



**MODELO DE ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA
CALIDAD PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EL MARCO DEL MEJORAMIENTO
CONTINUO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN COLOMBIA**





**MODELO DE ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA
CALIDAD PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EL MARCO DEL MEJORAMIENTO
CONTINUO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN COLOMBIA**

**Jaime Silva Bautista
Elizabeth Bernal Gamboa
Camilo Hernández Sanabria**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra de Educación Nacional:
María Fernanda Campo Saavedra

Viceministra de Educación Superior:
Patricia del Pilar Martínez Barrios

**Directora de Calidad para
la Educación Superior:**
Juana Margarita Hoyos Restrepo

**Subdirectora de Aseguramiento de
la Calidad de la Educación Superior:**
Jeannette Rocío Gilede González

Asesora: Raquel Díaz Ortíz

CONSORCIO ACE

AUTORES:
Jaime Silva Bautista (Director del proyecto)
Elizabeth Bernal Gamboa
Camilo Hernández Sanabria

EQUIPO CONSULTOR:
Jaime Silva Bautista
Camilo Hernández Sanabria
Elizabeth Bernal Gamboa
Claudia Patricia Restrepo
Álvaro Recio Buriticá
Daniel Lozano Flórez
Martha L. Galindo R.
Sergio Sánchez Durán

SECRETARÍA EJECUTIVA DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO

Secretaria Ejecutiva:
Mónica López Castro

**Directora de Programas de Ciencia
y Tecnología:**
Mónica María Lozano Hincapié

Producción editorial:
SECAB-PUBLICACIONES

Coordinación Editorial:
Zabrina Welter Llano

ISBN 978-958-691-613-4

Corrección de estilo:
Alejandro Molano Granados

Diseño, diagramación:
Héctor Suárez Castro

Impresión:
SERVIGRAFICS
Servicios Gráficos Integrales SAS

Bogotá, Colombia, febrero de 2014

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	11
1. Calidad entendida como excelencia o excepcionalidad	12
2. Calidad entendida como perfección (cero errores)	12
3. Calidad entendida como cumplimiento del propósito institucional (congruencia)	12
4. Calidad entendida como transformación del estudiante	12
5. Calidad entendida como “cota mínima”	13
6. Calidad entendida como “justiprecio” (valor contra costo)	13
7. Calidad entendida como mejoramiento continuo	13
EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y LAS INSTITUCIONES DE ALTO DESEMPEÑO	17
Una visión general	17
El aseguramiento de la calidad en las IES	22
La situación actual de las IES colombianas en materia de aseguramiento interno de la calidad	25
A manera de conclusión parcial	29
ENCUADRAMIENTO DEL MODELO PROPUESTO	31
Introducción	31
El contexto del modelo	31
EL MODELO PROPUESTO: SUBSISTEMA DE ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA CALIDAD	41
Presentación general del subsistema de aseguramiento interno de la calidad	41
Especificación de los elementos que conforman el subsistema de aseguramiento interno de la calidad	41
Los componentes del modelo	42
La caracterización de los procesos	44

COMPONENTE 1. GOBIERNO Y DIRECCIÓN	45
Planificación estratégica	45
Presupuestación	46
Análisis, evaluación de resultados y retroalimentación	47
Organización	48
Rendición de cuentas	49
COMPONENTE 2. EJECUCIÓN	51
Aprendizaje y enseñanza	51
Proyecto educativo institucional (PEI)	51
Investigación	59
Extensión	63
Gestión de estudiantes	66
Gestión de docentes	68
Gestión de funcionarios	71
Gestión de egresados	74
COMPONENTE 3. APOYO ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO	77
Gestión estratégica del talento humano	78
Gestión estratégica de activos	79
Gestión de recursos (o medios) educativos	79
Gestión de información	80
CONSIDERACIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO	81
Ruta	86
BIBLIOGRAFÍA	89

INTRODUCCIÓN

El objeto principal del contrato MEN-0288 de 2013 es diseñar un “modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia”.

En desarrollo del objeto del contrato se adelantaron diversas actividades, todas ellas relacionadas con el objeto contractual principal; es decir, el diseño del modelo de aseguramiento interno de la calidad. Dichas actividades fueron:

- i) Construcción del estado del arte de la literatura especializada sobre modelos internos de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Silva B., 2013a);
- ii) Formulación de un marco conceptual para el análisis de la gestión administrativa y académica de la oferta educativa en el nivel de educación superior y su relación con la obtención de altos estándares de calidad (Silva B., 2013b);
- iii) Elaboración de un “inventario de Unidades Internas de Aseguramiento, para identificar la complejidad de la organización, los responsables dentro de la IES y la relación de la unidad de aseguramiento en el esquema de gobierno institucional”, (Silva B. y otros, 2013a) y
- iv) Diseño y aplicación de una metodología para la identificación de al menos diez (10) experiencias exitosas de modelos internos de aseguramiento, seleccionadas entre las 287 IES existentes en el país. (Silva B. y otros, 2013b)

Cada una de estas actividades aportó elementos para la construcción del modelo: la primera, la identificación de los principales factores presentes en los sistemas de aseguramiento vigentes en el ámbito internacional; la segunda, la explicación de la manera como interactúan los actores y recursos en las organizaciones, a través de los procesos, para mejorar la calidad; la tercera, la evidencia sobre la situación existente en las IES colombianas en materia de aseguramiento de la calidad, y la última, la caracterización y sistematización de las IES nacionales con logros importantes en materia de aseguramiento interno de calidad, un insumo clave para entender el entorno en el cual el modelo propuesto deberá implementarse.

EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

El concepto de calidad es elusivo. Por esta razón es muy difícil encontrar una definición directa de calidad, más aun cuando se refiere a la educación superior. En general, las definiciones sobre la calidad de la educación superior son indirectas, es decir, referidas a aspectos que pueden asociarse con el concepto, pero no centradas en el concepto mismo².

Tratando de abstraer sobre los intentos de definiciones específicas, algunos autores, especialmente Harvey y Green (1993) y Harvey y Knight (1996)³, han hecho esfuerzos para ir más allá con la clasificación de las definiciones de calidad, según los conceptos dominantes asociados. Este enfoque permite distinguir siete concepciones de la calidad de la educación superior, así:

1. Calidad entendida como excelencia o excepcionalidad
2. Calidad entendida como perfección (cero errores)

¹ Este capítulo está basado en la sección segunda del documento sobre el estado del arte, ya citado.

² Por ejemplo: “Calidad de la educación es un concepto multidimensional, multinivel y dinámico que se relaciona con las características contextuales del modelo educativo, la misión y los objetivos institucionales, así como con estándares específicos dentro de un programa, disciplina, institución o sistema” (Nyathi, Kadhila y Aipanda, 2011, p. 13, tracción propia). El enfoque de Unesco (Unesco, 2010) la define así: “La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico” (párr. 7). En Colombia existen diferentes aproximaciones, pero en normatividad legal y demás documentos oficiales no hay una definición directa del concepto de calidad en la educación superior. La ley 30 de 1992 dice que la educación superior y sus instituciones deben “prestar a la comunidad un *servicio de calidad*, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (artículo 6, literal c, el destacado es nuestro). La ley 1.188 de 2008, “por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones”, tampoco define la calidad de la educación superior, pero establece “condiciones de calidad”, las cuales deben ser cumplidas por los programas y las instituciones para obtener el registro calificado.

³ De la Orden, Asensio, Biencinto, González y Mafokozí citan a más de veinte autores que han intentado, desde hace mucho tiempo precisar, el concepto de calidad, sin haberlo logrado satisfactoriamente. Estos autores reconocen que los trabajos de Harvey y Green (1993) y Harvey y Knight (1996) son aportes sustantivos a la discusión y representan un avance que, infortunadamente, no se ha aprovechado lo suficiente.

3. Calidad entendida como cumplimiento o congruencia con el propósito institucional
4. Calidad entendida como transformación del estudiante
5. Calidad entendida como “cota mínima”
6. Calidad entendida como “justiprecio” (valor contra costo)
7. Calidad entendida como mejoramiento continuo

Dada su importancia, en lo que sigue se hace una breve explicación de cada una.

1. Calidad entendida como excelencia o excepcionalidad

En esta concepción, la calidad se entiende como algo especial, distintivo y en cierto modo elitista. De lo que se trata es de ser parte de unos pocos, que se diferencien del conglomerado general. En la medida en que, por definición, este es un tipo de calidad inalcanzable para la mayoría, esta concepción es poco útil para el propósito de formulación de la política pública, excepto cuando el propósito de la política es, precisamente, generar élites.

2. Calidad entendida como perfección (cero errores)

Supone que hay claridad respecto de las características de los insumos y los productos, y centra la atención en el proceso. Si se cumplen los requisitos establecidos para los insumos, el proceso debe encargarse de que todos los productos se adecúen a lo previsto, sin desviaciones o errores. Teóricamente, esta concepción “democratiza” la calidad, aunque en la práctica constituye un traslado poco elaborado del concepto de calidad utilizado en el sector productivo. Además, desconoce la complejidad de la educación superior y de la misión de sus instituciones, perdiendo utilidad.

3. Calidad entendida como cumplimiento del propósito institucional (congruencia)

Esta es la concepción más comúnmente utilizada en el mundo. Tiene en cuenta la autonomía de las universidades, promueve la formulación de objetivos, implica autoevaluación y autocontrol y, en la medida en que los objetivos institucionales son objetivos sociales, privilegia el interés general sobre los intereses particulares de los distintos grupos de involucrados.

4. Calidad entendida como transformación del estudiante

Esta concepción supone que “el cliente” fundamental de la educación superior es el estudiante, cuyos atributos intelectuales y de personalidad deben variar (mejorar) a lo largo del proceso. Según esta concepción, las mejores instituciones son aquellas que tienen el mayor impacto positivo en el conocimiento y desarrollo personal de sus estudiantes. Esta es una concepción atractiva, pero para algunos resulta poco útil en la medida en que ese mejoramiento es difícil de medir y, en tanto es difícil de medir, es difícil de mejorar. No

obstante, esta es simplemente una opinión que se deriva de la situación tradicional, en la cual el seguimiento real al estudiante no existe o es superficial o casi nominal. Si en lugar de seguir una línea de bajo esfuerzo, las instituciones se preocupan por hacer realmente un seguimiento de sus estudiantes, la dificultad se atenúa, y por tanto crece la utilidad de la concepción. Por supuesto, hacer seguimiento al estudiante desde su ingreso y más allá de su egreso no es tarea fácil, pero sí factible. Si se logra hacer operativa la concepción, puede derivar en una de las medidas más pertinentes y relevantes de calidad en la educación superior (Westerheijden, 1998; Tam, 2001; Silva B., 2003).

5. Calidad entendida como “cota mínima”

Parte de la premisa de que existen estándares y normas definidos por alguna autoridad superior. Es la base de los sistemas de registro calificado y, en cierta forma, de los de acreditación; es el enfoque –ni exclusivo, ni excluyente– que subyace los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la Unión Europea y en casi todos los países del mundo.

Aquí se trata de definir estándares para los elementos que se consideren “factores críticos de éxito” en la educación superior. Si la concepción se aplica sola, con prescindencia de otros elementos, genera riesgos muy altos, como se verá más adelante. Pero si se aplica como parte de un “sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior”, sin duda resulta muy poderosa y útil, tanto para el propósito de formulación de política como para las IES.

6. Calidad entendida como “justiprecio” (valor contra costo)

Esta concepción entiende la calidad en términos del “retorno sobre la inversión” y se apoya en conceptos tales como la eficiencia, la eficacia y la efectividad. Por supuesto, presenta los mismos problemas de medición que otras concepciones, pero al estar centrada en “lo cuantificable” puede llevar a sobre simplificaciones, difícilmente aceptables para la comunidad académica. Es la concepción normalmente utilizada por la clase política y una de las fuentes de mayores desencuentros entre la comunidad académica y el gobierno.

7. Calidad entendida como mejoramiento continuo

Más que una concepción de calidad, es un concepto transversal que se aplica independientemente de la concepción de calidad que se utilice. Este concepto es clave, puesto que la calidad –sin importar la definición que se adopte– no puede ser estática ni puede alcanzarse de una vez y, por el contrario, debe ser un referente que siempre se trate de alcanzar, pero nunca se alcance plenamente.

Es claro que en el proceso de formulación de un modelo de aseguramiento de la calidad, es indispensable definir cuál es la noción de “calidad” que va a enmarcar el modelo, ya que, sin esta, el modelo carecería de direccionamiento. Por tal razón, en el marco del presente estudio, los autores tienen dos alternativas: 1) escoger entre las definiciones de calidad

existentes en la literatura, una que en su opinión sea la más adecuada para el propósito central del trabajo (es decir: formular un modelo de aseguramiento interno de la calidad para las IES en Colombia), o 2) establecer su propia definición.

Se ha optado por la primera opción. Pero antes de presentar la definición escogida como orientadora del modelo a formular, conviene tener en cuenta las siguientes tres reflexiones:

- La primera dice que “hablar de la calidad de la educación será siempre una aspiración, un esfuerzo no cumplido, una tarea inconclusa, interminable. Es un concepto obviamente complejo y está situado –y esto es lo fundamental– en ese espacio de perfectibilidad entre el ser y el deber ser” (Vargas, 2010, p. 40; el destacado es nuestro).

- La segunda expresa que, al final:

...la calidad [de la educación superior] es un producto de la negociación entre las instituciones académicas y sus involucrados. La IES, que en último término es la responsable de la prestación del servicio, debe tratar de reconciliar los distintos deseos y requisitos. (...) El reto es alcanzar los objetivos, las metas y los resultados de aprendizaje. Si esto se logra, entonces se puede decir que la institución, sus facultades o departamentos, “tienen calidad”. (Nyathi, Kadhila, y Aipanda, 2011, p. 18)

- La tercera es que, dadas las dos reflexiones anteriores, *es esencial que la política pública se pronuncie en términos explícitos, de tal manera que se configure un marco claro de acción, dentro del cual se puedan definir los elementos estratégicos del sistema y se pueda dar la “negociación” entre las instituciones académicas y sus involucrados.* La ausencia de este marco permite y facilita que “hagan carrera” nociones como la “intangibilidad” del concepto de calidad en la educación superior, la inutilidad de los esfuerzos por definirla así sea en forma imperfecta y, consecuentemente, la imposibilidad de medirla, todo lo cual atenta contra la necesidad de mejora que evidentemente existe. En este contexto hay dos aforismos a recordar, los cuales se han tenido en cuenta por parte de los países cuyos sistemas de educación superior que se encuentran entre los mejor calificados del mundo: el primero, que “lo que no se mide, no se puede mejorar”, y el segundo, que “lo mejor es enemigo de lo bueno”.

Por todo lo expuesto a lo largo del capítulo y de acuerdo con el propósito del trabajo dentro del cual se enmarca la discusión, se sugiere que, como concepto básico que sirva para orientar los esfuerzos de formulación, diseño y desarrollo del modelo de aseguramiento interno de la calidad en las instituciones de educación superior, se adopte la definición del Consejo Nacional de Acreditación –CNA–, según la cual,

El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

En opinión de los autores, esta conceptualización resume bien lo que se ha hecho y se sigue haciendo en el mundo entero para hacer operativo el concepto de calidad, y resulta útil en el marco del presente trabajo, en la medida en que claramente está orientada a la acción.

Lo que han hecho ENQA y todas las demás entidades en el mundo en el momento de formular e implantar un modelo o sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, es tratar de caracterizar un “ideal” (para las instituciones y/o los programas) en función de unos factores que se consideran esenciales para lograr dicho “ideal” de calidad y, sobre esta base, analizar la situación en que se encuentre la institución o programa en un momento dado, para emitir un juicio respecto de qué tan cerca o tan lejos se encuentra la institución o el programa del ideal. Si está “lejos”, la calidad es baja; si está “cerca”, la calidad es alta.

El reto para todas esas entidades (y, por supuesto, el reto del presente estudio) es caracterizar ese óptimo en términos de unos factores que se consideren “críticos” y formular unos procesos, indicadores y escalas que permitan “precisar” la situación de la institución o programa, para emitir un juicio sustentado.

Unas consideraciones finales:

- Con respecto a la definición del CNA, Bautista y otros (2013) anotan que:

...para lograr determinar el estado, el grado de calidad y la distancia entre lo real y lo deseable, el CNA determina un conjunto de características generales de calidad; no obstante, aclara que la aplicación y la interpretación de estas características son relativas porque dependerán de la naturaleza de los programas y de las instituciones evaluadas. Aunque estas características pueden asumirse como referentes universales, será su lectura diferenciada lo que permitirá que se apliquen para evaluar programas académicos de naturalezas distintas. En consecuencia, su aplicación, lectura e interpretación son adaptables a los diferentes programas, contextos (histórico, social, cultural, económico, disciplinar) y fines educativos. (pp. 25-26)

- Lo anterior contribuye a relieves el hecho de que la definición del CNA es conceptual, no impositiva. Establece que hay que definir un “óptimo”, unos “factores críticos” y una “metodología de implantación”, pero no dice cuál debe ser ese óptimo, cuáles los factores, ni cuál la metodología. Las tres cosas están influenciadas por el contexto y, en consecuencia, ellas podrán materializarse en forma distinta en casos o situaciones estructuralmente diferentes.
- Este es un atributo importante de la definición porque, como también concluyen Bautista y otros (2013):

El proceso de caracterización de la calidad de un bien social, como la educación, es un constructo surgido de las reflexiones sobre las prácticas. Hablar de la calidad de la educación presupone realizar juicios según las realidades históricas y la especificidad de las experiencias. Las posiciones relativas a la categoría “calidad de la educación” no son ingenuas, sino que se encarnan en posiciones políticas asociadas con concepciones y relaciones de poder.

- Por esta razón, al definir la calidad como una construcción metodológica general, sin hacer referencia a ninguna concepción particular, lo que se está haciendo es reconocer el carácter político de cualquier definición específica, abriendo así la puerta a que cada contexto social plasme su visión de lo que debe ser la calidad de la educación superior, en el marco concreto de su realidad y perspectivas.

- Por último, se debe señalar que el marco lógico y modus operandi establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo del presente trabajo son concordantes con la definición anterior pues, a grandes rasgos, lo que pide el proyecto es que, a partir de una reflexión profunda y una decisión sobre el concepto de calidad de la educación superior que debe informar todo el trabajo, se determinen unos “factores críticos” para el logro de la calidad y se formule un “modelo” de aseguramiento de la misma en las instituciones de educación superior, que permita la implementación práctica de los conceptos anteriores.

EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y LAS INSTITUCIONES DE ALTO DESEMPEÑO

Una visión general

Partiendo de la base de que, en último término, la misión de cualquier institución no es entregar un producto o servicio cualquiera, sino un producto o servicio de calidad, los modelos de mejoramiento institucional que existen en el mundo generalmente están estrechamente asociados con el logro de la misma⁴.

En todos estos modelos se establece el conjunto de elementos fundamentales (o *variables críticas*) que explican el grado de avance o atraso de una organización frente a sus objetivos de mejoramiento (Silva B., 2013a). Por ello, son las que deben concentrar la atención del esfuerzo de cambio y, por supuesto, sobre las cuales debe enfocarse la determinación de la situación actual.

Muchas de las *variables críticas* son de naturaleza cualitativa y el conocimiento profundo de ellas está principalmente en cabeza de los propios miembros de la organización. Lo que se requiere entonces, más que el procesamiento de una lista de chequeo o la conducción de una evaluación externa, es un proceso interno de reflexión sobre la situación existente frente a las *variables críticas*, en el cual participen todos los estamentos, para que cada uno aporte su visión. Este proceso es el que usualmente se denomina *autoevaluación*. Su objetivo es determinar lo más precisamente posible lo que ocurre con las *variables críticas* para, sobre esta base, formular un Plan de Mejoramiento consecuente.

El Plan de Mejoramiento debe ser una construcción que responda a lo encontrado con respecto a las variables críticas. En términos de planeación estratégica y con respecto a las *variables críticas*, el Plan debe formular, ordenar y priorizar acciones dirigidas a:

- Eliminar o reducir las *debilidades*,
- Aprovechar las *oportunidades*,
- Apuntalar las *fortalezas* y
- Protegerse contra las *amenazas*.

⁴ Así ocurre en diversos modelos como ISO (International Organization for Standardization), 1947; Deming (Deming Prize for Quality), 1951; Baldrige (Baldrige Prize Framework), 1985; EFQM (European Foundation of Quality Management), 1988, o SAEM (South African Excellence Model), 2000.

Todos los modelos mencionados comparten esta concepción. Lo que varía en ellos es el conjunto de *variables críticas*.

El modelo Baldrige es una iniciativa estadounidense dedicada a la excelencia en el desempeño de las organizaciones de ese país. Tiene criterios para el sector productivo pero incluye otros, entre los cuales se encuentra el sector educativo.

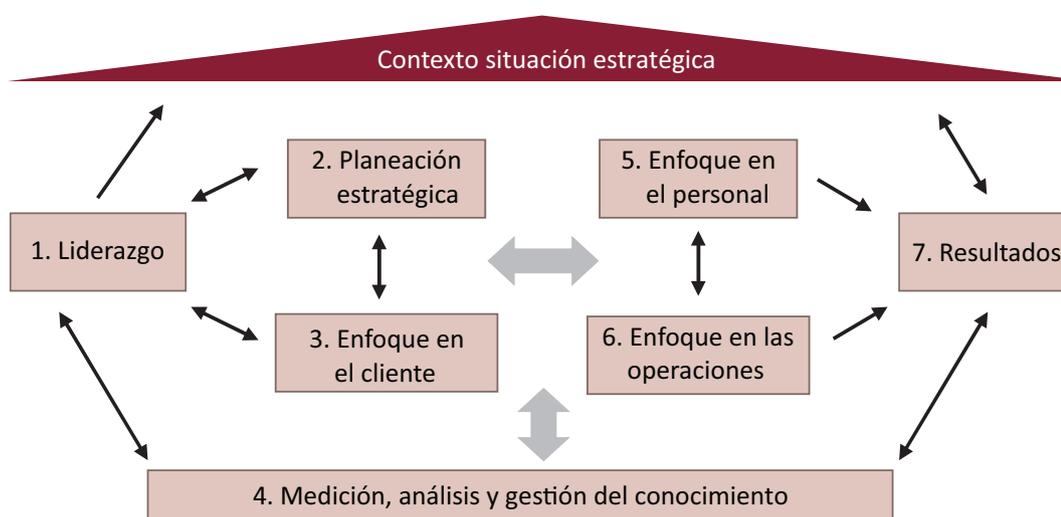
En este sector, el modelo establece las *variables críticas* para alcanzar las metas propuestas, mejorar los resultados y hacer a las instituciones educativas más competitivas mediante la articulación de los planes, procesos, decisiones, personas, actividades y resultados.

