdirección sobre el componente de fomento

Rangos			
Actor del sistema	N	Rango promedio	Suma de rangos
Integrante de la CONACES	29	27,74	804,50
Def_F Funcionario de la Subdirección	21	22,40	470,50
Total	50		

Nota: Fuente de elaboración propia

Discusión y recomendaciones

Este trabajo de investigación planteó los siguientes objetivos específicos: (a) Identificar los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional; (b) Reconocer la percepción de los actores principales involucrados en la gestión de la calidad frente a su relación con el componente de evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del MEN; y (c) Plantear recomendaciones que permitan el mejoramiento y fortalecimiento de la gestión de la evaluación de la calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del MEN.

En primer lugar, respecto a los componentes que integran el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, los resultados obtenidos en la indagación teórica establecieron la existencia de tres elementos o subsistemas principales: evaluación, información y fomento. Observándose en el año 2010 un primer acercamiento hacia una concepción sistémica del proceso de aseguramiento (Ver figura 2), concebido por el Ministerio de Educación Nacional, a partir del establecimiento del Decreto 1295 de 2010 (Álvarez, 2014). Para abordar el estudio de este sistema se construyó una propuesta de modelo de gestión de conocimiento (Ver figura 6), diseñado sobre ese primer esquema del Ministerio de Educación Nacional, incorporando un engranaje de los diferentes elementos que lo constituyen.

A partir de esta nueva representación del SAC, se identificaron los principales actores que interactúan en la gestión del componente de evaluación dentro del Sistema de Aseguramiento, considerados como gestores fundamentales para el cambio, de acuerdo con los fines de esta investigación, donde su percepción sobre la gestión del sistema es la referencia obligada para recabar información que conduzca las decisiones del gerente de este sistema. Por tanto, los principales actores establecidos fueron los Directivos IES, los Pares académicos, los Integrantes de la CONACES y los funcionarios de la Subdirección.

En segundo lugar, con respecto a la percepción de los actores principales involucrados en la gestión de la calidad frente a su relación con el componente de evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, se construyó un proceso de medición y retroalimentación de información relevante para el cambio, a partir del soporte teórico y empírico.

Al respecto de las transformaciones en el ámbito de la administración pública, menciona Giordan (2002) que la noción de cambio ha evolucionado mostrando una administración estatal más próxima al modelo de mercado, cuya prioridad es la respuesta satisfactoria a las necesidades de sus usuarios y eficiencia en la gestión, desde prácticas gerenciales características del sector privado, no obstante, el marco legal regulatorio. Por su parte, los estudios publicados por Vásquez Rojas (2011) confirman que estos cambios deben ser propiciados por una reforma en cada entidad a partir de la implementación de la Nueva Gerencia Pública (NGP) y ratifica la

necesidad de seguir perfilando cada vez mejores procesos de medición de la eficiencia y una retroalimentación de la información sustancial para rediseñar las políticas de estado.

De hecho, la investigación de Benavides Camacho (2011) mostró que en la aplicación de los postulados de la NGP, se pueden complementar los preceptos del enfoque clásico y moderno de la Administración de Pública, abriendo la posibilidad de implementar mecanismos de la gerencia privada en la gestión de los procesos y procedimientos, sin abordar necesariamente una modificación de la normativa existente. Del mismo modo Atria (2012) plantea que al ser la educación superior un área para la acción del Estado, le compete al gerente público la aplicación de las políticas públicas, como mecanismo a través del cual se concreta esta acción, quien debe revisar constantemente la forma de implementación de ellas en la búsqueda de atender las necesidades de la sociedad.

Igualmente lo planteó Falcón (2016) quien develó en su investigación la pertinencia de adelantar procesos de análisis y retroalimentación del sistema de gobierno que rige los procesos académicos de una nación, como motor de desarrollo, para buscar una realineación de las actuaciones organizacionales con los fines establecidos. En consonancia con esto, los aportes de Drucker (1969), Peter Senge (1994), Nonaka y Takeuchi (1995) y Davenport y Prusak (2001), confirmaron la ventaja competitiva de aprovechar a las personas con altos conocimientos dentro de la organización, la interacción con sus entornos como mecanismo de realimentación y el constante aprendizaje de sus unidades, lo que converge en lo denominado como gestión del

conocimiento, en donde se administra todo lo que fomenta los procesos de creación y transmisión de conocimiento.

Es así como el principal aporte de esta tesis de maestría es reconocer en el abundante conocimiento de los sujetos involucrados en el Sistema de Aseguramiento el recurso estratégico más importante con que cuenta el Ministerio de Educación Nacional para mejorar el desempeño de su gestión, no obstante, su naturaleza pública o su marco regulatorio.