Las variables críticas son:

- Liderazgo
- Planeación estratégica
- Enfoque en el cliente
- Medición, análisis y gestión del conocimiento.
- Enfoque en el personal
- Enfoque en las operaciones
- Resultados

En el gráfico 1 se detallan las relaciones entre las variables.

Gráfico 1. Relaciones entre variables críticas en el modelo Baldrige



Fuente: National Institute for Standards and Technology. Disponible en http://www.nist.gov/baldrige/publications/education_criteria.cfm

Del análisis de los modelos mencionados se pueden extraer varias conclusiones importantes (Silva B., 2013b):

1. Todos los modelos consideran el *liderazgo* como la primera variable crítica dentro del proceso de mejoramiento institucional.
2. Todos los modelos contemplan los procesos de *formulación de política y estrategia* como la segunda variable crítica dentro del proceso de mejoramiento institucional.
3. Todos los modelos consideran la *gestión del personal* como otra variable crítica dentro del proceso de mejoramiento institucional.
4. Todos los modelos consideran que los *procesos* (o la *gestión de los procesos*) son la quinta variable crítica para el mejoramiento institucional.
5. Todos los modelos tienen un *enfoque centrado en el cliente y en el mercado*. Aunque el modelo EFQM no lo hace explícito, sus resultados de interés, sí.
6. La especificación de los *resultados de interés* es menos uniforme.
 - a) El modelo EFQM distingue entre *resultados de área* (resultados para la sociedad, resultados para el cliente y resultados para el personal) y *resultados clave*.
 - b) El modelo SAEM, por su parte, distingue entre *satisfacción y resultados*, aplicando la primera a las áreas (clientes, personal) y los segundos a los *resultados del negocio*.
 - c) El modelo Baldrige aporta un importante elemento en el contexto del sector de la educación superior, al introducir como variable crítica la *medición, análisis y gestión del conocimiento*.

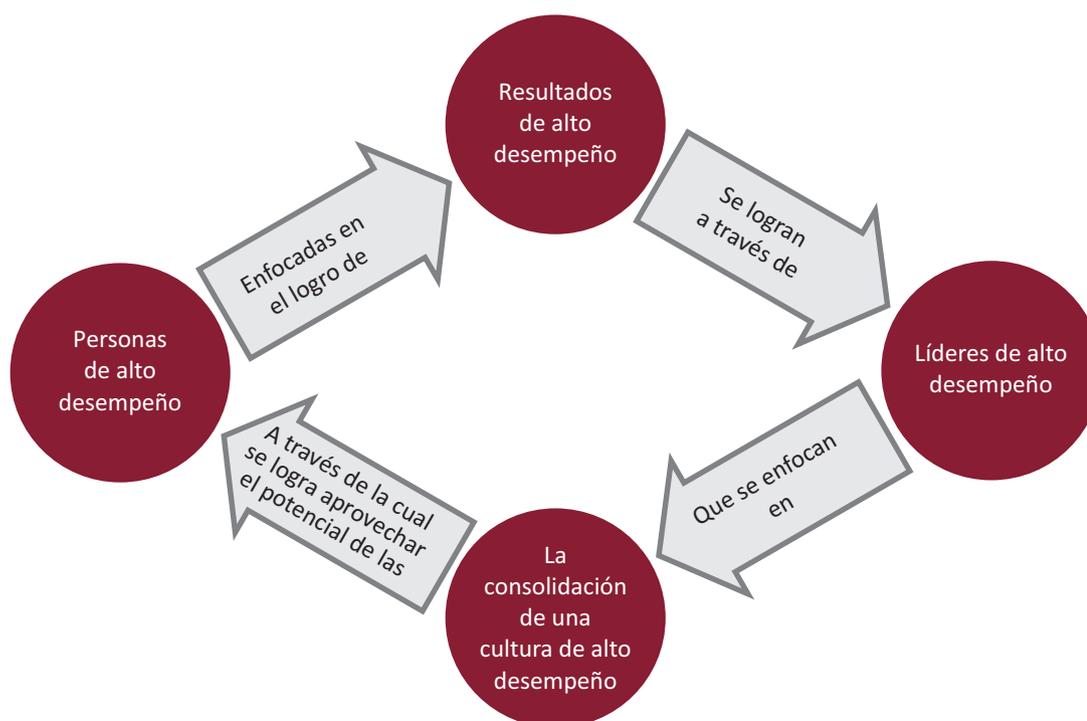
Lo que implican estas conclusiones es que el liderazgo, la formulación de política y estrategia, el enfoque en el cliente y en el mercado, la gestión del personal, la gestión de los procesos, la gestión del conocimiento y los resultados son todos elementos esenciales para el mejoramiento institucional en las IES. En la medida en que dichos elementos se den, o tengan una presencia fuerte, el proceso de mejoramiento institucional se facilita, y viceversa.

Ahora bien, en el sector de la educación superior, como casi en ningún otro, el *factor crítico* fundamental es la gente, tanto en el nivel directivo, como en el académico y administrativo. El logro de la calidad en estas instituciones es sinónimo de excelencia o alto desempeño. Por esta razón, uno de los procesos fundamentales es la *gestión del personal*, la cual no se refiere tanto a los aspectos operacionales (lo que usualmente se denomina *administración de personal*) sino a los *estructurales*, relacionados con los principios y valores (ética del trabajo), la cultura organizacional y los procesos de desarrollo humano y profesional. De otra parte, si la gestión de personal es exitosa, ella deberá producir satisfacción en dicho personal, un elemento clave como potenciador de los resultados finales buscados por la organización.

Esta visión coincide con la que se observa en la literatura sobre las “organizaciones de alto desempeño”. El factor diferenciador de este tipo de organizaciones es su gente y se manifiesta de múltiples maneras: liderazgo del equipo de dirección, principios y valores compartidos, compromiso con los objetivos misionales de la organización, planeación a largo plazo, cultura de la medición y excelencia profesional.

Una buena representación de esta visión se presenta en el gráfico 2.

Gráfico 2. Los factores explicativos de las organizaciones de alto desempeño⁵



Según este diagrama, y en forma coincidente con los modelos ya comentados, la clave del alto desempeño (o de la alta calidad) está en el liderazgo que ejerza el estamento de gobierno de la institución de educación superior.

Un segundo elemento fundamental es que el liderazgo focaliza su acción en la cultura organizacional. Esta cultura es la que da el contexto en el cual se crean los círculos virtuosos que estimulan la materialización del potencial que existe en las personas, lo cual, una vez ocurre, lleva al alto desempeño de la organización.

Los autores consideran que el entendimiento pleno de lo que significa el proceso ilustrado en el gráfico es capital para el desarrollo y consolidación de un modelo efectivo de aseguramiento interno de la calidad. De hecho, mientras no se alcance una *cultura de alto desempeño* en la institución, no podrá haber realmente un modelo o sistema de aseguramiento interno. Cualquier proceso de aseguramiento va a ser exógeno, no porque sea impuesto desde afuera, sino porque no estará interiorizado todavía como parte de los *valores* de los miembros de la organización.

Construyendo sobre lo desarrollos anteriores, en concepto de los autores, la gestión de la calidad en una institución de educación superior debe contemplar las siguientes *variables críticas*: 1) liderazgo; 2) planeación estratégica; 3) enfoque en la comunidad académica

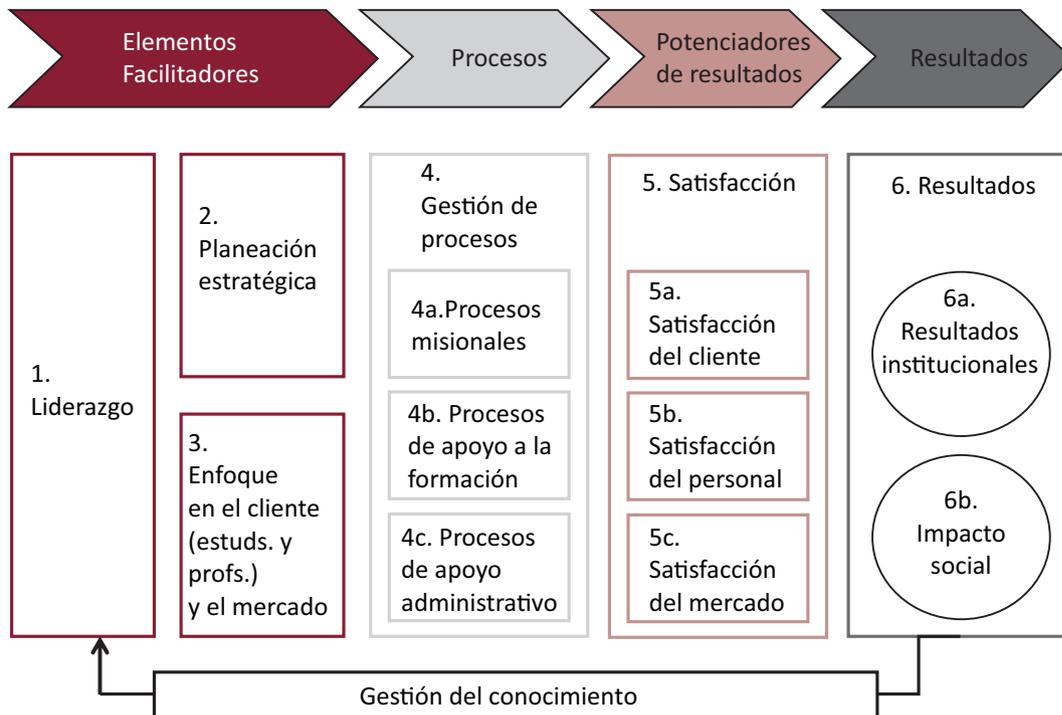
⁵ El diagrama no tiene un autor claramente identificado.

(estudiantes y profesores) y “el mercado”; 4) gestión de procesos; 5) gestión del conocimiento; 6) potenciadores de resultados, y 7) resultados.

Obviamente esta propuesta no pretende ser original. Lo que busca es integrar elementos valiosos de los distintos modelos existentes en la literatura dentro de una estructura lógica.

El relacionamiento dinámico de los *componentes* del modelo se ilustra en el gráfico 3.

Gráfico 3. Modelo de mejoramiento institucional
Dinámica de componentes⁶



Los procesos misionales incluyen el aprendizaje y la enseñanza, la investigación y la extensión. Los elementos facilitadores son los usuales en todos los modelos tanto de mejoramiento institucional como de aseguramiento de la calidad (liderazgo, planeación estratégica y enfoque en la comunidad académica). Lo que se debe destacar aquí es que el “cliente” (en la jerga normal de los modelos de calidad) de las IES no solo es el estudiante, sino también el docente vinculado a la institución. Estos dos grupos conforman el corazón de la comunidad académica⁷. Para el logro de los objetivos misionales, tan importante como

⁶ Adaptación de los autores.

⁷ En este documento se hace frecuentemente referencia a la “comunidad institucional”, como algo distinto a la “comunidad académica”. En opinión de los autores, el concepto de comunidad institucional (que incluye al personal administrativo) es importante, pues una institución no puede ser exitosa sin la integración real de todos sus estamentos. Como se menciona en Silva (2013b), la integración real del estamento de apoyo (generalmente las áreas administrativas y financieras) es clave para el logro de un

atraer estudiantes que cumplan los requisitos establecidos, es atraer y retener docentes con las aptitudes, conocimiento y experiencia requeridos. De otra parte, el enfoque debe trascender al cliente interno e incorporar al externo, representado por la sociedad en su conjunto y, como un subconjunto de ésta, por el mercado.

Los elementos facilitadores dan origen a los procesos, a través de los cuales se hace operativa la misión y visión, las políticas y las prácticas consideradas deseables por parte de la comunidad institucional.

Los *potenciadores de resultados*, asociados con los niveles de satisfacción de los *involucrados*, también son definitivos para el éxito de la gestión institucional. En la medida en que la comunidad académica (estudiantes y profesores) y los funcionarios administrativos estén satisfechos, existirá en ellos un compromiso con la institución y sus objetivos misionales, el cual se expresará en términos de mejores resultados. Y en la medida en que los resultados sean buenos, la sociedad y el mercado estarán satisfechos. La satisfacción de los involucrados tenderá a generar un círculo virtuoso, a través del cual la IES podrá alcanzar finalmente mejores resultados, tanto en la dimensión institucional, como en la dimensión social general.

Un elemento central en el manejo de las organizaciones de alto desempeño es la gestión de los procesos. Ella es la que permite que la política y los lineamientos estratégicos y, en general, la cultura organizacional, se materialicen y produzcan resultados concretos. Por esta razón, partiendo de la base de que existen políticas y estrategias bien definidas, la identificación de la situación actual de los procesos es crítica para poder estructurar un plan de mejoramiento práctico y efectivo.

El aseguramiento de la calidad en las IES

Teniendo en cuenta lo expuesto en la sección anterior y viendo que, en muchos casos, se encuentran IES con características muy distintas y, sin embargo, con niveles similares de calidad percibida, y en otros, se encuentran IES con características muy similares y niveles muy distintos de calidad percibida, algunos autores plantean que la calidad, más que la presencia o ausencia de un conjunto de factores considerados importantes, es la capacidad de articular dichos factores. De poco sirve tener buenos profesores, buena infraestructura, buenos medios educativos, etc., si estos factores no están articulados conceptual y operacionalmente en función de un objetivo superior.

buen clima organizacional dentro del cual pueda darse y consolidarse una cultura de alto desempeño. Es frecuente encontrar casos en los cuales la normalidad académica se interrumpe o el clima organizacional no es bueno, como consecuencia de los continuos reclamos de los empleados administrativos. Cuando se investigan a profundidad las causas del malestar, más que problemas de orden económico, lo que aflora son resentimientos derivados de lo que se percibe (y probablemente es) como un trato discriminatorio en términos de participación real en la vida de la institución, lo cual termina afectando el sentido de pertenencia y la lealtad hacia la institución.

En este marco, De la Orden, Asensio, Biencinto, González y Mafokozi (2007) concluyen que:

...parece evidente que (...) la calidad no reside en las características específicas de los componentes y elementos de la institución universitaria (...) sino (...) parece vinculada, más que a los rasgos singulares de los elementos de la institución universitaria, con algún factor común a todos ellos. En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características de los distintos componentes y sus elementos, y centrar la atención en algo que afecta a todos, como la *relación* entre ellos". (p. 6; destacado de los autores)

Además:

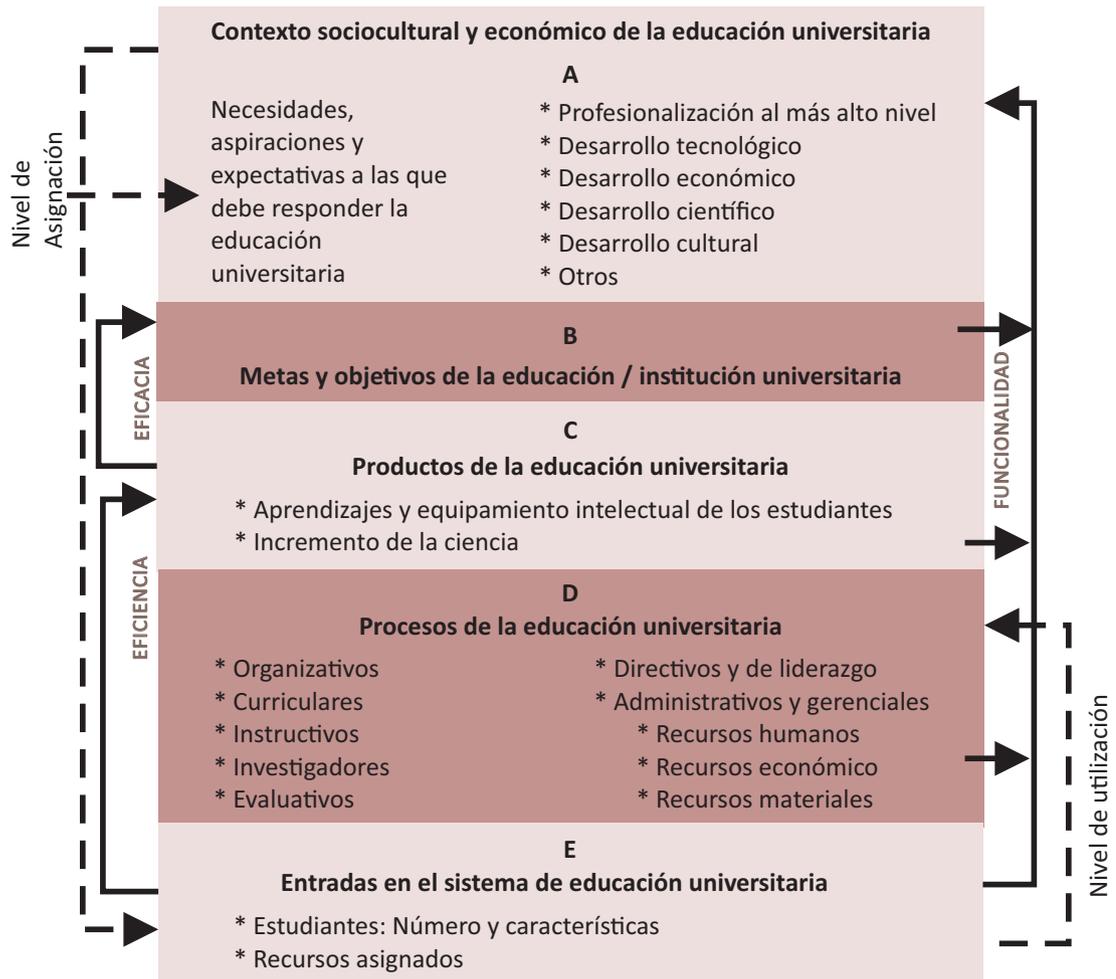
...la vía para determinar la calidad de las instituciones universitarias exigiría identificar las relaciones entre los componentes de contexto, *input*, proceso, producto y propósitos de la Universidad, y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado del principio general (...) [de que] *la calidad de la educación universitaria viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de la Universidad concebida como un sistema*. (De la Orden, 1988 y 1992, citado por De la Orden y otros, 2007, p. 6)

En desarrollo de las ideas expuestas, los autores mencionados formulan un *modelo sistémico* de calidad de la educación superior, congruente con la posición anterior, el cual se ilustra en el gráfico 4.

Desde una interpretación libre del "modelo" de De la Orden, Asensio, Biencinto, González y Mafokozi (2007) consideramos importante destacar los siguientes atributos:

1. El modelo no trabaja la calidad en el vacío, sino en un contexto concreto, el cual da lugar a necesidades, aspiraciones y expectativas sociales específicas, a las cuales debe responder la educación superior. Lo anterior se manifiesta en *objetivos* que seguramente pueden y deben ser objeto de la política pública (profesionalización al más alto nivel, desarrollo científico, desarrollo tecnológico, desarrollo cultural, etc.).
2. Sobre lo anterior, el modelo establece la necesidad de que tanto la educación superior (como sistema) como las IES, formulen objetivos y metas, los cuales, presumiblemente, deben ser congruentes con el entorno o contexto en los que se relacionan.
3. Estrechamente ligado a lo anterior, el modelo destaca los dos principales "productos" de la educación superior: el aprendizaje y equipamiento intelectual de los estudiantes y la producción de ciencia, con lo cual introduce en el concepto de calidad las dos funciones básicas de la educación superior, la docencia y la investigación, pudiéndose agregar, en concepto de los autores, la dimensión de *extensión, impacto comunitario o proyección social*, como otro producto principal que sin lugar a duda tiene un efecto positivo sobre los otros dos.

Gráfico 4. Modelo sistémico de la calidad en la educación universitaria



Fuente: De la Orden y otros, 2007, p. 7.

4. El modelo reconoce que la educación superior es un proceso complejo, en el cual deben coexistir sinérgicamente procesos de liderazgo general, con procesos de gestión académica y administrativa.
5. Finalmente, el modelo reconoce que, para que todo lo anterior produzca los resultados esperados, es indispensable realizar una gestión adecuada y ejercer un control dinámico sobre las tres “entradas” fundamentales: la cantidad y calidad de los estudiantes; la cantidad y calidad de los profesores, y la cantidad y calidad de los recursos y medios educativos.

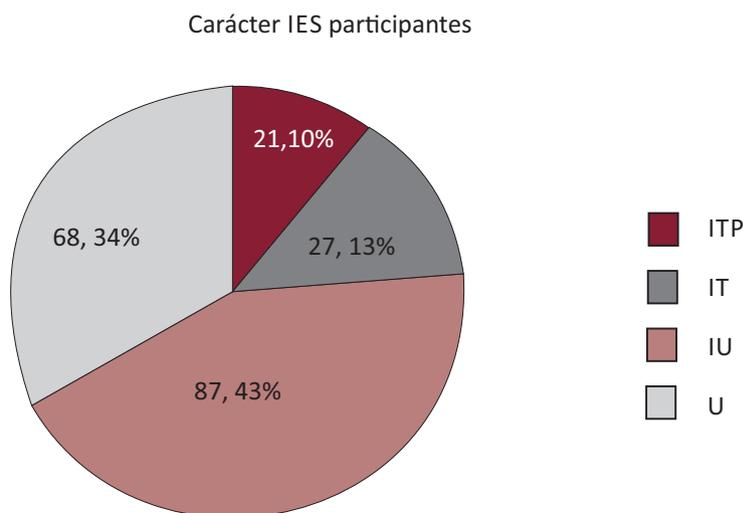
En opinión de los autores, los desarrollos de De la Orden y otros (2007) constituyen un aporte importante a la discusión sobre el concepto de calidad de la educación superior. El enfoque supone una posición ecléctica, en la cual prima más el deseo de avanzar que el prurito de ser originales. Si se analiza detenidamente, la propuesta articula bien los elementos centrales de las diferentes concepciones y genera un marco adecuado para el aseguramiento de la calidad.

La situación actual de las IES colombianas en materia de aseguramiento interno de la calidad

Como parte de los requerimientos en el marco del estudio, los autores diseñaron y desarrollaron un instrumento para establecer, en forma relativamente detallada, el estado de los “modelos” o “sistemas” de aseguramiento interno en las IES del país⁸.

El instrumento fue repartido a las 287 IES registradas en el SNIES, y se solicitó, con el apoyo del Viceministerio de Educación Superior y la Dirección de Calidad del MEN, su participación en el estudio.

Gráfico 5. IES participantes en el estudio



El universo de las IES registradas en el SNIES tiene la siguiente caracterización en términos de la naturaleza institucional:

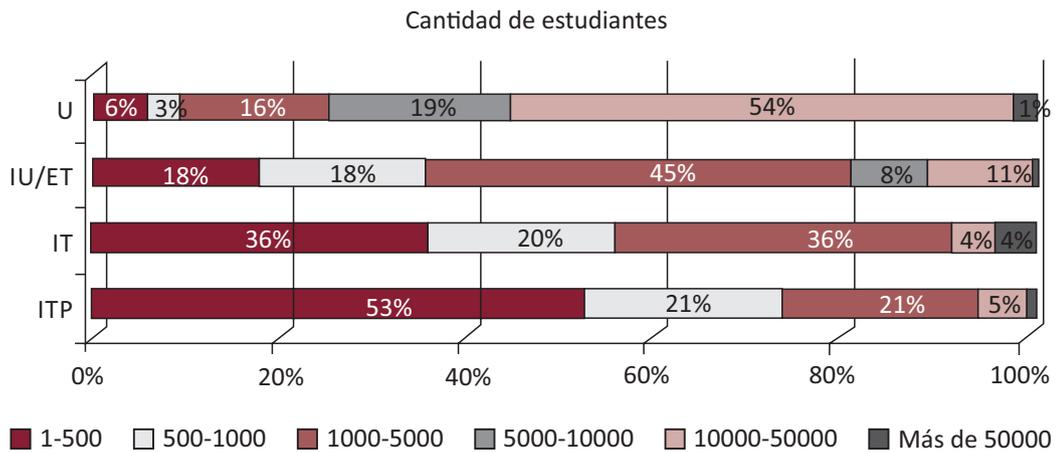
- 68 universidades
- 87 instituciones universitarias
- 27 instituciones tecnológicas
- 21 instituciones técnicas profesionales

La tasa de respuesta fue buena. De las 287 IES, 203 (71%) diligenciaron el instrumento en forma parcial y 195 (30%) lo diligenciaron completamente y lo remitieron al equipo de trabajo dentro del plazo establecido⁹.

⁸ El instrumento y sus principales resultados pueden verse en Silva B., Bernal, Hernández y Sánchez (2013).

⁹ El tiempo disponible fue muy breve (dos semanas): en el marco del estudio, no había una disponibilidad mayor de tiempo, ya que, entre otros resultados, el instrumento debería permitir la identificación de al menos diez “experiencias exitosas” de aseguramiento interno de la calidad, las cuales deberían

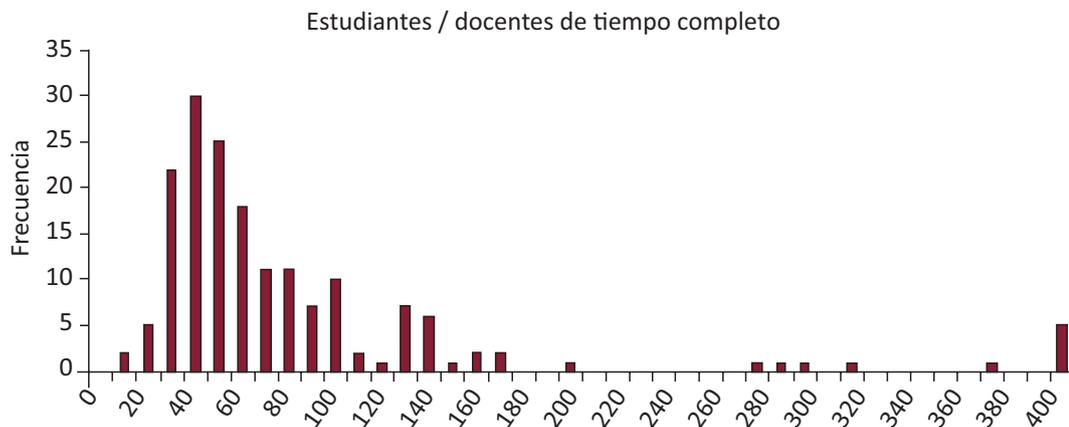
Gráfico 6. Población estudiantil



Como sería de esperar, las universidades son las instituciones más grandes, aunque existe una notable variabilidad: 54% con más de diez mil estudiantes y 9% con menos de mil. Lo que preocupa es que, para una universidad, una población inferior a los mil estudiantes impide el logro de economías de escala en muchos frentes, las cuales son esenciales para la viabilidad y sostenibilidad de la institución.

En cuanto a los docentes, la situación en general no es buena. Se espera que las IES tengan un cuerpo docente con una dedicación importante, pues es esta la que permite que dentro de la organización se generen culturas de calidad. Los docentes de cátedra, por definición, “no están en la IES”, por lo cual su interacción al interior de la institución es muy baja o nula. Por esta razón, preocupa lo ilustrado en el gráfico 7.

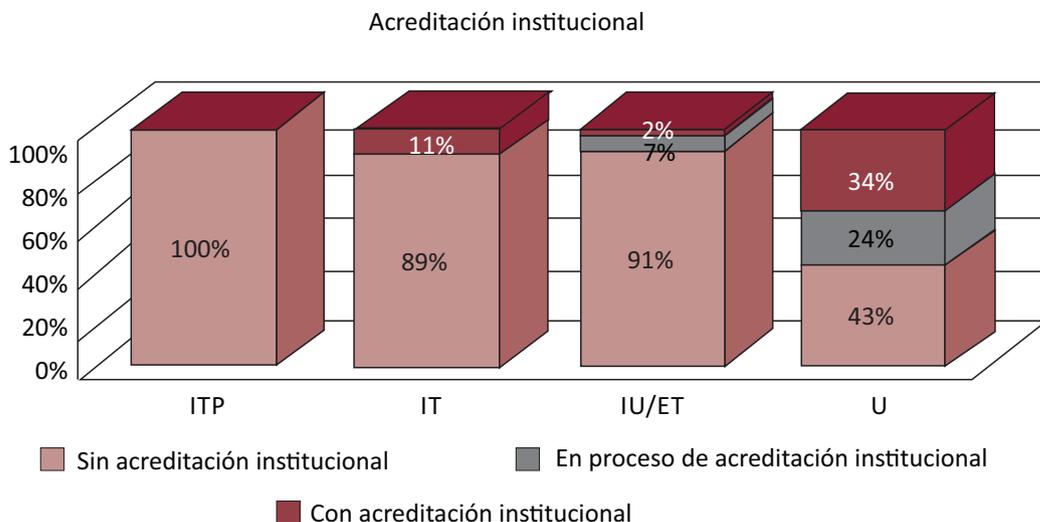
Gráfico 7. Número de estudiantes sobre docentes de tiempo completo



exponerse en un foro convocado por el Ministerio, un mes después de haberse vencido el plazo para el diligenciamiento del instrumento.

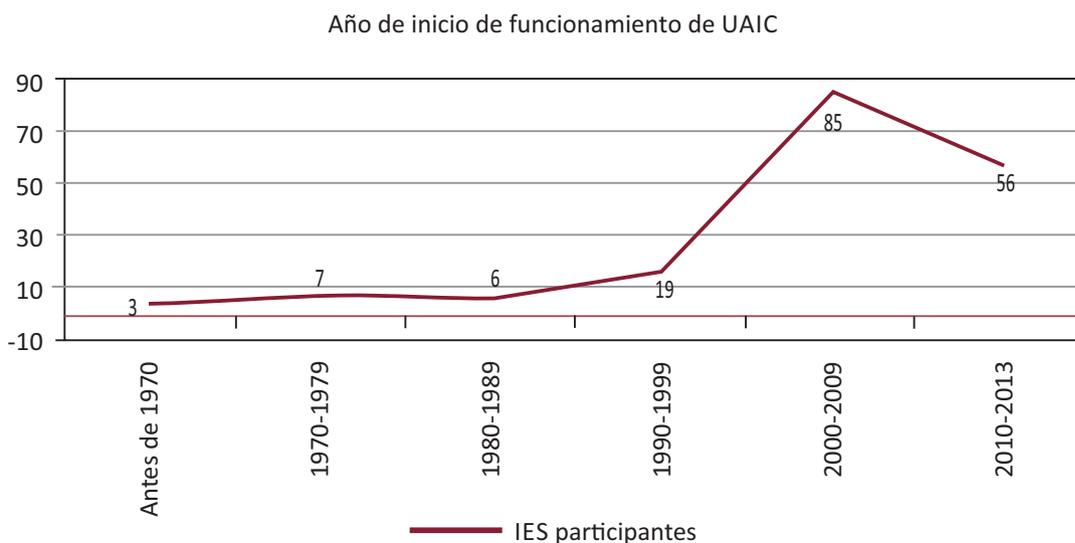
Lo que muestra el gráfico es que la relación “estudiantes/docentes TC” típica se sitúa alrededor de 45, pero con un grupo mayoritario de IES con relaciones mucho mayores (80 a 700).

Gráfico 8. Acreditación institucional



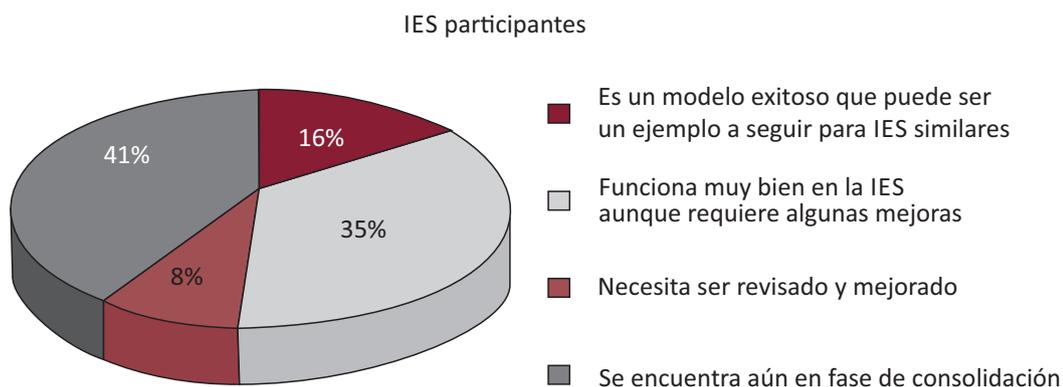
Las universidades son las IES más avanzadas en materia de acreditación institucional, con un 33%. Le siguen las instituciones tecnológicas y, luego, las instituciones universitarias. Entre las instituciones técnicas profesionales no hay ninguna con acreditación institucional.

Gráfico 9. Número y año de entrada en operación de Unidades de Aseguramiento Interno



Entre las IES participantes, 176 cuentan con una unidad organizacional referida al aseguramiento interno. La adscripción a estas unidades (UAI) es variable, pero generalmente reportan a la rectoría o a la vicerrectoría académica. Estas unidades son relativamente nuevas. El 80% tiene menos de 12 años de antigüedad y un 32%, menos de 3.

Gráfico 10. Autovaloración del modelo de aseguramiento interno de la calidad



Entre las IES participantes, solo un 16% (32 IES) cree tener un modelo de aseguramiento interno suficientemente sólido y probado como para constituir un ejemplo a seguir por instituciones similares. El 41% considera que su modelo de aseguramiento interno es un producto en proceso, por lo cual no podría ser usado todavía como referente.

Los modelos de aseguramiento interno de la calidad que se han venido aplicando en las IES nacionales, no son modelos con un perfil único.

De este modo, entre las IES participantes se identificaron tres tipos de modelos, según su propósito central:

- Esquemas de aseguramiento interno dirigidos a la obtención de certificados de calidad
- Esquemas de aseguramiento interno dirigidos al mejoramiento de la calidad académica
- Esquemas de aseguramiento interno dirigidos al logro de un desarrollo institucional articulado

Por supuesto, ninguno de los tres tipos de modelos es “puro”. En cada uno de ellos co-existen elementos de los otros dos. No obstante, la intencionalidad es clara en cuanto a los objetivos enunciados.

Lo que sí puede decirse es que los esquemas anteriores tienden a tipificar grados crecientes de madurez de los esquemas o modelos de aseguramiento interno.

- Dadas las reglas de juego vigentes en el sector, lo que es fundamental para las IES en etapas iniciales de desarrollo es asegurar su operación, para lo cual es indispensable la obtención de los registros calificados. El énfasis de sus esquemas de aseguramiento interno está entonces en la obtención de estos *certificados de calidad básica o inicial*, que permiten la entrada en operación de sus programas.

- Una vez se logra cierta estabilidad en la operación de los programas, el énfasis vira hacia el aseguramiento de la calidad académica, posiblemente por dos razones. De un lado, ella es indispensable para la renovación de los registros y todavía más si se quiere aspirar a los estadios superiores propios de la acreditación. Del otro, la calidad académica progresivamente se convierte en un factor de supervivencia en el mercado.
- El aseguramiento de la calidad académica, como una intención aislada, tiene una vida relativamente corta, pues rápidamente entra en una fase de rendimientos decrecientes. Este propósito generalmente se sustenta en una inversión importante en los recursos a disposición del aprendizaje y la enseñanza, pero este enfoque tiene límites claros. En algún momento la institución entiende que, antes que más recursos, lo que requiere es una reflexión sobre los procesos a través de los cuales tales recursos son utilizados por la institución. En ese marco, entonces, el énfasis vira nuevamente y se dirige a un esfuerzo de articulación, a través del cual la IES pueda poner en juego de manera más efectiva su capacidad institucional.

A manera de conclusión parcial

Los resultados de la investigación realizada se integran en la propuesta del modelo, a la cual se dedican los dos capítulos siguientes. Antes de hacerlo, sin embargo, y como conclusión de lo expuesto a lo largo de este y los anteriores capítulos, consideramos que hay cinco elementos principales a tener en cuenta en la formulación de un modelo de aseguramiento interno de la calidad para las IES colombianas. Ellos son:

1. La conceptualización de calidad del CNA, ya citada;
2. Los elementos causales de las organizaciones de alto desempeño, con una consideración especial al rol de liderazgo que debe tener el gobierno de la IES y su focalización en la creación de una cultura de alto desempeño;
3. Los conceptos generales asociados a la gestión de la calidad en las organizaciones de alto desempeño, aplicados al sector de la educación superior a través de construcciones como el modelo Baldrige, ya comentado;
4. Los conceptos y el “modelo” de De la Orden, Asensio, Biencinto, González y Mafokozi (2007); y
5. Los resultados de la investigación realizada en el marco del proyecto sobre el estado del aseguramiento interno de calidad en las IES colombianas.

El modelo de aseguramiento interno de la calidad que se expone en los capítulos siguientes, procura tomar estos elementos e integrarlos, a efecto de generar un desarrollo coherente y práctico que sea de utilidad para mejorar la calidad del sistema de educación superior colombiano.

En la tradición de De la Orden y sus colaboradores, se busca avanzar en el proceso de mejorar la calidad de las IES en el país, gracias al aprovechamiento de los desarrollos ya existentes, antes que tratar de plantear una originalidad (otra más) que probablemente serviría poco y en cambio contribuiría a incrementar la confusión.

ENCUADRAMIENTO DEL MODELO PROPUESTO

Introducción

El estudio, de acuerdo con el contrato MEN-0288 de 2013, ha desarrollado dos productos relacionados con el modelo de aseguramiento interno de la calidad en las IES:

1. Caracterización de “tres Modelos Institucionales de Aseguramiento interno de la calidad que hayan demostrado éxito en las instituciones de Educación Superior en Colombia, que estén articulados con las políticas y disposiciones normativas sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, acompañados de un manual de buenas prácticas que permita establecer el grado de madurez del sistema interno de aseguramiento”.
2. Diseño del Modelo de Aseguramiento Interno de la Calidad para las Instituciones de Educación Superior, en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia.

El primer producto mencionado se construye a partir del análisis de las respuestas obtenidas en la investigación de campo y las experiencias presentadas por las IES en el foro ya mencionado en el capítulo anterior. Dicho producto se presenta en documento aparte (Silva, Bernal, Hernández y Sánchez, 2013).

El segundo producto constituye el objeto central del presente documento.

Puesto que el contrato establece que el modelo debe estar articulado con las políticas y disposiciones normativas vigentes sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, su consideración constituye una actividad clave para el desarrollo del modelo.

Por lo anterior, antes de presentar el modelo propuesto, conviene hacer algunas precisiones de tipo conceptual y otras relacionadas con el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, las cuales, tomadas en conjunto, suministrarán el contexto dentro del cual deberá desarrollarse el modelo propuesto.

El contexto del modelo

En el caso colombiano no existe un texto unificado que contenga la conceptualización y el desarrollo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, sino textos varios que, en conjunto, ofrecen una visión global de dicho sistema.

En este panorama, según el MEN, la política de calidad gira en torno a cuatro estrategias fundamentales:

1. Consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles,
2. Implementación de programas para el fomento de competencias,
3. Desarrollo profesional de los docentes y directivos y
4. Fomento de la investigación.

Estas estrategias buscan el fortalecimiento de las instituciones educativas, para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente.

En cuanto a la consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior, (...) sus principales objetivos van orientados a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, párr. 3)

De otra parte dice el MEN que,

...el Viceministerio de Educación Superior ha venido trabajando en la definición y consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual cobija mecanismos y procesos de mejoramiento y nuevas metodologías. En el desarrollo de este trabajo se han venido identificando roles y funciones de manera que los distintos organismos que actúan lo hagan de forma coordinada. (...)

El Sistema evalúa a estudiantes, programas de pregrado y posgrado e instituciones. (...) Las instituciones de educación superior son evaluadas en dos momentos principales, uno de carácter obligatorio, el de su creación, y el otro voluntario, con la acreditación institucional o de alta calidad. Para su creación deben demostrar el cumplimiento de los requisitos contemplados en el Decreto 1.478 de 1994, para las instituciones privadas, y en la Ley 30 de 1992, artículos 58 a 60, para las públicas.

En cuanto a los programas académicos, deben cumplir, desde el momento en que son creados, con las 15 condiciones mínimas de calidad que establece el Decreto 2566 de 2003, requisito indispensable para que se les otorgue el Registro Calificado por un periodo de siete años, cuya renovación está sujeta a un proceso de verificación y seguimiento similar. (...)

Con el fin de ir alcanzando cada vez niveles más exigentes de calidad, las instituciones pueden acudir a la acreditación, un testimonio que da el Estado sobre la alta calidad de un programa o una institución con base en un proceso previo de evaluación en el que intervienen la institución, las comunidades académicas y la Comisión Nacional de Acreditación, CNA.

(....) Además de los mecanismos mencionados hasta el momento, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad se apoya en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES y recibirá retroalimentación del Observatorio del Mercado Laboral, el cual brindará información acerca del desempeño laboral de los egresados, señalará necesidades del mercado y proveerá las bases para planeación y prospectiva del sector.

Como un todo, el Sistema pretende, además de mejorar la calidad, dejar, al terminar el presente periodo, un sistema que se autorregule, se autoevalúe y ponga en marcha permanentemente procesos de mejoramiento.(Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Finalmente, dice el Ministerio:

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ha venido avanzando en la consolidación y armonización de sus componentes, entre los que se encuentran todos aquellos organismos que participan en las diferentes etapas y procesos para la generación de una cultura de evaluación permanente en las áreas fundamentales en que se desenvuelve la dinámica educativa; y las políticas, planes y programas específicos que se han diseñado para dinamizar e interrelacionar los resultados de los procesos de información y evaluación que emiten esos organismos.