Por tanto, la aplicación de un instrumento de autorreporte permitió conocer la percepción de los personajes claves establecidos en esta investigación. Los resultados generales (ver figura 146) mostraron que el 42,3% de los actores del SAC indicaron una percepción neutral con relación a la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC, el 40,1% de ellos expresaron una percepción negativa y el 17,7% de ellos declararon una percepción positiva sobre este aspecto. Tales datos relacionados con la mayor percepción neutral podrían explicarse por un desconocimiento de los elementos que forman parte del sistema de aseguramiento y los servicios que prestan para la vigilancia de la calidad de la educación superior, que podría ser resultado de una desarticulación de sus componentes.

De igual forma se encontró un porcentaje significativo de percepción negativa del 40,1% en los resultados generales, que podría constituirse en un cuestionamiento de la gestión del *componente de evaluación* de la calidad de la educación superior, que podría estar relacionado con una desactualización del mismo sistema de gestión, ausencia de criterios claros y pertinentes

de evaluación, y un debilitado impacto en la vigilancia de la calidad oferta educativa como propósito del mismo SAC.

También llama la atención dentro de los resultados generales que, entre un 42.8% y un 36.7% de los participantes consideran que casi nunca o nunca tienen claro los componentes del sistema, (ver figura 17). Estos resultados sobre la pregunta clave ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior?, podría reafirmar los resultados generales sobre la escasez de información sobre el SAC y la articulación de sus componentes para la vigilancia de la calidad. Estos resultados también podrían explicar la frecuencia en las respuestas neutrales a lo largo de toda la investigación como indicativo de este desconocimiento y, por consiguiente, de una desarticulación de sus elementos principales.

Con respecto a los resultados generales por conglomerado (o por actor del SAC), se observó que los Directivos IES en su mayoría tienen un punto de vista negativo (47,5%) sobre la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC (ver figura 147), lo que podría ser explicado por una mirada más crítica por parte de los directivos de las Instituciones de Educación Superior, como objetos de control y vigilancia, pero también como beneficiarios inmediatos del SAC, quienes no evidenciarían logros sustanciales en la verificación de la calidad de la educación superior.

Por su parte los resultados sobre los Pares académicos mostraron un predominio de percepción neutral, con un 47,4%, en cuanto a la gestión del componente de evaluación y su articulación dentro del SAC (ver figura 148), ello se podría explicar porque los pares, a pesar de

su ejercicio en las visitas in situ y su contacto directo con el proceso de verificación, podrían desconocer aún información importante sobre las funcionalidades de los demás componentes del SAC, así como su impacto en la vigilancia de la calidad.

Para los Integrantes de la CONACES, los resultados mostraron una mayor percepción negativa con un 51,7% (ver figura 149), lo que podría explicarse por su papel preponderante dentro del SAC, que les otorga un panorama más global y los haría conocedores de todas las propuestas educativas en el país y del mismo sistema, lo que les posibilitaría encontrar debilidades en su diseño y limitaciones en la articulación de sus componentes para garantizar la calidad de la educación superior.

La percepción general de los funcionarios de la Subdirección resultó ser en su mayoría negativa con un 71,4% (ver figura 150), este porcentaje es sobresaliente y podría ser explicado desde la experiencia administrativa adquirida en el Ministerio de Educación Nacional, que les permitiría advertir debilidades en cuanto al impacto del proceso actual de evaluación y sus mecanismos, y en su acoplamiento con los demás componentes del sistema.

Con relación a los resultados generales por conglomerado antes mencionados, que muestran una opinión negativa de la mayoría de los actores del SAC, se puede mencionar lo señalado por Cardona-Rodríguez et al (2016) en cuanto a que los criterios de evaluación de la calidad de la Educación Superior en la actual sociedad del conocimiento adolecen de pertinencia con relación a la realidad del país, donde la pertinencia integral debería ser el eje sobre el cual debería girar el asunto de la calidad de la educación superior. Como lo sugieren también Basora y León (2013)

las nuevas condiciones de mercado han impuesto cambios en las Instituciones de Educación Superior, cuestionando la educación superior en Latinoamérica y su pertinencia, y que solamente la acción consciente de los hombres podría lograr una transformación de la sociedad, junto con unos procesos regulatorios que verifiquen el cumplimiento de la responsabilidad de las IES en la oferta académica.

Para el contexto de la presente investigación, estos resultados revelan la necesidad de vincular organizadamente a personas e instituciones claves dentro del sistema, para poder alcanzar los fines de la evaluación de la calidad de la Educación Superior como un todo, que tenga en cuenta las diversas interpretaciones de lo que es la calidad, como un concepto compartido.

Otro aspecto que fue analizado en este trabajo de investigación, en cuanto a la percepción de los participantes, fue el relacionado con cada uno de los componentes del SAC de forma separada. Frente al componente de evaluación, tanto Directivos IES como Integrantes de la CONACES y funcionarios de la CONACES mostraron una percepción neutral en su mayoría, que podría ser explicado por una falta de claridad, o ausencia de estudios de impacto, en cuanto a las contribuciones que tendría el proceso actual de evaluación de calidad en el mejoramiento de la oferta educativa y cómo es su articulación con los demás componentes del SAC. En contraste, los Pares académicos demostraron una percepción positiva, que podría estar orientada más por su actividad de verificación in situ que los involucra directamente con el objeto de vigilancia (Instituciones de Educación Superior) y ofrecería una mayor confianza en el desempeño de este componente.

Con relación al componente de información, los resultados revelaron que todos los participantes, Pares académicos, Directivos IES, Integrantes de la CONACES y funcionarios de la Subdirección de Aseguramiento demostraron una mayor percepción neutral, que podría explicarse por un desconocimiento del impacto que han tenido los diferentes sistemas informáticos asociados al SAC en torno a la toma de decisiones sobre la calidad de la educación, así como su integración con los demás componentes al interior del sistema.

En cuanto al componente de fomento, tanto los Directivos IES como los Integrantes de la CONACES y los Pares académicos mostraron una percepción neutral, que podría explicarse por la limitada información sobre el impacto de los planes y programas de fomento, tanto en el fortalecimiento de la labor verificadora del mismo SAC como en la focalización y cobertura regional, así como en la debida articulación con lo demás elementos del sistema. A diferencia de los funcionarios de la CONACES, quienes demostraron una percepción negativa/neutral (con idéntico porcentaje), que podría ser explicado porque no habría claridad sobre cómo las estrategias de fomento han contribuido al alcance de los objetivos del SAC y cómo han influido en el perfeccionamiento de los demás procedimientos asociados al aseguramiento de la calidad.

Resumiendo lo planteado, aunque existe una percepción positiva relacionada con el componente de evaluación por parte de los Pares académicos, prevalece la tendencia de percepción neutral en todo el estudio, cuando se analiza componente por componente del SAC, que como ya se había mencionado se relacionaría con un desconocimiento del sistema, la ausencia de participación de los principales actores en la definición de políticas y la desarticulación de sus principales subsistemas al interior del SAC. Esto en contraste con los

resultados del análisis por cada uno de los actores, quienes en su mayoría evidenciaron una percepción negativa (Directivos IES, Integrantes de la CONACES y funcionarios de la Subdirección) sobre la gestión del componente de evaluación de la calidad de la educación superior y su articulación con los demás componentes del SAC.

Así los resultados arrojados por la presente investigación convergen en cuanto a que, las diferencias en la percepción entre algunos de los actores identificados y al no haber un consenso de opinión en algunos aspectos del sistema, se colocaría en tela de juicio los procesos y mecanismos actualmente establecidos para evaluar la calidad de la educación en las Instituciones de Educación Superior en Colombia, por lo que se podría colegir que no han sido diseñados teniendo cuenta la contribución de dichos individuos, que le permitiera ajustarse a la realidad actual.

Acorde con estos resultados (generales, por conglomerado y por componentes), se confirmaría lo planteado por Falcón (2016), sobre que la educación superior funciona bajo un modelo de gestión desactualizado en comparación con los tiempos vigentes, lo que disminuye la capacidad productiva, requiriéndose el desarrollo de una gerencia y gestión efectiva, eficaz y eficiente para su transformación. Este postulado es coherente con la percepción predominantemente negativa del sistema para la mayoría de los actores, que podría atribuirse no sólo a un bajo impacto del sistema en cuanto al alcance de sus finalidades, sino a la desactualización del mismo modelo de gestión actual, resultando imperante la aplicación de conceptos gerenciales para su renovación, lo que es visto más como un compromiso ético el buscar ser más eficientes y eficaces.

Además, en contraposición a lo sostenido por Davenport y Prusak (2001) sobre que las entidades sólidas crean y aprovechan el conocimiento, estos resultados serían la manifestación tanto de un desconocimiento del Sistema como de un débil impacto en la gestión del componente de evaluación de la calidad, que podría ser producto de la escasa participación de los diferentes grupos de personas representantes del sector y una desarticulación entre los componentes del mismo sistema alrededor de la definición y construcción de políticas, evidenciando la necesidad de implementar modelos de gestión del conocimiento.

De ello se podría inferir que existen aspectos que se habrían dejado de lado por parte del MEN en cuanto al proceso de aprendizaje para la innovación del SAC, que tome como base la retroalimentación del conocimiento interno y externo, para responder mejor a sí mismo y a su entorno. Ello sería evidencia de un limitado proceso de explicar, informar, participar y motivar el conocimiento a los diferentes actores, frenando la integración para la transformación.

En tercer lugar, con respecto a las recomendaciones que permitan el mejoramiento y fortalecimiento de la gestión de la evaluación de la calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del MEN, justamente se ratifica con los anteriores argumentos que la gestión del conocimiento se convierte en una especie de herramienta para la integración entre diferentes actores sociales con un interés común, en este caso la evaluación de la calidad, dando paso a resultados esperados, como consecuencia de lo que se conoce como valor agregado (Perozo, 2004).