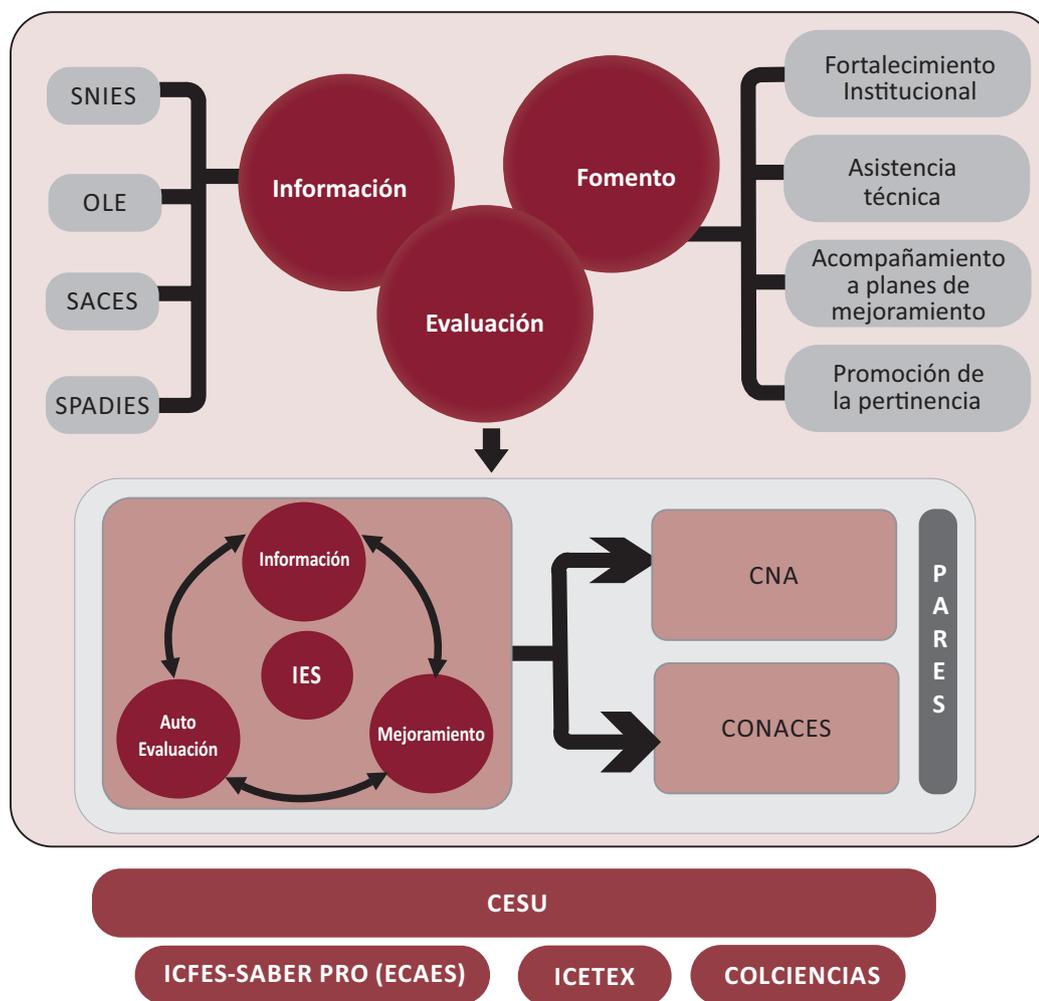
El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se construye desde las instituciones de educación superior, los docentes, los estudiantes, el personal administrativo que labora en ellas, las asociaciones de facultades y de profesionales, los pares académicos, los científicos que realizan aportes al área educativa y desde luego los organismos privados u oficiales que realizan acciones dirigidas a la verificación de las condiciones de calidad establecidas en el ordenamiento legal.

Se considera que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior adquiere fortaleza y encuentra su base fundamental en los procesos de autoevaluación que las mismas instituciones de educación superior efectúan; continúa con la evaluación que se realiza desde el plano institucional y con la verificación de las condiciones de calidad para obtener registro calificado; y avanza con el proceso de acreditación de programas y la acreditación institucional que se lidera desde las mismas instituciones que voluntariamente se acogen a ella.

El proceso de evaluación de la calidad de la educación superior comprende todos los trámites que se cumplen, desde el relacionado con el trámite de reconocimiento de personería jurídica, hasta aquellos de cambio de carácter académico, de redefinición institucional y el relativo al otorgamiento del registro calificado de los programas académicos específicos.(Ministerio de Educación Nacional, 2010)

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, tal como lo concibe el Ministerio, se puede resumir como se ilustra en el gráfico 11.

Gráfico 11. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior



Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196488.html>

De lo expuesto puede concluirse que, aun cuando los textos mencionan la autoevaluación como “la base fundamental” del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, su existencia se entiende más en función del proceso de evaluación externa a cargo del Conaces y del CNA, que como un proceso intrínseco, inherente al desarrollo misional de la IES y expresión del subsistema de aseguramiento interno de la calidad, cuyo alcance va más allá de la autoevaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior, podría decirse que el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia es más un “sistema de aseguramiento externo” que un sistema integral dentro del cual el aseguramiento interno tenga el papel central que le corresponde.

Dado esto, los autores consideran que es importante conceptualizar el modelo propuesto no como un “modelo” aislado, sino como una parte clave de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, integrado, en el cual interactúen dinámicamente los subsistemas de aseguramiento interno y aseguramiento externo, como sucede en la mayor parte de los países con sistemas de educación superior avanzados.

El “modelo” se conceptualiza como un subsistema del Sistema Nacional de Calidad de la Educación Superior, caracterizado por los siguientes elementos centrales:

- El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia –Sinaces– está compuesto por dos subsistemas relacionados, pero distintos:
 - El subsistema de aseguramiento interno–SAI–, que asegura condiciones de calidad desde una instancia interna (la propia IES).
 - El subsistema de aseguramiento externo–SAE–, que verifica condiciones de calidad desde una instancia externa (Agencias externas de aseguramiento).
- Los dos subsistemas interactúan dinámicamente, a través de información.

El Sinaces opera en un entorno general. En los aspectos sustantivos, dicho entorno necesariamente es internacional, pues el sector de la educación superior del país no puede estar “enclaustrado”, ajeno a lo que sucede en el resto del mundo. En los aspectos operacionales el entorno es nacional, referido al marco regulatorio establecido para el sector de la educación superior, el cual sí es propio del país, aunque siempre considerando referentes internacionales.

La teoría general de sistemas define que un sistema es un conjunto de elementos que interactúan entre sí para alcanzar un fin determinado.

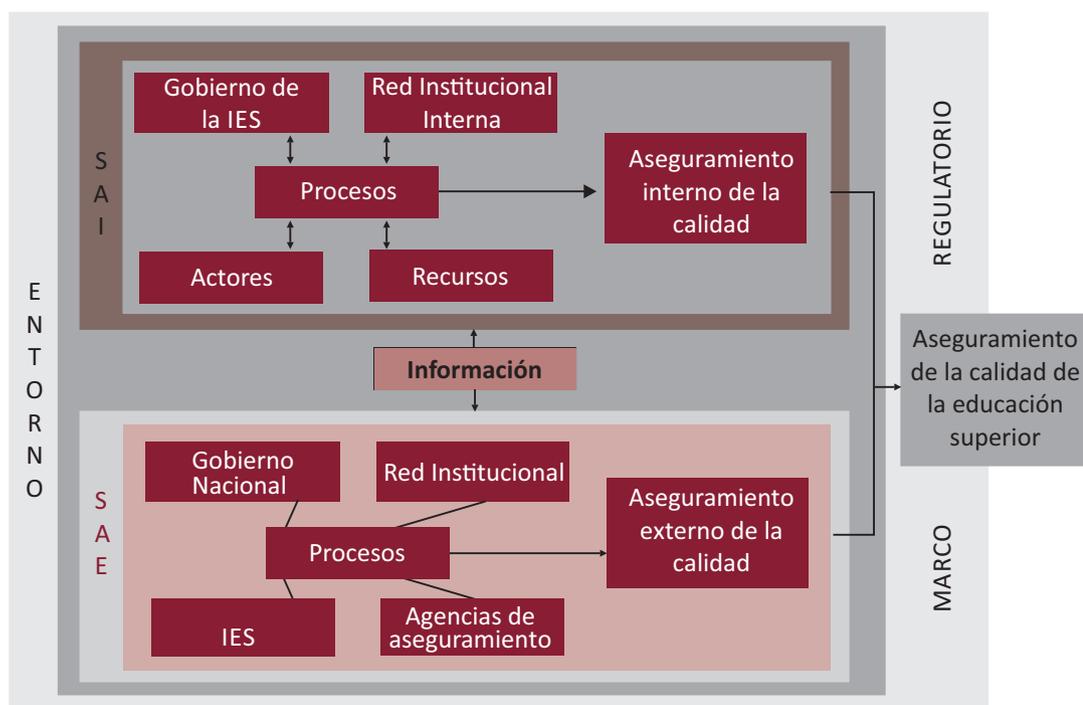
En este marco, los dos subsistemas se podrían caracterizar como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización básica de los subsistemas de aseguramiento interno y externo

	SAI	SAE
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • En aspectos sustantivos, global. En aspectos operativos, nacional. Énfasis depende de la concepción de la IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. Énfasis depende de la concepción de la política pública sobre el aporte de la educación superior al desarrollo nacional.
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno institucional • Red institucional interna • Actores • Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno Nacional • IES • Red institucional de apoyo • Agencias de Aseguramiento Externo
Interacción entre los elementos del sistema	<ul style="list-style-type: none"> • A través de los <i>procesos</i> desarrollados por la IES para cumplir su misión 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de los <i>procesos</i> desarrollados por el SAE para cumplir sus objetivos
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida por la IES</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en el país</i>

Los dos subsistemas, en el marco del Sinaces, se podrían resumir como se ilustra en el gráfico 12.

Gráfico 12. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y sus dos subsistemas: de aseguramiento interno (SAI) y de aseguramiento externo (SAE)



De la fortaleza del SAI dependen la capacidad de aprendizaje de la IES, la efectividad del diálogo con el SAE y el aprovechamiento de los recursos y oportunidades del Sinaces.

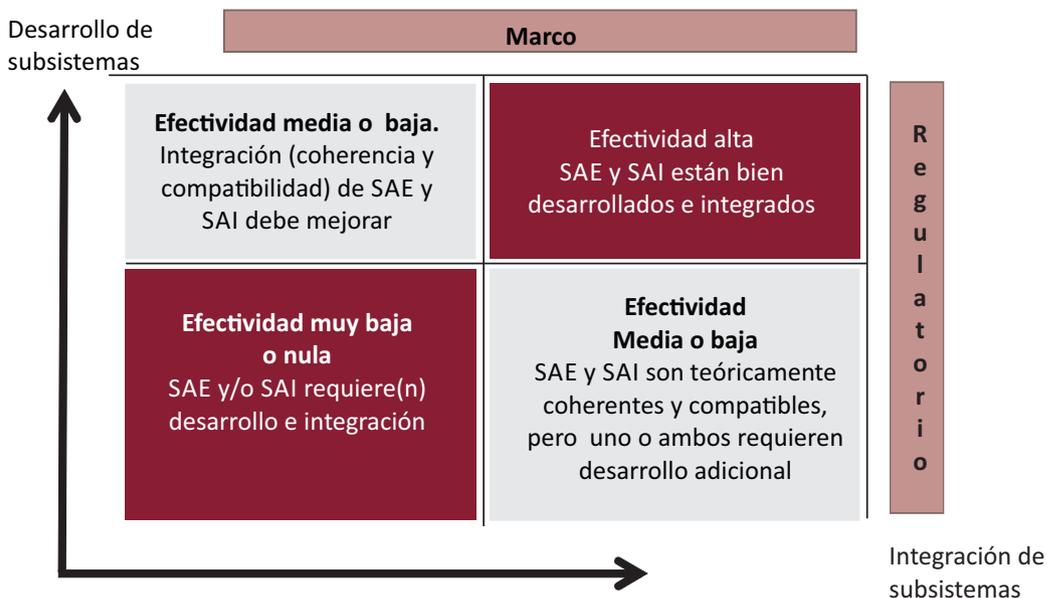
Suponiendo que existe un SAE razonablemente sólido, el mejoramiento de la calidad de la educación en una IES en particular, depende esencialmente de tres factores:

1. El marco regulatorio, que establece las condiciones fundamentales para la operación de las IES, así como el conjunto de incentivos (positivos y negativos) asociados con el logro o no de los niveles de alta calidad.
2. El grado de desarrollo del SAI que se requiere para ser efectivo, es decir, para que no se quede como un desarrollo nominal, sin efectos reales sobre la calidad de la educación en la IES, sino que llegue a ser la expresión de una cultura institucional de excelencia y alto desempeño.
3. La forma como el SAI se inserta en el Sinaces:
 - a. Si el SAI está bien desarrollado, el SAE se entiende como un recurso valioso que, a través de un diálogo sinérgico, puede contribuir al logro de mejores resultados en materia de calidad y a que dichos resultados tengan mayor legitimidad ante la opinión pública.

b. En el caso contrario, el SAE se percibe como una imposición externa, generadora de obligaciones, por lo cual la IES tenderá a hacer “lo mínimo necesario para cumplir”, con poco o nulo progreso real en su calidad educativa.

La efectividad del Sinaces implica la existencia, desarrollo y articulación de los dos subsistemas descritos.

Gráfico 13. La efectividad de los subsistemas de aseguramiento interno y externo



Hasta el momento, los esfuerzos se han concentrado en el SAE, dejando que el SAI sea producto de la iniciativa individual de las IES, sin un marco regulatorio preciso que, por un lado, garantice el cumplimiento de condiciones básicas para todas las IES que operen en el país y, por el otro, induzca los comportamientos deseables a través de incentivos positivos y negativos.

Este hecho ha determinado un modesto desarrollo del SAI en el sector de la educación superior del país, como pudo verse en la sección “La situación actual de las IES colombianas en materia de aseguramiento interno de la calidad”, del capítulo anterior. Unas IES (relativamente pocas) han hecho avances sustanciales hacia la consolidación de un SAI sólido. La mayoría, sin embargo, ha hecho avances más nominales que reales y sus SAI son precarios. Estas IES, en general, en lugar de buscar la calidad a través de un proceso de fortalecimiento institucional interno como el implícito en un SAI bien desarrollado, tratan de cumplir puntualmente los requisitos del SAE, sin que tal cosa impacte realmente la calidad de la educación que imparten.

Como consecuencia de lo anterior, la efectividad general del Sinaces es baja. El desarrollo general del SAI es modesto en la mayoría de las IES y, por tanto, su grado de integración con el SAE es bajo y en muchos casos casi inexistente.

El bajo desarrollo del SAI determina que el Sinaces opere esencialmente a través del SAE, forzando una estrategia operacional centrada en la evaluación externa de los programas.

Esta estrategia, además de costosa, es muy poco efectiva y difícilmente permite llegar a un cumplimiento adecuado de los objetivos del Sinaces.

De la base general del SNIES, descargada el 2 de octubre de 2013, se seleccionaron los programas de Educación Superior que estuvieran activos y fueran reconocidos, identificando aquellos con acreditación de alta calidad. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Programas vigentes y acreditación de alta calidad

Nivel de formación	Cantidad de Programas	Programas con registro de Alta Calidad	Proporción de programas de alta calidad
Formación técnica profesional	785	26	3.3%
Tecnológica	1749	79	4.5%
Universitaria (pregrado)	3729	772	20.7%
Especialización	3092	6	0.2%
Maestría	1039	15	1.4%
Doctorado	147	4	2.7%
Total general	10541	902	8.6%

Para octubre de 2013, se registraron 10.541 programas de educación superior, de los cuales apenas el 8,6% (902 programas) cuenta con acreditación de alta calidad.

El nivel que mayor atención ha recibido es el profesional universitario, con un 20,7% de programas acreditados. De hecho, es este porcentaje el que hace subir el promedio del grupo, pues la situación en todos los demás es bastante peor: 4,5%, para programas tecnológicos; 3,3%, para programas técnicos; 2,7%, para programas doctorales; 1,4%, para programas de maestría, y 0,2%, para programas de especialización, los cuales representan casi el 30% de la oferta total de programas y el 72,3% de la oferta de programas de posgrado.

La situación que se puede proyectar no es mejor. Por el contrario, la tendencia observada en los últimos años muestra que cada día es mayor la brecha entre los programas registrados y los acreditados, especialmente para posgrado, ciclo de estudios para el cual generalmente se obtienen los mayores excedentes financieros, tanto en las IES públicas como en las privadas.

Esos resultados permiten concluir tres cosas:

1. El marco regulatorio para el sector de la educación superior en el país debe sentar las bases para la operación, estableciendo barreras a la entrada en términos de condiciones estrictas que impliquen inversiones significativas para entrar y para mantenerse en el mercado, y riesgos financieros altos en caso de que las condiciones de calidad no se satisfagan dentro de plazos razonables.
2. La estrategia operacional del Sinaces debe variar, dejando de tener como unidad de análisis los programas académicos y pasando a examinar los sistemas de aseguramiento interno de la calidad en las instituciones de educación superior.

3. Para que tal estrategia operacional del Sinaces pueda ser efectiva, sin embargo, debe haber un desarrollo importante y rápido de los subsistemas de aseguramiento interno de las instituciones de educación superior.

Lo expuesto en esta sección constituye el marco dentro del cual se plantea el “modelo” de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación para las IES colombianas.

El “modelo” no pretende ser prescriptivo. Su propósito es suministrar una estructura coherente que, haciendo parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, ayude a las IES nacionales a progresar firmemente hacia los altos niveles de calidad educativa que demanda la sociedad y que cada vez más necesitará el país dado su grado creciente de internacionalización.

Una vez se exponga el “modelo”, en el capítulo final se presentan algunas reflexiones, conclusiones y recomendaciones dirigidas a identificar algunos elementos básicos que se deberían tener en cuenta para la implantación de los resultados del estudio.

EL MODELO PROPUESTO: SUBSISTEMA DE ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA CALIDAD

Presentación general del subsistema de aseguramiento interno de la calidad

De conformidad con lo expuesto en la sección anterior, el Subsistema de Aseguramiento Interno de la Calidad –SAI– se concibe como un subsistema del Sinaces, que puede describirse sucintamente así:

1. El *entorno*: las IES se involucran con entornos globales o internacionales y están sujetas a un ordenamiento jurídico nacional, así como a las políticas públicas vigentes, pero hacen énfasis de relación con distintos entornos nacionales, de acuerdo con sus condiciones particulares y su proyecto estratégico institucional.
2. Los *elementos* del SAI son el gobierno de la IES, la red institucional interna, los actores y los recursos.
3. La interacción de los elementos del subsistema se da a través de los *procesos*, desarrollados para alcanzar el objetivo propuesto (calidad de la educación impartida por la IES).
4. La *finalidad* del SAI es el mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida por la IES.

En lo que sigue se presenta un desarrollo detallado de los elementos conformantes del subsistema, y los procesos a través de los cuales ellos interactúan.

Especificación de los elementos que conforman el subsistema de aseguramiento interno de la calidad

Los elementos que conforman el subsistema son ¹⁰

Gobierno y dirección de la IES

- Órgano de gobierno (por ejemplo, Consejo Superior o Directivo)
- Órgano de dirección (por ejemplo, Rectoría)

¹⁰ Las denominaciones específicas dadas aquí deben entenderse como ejemplos. En cada IES deberá hacerse una equivalencia, en caso de que la denominación no coincida con el término empleado en este documento.

Red institucional interna

Es el conjunto de entidades o dependencias formalmente reconocidas en la estructura organizacional de la IES, cuyas funciones determinan que ellas tengan un rol importante en la operación del SAI. Por supuesto, la red puede ser distinta en cada IES, pero típicamente incluye entidades o dependencias como el Consejo Académico, las Vicerrectorías (particularmente la académica), la unidad de aseguramiento interno de la calidad, una instancia de auditoría académica y las unidades académicas básicas (facultades o centros de investigación y extensión).

Actores

- Estudiantes
- Egresados
- Docentes
- Funcionarios (empleados administrativos)
- Actores externos

Recursos

- Humanos
- Tecnológicos
- Físicos
- Financieros

Los componentes del modelo

Los procesos que articulan los elementos del subsistema, cubren tres áreas fundamentales, las cuales pueden conceptualizarse como los componentes del modelo. Estos son:

- El componente de *gobierno y dirección*
- El componente de *ejecución*
- El componente de *apoyo*

Cada uno de estos componentes del modelo contempla “áreas de concentración”, dentro de las cuales se insertan los procesos, que son los que ordenan y racionalizan la interacción entre los elementos del sistema.

Gráfico 14. Componentes del subsistema de aseguramiento interno



Dada su complejidad operativa, el componente de ejecución tiene subcomponentes, referidos a las “áreas de concentración” o grandes focos de la ejecución, dentro de los cuales se enmarcan los procesos.

Las áreas de concentración del componente de ejecución son: 1) aprendizaje y enseñanza; 2) investigación; 3) extensión; 4) gestión de estudiantes; 5) gestión de docentes; 6) gestión de funcionarios, y 7) gestión de egresados.

Los procesos asociados con componentes y subcomponentes del modelo se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Componentes, subcomponentes y procesos

Componente	Subcomponente	Procesos
1. Gobierno y dirección		1.1 Planificación estratégica
		1.2 Presupuestación
		1.3 Análisis, evaluación de resultados y retroalimentación
		1.4 Organización
		1.5 Rendición de cuentas
2. Ejecución	2.1 Aprendizaje y enseñanza	2.1.1 Proyecto educativo institucional
		2.1.2 Apertura y revisión de programas
		2.1.3 Evaluación de estudiantes
		2.1.4 Evaluación de docentes
		2.1.5 Bienestar (estudiantil, profesoral, institucional)
		2.1.6 Investigación en aprendizaje y enseñanza
		2.1.7 Gestión de fuentes de consulta e investigación
		2.1.8 Gestión de TIC
	2.2 Investigación	2.2.1 Definición y revisión de líneas estratégicas de investigación
		2.2.2 Organización de la investigación
		2.2.3 Formulación y evaluación de propuestas de investigación
		2.2.4 Seguimiento y evaluación de resultados de la investigación
		2.2.5 Financiamiento de la investigación
	2.3 Extensión	2.3.1 Definición y revisión de líneas estratégicas de extensión
		2.3.2 Organización de la extensión
		2.3.3 Formulación y evaluación de propuestas de extensión
		2.3.4 Seguimiento y evaluación de resultados de la extensión
		2.3.5 Financiamiento de la extensión

Componente	Subcomponente	Procesos
	2.4 Gestión de estudiantes	2.4.1 Selección e inducción de estudiantes
		2.4.2 Seguimiento, apoyo personalizado y satisfacción de estudiantes
	2.5 Gestión de docentes	2.5.1 Selección e inducción de docentes
		2.5.2 Seguimiento de docentes, desarrollo de carrera y satisfacción de docentes
	2.6 Gestión de funcionarios	2.6.1 Selección e inducción de funcionarios
		2.6.2 Seguimiento, desarrollo de carrera y satisfacción de funcionarios
	2.7 Gestión de egresados	2.7 Apoyo a vinculación con el sector productivo y al emprendimiento y seguimiento de carrera y satisfacción de egresados
3. Apoyo administrativo y financiero		3.1 Gestión estratégica del talento humano
		3.2 Gestión estratégica de activos
		3.3 Gestión de recursos educativos
		3.4 Gestión de sistemas de información

La caracterización de los procesos

Cada IES diseña y desarrolla los procesos articuladores en el marco de su historia y cultura organizacional. Lo importante no es la forma en que se diseñan los procesos, sino que ellos cumplan ciertas condiciones y produzcan los resultados esperados.