En efecto, se ha observado un aumento en la práctica de la gestión del conocimiento en múltiples áreas, diferentes a la tradicionalmente empresarial, lo que ha favorecido el surgimiento de estos modelos en organismos tanto públicos como privados (Barragán, 2009). Por esta razón, se adaptó el modelo tipo red de gestión del conocimiento denominado “de triple hélice” (Etzkowitz, 2003), el cual se eligió debido a que se acerca al engranaje necesario que debe mostrar el SAC para motivar el cambio. A partir de este modelo y de los postulados de Schvarstein (2004) y Nonaka y Takeuchi (1994), se diseñó un modelo propio de gestión del conocimiento para el SAC, que se recomienda sea tomado como el punto de inicio y se continúe desarrollando para la realineación de la actuación organizacional del MEN con los fines establecidos para el SAC, ligado a la abundante información recopilada en esta investigación.

Esto en línea con lo plantea Barragán Ocaña (2009), para quien cada modelo de gestión del conocimiento es creado bajo contextos específicos en los cuales se desenvuelven. Al respecto, en este modelo de gestión de conocimiento diseñado para el SAC (Ver figura 6) se observa el engranaje que se propone debería existir al interior, entre los componentes de información, de fomento y de evaluación que conforman este sistema, donde se representa la información de valor estratégico fruto de ese acoplamiento que debería fluir entre ellos para mantener una adecuada inspección y vigilancia de la calidad de la oferta educativa. Se destaca aquí la estructura sobre la cual descansaría el Sistema de Aseguramiento, que reconoce un Ministerio Institución (servicio de educación superior) y un Ministerio organización (organización estatal), así mismo se identifica los grupos e individuos que ostentan sus roles principales dentro del sistema (Schvarstein, 2004).

El modelo propuesto en esta investigación sugiere, además, que la estructura interactúe hacia el exterior con su entorno para fortalecer la política pública de calidad de acuerdo con el modelo de triple hélice (Etzkowitz, 2003), conectando universidad, empresa y gobierno, lo que facilitaría la creación y transmisión de conocimiento para innovar y ser competitivos, en un ciclo de conversión del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1994). Como se puede advertir, el modelo que se formula iría de adentro hacia afuera, engranando y adaptando las partes, componentes, elementos, personas, grupos, gremios, sectores y organismos, tanto estatales como privados, hasta fortalecer y complementar el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior, a través de la gestión del conocimiento.

En coherencia con este cotejo teórico y empírico, se recomienda para el *componente de evaluación* (se refiere a los procesos de verificación de calidad diseñados por el MEN), realizar estudios de impacto, con la participación de las personas y sectores fundamentales (como el productivo y empresarial), sobre las contribuciones que ha tenido el proceso actual de evaluación de calidad, así como la pertinencia de sus procedimientos, mecanismos y criterios de verificación para el mejoramiento de la oferta educativa, para el cumplimiento de los propósitos de este componente dentro del SAC, que permita brindar información a la sociedad sobre la vigilancia de la calidad. Además, se recomienda articular los esfuerzos con los demás componentes al interior del SAC, alrededor de la política de calidad, que permita realinear cada programa, plan o estrategia de cobertura, fomento o información, conforme el propósito del mismo sistema.

Así mismo, para el *componente de información* (que se refiere a los diferentes sistemas de información que respaldan el SAC como SNIES, SPADIES, SACES, OLE, COLCIENCIAS, ICFES, entre otros) se exhorta el levantamiento de estudios, con la colaboración de los principales representantes del sector, sobre el efecto que ha tenido la información arrojada por los diferentes sistemas informáticos asociados al SAC, en el fortalecimiento de los procesos de autorregulación dentro de las IES, en el mejoramiento de los procesos asociados a la verificación de la calidad del SAC y en la toma decisiones sobre la política pública de calidad de la educación. Del mismo modo, se recomienda aunar esfuerzos con los distintos componentes al interior del SAC, alrededor de los sistemas informáticos, como una plataforma de información para la toma de decisiones, que permita fortalecer los procesos de calidad, cobertura y fomento, acorde con el fin del mismo sistema que es la vigilancia de la calidad.

De esta suerte, para el *componente de fomento* (que se refiere a las estrategias para el financiamiento de la oferta y la demanda de educación superior, la asistencia técnica e información para el fortalecimiento de la educación superior, entre otros) se propone medir el impacto de sus estrategias (tanto para IES como para estudiantes) en la focalización y cobertura regional del SAC y en el perfeccionamiento de los mecanismos de verificación de la calidad. En este sentido, se recomienda además el trabajo en conjunto con los distintos componentes al interior del SAC, alrededor de las estrategias para el fortalecimiento de la educación superior, como un mecanismo para el fomento de la calidad, que permita robustecer la rendición de cuentas con indicadores sobre calidad de la educación superior, a partir del financiamiento de la cobertura y focalización regional con pertinencia, que coadyuve a alcanzar el objetivo del SAC.

En conclusión, este recorrido permite recomendar la integración de la gestión del conocimiento en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Ministerio de Educación Nacional, a partir de los resultados de esta investigación y del modelo de gestión de conocimiento que ha sido esbozado, continuando con su desarrollo y aplicación.

Es importante convocar desde esta investigación, el inicio de una serie de acciones con la participación de los individuos y actores sociales, tanto dentro como fuera del sistema, para la construcción de futuro de forma participativa, donde hacia afuera del sistema es primordial la integración de la Universidad, la Empresa y el Estado, con un papel protagónico frente al paradigma de la sociedad educadora, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la gestión del conocimiento (Perozo, 2004).

Referencias

- Canals, A., Boisot, M., & Cornella, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Gestión 2000.
- Alayón, B. A. T. (2005). Factores asociados para determinar la calidad de la educación superior: programa de economía de la Escuela Colombiana de Ingeniería" Julio Garavito" (Doctoral dissertation, Uniandes).
- Alvargonzález, A. M. P. (2015). Cómo se ha intervenido la problemática de la cobertura educativa en Colombia desde el sector público, el sector privado y el tercer sector en el Siglo XXI, bajo la perspectiva de los derechos de acceso y permanencia a la educación como derechos humanos (Doctoral dissertation, Uniandes).
- Arcila, V. G. (2015). Pertinencia de los procesos de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior colombiana. *Ciencias Sociales y Educación*,4(7).
- Arenas Carrillo, R. (2006). La idea de la Educación en Durkheim. Enlace permanente, NEOMAGICO.
- Arenas Landínez, A. L., & Jaimes Luna, B. M. (2008). Calidad y competencias: propuesta de un modelo educativo en educación superior. (spanish). *UIS ingenierías*, 7(1), 87-103.
- Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad. Chile: Ril Editores. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.

Ávarez Dueñas, D. A. (2014). Límites constitucionales de la potestad reglamentaria en materia de calidad de la educación superior en Colombia (Doctoral dissertation).

Barragán Ocaña, A. (2009). Aproximación a una taxonomía de modelos de gestión del conocimiento. *Intangible capital*, 5(1).

Barrera, E. L., Rodríguez Hernández, J. E., & Bedoya Lima, J. (2010). Una perspectiva analítica para transformar los procesos de institucionalización organizacional. *Reflexión política*, 10(19).

Benavides Camacho, M. A. (2011). Debate teórico entre los enfoques clásico y moderno de la Administración Pública, en torno a los postulados principales que los soportan.

Bermeo Andrade, H. P., & Pérez Urrego, M. L. (2013). La política pública para el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia y sus impactos en la gestión de la investigación universitaria.

Brunner, J. J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Análisis de prospectivas de la educación en américa latina y el caribe*. Santiago De Chile: UNESCO.

Cantoni, A. A. (2009). Importancia de la responsabilidad social de las organizaciones. *Ciencia y Poder Aéreo*, 4(1), 15-17.

Cardona, C. R., & Salazar, M. D. P. R. (2016). Fundamentos de administración. Ecoe ediciones.

Castaño-Duque, G. A., & García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. (Spanish). *Educ. Educ*, 15, (2), 219-243.

CEPAL (Comisión Económica Para América Latina Y El Caribe) (2006). *Panorama Social* 2006, Santiago De Chile.

CEPAL, N. (2011). Panorama de la gestión pública en América Latina, en la hora de la igualdad.

CEPAL, N. (2014). Panorama de la Gestión Pública en América Latina y el Caribe.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Estudio económico de américa latina y el caribe*, 2015 (LC/G.2645-P), Santiago, 2015.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); oficina regional de educación de la UNESCO para américa latina y el caribe (OREALC). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago De Chile: Naciones Unidas, 1992. 269 p. ISBN 92-1-321367-0.

Contreras, B. Y. (2010). Sistema educativo y educación superior en Colombia: tensiones entre calidad y pertinencia en la escuela. *Logos ciencia y tecnología*. No. 2, 2010. Colombia: d - dirección nacional de escuelas. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.

Davenport, T. H., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción como las organizaciones manejan lo que saben*. Prentice Hall.

De Vries, W. (2005). Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior. Netbiblo.

Dopico, M. I. (2008). *Propuesta de un sistema de metaevaluación para el aseguramiento de la calidad de los procesos de evaluación externa y acreditación de los programas de maestría en cuba*. Cuba: editorial universitaria. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

Espí, I. N. (2014). *Evaluación y acreditación: saberes, pertinencia, expectativas (curso 13)*. Cuba: editorial universitaria. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

Falcón, C. E. C. (2016). Un nuevo modelo de gerencia y gestión académico administrativo: para la universidad venezolana 1/A new management model: for venezuelan university. *Palermo Business Review*, (13), 111.

Fernández-González, N. (2016). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? *Journal of Supranational Policies of Education*. Paris: UNESCO. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018.6.

Fernando Villanueva, E. (2010). Alcances y perspectivas de los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa en américa latina. *La educ@ción*, (142), 2010. Estados Unidos: organización de los estados americanos. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.

Giordan, S. E. O. Los gerentes públicos en la gestión del cambio. In congreso internacional del clad sobre la reforma del estado y de la administración pública, Lisboa, Portugal, 8-11 oct. 2002 (Vol. 7).

Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Vol 18.