Por esta razón, la caracterización que se hace en esta sección está formulada en términos de “buenas prácticas”¹¹ y no de flujos o actividades secuenciales.

Se espera que las buenas prácticas den la orientación básica necesaria, dejando que el diseño específico de los procesos se dé en cada IES, en el contexto de su autonomía institucional y el respeto y consideración a su historia y situación particular.

¹¹ Las “buenas prácticas” sugeridas en la caracterización de los procesos, provienen de seis fuentes primordiales:

- Los artículos y materiales revisados para elaborar el documento sobre el estado del arte del aseguramiento interno de la calidad de la educación superior, que sirvió de marco y punto de arranque para el desarrollo del presente proyecto (Silva B. J. , 2013a).
- McKinnon, K. R., S.H. Walker y D. Davis (2003).
- Consejo Nacional de Acreditación(2006).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education –ENQA–(2009).
- Las presentaciones hechas por las IES seleccionadas en el Foro Nacional sobre Modelos de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación Superior, realizado en Bogotá el 29 de octubre de 2013 en el marco del presente proyecto, cuyos textos completos se presentan en Silva, Bernal Hernández y Sánchez (2013c).
- La experiencia acumulada por los autores, a través de más de 15 trabajos realizados en el sector de la educación superior del país.

COMPONENTE 1. GOBIERNO Y DIRECCIÓN

Buena práctica

El gobierno está constituido por un cuerpo colegiado, con un reglamento de operación explícito y estable y con representación de todos los estamentos de la comunidad: estudiantes, docentes, funcionarios, egresados y representación de la sociedad en general (sociedad civil, si es un ente privado; gobierno, si es un ente estatal). La dirección está constituida por la rectoría (o su equivalente), la cual depende y reporta al órgano de gobierno, con especificación clara de los requisitos para el cargo y el procedimiento de selección y nombramiento.

Planificación estratégica

Buena práctica

- El órgano de gobierno invita a la comunidad institucional a participar en un proceso de definición misional, a través de acciones colectivas de cada uno de los cuatro estamentos básicos de la institución (estudiantes, docentes, funcionarios y egresados) y de las unidades académicas básicas (facultades y Centros de Investigación y Extensión, o equivalentes). Con base en los insumos presentados por los estamentos y las unidades, el órgano de gobierno formula y revisa periódicamente la misión de la institución.
- La misión tiene en cuenta los valores fundamentales de la institución y su entorno. El enunciado no es un texto complejo, difícil de comprender, sino una construcción coherente, con un mensaje claro para la comunidad institucional y la sociedad en general, que permite la construcción de indicadores para monitorear el progreso de la institución hacia el cumplimiento de su misión.
- La visión no es un enunciado similar al de la misión, en un plano “más idealista”. Por el contrario, la visión supone la definición de un horizonte de planeamiento de medio o largo plazo y la formulación de uno o varios hitos a alcanzar al finalizar dicho horizonte, congruentes con la misión. El horizonte de planeamiento es permanente, pero móvil, con ajuste de la(s) meta(s), de acuerdo al progreso alcanzado¹².

¹² Por ejemplo, se pueden adoptar períodos de tres años para revisar la misión y visión. Si el horizonte de planeamiento es de, por ejemplo, nueve años, cada tres años este período se amplía, ajustando

- El órgano de gobierno define el rumbo estratégico de la institución en cada una de sus funciones misionales: 1) aprendizaje y enseñanza; 2) investigación, y 3) extensión o proyección social. En la definición del rumbo estratégico juegan en forma clara el entorno, las características propias de la IES y las posibilidades derivadas de su situación actual. El rumbo estratégico establece lo que se va a buscar, permitiendo que los actores y los recursos disponibles se concentren, en lugar de que se dispersen, dinámica clave dentro de un marco limitado de recursos como el que caracteriza a la gran mayoría de las IES.
- La definición del rumbo estratégico es un proceso liderado por el órgano de gobierno, pero en el cual participan activamente todos los estamentos de la institución y las unidades académicas básicas. De hecho, se espera que la definición del rumbo estratégico institucional sea el producto de la consideración ponderada de los rumbos estratégicos propuestos por las unidades académicas básicas para sí mismas, y otros elementos derivados de la misión, la visión y las condiciones proyectadas del entorno.
- Con base en lo estipulado en el plan estratégico de desarrollo institucional, las unidades académicas básicas ajustan sus propios documentos, los que son remitidos al órgano de dirección. Una vez aprobados, comienzan a regir, siendo los marcos referenciales para los planes de inversión y los procesos de presupuestación¹³ en todos los períodos cubiertos por el plan estratégico.
- La IES cuenta con estrategias, mecanismos e instrumentos a través de los cuales periódicamente se revisa la apropiación de la misión, visión y rumbo estratégico, por parte de la comunidad institucional.

Presupuestación

Buena práctica

- La IES cuenta con un plan único de cuentas presupuestales que distingue las tres funciones misionales (aprendizaje y enseñanza; investigación, y extensión o proyección social); para cada una, identifica los componentes de funcionamiento e inversión y, dentro de estos, una discriminación por objeto del gasto, según las necesidades de la IES.
- El proceso de presupuestación es descentralizado. Las unidades académicas básicas (facultades o equivalentes, centros de investigación o equivalentes, centros de servicio o equivalentes) son “centros de presupuesto”, por lo cual preparan sus anteproyectos de presupuesto, a partir de los lineamientos generales dados por el órgano de gobierno de la IES y el plan estratégico de desarrollo, y son responsables de su ejecución, tanto en el componente de gastos como de ingresos.
- El proceso de presupuestación contempla metas sustantivas o “físicas” para cada una de las tres funciones misionales (aprendizaje y enseñanza; investigación, y extensión). Estas

la visión, de acuerdo a los progresos alcanzados hasta ese momento, pero permitiendo establecer el coeficiente de logro al final de los nueve años.

¹³ El término *presupuestación* se usa para referirse, en general, a los procesos de programación, ejecución y control presupuestal.

metas son congruentes con lo establecido en el plan estratégico de desarrollo. La existencia de metas sustantivas (o “físicas”) permite que, en general, se puedan establecer relaciones entre la ejecución sustantiva y la ejecución financiera (*quantum* de ejecución sustantiva por unidad de recurso financiero ejecutado). Las unidades académicas básicas son responsables por los resultados obtenidos.

- El proceso de presupuestación tiene un calendario claramente definido, de obligatorio cumplimiento por parte de todas las unidades organizacionales participantes. La calendarización debe permitir el conocimiento oportuno del presupuesto finalmente aprobado, de tal manera que los centros de presupuesto puedan afinar sus estrategias y controles de ejecución, antes de la iniciación de la vigencia.
- La IES cuenta con un *software* adecuado para registrar las apropiaciones presupuestales con la discriminación establecida en el manual de cuentas presupuestales y por centros de presupuesto, y para realizar un adecuado control de ejecución, incluyendo la capacidad de reporte de la situación existente en tiempo real.
- Las autoridades de planeación y financiera hacen el seguimiento a la ejecución, controlando que las relaciones entre la ejecución sustantiva (o “física”) y la ejecución financiera, guarden las proporciones previstas, alertando cuando tales relaciones indiquen una desviación significativa del comportamiento esperado.
- Las unidades organizacionales son responsables de la ejecución presupuestal, tanto en el componente de gastos, como de ingresos. En particular, las unidades organizacionales son responsables de la generación de los ingresos propios que, junto con el aporte proveniente del estamento central, serán la fuente primordial del financiamiento de su inversión.

Análisis, evaluación de resultados y retroalimentación

Buena práctica

- De acuerdo con los períodos establecidos para el logro de metas intermedias del plan de desarrollo institucional, las unidades académicas básicas (facultades, centros de investigación, centros de extensión) preparan un informe de evaluación de resultados. Los resultados incluyen tanto el cumplimiento relativo de cada una de las metas intermedias contempladas en el plan estratégico de desarrollo institucional, como los comportamientos y tendencias observados en el período con respecto a variables que sean de interés para la IES, a corto, medio o largo plazo. Este informe es enviado al órgano de dirección.
- El órgano de dirección analiza la información, la consolida y prepara un informe global de resultados para toda la institución, en el cual analiza el logro relativo de cada una de las metas estratégicas intermedias propuestas en el plan estratégico de desarrollo institucional para el período bajo estudio y los comportamientos observados en el período que se juzgen de especial interés.

- El informe, aparte de las variables y comportamientos estratégicos, incluye dos aspectos fundamentales: 1) un análisis de los resultados de la institución en cuanto a la calidad de la educación, según los indicadores escogidos por la IES, y 2) la evolución de la posición relativa de la IES en el período en el entorno nacional, de nuevo utilizando los indicadores escogidos por la IES. El informe es presentado ante el órgano de gobierno para su análisis.
- El órgano de gobierno solicita explicación de aquellos resultados o tendencias que se consideren especialmente interesantes, por la desviación presentada (hacia arriba o hacia abajo) frente a las previsiones del plan, o por razones relacionadas con el seguimiento a la misión, visión y proyecto institucional. El órgano de dirección (directamente, o a través de los responsables de las unidades académicas básicas) da las explicaciones pertinentes.
- El órgano de gobierno emite observaciones y recomendaciones dirigidas al órgano de dirección. Las recomendaciones incluyen el grado de difusión de los resultados obtenidos, tanto a la comunidad institucional como a terceros. El órgano de dirección es responsable de asimilar las observaciones e implementar las recomendaciones, tanto en un ámbito global como en el de las unidades académicas básicas.
- Con base en lo anterior, el órgano de dirección prepara informes específicos, según las recomendaciones del órgano de gobierno, incluyendo, pero no limitándose a ellos, informes de gestión y resultados e informes de rendición de cuentas.
- El órgano de dirección se reúne con las unidades académicas básicas para analizar los resultados globales y los específicos de cada área. De estas reuniones deben salir planes de acción y compromisos tendientes a garantizar la consolidación de los aspectos positivos y la superación de los negativos, de cara al cumplimiento de las metas intermedias y acumuladas en el siguiente período contemplado por el plan estratégico de desarrollo institucional.

Organización

Buena práctica

- La IES tiene una estructura organizacional formal. Existe un manual de organización, en el cual se documenta la estructura organizacional, con una descripción completa del mapa funcional a nivel de dependencias, la estructura de atribuciones o delegaciones decisionales correspondiente y una descripción completa de los consejos, comités o cuerpos equivalentes reconocidos por la IES, en la que se indican sus funciones, atribuciones y obligaciones de reporte, composición, procedimiento de postulación y nombramiento de sus miembros, períodos y demás elementos reglamentarios u operacionales. La organización contempla formalmente una *red institucional* para el aseguramiento interno de la calidad, que incluye una *unidad para el aseguramiento interno de la calidad*.
- La IES no tiene *estructuras informales* que, por su poder relativo derivado de su cercanía con el órgano de dirección, puedan afectar los procesos decisionales regulares o desconocer los canales e instancias oficiales.

- La IES cuenta con un mapa completo de procesos, con especificación de insumos y productos y una caracterización en términos de su propósito, ya sea misional, de apoyo o de otro tipo.
- La IES cuenta con una estructura organizacional a cargo de los procesos, responsable por sus productos, dentro de un marco de atribuciones decisionales y operativas, lógico y coherente.
- La IES revisa periódicamente el funcionamiento de la estructura organizacional, prestando atención especial a los vacíos o colisiones de competencias y otras disfuncionalidades emergentes con la evolución de la IES y el paso del tiempo y, en particular, al funcionamiento de la red institucional para el aseguramiento interno de la calidad.
- Existe un manual de organización, en el cual, además de la documentación completa de la estructura organizacional, se establecen el procedimiento, los requisitos y los cargos o instancias competentes para proponer y adelantar reformas a la estructura organizacional.

Rendición de cuentas

Buena práctica

- La IES tiene una política explícita de rendición de cuentas, que identifica claramente el propósito y alcance de esta actividad, sus canales y sus destinatarios principales. La responsabilidad de la rendición de cuentas recae en el órgano de gobierno, pero se extiende a todos los niveles de la institución.
- La rendición de cuentas es un ejercicio institucional y una expresión de la cultura organizacional de la IES. Este ejercicio se realiza en el plano de las unidades académicas básicas, tanto como en el de la IES como un todo. La rendición de cuentas de las unidades académicas básicas es un evento interno a la IES. La correspondiente a la IES como un todo tiene dos instancias: una interna, dirigida a toda la comunidad institucional, y una externa dirigida al Estado, a la sociedad en su conjunto y/o a grupos especiales definidos por el órgano de gobierno.
- La rendición de cuentas no es un proceso para mejorar la imagen de la IES. Es una presentación fiel de los resultados obtenidos en el período, dirigida a la sociedad en general o a grupos especiales, según la política institucional definida por el órgano de gobierno. Se entiende como un proceso de reporte que debe dar lugar a una retroalimentación, la cual es utilizada para el mejoramiento de la institución.
- La rendición de cuentas cubre todas las áreas de actividad de la IES, incluyendo la función de aprendizaje y enseñanza, la investigación y la extensión y, por supuesto, todos los aspectos relacionados con la gestión administrativa y financiera.
- La rendición de cuentas no requiere desarrollos especiales. La información, incluyendo los indicadores, es la misma utilizada para el reporte anual del órgano de dirección al órgano de gobierno.
- La rendición de cuentas se hace en la forma y a través de los canales que la IES considere más convenientes, teniendo siempre un criterio de costo-efectividad.

- Aparte de los resultados periódicos, la rendición de cuentas incluye resultados acumulados y, siempre que sea posible, resultados de impacto, apelando a trabajos o estudios especiales, hechos como parte del proceso de reflexión interna y auto-diagnóstico.
- La rendición de cuentas incluye información sobre los progresos realizados en materia de calidad, y en ellos usa los indicadores normalmente establecidos por el sistema nacional de aseguramiento de la calidad y otros que la IES considere pertinentes y relevantes.

COMPONENTE 2. EJECUCIÓN

Aprendizaje y enseñanza

Buena práctica

La IES define un marco claro para el desarrollo de la función misional de aprendizaje y enseñanza, con la identificación de los aspectos focales y el desarrollo de cada uno los procesos básicos que se deben considerar, estableciendo así un marco regulatorio o conjunto de “reglas de juego”, dentro del cual se desarrolla la función misional.

El marco regulatorio define al menos los siguientes aspectos focales:

1. Proyecto educativo institucional
2. Apertura y revisión de programas
3. Evaluación de estudiantes
4. Evaluación de docentes
5. Bienestar (estudiantil, profesoral, institucional)
6. Investigación en aprendizaje y enseñanza
7. Gestión de fuentes de consulta e investigación
8. Gestión de TIC

Proyecto educativo institucional (PEI)

Buena práctica

- El PEI es una construcción colectiva de toda la comunidad institucional, con participación activa de estudiantes, docentes, directivos, funcionarios, egresados y otros actores externos interesados en el desarrollo de la IES. El proceso de construcción es libre, enmarcado por los principios y valores establecidos por el órgano de gobierno de la IES, y en armonía con el marco normativo del país.
- El PEI es un ejercicio articulador de los principios y valores de la institución, con la planeación estratégica institucional y el entorno, en particular en cuanto a la integración de los procesos de aprendizaje y enseñanza; investigación, y proyección social.

- El PEI establece los principios pedagógicos y didácticos que deben guiar los procesos de aprendizaje y enseñanza en la IES, dejando amplio margen para la autonomía de los miembros de la comunidad institucional en la definición de estos procesos.
- El PEI establece los principios de la relación de la IES con sus entornos, los cuales deberán guiar las acciones de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión.

Apertura y revisión de programas

Buena práctica

- Los procesos de apertura y revisión de programas académicos cuentan con un protocolo estricto, de obligatorio cumplimiento para todas las unidades académicas de la IES, con criterios claros para determinar la pertinencia, valor agregado, viabilidad, sostenibilidad y conveniencia del programa, e instancias bien definidas para el examen y el estudio de las consecuencias de una eventual aprobación del programa, antes de una decisión oficial respecto de su apertura o continuación.
- Las unidades académicas tienen plena autonomía para proponer nuevos programas académicos que, a su juicio, satisfagan una necesidad social y agreguen valor a la oferta académica de la IES. No obstante, tales propuestas deben presentarse de conformidad con el protocolo establecido y surtir el trámite previsto. En este proceso, las unidades académicas cuentan con el apoyo y asistencia de la unidad de aseguramiento interno de la calidad, o su equivalente.
- La decisión final sobre la apertura o no del programa es tomada por el cuerpo académico independiente de más alto rango en la IES (usualmente, el Consejo Académico o su equivalente) con base en los resultados de la evaluación desarrollada en el protocolo, auditada por la unidad de aseguramiento interno de la calidad, o su equivalente. Esta evaluación debe incluir el grado en el cual el programa se articula con la misión y visión institucional y el modelo pedagógico.
- Las unidades académicas revisan periódicamente sus programas, según lo determine el Consejo Académico o su equivalente, sometiéndolos a una evaluación similar a la de programas nuevos, utilizando el protocolo establecido, en un proceso auditado por la unidad de aseguramiento interno de la calidad. Los resultados de la evaluación son presentados al cuerpo académico responsable de la aprobación y seguimiento de programas académicos, para que emita sus recomendaciones sobre el rumbo a seguir. Estas recomendaciones son de obligatorio cumplimiento por parte de la unidad académica responsable del programa.
- En caso de que la evaluación concluya que el programa no puede continuar en las condiciones actuales, el Consejo Académico o su equivalente indicará las acciones más recomendables para minimizar los efectos negativos de la decisión sobre los estudiantes del programa.
- Para los programas existentes, la evaluación incluye un comparativo entre los valores de los indicadores de calidad en la fecha de la última revisión y los arrojados por la evaluación en curso, con un análisis de la evolución observada.

- Los indicadores de calidad se mantienen actualizados, de tal manera que se pueda hacer un seguimiento permanente a la evolución de la calidad del programa y se pueda atender en forma inmediata cualquier requerimiento de información hecho por el subsistema de aseguramiento externo de la calidad.

Evaluación de estudiantes

Buena práctica

- Existen tres evaluaciones principales de los estudiantes: 1) la evaluación previa a su ingreso a la IES; 2) la evaluación recurrente a lo largo de la carrera, y 3) la evaluación a la finalización de la carrera (*Pruebas Saber Pro* o equivalentes).
- La evaluación previa al ingreso puede ser directa (pruebas propias de la IES, entrevista, etc.) o indirecta (a través de las pruebas de estado o mecanismos similares, externos a la IES). La evaluación recurrente durante la carrera es directa; es decir, a cargo de la IES. La evaluación final generalmente es externa (a cargo de agencias especializadas del Estado), sin perjuicio de pruebas similares internas, establecidas voluntariamente por la IES.
- La evaluación previa del estudiante incluye un análisis detallado de sus fortalezas y debilidades, que sirva para determinar el tipo de acciones preparatorias y/o remediales que el estudiante debe surtir, con el fin de maximizar su probabilidad de éxito una vez aceptado en el programa.
- El diseño y desarrollo curricular de cada programa comprende el diseño y desarrollo de la metodología de evaluación de los estudiantes del programa, indicando si existen particularidades para algunas asignaturas, en razón de su naturaleza.
- La metodología de evaluación recurrente comprende diversos mecanismos e instrumentos, según los propósitos del aprendizaje o el tipo de actividad, incluyendo la evaluación de proyectos especiales y trabajos de tesis a los distintos niveles. Los mecanismos e instrumentos utilizados están validados y son confiables como elementos de medición del logro académico evaluado.
- La evaluación recurrente, adicionalmente a lo anterior, contempla la evaluación de la satisfacción del estudiante.
- Independientemente del mecanismo o instrumento utilizado para la evaluación, estos deben proveer información cuantitativa y cualitativa. La cuantificación se enmarca en un rango de valores con grados, cada uno de los cuales refleja un porcentaje de logro.
- La metodología de evaluación vigente para el programa es pública y, por tanto, el estudiante tiene acceso a ella antes de su inscripción como candidato a ingresar al programa.
- La evaluación permanente del estudiante se registra en forma sistemática y sirve, entre otras cosas, para monitorear la evolución académica del estudiante y el cumplimiento de condiciones de permanencia en el programa en términos de promedio ponderado acumulado, las cuales son definidas por el Consejo Académico o su equivalente.
- La metodología de evaluación contempla dos tipos de recursos para el estudiante. El primero, un recurso de apelación directo con el docente. El segundo, un recurso de revisión, ante la autoridad del programa.