Gordillo, R. C., Mayo, N. C., Lara, G. G., & Gigante, S. V. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Barcelo: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf.

Herles, N. E. V., Condorena, E. G. B., Monteiro, E., & Pereira, A. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*.

Hernández, p. M. (2008). Política pública, reorganización institucional y elección por calidad en la educación superior de baja california. (spanish). *Gestión y política pública*,17(2), 355-380.

Herrera, E. M., & Builes, N. M. S. (2015). Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación. *Plumilla Educativa*, (16).

Lemaitre, M. J. (2010). Nuevos enfoques sobre el aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *En: memorias del programa científico universidad 2010*. Cuba: editorial universitaria. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

Lindo, A. P. (2007). Los desafíos de la Educación Superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 1(1), 65-74.

Machado, A. M. (1999). *La gestión de calidad total en la administración pública*. Ediciones Díaz de Santos.

Marambio, V. H. (2005). *Sociedad occidental: notas sobre educación e historia*. Santiago de Chile, CL: Red PHARO. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.

Melo, L. A., Ramos, J. E., & Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808, 1-50.

Millán, C. P. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (64), 261-265.

Moreno Brid, J. C., & Ruiz Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. CEPAL.

Mundial, B. (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para la reforma*. Colombia. Editorial Gente Nueva.

Mundial, O. B. (2012). *La educación superior en Colombia*.

Murillo, A. J. S. (2006). Peter Drucker, innovador maestro de la administración de empresas. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 2(2), 69-89.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2000). La empresa creadora de conocimiento. *Gestión del conocimiento*, 1-9.

Núñez, J., & Ortiz, M. (2010). *APA diccionarios conciso de psicología*. México: Editorial el Manual Moderno.

OCDE, B. M. (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación: La educación superior en Colombia. Disponible en (Junio 2013) <http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales,2>.

OCDE, B. M. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.

OCDE, I. The World Bank (2013). Investigación e innovación en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de educación: la educación superior en Colombia. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-10-es>.

Orozco Silva, L.E. (2016). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2016*. Informe nacional: Colombia. Cinda. Universidad de los Andes. Bogotá.

Oyarce Hector (2011). Naciones Unidas CEPAL. Recuperado de: http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/4/45114/Gerencia_Publica2011_HOYARCE.pdf.

Perozo, M. (2004). Gestión del conocimiento en la capacitación para la innovación. *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, 10(2), 117-129.

Plata, L. (2003). La pertinencia de la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 127.

Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., González-Plitt, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. (spanish). *Ingeniare - revista chilena de ingeniería*, 19(3), 409-419.

Rodríguez, A. C., Satrustegui, K. U., & Galdós, M. B. (2016). La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 28(2), 351-358.

Salazar, J. M. (2012). Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Chile: ril editores. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Informe para el Ministerio de Educación de Colombia. Disponible en (Julio 2013) http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-324732_archivo_pdf_estudiorecibido.pdf.

Sarmiento P., Eduardo (2002). *El modelo propio: teorías económicas e instrumentos*. Grupo editorial norma – escuela colombiana de ingeniería. Bogotá D.C.

Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones: tensiones y paradojas*. Buenos Aires. Paidós.

Schvarstein, L. (2003). *Inteligencia social de las organizaciones*. Buenos Aires. Paidós.

Senge, P. M. (2000). *La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Editorial Norma.

Senge, P. (2004). *Las organizaciones que aprenden*. Argentina: Gránica.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.

Vallejo M, C. (1994). La planeación en Colombia: una reflexión general. En: consejería presidencial para la modernización del estado y asociación colombiana para la modernización del estado. *Gerencia pública en Colombia*. Bogotá, p. 112-113.

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.

Apéndice A: Instrumento de Medición.

Relación entre los Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - SACES

Apreciado (a) participante,

Agradecemos su valiosa colaboración para el desarrollo de la presente encuesta que busca recolectar información para encaminar esfuerzos de mejoramiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. La información que nos suministre será confidencial y contribuirá significativamente al conocimiento y análisis de los diferentes aspectos de mejoramiento y relacionamiento que pueden existir entre los diferentes elementos que integran este sistema. No habrá respuesta correctas, ni incorrectas, lo que nos importa es conocer su libre opinión. En primera instancia, encontrará preguntas de tipo demográfico y posteriormente preguntas relacionadas con el componente de evaluación, el componente de información y el componente de fomento. De antemano muchas gracias por su colaboración.