Evaluación de docentes

Buena práctica

- Existen tres tipos de evaluaciones principales de los docentes: 1) la evaluación previa a su ingreso a la IES, como parte del proceso de selección; 2) la evaluación periódica del desempeño (semestral o anual, según lo decida la IES), y 3) la evaluación puntual requerida para el paso de una categoría a otra, cuando el docente solicite la *recategorización*¹⁴ o cuando haya vencido el plazo establecido por la IES para que esta se produzca.
- La evaluación previa tiene a su vez dos componentes: a) la revisión/verificación de hoja de vida (con los soportes de los logros descritos en ella), y b) los mecanismos establecidos por la IES para la selección de docentes, según el nivel o categoría de éstos y otros criterios que la IES considere pertinentes. Esta evaluación inicial, además de suministrar la información necesaria para la toma de la decisión de enganche o no, sirve para determinar las fortalezas y debilidades del docente y, por tanto, las acciones prioritarias a tomar o promover por parte de la IES para maximizar en el menor tiempo posible la materialización del potencial del docente.
- La evaluación periódica del desempeño contempla en principio todas las funciones misionales (aprendizaje y enseñanza; investigación, y extensión) pero tiene en cuenta el carácter de la IES. En todos los casos, la evaluación contempla la función de aprendizaje y enseñanza. La investigación tiene peso, especialmente, en la medida que la IES sea una universidad con una proporción importante de programas académicos de posgrado. La inclusión de la extensión depende de los arreglos institucionales internos hechos por la IES para adelantar esta función.
- La evaluación del docente en cuanto a su desempeño con respecto a la función de aprendizaje y enseñanza contempla al menos tres elementos básicos: 1) la evaluación de los estudiantes en las asignaturas a cargo del docente durante el período lectivo; 2) la evaluación de las autoridades de la facultad o su equivalente, responsable del programa o programas en los cuales esté activo el docente, y 3) la autoevaluación docente. El segundo tipo de evaluación se hace a través de mecanismos establecidos por la IES, entre los cuales se pueden destacar la evaluación de pares internos, la evaluación de material educativo producido por el docente, independiente de si está publicado o no, la evaluación de su participación en otras actividades pertinentes para el desarrollo y mejoramiento del programa, etc. La autoevaluación docente se da en el marco del proceso general de evaluación del desempeño que normalmente se contempla dentro de los estatutos docentes.
- La evaluación para efectos de *recategorización* se concentra en los aspectos y logros establecidos en el estatuto docente (o documento equivalente que regule la carrera docente en la IES) para cada categoría. Estos logros incluyen, en todo caso, el puntaje promedio obtenido en las evaluaciones periódicas y la tendencia observada.

¹⁴ Es decir, el paso de una categoría a otra, de las contempladas por el estatuto docente o el documento equivalente que regule la carrera docente en la institución.

Bienestar (estudiantil, profesoral, institucional)

Buena práctica

- El bienestar de los estudiantes, docentes y funcionarios de la IES se considera un factor esencial para el logro de los objetivos misionales de la institución.
- El bienestar de los estudiantes, docentes y funcionarios depende de numerosos factores, pero uno de ellos es el respeto de la IES a sus derechos y la rigurosidad con la cual vigila el cumplimiento de los deberes de todos los miembros de la comunidad institucional. Esto implica que tales derechos y deberes están claramente expuestos y son conocidos por los respectivos grupos de interés.
- La IES tiene documentos formales en los cuales se presentan de manera explícita los derechos y deberes de los distintos actores o grupos de interés dentro de la comunidad institucional: estudiantes, docentes, directivos y funcionarios. Estos documentos son de uso público o restringido, según lo determine la IES. En el último caso, estarán disponibles únicamente para las personas que hayan superado exitosamente los requisitos de entrada a su grupo y sean efectivamente miembros de la comunidad institucional.
- Al aceptar el ingreso de un estudiante a un programa o de un docente o un funcionario a la IES, esta asume un compromiso con él, en el sentido que la institución hará su mejor esfuerzo para brindar las condiciones que permitan y faciliten un desarrollo pleno de su potencial. Si es estudiante, se buscará que culmine exitosamente y ojalá en forma sobresaliente, el programa al cual ingresó. Si es docente o funcionario, que progrese adecuadamente en la carrera docente o administrativa. Esto significa, entre otros aspectos, que la IES hará lo que esté a su alcance para aumentar la permanencia estudiantil, el buen desempeño académico y la graduación de las y los estudiantes, dentro del marco impuesto por las normas generales y los criterios establecidos por el subsistema de aseguramiento interno de la calidad de la educación y que garantizará la estabilidad de sus docentes y funcionarios, siempre que ellos mantengan niveles adecuados de desempeño.
- El bienestar de los estudiantes, docentes y funcionarios es una condición determinante de su desempeño académico o profesional. Por esta razón, la IES hace lo que esté a su alcance para contribuir a elevar su nivel de bienestar, con el uso de la información recogida en el proceso de evaluación previa al ingreso y la que se produzca como parte del seguimiento.
- Desde el momento mismo de ingreso al programa, el estudiante tiene un consejero responsable de monitorear su desempeño académico. En lo posible, este consejero establece una relación personal con el estudiante, que permita aportar información útil a otras instancias con capacidad de influir positivamente sobre el bienestar del estudiante. El docente o funcionario nuevo, por su parte, tiene un *par guía*, un docente o funcionario antiguo que complementa y enriquece el proceso de inducción y lo retroalimenta con el fin de mejorar su desempeño.
- La IES cuenta con mecanismos de apoyo al estudiante, docente o funcionario, tanto desde la perspectiva personal, como desde la perspectiva académica o profesional y la perspectiva financiera. El apoyo financiero se otorga sobre una base competitiva en términos de desempeño académico o profesional, pero teniendo en cuenta los principios y valores rectores de la operación de la IES.

- La IES cuenta con una unidad organizacional de alto nivel responsable por la implementación de la política de bienestar. Esta dependencia es responsable por hacer un seguimiento integral a las políticas establecidas y retroalimentarlas, a través de recomendaciones al órgano de dirección.
- Desde el punto de vista operativo, esta unidad presta servicios directos a toda la comunidad cuando, por razones de eficiencia o eficacia, no se justifique o resulte excesivamente onerosa la descentralización del servicio. Adicionalmente, presta apoyo y asistencia técnica a las unidades académicas y a las dependencias administrativas, en todo lo relacionado con la implementación o el mejoramiento de la política de bienestar.
- Otra actividad operativa a cargo de la unidad organizacional responsable de la implementación de la política de bienestar, es la administración, procesamiento y reporte de conclusiones y recomendaciones sobre la satisfacción de los miembros de la comunidad institucional. Los mecanismos e instrumentos utilizados para la medición del grado de satisfacción, son concertados con las unidades académicas y el estamento administrativo de la IES.
- La IES revisa periódicamente las políticas de bienestar, con la participación activa de todos los estamentos de la comunidad institucional y verifica que ellas incluyan acciones afirmativas hacia los grupos o poblaciones que las requieran.
- La IES procura disponer de una infraestructura física (propia o en convenio) al servicio del bienestar de la comunidad institucional.

Investigación en aprendizaje y enseñanza

Buena práctica

- La IES, independientemente de su naturaleza o carácter, tiene una política explícitamente establecida en materia de investigación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- La IES define líneas de investigación, dentro del marco amplio de aprendizaje y enseñanza (modelos pedagógicos, diseño y desarrollo curricular, procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, procesos de evaluación, procesos de investigación y formación en investigación o investigación formativa, ambientes de aprendizaje, gestión del conocimiento, etc.), y organiza agendas con grupos de investigación centrados en las líneas de investigación definidas.
- Los grupos de investigación sobre aprendizaje y enseñanza son interdisciplinarios e involucran a todos los miembros de la comunidad institucional (docentes, estudiantes, funcionarios, directivos). Estos grupos pueden ser internos en la IES, o abiertos, es decir, conformados por miembros de diversas instituciones.
- Los grupos de investigación formulan proyectos de investigación, identifican productos esperados, establecen horizontes de tiempo, nombran responsables y definen formas de presentación de los resultados de la investigación. Los proyectos formulados, con las características anteriores, son remitidos por el grupo a las unidades organizacionales responsables por la investigación y por el seguimiento académico (vicerrectoría de

investigación, o equivalente, y vicerrectoría académica, o equivalente) para el registro del proyecto y el seguimiento y control de resultados.

- Los grupos de investigación divulgan los resultados de su trabajo en la IES, reciben retroalimentación y los publican. Cuando sea pertinente, capacitan docentes o estudiantes como multiplicadores y promueven semilleros de investigación en estas líneas.
- Siempre que sea pertinente y factible, la implementación de resultados de la investigación en aprendizaje y enseñanza debe hacerse en condiciones de experimentación controlada, dentro de horizontes de medio o largo plazo, a efecto de alcanzar adecuados niveles de validez y confiabilidad.

Gestión de fuentes de consulta e investigación

Buena práctica

- La IES dispone de recursos bibliográficos y otras fuentes de consulta e investigación adecuadas a las necesidades de aprendizaje y enseñanza de sus programas académicos.
- La IES cuenta con otras fuentes de consulta e investigación, como bases de datos especializadas, acceso a portales especializados, etc., y las pone a disposición de los miembros de la comunidad institucional gratuitamente.
- La IES cuenta con convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales, generales o especializados, para compartir recursos bibliográficos y otras fuentes de consulta e investigación, que permitan el acceso gratuito a los miembros de la comunidad institucional.
- La IES tiene e implementa en forma permanente una política de divulgación sobre las fuentes de consulta e investigación disponibles para los miembros de la comunidad. Esta acción cubre la información dada a los nuevos miembros de la comunidad institucional en el momento de su inducción, así como las actividades académicas propias de los diferentes programas, orientadas a promover el uso de las fuentes de consulta e investigación.
- Los recursos bibliográficos y demás fuentes de consulta e investigación están disponibles en ambientes amables que, por su diseño, inviten, estimulen y faciliten los procesos de aprendizaje. Estos recursos están organizados en forma física y digital y el acceso a ellos es expedito y gratuito para los miembros de la comunidad institucional. Su disponibilidad es, como mínimo, de 60 horas a la semana, sin perjuicio de que, para recursos especiales dirigidos a los programas de posgrado, dicha disponibilidad sea de 24 horas al día.
- La IES cuenta con una unidad organizacional especializada en la gestión de los recursos bibliográficos y otras fuentes de consulta e investigación. Esta unidad realiza investigación sobre el tema y se mantiene actualizada sobre los nuevos desarrollos en esta materia en el contexto mundial.
- La unidad organizacional responsable realiza un seguimiento permanente al uso de los recursos disponibles por parte de la comunidad institucional, mediante el análisis de la información y su proyección, a efecto de asegurar el adecuado equilibrio entre la oferta y la demanda y analizar las relaciones costo-efectividad de los distintos tipos de recursos disponibles.

- La unidad organizacional responsable realiza permanentemente estudios sobre los niveles de uso y satisfacción de los usuarios, a través de los mecanismos apropiados para cada necesidad (conteo automático, encuestas, foros, grupos focales, etc.) y de la información requerida para retroalimentar las políticas institucionales en esta materia.

Gestión de TIC

Buena práctica

- La IES cuenta con un plan integral de gestión de la información, con el cual se satisfagan, en forma articulada, las necesidades de registro general, registro académico, gestión del conocimiento y soporte administrativo y financiero.
- La IES cuenta con un plan integral de promoción y uso de TIC por parte de la comunidad institucional, que responde al plan integral de gestión de la información y que aprovecha todas las posibilidades abiertas por los desarrollos tecnológicos de punta, con el fin de maximizar la relación calidad/costo de la infraestructura tecnológica.
- La IES cuenta con una unidad organizacional especializada en la gestión de TIC (que puede estar adscrita al área de apoyo administrativo y financiero) responsable de la coordinación y actualización de los dos planes anteriores, así como de su implementación. Esta unidad cuenta con personal especializado de alto nivel, está permanentemente actualizada respecto de los últimos desarrollos tecnológicos pertinentes y asesora al órgano de dirección en las decisiones de adquisición o licenciamiento de TIC y a las unidades académicas en el desarrollo de medios y materiales educativos de carácter virtual.
- La unidad organizacional a cargo de la gestión de TIC divulga en forma permanente los planes vigentes y sus actualizaciones y presta asistencia técnica a las áreas con relación a su implementación, particularmente en el área de gestión del conocimiento.
- El estamento académico de la IES conoce y está alineado con la política de gestión del conocimiento y los planes de promoción y uso de TIC, incorporándolos en el desarrollo normal de la actividad académica e investigativa en los programas.
- La unidad organizacional a cargo de la gestión de TIC explora las posibilidades del mercado y recomienda al órgano de dirección alternativas atractivas para reducir los costos de adquisición y uso de TIC por parte de los miembros de la comunidad institucional, y garantiza en todo caso una disponibilidad básica de TIC para quienes, por alguna razón, no puedan tener acceso a equipos propios.
- La unidad organizacional a cargo de la gestión de TIC, utiliza mecanismos diversos para promover y estimular la estructuración de propuestas o proyectos dirigidos a mejorar la efectividad de las TIC disponibles, por parte de los miembros de la comunidad institucional.
- La unidad organizacional a cargo de la gestión de TIC realiza permanentemente estudios sobre la satisfacción de los miembros de la comunidad institucional con la gestión de TIC y sus resultados, usando la información recogida para realimentar las políticas y planes y mejorar los procesos de implementación.
- La unidad organizacional a cargo de la gestión de TIC, fomenta una cultura de “cero papel”, a través del uso masivo y apropiado de las TIC.

Investigación

Buena práctica

La IES define un marco claro para el desarrollo de la función misional de investigación, mediante la identificación de sus aspectos focales y el desarrollo de cada uno los procesos básicos que se deben considerar, estableciendo así un marco regulatorio o conjunto de “reglas de juego”, dentro del cual se desarrolla la función misional.

Definición y revisión de líneas estratégicas de investigación

Buena práctica

- Con base en la misión, visión y rumbo estratégico definidos para la institución y un análisis de su situación actual en términos de entorno, talento humano (calificación, dedicación, grupos de investigación activos, etc.), portafolio programático (pregrado, maestría, doctorado), existencia de centros consolidados de investigación y recursos tecnológicos y físicos disponibles a corto y medio plazo, las unidades académicas básicas proponen y justifican sus líneas prioritarias de investigación.
- La propuesta de las unidades académicas básicas (facultades y centros de investigación) es colectiva, con participación activa de los estudiantes, egresados y docentes de la unidad académica. Las unidades académicas básicas definen líneas de investigación preferiblemente de carácter transversal e interdisciplinar, con impacto sobre diferentes programas y áreas del conocimiento, antes que líneas de investigación referidas a programas específicos.
- Las propuestas de las unidades académicas básicas (facultades o equivalentes y centros de investigación) se remiten al órgano de dirección, para su procesamiento, consolidación y análisis. El órgano de dirección prioriza las líneas de investigación, de acuerdo con los intereses estratégicos de la institución, sin restringir la libertad de acción de las unidades académicas básicas. La priorización de las líneas de investigación se expresa a través de los criterios para la asignación del presupuesto interno disponible para investigación.
- La priorización de las líneas de investigación en el campo institucional debe tener en cuenta la posibilidad de que en esas áreas la IES haga contribuciones sustantivas al avance del conocimiento, a la solución de los problemas sociales principales y al desarrollo de la función misional de aprendizaje y enseñanza.
- La IES establece mecanismos para la promoción y apoyo a grupos y semilleros de investigación y para el fomento de la participación en ellos de los egresados de la institución.
- El órgano de dirección, a través de la unidad organizacional a cargo de la gestión de la investigación, establece las normas internas reguladoras de la actividad, que incluyen los criterios y períodos con los que se orienta la revisión de las líneas de la investigación.

Organización de la investigación

Buena práctica

- La investigación en la IES tiene una estructura organizacional interna bien definida, con un órgano central responsable de la formulación de la política, la coordinación y avance de las actividades y órganos descentralizados encargados de la implementación y el desarrollo de las actividades de investigación propiamente dichas.
- El órgano central responsable es una dependencia de alto nivel que se adscribe y reporta directamente al órgano de dirección de la IES (vicerrectoría de investigación o su equivalente).
- El órgano central responsable de la investigación trabaja conjuntamente con el área jurídica de la IES y entidades especializadas en la materia, para establecer el marco jurídico para el manejo de los resultados de la investigación, especialmente en todo lo relacionado con la propiedad intelectual y sus efectos derivados, incluyendo los económicos y los riesgos civiles y el manejo de la compensación del personal (especialmente el personal docente) vinculado al desarrollo de la actividad de investigación.
- En el caso de los órganos descentralizados de investigación, existen estructuras diversas, desde *centros de investigación* concentrados en una o varias líneas de investigación prioritarias para la IES y ya consolidadas, hasta grupos de investigación sin ningún aparato administrativo.
- Independientemente de su estructura, los órganos descentralizados de investigación cumplen un conjunto de requisitos para su creación y operación. Para este efecto, la IES cuenta con protocolos similares al existente para la apertura y revisión de programas académicos.
- Los órganos descentralizados de investigación mantienen un nivel mínimo de actividad permanente y tienen obligaciones de reporte de formulación y ejecución de sus propuestas de investigación y los resultados de los proyectos terminados. El órgano central encargado de la investigación consolida y analiza la información y la publica en términos agregados, con referencia permanente en lo previsto en el plan de desarrollo institucional vigente; esta información es usada para otros propósitos institucionales, como la rendición de cuentas.
- La IES promueve y estimula la integración permanente de los resultados de la investigación en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Formulación y evaluación de propuestas y proyectos de investigación

Buena práctica

- Toda actividad de investigación que pretenda ser reconocida en la IES, debe contar con una propuesta formal que cumpla con las normas establecidas, sometida oportunamente a la autoridad competente.
- La IES cuenta con protocolos formales para la postulación y desarrollo de propuestas de investigación, los cuales son de uso obligatorio. Estos protocolos tienen grados de

profundidad y detalle distintos, según el monto de recursos involucrados. Los protocolos son diseñados y revisados periódicamente por el órgano central encargado de la investigación, con la participación activa de las unidades académicas básicas.

- Cuando las propuestas de investigación son formuladas por docentes individuales o grupos de investigación adscritos a una unidad académica, ellas son presentadas a la unidad académica respectiva, para la obtención de su aval y la autorización y reconocimiento del tiempo comprometido en la investigación. Este aval implica que la unidad académica básica considera que la propuesta es congruente con las líneas de investigación vigentes y cumple con los estándares de calidad establecidos, por lo cual compromete el nombre y el prestigio de la unidad académica.
- Si la propuesta no demanda recursos financieros, sino únicamente el tiempo de uno o varios docentes, ella queda aprobada con el aval y el reconocimiento del tiempo por parte de la unidad académica, la cual reporta periódicamente a la unidad central a cargo de la investigación, los resultados de estas investigaciones. Si, por el contrario, la propuesta demanda recursos financieros internos de la IES, una vez surtido el trámite anterior ella se somete al análisis y evaluación de la unidad central encargada de la investigación. En todo caso, si la propuesta es aprobada, un docente responsable (director del proyecto o líder del grupo de investigación) queda comprometido a cumplir las obligaciones de reporte periódico y final sobre los resultados de la investigación, que incluyen la presentación de evidencia del logro de los resultados previstos (publicación, patente, etc.) dentro del tiempo estipulado.
- Si la propuesta formulada demanda recursos financieros externos, ella surte el mismo trámite anterior y solo se presenta formalmente ante el financiador externo cuando cuenta con el aval del órgano central encargado de la investigación, ya que una propuesta demandante de financiamiento externo compromete el nombre y prestigio de la institución. En caso de ser aprobada por el ente financiador, una persona responsable (líder de grupo o jefe de unidad organizacional) queda comprometido a cumplir las obligaciones internas de reporte periódico y final, ya descritas en el párrafo anterior.

Seguimiento y evaluación de los resultados de investigación

Buena práctica

- El órgano central encargado de la investigación es responsable del seguimiento y la evaluación de resultados de los proyectos de investigación y ejecuta esta función en forma regular y sistemática, a través de mecanismos e instrumentos apropiados.
- Los protocolos existentes para la formulación de proyectos de investigación obligan a una descripción clara y precisa de los productos y entregables esperados como resultado del proyecto, indicando los hitos o productos intermedios, cuando sea pertinente. Estos elementos son los que se utilizan en el seguimiento del proyecto.
- Al finalizar el proyecto, los resultados obtenidos son confrontados contra los esperados, particularmente en cuanto a su calidad y alcance. Cuando los resultados de la investigación se materialicen en una publicación, esta se produce en un medio reconocido por su calidad y rigurosidad académica o científica. Cuando se materialicen en una patente o similar, el

reconocimiento se hace por etapas, desde la admisión de la solicitud de patente, hasta el otorgamiento de la misma.

- Los resultados de la evaluación de los productos de la investigación son registrados en la hoja de vida del(os) investigador(es). Este registro es el soporte oficial para propósitos de reconocimientos económicos o de otra naturaleza, previstos en la carrera docente.
- La unidad central a cargo de la investigación consolida los resultados de los proyectos por las líneas de investigación y en forma global, obtiene las estadísticas agregadas que se consideren pertinentes.
- La unidad central a cargo de la investigación utiliza las estadísticas obtenidas para distribución de información agregada a las unidades académicas básicas, en el reporte periódico sobre las actividades de investigación a nivel de las áreas y la IES y para efectos de la rendición de cuentas de la institución.
- La IES cuenta con políticas y mecanismos de difusión de los resultados de la investigación, de tal manera que toda la comunidad institucional sepa oportunamente de dichos resultados y pueda utilizarlos en sus respectivas funciones y actividades.

Financiamiento de la investigación

Buena práctica

- La IES cuenta con recursos presupuestales destinados a proyectos de investigación que, por su naturaleza o por consideraciones de política, convenga o sea necesario financiar internamente. Estos proyectos necesariamente están dentro de las líneas de investigación definidas como estratégicas para la institución y reciben financiamiento interno por la dificultad de conseguir para ellos recursos externos o porque, por razones de política o estrategia, es preferible que su financiamiento sea interno. Los recursos para estos proyectos se asignan sobre una base competitiva, según la calidad de las propuestas y su contribución esperada en términos de nuevo conocimiento dentro de la línea estratégica en la cual se enmarca la propuesta.
- La IES promueve y estimula entre las unidades académicas básicas y los miembros de la comunidad docente, el financiamiento externo de proyectos de investigación. De hecho, el monto y la proporción de fondos externos en el financiamiento total de los proyectos es uno de los indicadores utilizados para evaluar su pertinencia y calidad.
- La proyección de costo de los proyectos de investigación es completa y tiene en cuenta el compromiso real de recursos de la IES para el desarrollo de los proyectos, independientemente de si el financiamiento previsto es interno o externo. Este compromiso se da en dos ámbitos distintos: uno, central, y otro, descentralizado.
- Los costos directos del proyecto se reflejan plenamente e incluyen el costo de los recursos humanos, el cual se cuantifica con base en su costo de oportunidad. Los costos indirectos se cuantifican como parte de un factor multiplicador que refleja los costos fijos en los cuales incurre la IES para poder preparar propuestas de investigación y desarrollar los proyectos con altos niveles de calidad.

- Sin perjuicio de lo anterior, en el caso de proyectos de investigación dentro de las líneas estratégicas, la IES propone contrapartidas como parte del financiamiento, con el fin de mejorar la competitividad de sus propuestas.

Extensión

Buena práctica

La IES define un marco claro para el desarrollo de la función misional de extensión, identificando sus aspectos focales y los diferentes entornos con los que se relaciona la IES, y desarrollando cada uno los procesos básicos que se deben considerar, estableciendo así un “marco regulatorio” o conjunto de “reglas de juego”, dentro del cual se desarrolla la función misional.

Definición y revisión de líneas estratégicas de extensión

Buena práctica

- Con base en la misión, visión y rumbo estratégico definidos para la institución y un análisis de su situación actual en términos de entornos, talento humano (calificación, dedicación, etc.), portafolio programático (pregrado, maestría, doctorado) y recursos tecnológicos y físicos disponibles a corto y medio plazo, las unidades académicas básicas proponen y justifican sus líneas prioritarias de extensión.
- La propuesta de las unidades académicas básicas (facultades y centros de investigación y extensión) es colectiva, con participación activa de los estudiantes, egresados y docentes de la unidad académica. Las unidades académicas básicas definen líneas de extensión preferiblemente de carácter transversal, con impacto sobre diferentes programas, antes que líneas de extensión referidas a programas específicos.
- Las propuestas de las unidades académicas básicas se remiten al órgano de dirección, para su procesamiento, consolidación y análisis. El órgano de dirección prioriza las líneas de extensión, de acuerdo con los intereses estratégicos de la institución, sin restringir la libertad de acción de las unidades académicas básicas. La priorización de las líneas de extensión se expresa a través de los criterios para la asignación de contrapartidas institucionales a proyectos de extensión particularmente interesantes para la IES.
- La priorización de las líneas de extensión en el plano institucional debe tener en cuenta la posibilidad de que en esas áreas la IES hagan contribuciones sustantivas al avance del conocimiento, a la solución de los problemas sociales principales y al desarrollo de la función misional de aprendizaje y enseñanza.
- El órgano de dirección, a través de la unidad organizacional a cargo de la gestión de la extensión, establece las normas internas reguladoras de la actividad, de manera que se incluyan los criterios y períodos que deben orientar la revisión de las líneas prioritarias de extensión.

Organización de la extensión

Buena práctica

- La extensión en la IES tiene una estructura organizacional interna bien definida, con un órgano central responsable de la formulación de la política, la coordinación y avance de la actividad. Las unidades académicas básicas se encargan de la implementación de la política y el desarrollo de las actividades de extensión propiamente dichas.
- El órgano central responsable es una dependencia de alto nivel que depende y reporta directamente al órgano de dirección de la IES (Vicerrectoría de extensión o su equivalente).
- El órgano central responsable de la extensión, trabaja conjuntamente con el área jurídica de la IES y entidades especializadas en la materia, para establecer el marco jurídico para el manejo de los resultados de la extensión, especialmente en lo relacionado con la propiedad intelectual y sus efectos derivados, incluyendo los económicos y los riesgos civiles.
- El órgano central responsable de la extensión trabaja conjuntamente con el área jurídica de la IES, para establecer el marco jurídico para el manejo de la compensación del personal (especialmente los docentes y estudiantes) vinculado al desarrollo de la actividad de extensión.
- En el caso de los órganos descentralizados de extensión, existen estructuras diversas, desde “centros de extensión” concentrados en una o varias líneas de extensión prioritarias para la IES y ya consolidadas, hasta grupos de extensión sin ningún aparato administrativo.
- Independientemente de su estructura, los órganos descentralizados de extensión cumplen un conjunto de requisitos para su creación y operación. Para este efecto la IES cuenta con protocolos para la apertura y revisión del funcionamiento de estos órganos.
- Los órganos descentralizados de extensión mantienen un nivel mínimo de actividad permanente y tienen obligaciones de reporte de formulación y ejecución de sus propuestas de extensión y los resultados de los proyectos terminados. El órgano central encargado de la extensión consolida y analiza la información y la publica en términos agregados, con referencia a lo previsto en el plan de desarrollo institucional vigente, y la usa para otros propósitos institucionales, como la rendición de cuentas.

Formulación y evaluación de propuestas de extensión

Buena práctica

- Toda actividad de extensión que pretenda ser reconocida en la IES, debe contar con una propuesta formal que cumpla con las normas establecidas, sometida oportunamente a la autoridad competente.
- La IES cuenta con protocolos formales para la formulación de propuestas de extensión, los cuales son de uso obligatorio. Estos protocolos tienen grados de profundidad y detalle distintos, dependiendo del monto de recursos involucrados. Los protocolos son diseñados

y revisados periódicamente por el órgano central encargado de la extensión, con la participación activa de las unidades académicas básicas.

- Salvo casos excepcionales, las propuestas de extensión son formuladas y presentadas por las unidades académicas básicas y no por docentes individuales.
- Si la propuesta demanda recursos financieros internos de la IES, ella se somete al análisis y evaluación de la unidad central encargada de la extensión. Cuando la propuesta es aprobada, la unidad académica responsable queda comprometida a cumplir las obligaciones de reporte periódico y final sobre los resultados del proyecto, de manera que incluya la presentación de evidencia del logro de los resultados previstos, dentro del tiempo estipulado.
- Si la propuesta formulada demanda recursos financieros externos, ella surte el mismo trámite anterior y solo se presenta formalmente ante el financiador externo cuando cuenta con el aval del órgano central encargado de la extensión, ya que una propuesta demandante de financiamiento externo compromete el nombre y prestigio de la institución. En caso de ser aprobada por el ente financiador, la unidad académica responsable queda comprometida a cumplir las obligaciones internas de reporte periódico y final, ya descritas en el párrafo anterior.

Seguimiento y evaluación de las actividades de extensión

Buena práctica

- El órgano central encargado de la extensión es responsable del seguimiento y la evaluación de resultados de las actividades de extensión y ejecuta esta función en forma regular y sistemática, a través de mecanismos e instrumentos apropiados.
- Los protocolos existentes para la formulación de actividades de extensión obligan a una descripción clara y precisa de los productos y entregables esperados como resultado de la actividad, indicando los hitos o productos intermedios, cuando sea pertinente. Estos elementos son los que se utilizan en el seguimiento del proyecto.
- Al finalizar la actividad, los resultados obtenidos son confrontados contra los esperados, particularmente en cuanto a su calidad y alcance. Los resultados de la evaluación de los productos de la extensión son registrados en las hojas de vida de los docentes participantes. Este registro es el soporte oficial para propósitos de reconocimientos económicos o de otra naturaleza, previstos en la carrera docente.
- La unidad central a cargo de la extensión consolida los resultados de las actividades por las líneas de extensión y en forma global, obtiene las estadísticas agregadas que se consideren pertinentes.
- La unidad central a cargo de la extensión utiliza las estadísticas obtenidas para distribución de información agregada a las unidades académicas básicas, en el reporte periódico sobre las actividades de extensión a nivel de la IES y para efectos de la rendición de cuentas de la institución.

Financiamiento de la extensión

Buena práctica

- Los proyectos de extensión, salvo casos excepcionales, son financiados con recursos externos.
- La IES promueve y estimula, entre las unidades académicas básicas y los miembros de la comunidad docente, el financiamiento externo de proyectos de extensión. De hecho, el monto y la proporción de fondos externos en el financiamiento total de los proyectos es uno de los indicadores utilizados para evaluar su pertinencia y calidad.
- La proyección de costo de los proyectos de extensión es completa y tiene en cuenta el compromiso real de recursos de la IES para el desarrollo de los proyectos. Este compromiso se da en dos ámbitos distintos: uno, central, y otro, descentralizado.
- Los costos directos del proyecto se reflejan plenamente e incluyen el costo de los recursos humanos, cuantificado con base en su costo de oportunidad. Los indirectos se cuantifican como parte de un factor multiplicador que refleja los costos fijos en los cuales incurre la IES para poder preparar las propuestas de extensión y desarrollar los proyectos con altos niveles de calidad.
- Sin perjuicio de lo anterior, en el caso de proyectos de extensión dentro de las líneas estratégicas, la IES propone contrapartidas como parte del financiamiento, con el fin de mejorar la competitividad de sus propuestas.

Gestión de estudiantes

Buena práctica

- Los estudiantes constituyen el objeto primordial de atención para la IES, por lo cual la gestión que se haga sobre ellos es clave para el cumplimiento de los objetivos misionales de la institución. La gestión sobre los estudiantes debe ser integral y comprensiva: desde la caracterización del tipo de estudiante deseado para ser admitido en un programa, hasta la gestión de apoyo requerida para su inserción en el mundo laboral o empresarial.
- El estatuto estudiantil o su equivalente es un documento en el cual están consignados los derechos y deberes del estudiante. Una parte importante de este documento es la relativa al reglamento académico, el cual fomenta la autonomía en el estudiante para desarrollar su actividad académica, dentro de límites que eviten que se atente contra el desarrollo de la actividad académica general y/o contra los parámetros de costo que aseguran la viabilidad y sostenibilidad de la institución.
- La IES hace lo que esté a su alcance para proveer un ambiente de aprendizaje estimulante, asegurar las mejores condiciones personales para que el estudiante pueda desarrollar su actividad y lograr un alto nivel de satisfacción, motivación y compromiso.

Selección e inducción de estudiantes

Buena práctica

- La IES tiene una política clara en materia de selección de estudiantes, con mecanismos e instrumentos apropiados para su implementación. Esta política es evaluada periódicamente, con participación activa de la comunidad institucional.
- La selección de estudiantes se hace sobre una base competitiva de carácter académico, sin que otros elementos externos de carácter extraacadémico sean relevantes para la decisión de admisión. Para cada período lectivo la IES define cuidadosamente el número de cupos disponible en sus programas, de acuerdo con las características de éstos y la disponibilidad de recursos (docentes, infraestructura, etc.).
- Sin perjuicio de lo anterior, el órgano de gobierno de la IES formula políticas de acción afirmativa dirigidas a favorecer grupos especiales, en el marco de los principios y valores generales de la institución. Dentro de estos grupos, la selección sigue los mismos principios competitivos de carácter académico.
- Los criterios específicos para la selección de estudiantes son establecidos por las unidades académicas básicas, en el marco de la política general establecida por el órgano de dirección.
- Los resultados del proceso de selección para los estudiantes admitidos son procesados centralmente por la unidad organizacional encargada del registro académico y enviados a la unidad académica pertinente, para su estudio y uso posterior en función de la mejor preparación posible del estudiante admitido.
- El proceso de inducción tiene tres componentes:
 - El primero, general, hecho a través de material documental entregado en el momento de la matrícula, complementado con material digital disponible para los nuevos miembros de la institución en sitios virtuales especiales. Una parte importante de este material es la relativa a la IES como un todo, con elementos de historia y una caracterización que permita al estudiante un conocimiento de los principales rasgos diferenciadores de la institución. Otra, es el reglamento operativo de la institución y el estatuto estudiantil o su equivalente.
 - El segundo componente se desarrolla en una sesión previa al comienzo del período lectivo, a cargo del programa en el cual fue admitido. En esta sesión, aparte de información general sobre la facultad y el programa, se entrega material complementario de utilidad para el estudiante, especialmente en cuanto a los recursos y facilidades disponibles.
 - El tercer componente, a cargo del docente “consejero” asignado al estudiante, se desarrolla en las primeras semanas del período lectivo y tiene por objeto profundizar los aspectos más importantes y resolver las dudas e inquietudes que hayan surgido en el estudiante.
- Adicionalmente a dar toda la información pertinente y relevante, la IES usa el proceso de inducción para comenzar a generar un sentido de pertenencia y compromiso en el estudiante, siempre con base en información factual.

- El tercer componente del proceso de inducción es utilizado para obtener información que resulte relevante para maximizar la probabilidad de permanencia del estudiante en la IES o, lo que es equivalente, minimizar el riesgo de deserción.

Seguimiento, apoyo personalizado y satisfacción de estudiantes

Buena práctica

- A partir del ingreso del estudiante a la IES, esta hace un seguimiento permanente, dirigido a tener la mayor información y los mejores elementos de juicio para contribuir a su mejor desempeño.
- Con base en los resultados del proceso de selección, las autoridades del programa definen las acciones principales a realizar, con el fin de dejar al estudiante en un estadio adecuado para enfrentar exitosamente los retos académicos del programa. Esto incluye no sólo la realización de acciones remediales en ciertas áreas cuando ello sea indispensable, sino la toma de decisiones sobre apoyos económicos y de otro tipo, acordes a su situación personal, de nuevo, dentro de un marco competitivo según méritos.
- El apoyo personalizado se da a través de dos mecanismos principales: la consejería académica, provista por el docente asignado al estudiante, y la consejería psicológica y social, provista por la unidad organizacional a cargo del área de bienestar, a solicitud del interesado o por recomendación del consejero académico.
- El seguimiento académico tiene dos propósitos: el primero, relacionado con la verificación del cumplimiento de las condiciones académicas mínimas para permanecer en el programa (promedio ponderado acumulado mínimo, etc.) o para recibir reconocimientos especiales por parte de la IES (becas u otras ayudas por buen desempeño académico, grado con honores, etc.); el segundo, dirigido a suministrar criterios al consejero académico para hacer recomendaciones al estudiante respecto de la estrategia que debe seguir para garantizar su permanencia y maximizar su desempeño académico.
- La unidad organizacional central a cargo del área de bienestar, en conjunto con las unidades académicas básicas, realiza investigación permanente sobre el clima organizacional general de la IES y sobre la satisfacción de los estudiantes con respecto a elementos que se consideren prioritarios (enseñanza, calidad de la educación, disponibilidad de fuentes bibliográficas y fuentes especializadas de consulta e investigación, consejería, apoyo, etc.). Para esto utiliza no sólo las encuestas, sino otros mecanismos que resulten más apropiados para tratar temas complejos y/o difusos o que mejoren el nivel de la realimentación de las políticas.

Gestión de docentes

Buena práctica

- Los docentes constituyen el grupo humano principal de la IES para el cumplimiento de su misión. Por esta razón, la gestión que se haga con ellos es clave para el cumplimiento

de los objetivos misionales de la institución. La gestión sobre los docentes es integral y comprensiva: desde la caracterización del tipo de docente deseado para diseñar, desarrollar e implementar un currículo de un programa determinado, hasta la gestión de apoyo requerida para el mejor desarrollo de su carrera profesional y su crecimiento como persona.

- El estatuto docente o su equivalente es un documento en el cual están consignados los derechos y deberes del docente. Una parte importante de este documento es la relativa al reglamento académico, el cual otorga amplia libertad al docente para desarrollar su labor académica, investigativa y de extensión, pero establece reglas orientadas a estimular el crecimiento personal y profesional, a penalizar el estancamiento y a preservar la viabilidad y sostenibilidad de la institución, mediante la satisfacción de criterios académicos y de eficacia y productividad.
- La IES hace lo que esté a su alcance para proveer un ambiente de trabajo estimulante y para asegurar las mejores condiciones personales para que el docente pueda alcanzar su potencial. Al seleccionar un docente, la IES establece con él un compromiso de crecimiento mutuo de largo plazo, que abre una posibilidad cierta y realista de desarrollar una carrera en la institución, como opción de vida.

Selección e inducción de docentes

Buena práctica

- La IES tiene una política clara en materia de selección de docentes, con mecanismos e instrumentos apropiados para su implementación.
- La selección de docentes se hace sobre una base competitiva de carácter académico, sin que otros elementos externos de carácter extraacadémico sean relevantes para la decisión de enganche.
- Sin perjuicio de lo anterior, el órgano de gobierno de la IES formula políticas de acción afirmativa dirigidas a favorecer el ingreso de individuos pertenecientes a grupos especiales, en el marco de los principios y valores generales de la institución. Dentro de estos grupos, la selección sigue los mismos principios competitivos de carácter académico.
- Los criterios específicos para la selección de docentes son establecidos por las unidades académicas básicas, en el marco de la política general establecida por el órgano de dirección.
- Los resultados del proceso de selección para los docentes admitidos son procesados centralmente por la unidad organizacional encargada del registro académico y enviados a la unidad académica pertinente, para su estudio y uso posterior en función de la mejor preparación posible del docente admitido.
- El proceso de inducción tiene tres componentes:
 - El primero, general, hecho a través de material documental entregado en el momento de culminar el proceso de selección, aunque no se haya firmado todavía el contrato de trabajo. Este material se complementa con material digital, disponible en sitios virtuales especiales para los miembros de la institución. Una parte importante de este

material es la relativa a la IES como un todo (incluyendo de manera prominente el PEI o su equivalente) con elementos de historia y una caracterización que permita al docente un conocimiento de los principales rasgos diferenciadores de la institución. Otra es el reglamento operativo de la IES y el estatuto docente, o su equivalente.

- El segundo componente se desarrolla en una sesión previa al comienzo del período lectivo, a cargo de la unidad académica básica a la cual está adscrito. En esta sesión, aparte de información general sobre la facultad y el programa, se entrega material complementario de utilidad para el docente, especialmente en cuanto a los recursos y facilidades disponibles para el desarrollo de su labor.
- El tercer componente, a cargo del *par guía* asignado al nuevo docente, se desarrolla a lo largo del primer año lectivo y tiene por objeto profundizar los aspectos más importantes, resolver las dudas e inquietudes que hayan surgido en el docente y recomendar cursos de acción, según las fortalezas y debilidades percibidas por parte del *par guía*.
- Adicionalmente a dar toda la información pertinente y relevante, la IES usa el proceso de inducción para comenzar a generar un sentido de pertenencia y compromiso en el docente, siempre con base en información factual.
- El tercer componente del proceso de inducción es utilizado para obtener información que resulte relevante para maximizar la probabilidad de permanencia del docente en la IES y el logro de sus objetivos de carrera.

Seguimiento, apoyo personalizado y satisfacción de docentes

Buena práctica

- A partir del ingreso del docente a la IES, esta hace un seguimiento permanente, dirigido a tener la mayor información y los mejores elementos de juicio para contribuir a su mejor desempeño.
- Con base en los resultados del proceso de selección, las autoridades del programa definen las acciones principales a realizar con el fin de dejar al docente en un estadio adecuado para enfrentar exitosamente sus obligaciones contractuales y retos del entorno. Esto incluye no solo la realización de acciones dirigidas a subsanar o minimizar las diversas debilidades percibidas, sino la toma de decisiones sobre apoyos económicos y de otro tipo, acordes a su situación personal y proyecto de vida, dentro del marco competitivo enunciado en el numeral anterior, bien sea para la profundización en estudios superiores (maestrías, doctorados, posdoctorados) o para desarrollos alternativos.
- El apoyo personalizado se da a través del mecanismo ya enunciado del *par guía*, cubriendo tanto los temas de orden profesional como personal, en la medida en que se constituyan en obstáculos para el desarrollo de la “carrera docente” en la institución. Si es necesario, el apoyo incluye la consejería psicológica y social, provista por la unidad organizacional a cargo del área de bienestar, a solicitud del interesado o por recomendación del *par guía*.
- El seguimiento académico del docente tiene como propósito central la verificación del cumplimiento de las condiciones y logros académicos mínimos requeridos para permanecer en la IES o para recibir los estímulos previstos en el estatuto docente en los casos

exitosos. El segundo, dirigido a suministrar criterios al *par guía*, para hacer recomendaciones respecto de la estrategia que se debe seguir para garantizar su permanencia y maximizar su desempeño académico.

- La unidad organizacional central a cargo del área de bienestar, conjuntamente con las unidades académicas básicas, realiza investigación permanente sobre el clima organizacional general de la IES y sobre la satisfacción de los docentes con respecto a elementos que se consideren prioritarios (aprendizaje, calidad de la educación, posibilidades reales de desarrollar la carrera docente en la institución, disponibilidad de fuentes bibliográficas y fuentes especializadas de consulta e investigación, apoyo, financiamiento de la investigación, etc.). Para esto utiliza no solo las encuestas, sino otros mecanismos que resulten más apropiados para tratar temas complejos y/o difusos o que mejoren el nivel de la reorientación de las políticas, tales como grupos focales, foros especializados, seminarios, conversatorios, etc.

Gestión de funcionarios

Buena práctica

- Los funcionarios (personas vinculadas a las áreas administrativas y financiera de la IES) no desarrollan una función misional, sino que dan el apoyo indispensable para que las funciones misionales de la IES se puedan desarrollar en la práctica. En consecuencia, son personas vitales para la organización y su integración y aporte son clave para el fortalecimiento institucional.
- Los funcionarios, por la propia naturaleza de su trabajo, introducen un punto de vista que siempre hace falta, tanto en el marco de la planificación estratégica, como en el de la implementación de la política y la materialización de los planes. La IES integra al estamento administrativo y financiero a sus procesos decisionales fundamentales.
- La IES considera al estamento administrativo y financiero como parte integral de la institución, sin diferenciaciones con el estamento académico, salvo aquellas derivadas del marco funcional de cada uno.
- La gestión sobre los funcionarios es integral y comprensiva: desde la caracterización del tipo de funcionario deseado en las distintas áreas, hasta la gestión de apoyo requerida para el mejor desarrollo de su carrera profesional y su crecimiento como persona.
- El estatuto del funcionario o su equivalente es un documento en el cual están consignados los derechos y deberes del funcionario. Una parte importante de este documento es la relativa al reglamento de trabajo, el cual otorga amplia libertad al funcionario para desarrollar su labor profesional, pero establece reglas orientadas a estimular el crecimiento personal y profesional, a penalizar el estancamiento y a preservar la viabilidad y sostenibilidad de la institución, mediante la satisfacción de criterios de eficacia y productividad.
- La IES hace lo que esté a su alcance para proveer un ambiente de trabajo estimulante y para asegurar las mejores condiciones personales para que el funcionario pueda alcanzar su potencial. Al seleccionar un funcionario, la IES establece con él un compromiso de

crecimiento mutuo de largo plazo, que abre una posibilidad cierta y realista, dependiente sólo del esfuerzo del funcionario, de desarrollar una carrera profesional en la IES como opción de vida.