I. ASPECTOS GENERALES.

(Marque con una x una de las siguientes categorías)

1. Tipo de Ocupación	
1. a. Rol en el Sistema de Aseguramiento.	
Funcionario de la Subdirección de Aseguramiento: (1) ____	Integrante de la CONACES: (3) ____
Directivo IES: (2) ____	Par académico: (4) ____
1.b. Ubicación en el área conocimiento (para funcionarios, pares académicos e integrantes de CONACES):	
Sala de Evaluación de Educación: (1) ____	Sala de Evaluación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) : (6) ____
Sala de Evaluación de Artes y Humanidades (2) ____	Sala de Evaluación de Ingeniería, Industria y Construcción: (7) ____
Sala de Evaluación de Ciencias Sociales, Periodismo e Información: (3) ____	Sala de Evaluación de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria: (8) ____
Sala de Evaluación de Administración de Empresas y Derecho: (4) ____	Sala de Evaluación de Salud y Bienestar: (9) ____
Sala de Evaluación de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística: (5) ____	Sala de Evaluación de Trámites Institucionales: (10) ____
1.c. Tipo de Institución de Educación Superior (Para directivo IES):	
Instituciones Técnicas Profesionales: (2) ____	Universidades: (5) ____
Instituciones Tecnológicas: (3) ____	
Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas: (4) ____	
2. Ubicación geográfica	(Ciudad-Departamento) :
cual? _____	
3. Edad:	
Entre 20-30 (1) ____	Entre 40-50 (3) ____

Entre 30-40 (2) ____	Mayor de 50 (4) ____
4. Género:	
Femenino (1) ____	Masculino (2) ____

II. COMPONENTE DE EVALUACIÓN

(Marque con una x una de las siguientes categorías)

5. ¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

6. ¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

7. ¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

8. ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

9. ¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

10. ¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

11. ¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

12. ¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

III. COMPONENTE DE INFORMACIÓN

(Marque con una x una de las siguientes categorías)

13. Desde su opinión ¿ el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

14. Desde su opinión ¿ el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

15. Desde su percepción ¿ el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

16. Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

17. ¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

18. ¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

19. Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

20. Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

21. Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación superior?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

22. Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

IV. COMPONENTE DE FOMENTO

(Marque con una x una de las siguientes categorías)

23. ¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

24. ¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

25. En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

26. Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

27. Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

28. Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior-CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

29. En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

30. Desde su percepción ¿ los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi Nunca () Nunca ()

Apéndice B: Análisis Factorial Exploratorio

Factorial

Notas		
Resultados creados	23-MAR-2018 18:19:52	
Comentarios		
Entrada	Datos	/Users/aldo/Desktop/BASE TESIS ERICA SPSS.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	362
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	MISSING=EXCLUDE: Los valores definidos como perdidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados.	LISTWISE: Los estadísticos se basan en casos que no tienen valores perdidos para ninguna variable utilizada.

Notas		
Sintaxis	<p>FACTOR</p> <p>/VARIABLES ITEM_1 ITEM_2 ITEM_3 ITEM_4 ITEM_5 ITEM_6 ITEM_7 ITEM_8 ITEM_9 ITEM_10 ITEM_11 ITEM_12 ITEM_13 ITEM_14 ITEM_15 ITEM_16 ITEM_17 ITEM_18 ITEM_19 ITEM_20 ITEM_21 ITEM_22 ITEM_23 ITEM_24 ITEM_25 ITEM_26</p> <p>/MISSING LISTWISE</p> <p>/ANALYSIS ITEM_1 ITEM_2 ITEM_3 ITEM_4 ITEM_5 ITEM_6 ITEM_7 ITEM_8 ITEM_9 ITEM_10 ITEM_11 ITEM_12 ITEM_13 ITEM_14 ITEM_15 ITEM_16 ITEM_17 ITEM_18 ITEM_19 ITEM_20 ITEM_21 ITEM_22 ITEM_23 ITEM_24 ITEM_25 ITEM_26</p> <p>/PRINT UNIVARIATE INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION</p> <p>/FORMAT SORT BLANK(.10)</p> <p>/PLOT EIGEN</p> <p>/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)</p> <p>/EXTRACTION PC</p> <p>/CRITERIA ITERATE(25) DELTA(0)</p> <p>/ROTATION OBLIMIN</p> <p>/METHOD=CORRELATION.</p>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.16
	Tiempo transcurrido	00:00:00.00
	Memoria máxima necesaria	80184 (78.305K) bytes

Apéndice C: Análisis de Estadística Descriptiva

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N del análisis
ITEM_1	3,94	,835	362
ITEM_2	4,12	,833	362
ITEM_3	3,87	1,375	362
ITEM_4	3,88	,949	362
ITEM_5	3,81	1,030	362
ITEM_6	3,38	1,159	362
ITEM_7	3,24	1,141	362
ITEM_8	3,61	1,148	362
ITEM_9	2,94	1,073	362
ITEM_10	3,61	1,037	362
ITEM_11	3,25	1,023	362
ITEM_12	3,49	,999	362
ITEM_13	3,51	1,184	362
ITEM_14	3,17	1,037	362
ITEM_15	2,90	1,037	362
ITEM_16	2,88	1,047	362
ITEM_17	2,90	1,105	362
ITEM_18	3,12	1,084	362
ITEM_19	3,21	1,013	362
ITEM_20	2,99	1,004	362
ITEM_21	3,38	,931	362
ITEM_22	2,81	,960	362
ITEM_23	3,19	,990	362
ITEM_24	2,97	1,047	362
ITEM_25	3,23	1,058	362
ITEM_26	3,10	1,065	362

Apéndice D: Estadísticos Descriptivos

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación estándar	N° de análisis
¿Para usted son claros los procesos de verificación diseñados por el Estado colombiano para promover la calidad en la Educación Superior?	3,94	,835	362
¿Para usted son claros los componentes que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior?	4,12	,833	362
¿Para usted es comprensible que a nivel de la Educación Superior, el registro calificado opera independiente al Sistema de Acreditación?	3,87	1,375	362
¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está diseñado con enfoque de pertinencia y mejoramiento de la calidad?	3,88	,949	362
¿Identifica usted en el diseño del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado la participación de los principales actores del sistema educativo en el País?	3,81	1,030	362
¿Para usted es clara la forma de articulación entre los procesos de Inspección y Vigilancia, y de Registro Calificado?	3,38	1,159	362
¿Para usted es reconocible la forma en que se impulsa la calidad en la educación superior desde los procesos de Inspección y Vigilancia?	3,24	1,141	362
¿Para usted es claro que el proceso de reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero que adelanta el MEN está relacionado con la vigilancia de una educación superior con calidad en Colombia?	3,61	1,148	362
Desde su opinión ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado está constituido para reconocer las tendencias y dinámicas del sector empresarial?	2,94	1,073	362
Desde su opinión ¿el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero tiene injerencia directa en la empleabilidad de los egresados del sistema educativo colombiano?	3,61	1,037	362
Desde su percepción ¿el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado se fortalece a través del sistema para la prevención de la deserción estudiantil SPADIES?	3,25	1,023	362
Desde su percepción ¿los datos ofrecidos por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES soportan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?	3,49	,999	362
¿Es de su conocimiento la interfaz entre los distintos sistemas de información que apoyan los procesos de verificación de la calidad del Ministerio de Educación Nacional?	3,51	1,184	362
¿Considera usted que la evaluación de la educación superior que adelanta el ICFES aporta al mejoramiento de la misma?	3,17	1,037	362
Según su percepción ¿la evaluación de la calidad de la educación superior que debe adelantar el ICFES se articula con el proceso de evaluación de la calidad que compete al MEN?	2,90	1,037	362
Según su apreciación ¿la valoración del impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro es un elemento que ha perfeccionado el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?	2,88	1,047	362
Desde su percepción ¿el ICETEX a través de sus diferentes programas de apoyo económico contribuye a la calidad de educación	2,90	1,105	362

superior?			
Desde su percepción ¿la generación de conocimientos que promueve COLCIENCIAS ha sido motor para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia?	3,12	1,084	362
¿Usted considera que hay articulación entre los planes de fortalecimiento de la oferta para Instituciones de Educación Superior que adelanta el MEN y los procesos de evaluación de la calidad de registro calificado desde el sistema de inspección y vigilancia	3,21	1,013	362
¿Usted considera que existe focalización regional de los planes de fortalecimiento a las IES y la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional?	2,99	1,004	362
En su opinión, ¿El diseño de las estrategias de fortalecimiento a las IES se apoya en los datos suministrados por los sistemas de información que soportan los procesos de verificación de la calidad del MEN?	3,38	,931	362
Desde su percepción ¿los planes de fortalecimiento de la demanda de la educación superior que ofrece el MEN se articulan con los procesos de apoyo financiero a estudiantes que gestiona el ICETEX?	2,81	,960	362
Desde su percepción ¿existe articulación entre los procesos de fortalecimiento de la calidad que adelanta la dirección de fomento y el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado de la dirección de calidad?	3,19	,990	362
Desde su percepción ¿Los procesos para la autorización de los Centro Regionales de Educación Superior- CERES están alineados con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?	2,97	1,047	362
En su criterio, ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado han sido diseñados de manera articulada con el proceso de evaluación de la calidad de registro calificado?	3,23	1,058	362
Desde su percepción ¿los planes de mejoramiento para programas que han quedado sin registro calificado se articulan con el proceso de inspección y vigilancia?	3,10	1,065	362

Apéndice E: Varianza Total Explicada

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11,203	43,088	43,088	11,203	43,088	43,088
2	1,507	5,795	48,883			
3	1,198	4,609	53,493			
4	1,170	4,498	57,991			
5	,950	3,654	61,645			
6	,867	3,336	64,981			
7	,833	3,204	68,185			
8	,815	3,134	71,319			
9	,689	2,648	73,967			
10	,656	2,522	76,489			
11	,607	2,333	78,822			
12	,572	2,202	81,024			
13	,536	2,062	83,087			
14	,524	2,017	85,104			
15	,475	1,828	86,932			
16	,457	1,759	88,690			
17	,417	1,603	90,293			
18	,374	1,439	91,733			
19	,363	1,396	93,129			
20	,348	1,340	94,469			
21	,293	1,128	95,597			
22	,265	1,017	96,614			
23	,252	,968	97,582			
24	,228	,876	98,458			
25	,216	,830	99,288			
26	,185	,712	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.