- La IES diseña instancias y mecanismos a través de los cuales el estamento administrativo y financiero participa, junto a la comunidad académica, en los procesos de planificación, presupuestación, supervisión, control y evaluación de resultados.

Selección e inducción de funcionarios

Buena práctica

- La IES tiene una política clara en materia de selección de funcionarios, con mecanismos e instrumentos apropiados para su implementación. La selección de funcionarios se hace sobre una base competitiva centrada en la apropiación de competencias, sin que otros elementos externos de carácter extra-académico sean relevantes para la decisión de enganche. Sin perjuicio de lo anterior, el órgano de gobierno de la IES formula políticas de acción afirmativa dirigidas a favorecer el ingreso de individuos pertenecientes a grupos especiales, en el marco de los principios y valores generales de la institución. Dentro de estos grupos, la selección sigue los mismos principios competitivos centrados en la apropiación de competencias.
- Los criterios específicos para la selección de funcionarios son establecidos por el órgano de dirección. En el caso de los funcionarios adscritos a las unidades académicas básicas, estas tienen autonomía para la definición de los perfiles, en el marco de la política general.
- Los resultados del proceso de selección para los funcionarios admitidos son procesados centralmente y enviados a la unidad organizacional interesada, para su estudio y uso posterior en función de la mejor preparación posible del funcionario admitido.
- El proceso de inducción tiene tres componentes:
 - El primero se hace a través de material entregado en el momento de culminar el proceso de selección, con la entrega de información sobre la IES como un todo, con elementos que permitan al funcionario un conocimiento de los rasgos diferenciadores de la institución, el reglamento operativo de la IES y el estatuto del funcionario, o su equivalente.
 - El segundo se desarrolla en una sesión previa a la fecha de iniciación de labores, a cargo de la unidad organizacional a la cual estará adscrito el funcionario. Aquí se entrega información sobre la unidad organizacional y material relacionado con los recursos y facilidades disponibles para el desarrollo de su labor.
 - El tercer componente, a cargo del *funcionario tutor* asignado al nuevo funcionario, se desarrolla a lo largo de las primeras semanas de trabajo y tiene por objeto profundizar los aspectos más importantes, resolver las dudas e inquietudes y recomendar cursos de acción, según las fortalezas y debilidades percibidas por parte del *funcionario tutor*.
- Adicionalmente a dar toda la información pertinente y relevante, la IES usa el proceso de inducción para comenzar a generar un sentido de pertenencia y compromiso en el funcionario, siempre con base en información factual.

- El tercer componente del proceso de inducción es utilizado para obtener información que resulte relevante para maximizar la probabilidad de permanencia del funcionario en la IES y el logro de sus objetivos de carrera.

Seguimiento, apoyo personalizado, evaluación y satisfacción de funcionarios

Buena práctica

- A partir del ingreso del funcionario a la IES, esta hace un seguimiento permanente, dirigido a tener la mayor información y los mejores elementos de juicio para contribuir a su alto desempeño.
- Con base en los resultados del proceso de selección, las autoridades del área interesada definen las acciones a realizar con el fin de dejar al funcionario en un estadio adecuado para enfrentar exitosamente sus obligaciones contractuales y retos del entorno. Esto incluye no solo la realización de acciones dirigidas a subsanar o minimizar debilidades percibidas, sino la toma de decisiones sobre apoyos acordes a su situación personal y proyecto de vida, dentro del marco competitivo enunciado en el título anterior, bien sea para la profundización en estudios superiores (especializaciones, maestrías, doctorados) o para desarrollos alternativos.
- El apoyo personalizado se da a través del mecanismo ya enunciado del *funcionario tutor*, cubriendo tanto los temas de orden profesional como personal, en la medida en que se constituyan en obstáculos para el desarrollo de la “carrera administrativa” en la institución. Si es necesario, el apoyo incluye la consejería psicológica y social, provista por la unidad organizacional a cargo del área de bienestar, a solicitud del interesado o por recomendación del *funcionario tutor*.
- El seguimiento del funcionario tiene como propósito central la verificación del cumplimiento de las condiciones y logros laborales mínimos requeridos para permanecer en la IES o para recibir los estímulos previstos en el estatuto del funcionario en los casos exitosos. En segunda instancia, está dirigido a suministrar criterios al *funcionario tutor*, para hacer recomendaciones respecto de la estrategia que se debe seguir para garantizar su permanencia y maximizar su desempeño profesional.
- La IES evalúa periódicamente el desempeño de sus funcionarios. Para este efecto utiliza mecanismos diversos, según el área específica de vinculación del funcionario, pero procurando siempre que los indicadores para la evaluación sean objetivos. Esto incluye tener como referencia en la evaluación del funcionario, el desempeño de la unidad organizacional para la cual labora.
- La unidad organizacional central a cargo del área de bienestar, conjuntamente con las autoridades administrativas y financieras, realiza investigación permanente sobre el clima organizacional general de la IES y sobre la satisfacción de los funcionarios con respecto a elementos que se consideren prioritarios (clima laboral, ambiente de trabajo, aprendizaje, desarrollo personal y profesional, etc.). Para esto utiliza no sólo las encuestas, sino

otros mecanismos que resulten más apropiados para tratar temas complejos y/o difusos o que mejoren el nivel de la realimentación de las políticas, tales como grupos focales, foros especializados, seminarios, conversatorios, etc.

Gestión de egresados

Buena práctica

- Sin desconocer los aportes de la IES a la investigación y a la extensión, los egresados constituyen su principal “resultado”. La IES considera que la opinión y aporte intelectual de sus egresados son elementos vitales para retroalimentar los objetivos misionales, las metas y la implementación de la política y la planeación estratégica de la institución.
- La gestión de egresados se inicia antes del grado. La unidad organizacional central a cargo de la gestión de egresados organiza eventos especiales para mostrar las alternativas existentes (empleadores, fondos de capital de riesgo, incubadoras tecnológicas, etc.). De acuerdo con los intereses de cada futuro egresado, se examina la situación y se identifican opciones. La unidad organizacional asesora en lo pertinente (cómo preparar un *curriculum vitae*, cómo prepararse para una entrevista, etc.) o lo anima a profundizar en áreas clave (formulación y evaluación de proyectos, preparación y presentación de planes de negocios, etc.).
- Puesto que, por definición, este grupo ya no se encuentra fácilmente al alcance de la IES, esta desarrolla mecanismos e instrumentos especiales para realizar su seguimiento. Antes de que se produzca el egreso del estudiante, la unidad organizacional se asegura de contar con todos los datos de contacto y suministra las herramientas necesarias para mantener dicho contacto en forma permanente (correo electrónico institucional, envío de boletines o revistas de la IES y/o de la facultad pertinente, etc.).
- La IES cuenta con servicio de promoción de empleo y emprendimiento, a través del cual asesora y apoya a egresados interesados en alguna de estas opciones.
- La IES cuenta con un sistema de información para el seguimiento de los egresados, a través del cual acopia información sobre la carrera del egresado. Esta información cubre los datos de enganche al mundo laboral (tiempo transcurrido entre el grado y el enganche laboral; empleo o creación de empresa; afinidad del sector productivo en el que se produjo el enganche con el área de conocimiento del programa del cual es egresado, nivel del cargo de enganche, salario, etc.).
- La IES promueve y estimula el suministro de información por parte de sus egresados. Revisa periódicamente sus bases de datos de egresados y realiza acciones concentradas sobre aquellos casos que indican un alejamiento de la IES.
- La IES promueve y estimula la creación y consolidación de asociaciones de egresados de la IES y establece vínculos con ellas, orientados al fortalecimiento mutuo y la recopilación de información.
- La IES, sola o en conjunto con las asociaciones de egresados, organiza eventos orientados a mantener el contacto de los egresados con la IES y entre ellos mismos.

- La IES estimula, a través de la asociación o asociaciones de egresados, o por otros medios, la identificación de intereses, conocimientos, competencias o experticias especiales entre los egresados, que puedan ser aprovechadas por la IES en proyectos especiales o en sus procesos regulares de reflexión, análisis y decisión.
- La IES estimula la presencia de los egresados, en representación de este estamento, en su órgano de gobierno y en comités o cuerpos especiales de carácter consultivo que se consideren pertinentes.
- En el contexto anterior, la IES estimula la participación de los egresados en los consejos o cuerpos consultivos de los departamentos o facultades de los cuales egresaron, para discutir aspectos relativos al aprendizaje y enseñanza, la investigación y la extensión, tales como el análisis de pertinencia de los programas, la relevancia y consistencia de los currículos con el perfil de competencias deseado, las metodologías pedagógicas y didácticas utilizadas, etc.
- La IES promueve y estimula la donación de fondos por parte de los egresados que, en razón de su éxito económico, puedan hacerlo.

COMPONENTE 3. APOYO ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Buena práctica

- El apoyo administrativo y financiero a las funciones misionales de la IES, se presta desde dependencias especializadas de alto nivel, con personal profesional y auxiliar de las mejores calidades.
- El apoyo se presta a través de instancias, mecanismos e instrumentos concertados con el estamento académico, incluyendo los desarrollos específicos en el área de la gestión estratégica del talento humano y los sistemas de información.
- El propósito fundamental del apoyo administrativo y financiero es asegurar que las funciones misionales se desarrollen de manera adecuada desde el punto de vista operativo y en forma sostenible desde el punto de vista financiero.
- El apoyo administrativo y financiero provee sistemas de información de apoyo a las áreas especializadas, los cuales son integrados, con el fin de mejorar la eficiencia y eficacia en la recolección y manejo de los datos y la consistencia y confiabilidad de la información.
- En la parte financiera, se integran las metas estratégicas, las políticas y criterios para la presupuestación, la asignación interna de recursos a áreas o actividades especiales, gestión de activos, gestión del endeudamiento y reporte contable, presupuestal y financiero.
- En el área administrativa, se integran las metas estratégicas; las políticas y criterios para la administración; la planeación estratégica de recursos humanos; la administración de carrera docente y administrativa; la administración de personal; la gestión de bienestar; la gestión de uso de la infraestructura física, infraestructura tecnológica y medios educativos; la gestión de mantenimiento, y los servicios generales.
- El sistema de información de registro académico recoge y procesa información completa sobre la actividad académica, de tal manera que permite obtener indicadores importantes para la evaluación de la actividad. Este registro, junto con la información presupuestal desagregada, permite la estimación de costos, clave para la gestión académica y administrativa y financiera de la IES. Cubre las tres funciones misionales: aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión.
- El apoyo administrativo y financiero a las áreas misionales se presta tanto a través de los procesos administrativos y financieros establecidos, como a través de la participación del

estamento administrativo y financiero en las instancias de decisión relacionadas con la planificación y la ejecución.

- La IES cuenta con indicadores apropiados para medir el desempeño del área administrativa y financiera.

Gestión estratégica del talento humano

Buena práctica

- El área administrativa y financiera, a través de una dependencia especializada de alto nivel, presta el apoyo necesario en todo lo relativo con la administración del talento humano de la institución, incluyendo aquí los docentes y los funcionarios.
- En adición a la administración del personal, la dependencia especializada presta apoyo a la gestión estratégica del talento humano de la institución.
- La dependencia especializada cuenta con un “inventario” completo de los recursos humanos de la institución, con especificación completa de las variables relevantes: edad, tiempo de vinculación, área(s) de conocimiento, nivel de formación, foco de interés (aprendizaje y enseñanza, investigación, extensión, administración, gestión financiera, etc.), categoría, entre otras.
- En un trabajo conjunto con el órgano de dirección y las unidades académicas básicas, la dependencia especializada define un horizonte de planeamiento de largo plazo (10 años, por ejemplo) y, dentro de él, trabaja las proyecciones de crecimiento de la matrícula en los distintos programas, así como los niveles de investigación y extensión previsibles y los cambios requeridos en la composición del cuerpo docente como consecuencia de la política de mejoramiento de la calidad de la IES.
- Con base en lo anterior y teniendo en cuenta el inventario de los recursos humanos existentes, la dependencia “modela” las acciones requeridas para poder satisfacer las necesidades proyectadas, teniendo en cuenta las políticas existentes en materia de carrera docente. La dependencia modela diversos escenarios y suministra información respecto de los reemplazos y adiciones que se requerirán cada año como consecuencia de la jubilación de los docentes que cumplan tiempo de servicio, la rotación histórica motivada por retiros voluntarios, el reemplazo de docentes que hayan sido escogidos para adelantar comisiones de estudios avanzados, un gradiente razonable de cambio tecnológico en los procesos de aprendizaje y enseñanza con los incrementos inherentes de productividad, etc.
- Con las proyecciones anteriores, la dependencia especializada trabaja con el área administrativa y financiera las necesidades derivadas de recursos humanos, suponiendo un gradiente razonable de cambio tecnológico e incremento de la productividad.
- La información resultante se suministra a los responsables de las unidades académicas básicas y a las autoridades del área financiera. En el primer caso, para que se tomen oportunamente las medidas de búsqueda y selección del personal requerido. En el segundo, para que pueda hacer las provisiones necesarias, a efecto de garantizar la disponibilidad de recursos para el financiamiento del plan estratégico finalmente adoptado.

Gestión estratégica de activos

Buena práctica

- La gestión de los activos de la IES se realiza en el marco de planeación estratégica de la institución.
- La gestión de los activos es integral, referida tanto a los activos fijos, como a los corrientes, tangibles e intangibles, buscando un equilibrio que garantice el logro de adecuados indicadores de liquidez y solvencia en forma permanente.
- Los activos fijos de alto costo se manejan de conformidad con las necesidades derivadas del plan de desarrollo institucional y los recursos disponibles, buscando que en todo momento se preserven las condiciones financieras que garantizan la normal operación académica. En este contexto se gestiona el endeudamiento.
- Los activos más importantes son los que tienen relación directa con el desarrollo de las funciones misionales, los cuales tienden a ser de naturaleza específica. La IES privilegia la adquisición de estos activos sobre otros (edificaciones, por ejemplo) que comprometen en forma permanente recursos muy cuantiosos y para los cuales existen otras alternativas (arrendamiento, etc.).
- La gestión de ingresos procura repartir el riesgo, evitando que la IES llegue a una situación de dependencia excesiva de una sola fuente de recursos financieros. La IES aprovecha las oportunidades de capitalización y ahorro para consolidar un patrimonio propio que le de libertad de acción aún en casos de escasez relativa de recursos. Para este efecto, reinvierte productivamente sus excedentes y busca la consolidación del patrimonio a través de las donaciones de sus egresados.
- La IES tiene un control completo sobre sus activos. Tiene un inventario actualizado de ellos y toda la documentación de soporte sobre su propiedad y situación legal, incluyendo los aspectos tributarios. La gestión se apoya en un sistema de información integrado al sistema administrativo y financiero.

Gestión de recursos (o medios) educativos

Buena práctica

- La IES gestiona sus recursos educativos en un marco de efectividad (hay eficacia y eficiencia). Los recursos educativos se encuentran generalmente disponibles cuando y donde se necesitan, como resultado de la aplicación de herramientas orientadas a mejorar los procesos de asignación.
- La asignación de aulas, laboratorios y ambientes de aprendizaje especiales, se hace utilizando herramientas especializadas para este propósito, buscando que la infraestructura académica tenga la máxima tasa de utilización posible, reduciendo así la presión para conseguir infraestructura adicional.
- La asignación de equipos especiales de apoyo al aprendizaje y la enseñanza se hace con la misma racionalidad, buscando minimizar el tiempo ocioso de este tipo de equipos y reduciendo así la presión para conseguir equipos adicionales.

- La IES realiza permanentemente investigaciones de uso de todos sus recursos educativos y analiza esta información para obtener patrones y tendencias de uso, estacionalidades, etc., que le permitan atender las necesidades de sus unidades académicas al menor costo posible, dentro de parámetros definidos de disponibilidad.
- En este marco, la IES desarrolla criterios que permitan racionalizar la inversión en recursos educativos, cuidando siempre que estas decisiones no afecten negativamente la calidad de la educación ofrecida.

Gestión de información

Buena práctica

- La gestión de la información en la IES está a cargo de una dependencia central especializada de alto nivel.
- La IES busca permanentemente el desarrollo y puesta en operación de un sistema de información único, en el cual se incluyan, en forma totalmente integrada, todos los subsistemas especializados de información que se requieran para la adecuada conducción de las funciones misionales y de apoyo.
- La IES busca en el mercado productos (sistemas de información) probados, en lugar de diseñarlos y desarrollarlos, salvo cuando no existan productos adecuados, o los costos de su adaptación sean excesivos. En cualquier caso (adaptación de un producto externo o desarrollo propio) la dependencia especializada debe trabajar conjuntamente con las áreas misionales y de apoyo, para garantizar ajuste a las necesidades y facilidad de uso.
- La unidad organizacional a cargo diseña y desarrolla indicadores de gestión por área y a nivel global.
- La unidad organizacional a cargo presta soporte integral a todas las áreas de la organización en cuanto al uso apropiado de las TIC y la correcta generación de la información relacionada con su gestión.
- La unidad organizacional a cargo capacita y presta asistencia técnica integral sobre el acceso, uso y aprovechamiento de los sistemas de información desarrollados por el Estado, tales como el SNIES, Saces, SPADIES, OLAE, etc.

CONSIDERACIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

En la sesión plenaria de preguntas a las IES que presentaron sus modelos en el foro convocado por el Ministerio de Educación Nacional para compartir experiencias en cuanto al desarrollo e implementación de modelos de aseguramiento de la calidad, un participante hizo la siguiente pregunta:

¿Por qué, si hay tantos modelos de aseguramiento de la calidad tan buenos, la calidad de la educación sigue siendo tan mala?

La pregunta está expuesta de manera muy dura y seguramente no hace justicia a muchas instituciones de educación superior, pero de alguna manera tipificó el sentir de múltiples asistentes y representa una inquietud generalizada, tanto en el país como en el mundo.

La respuesta es difícil. No obstante, es indispensable tratar de responderla, o al menos tratar de elaborar una aproximación. Para hacerlo, los autores consideran indispensable hacer una reflexión sobre cómo funciona el actual sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia, pues es en este contexto en el que se debe plantear alguna posible solución.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, tal como opera actualmente, enfrenta tres problemas fundamentales:

- De un lado, está centrado casi exclusivamente en el aseguramiento externo, desaprovechando el enorme potencial que tiene un subsistema de aseguramiento interno sólido y sostenible.
- Del otro, como consecuencia de lo expuesto, el sistema debe dedicar todo su esfuerzo a la tarea de verificación del cumplimiento de requisitos por parte de los programas académicos, lo cual, independientemente de los recursos invertidos, difícilmente llegará a cubrir una porción mayoritaria de los programas existentes y, en todo caso, no garantiza la calidad de la educación impartida por tales programas.
- Finalmente, lo anterior se da en ausencia de un marco regulatorio claro que indique el camino a seguir mediante un sistema de incentivos positivos y negativos; imponga obligaciones no negociables a las instituciones de educación superior que quieran entrar y permanecer en el sistema, y establezca penalizaciones severas a las IES que resulten incapaces de ofrecer una educación de calidad¹⁵.

¹⁵ El actual marco regulatorio del sector de la educación superior en Colombia está definido por la ley 30 de 1992. Este marco contempla algunas sanciones en los casos en que las instituciones incumplan.

El primer problema puede ser superado con el desarrollo y consolidación de un subsistema de aseguramiento interno de la calidad en las IES, que permita el diálogo sinérgico entre el subsistema interno y el externo. Este desarrollo es un proceso en curso, que debe ser incentivado y apoyado por el Estado y dentro del cual se espera que el presente proyecto constituya un aporte significativo.

La pregunta aquí es cómo lograr que el subsistema de aseguramiento interno llegue a ser una expresión genuina de la cultura institucional y el medio, y no simplemente la reacción sofisticada a una demanda externa, con pocos efectos reales sobre la calidad de la educación.

El segundo problema, está relacionado con el primero y el tercero: si no existe un sistema de aseguramiento interno sólido y no hay un marco regulatorio que establezca obligaciones dirigidas a garantizar la calidad, algunas (posiblemente muchas) IES tenderán a presentar programas “flojos”, de bajo costo, buscando que “pasen” (bien sea el registro calificado, bien sea la acreditación) y que se puedan mantener en esta condición, ojalá por mucho tiempo. La racionalidad de estas IES no es “hacer el máximo esfuerzo económico factible para asegurar la calidad”, sino “hacer el mínimo esfuerzo económico requerido para asegurar la aprobación (registro calificado o acreditación) del programa”.

Con relación a este problema, se debería esperar un comportamiento distinto en las IES privadas y en las públicas. En la práctica, sin embargo, esto no ocurre, aunque por razones distintas.

Entre las IES privadas hay una proporción, indeterminada pero importante, con un interés económico claro, a pesar de que teóricamente son entidades sin ánimo de lucro. En estos casos, si el programa es aprobado, la IES puede empezar a enganchar estudiantes, en condiciones que normalmente reportan excedentes considerables. Si no es aprobado y la IES quiere, puede hacer algunos ajustes (los mínimos posibles) y vuelve a intentarlo. Si no lo quiere, simplemente abandona el proyecto y sigue con otros, “en busca de mejor suerte”.

Si la IES es pública, el comportamiento puede ser similar, pero en este caso es motivado por la estrechez presupuestal que caracteriza a estas instituciones, la cual impide que se puedan asignar todos los recursos requeridos o deseables al programa.

Lo que es importante destacar es que si una IES presenta un programa para registro calificado y el programa no es aprobado, a la IES “no le pasa nada”. Lo mismo ocurre con la acreditación, que es voluntaria.

En estas circunstancias, el Estado no tiene garantías sobre la calidad de los programas, por lo cual debe entrar a verificarla caso por caso, una estrategia que, como lo demuestra la experiencia, tiene pocas probabilidades de éxito y no es sostenible.

La pregunta entonces es: ¿por qué no les pasa nada a las IES, si su obligación, según la ley, es ofrecer y dar una educación de calidad?

Aquí entra en juego el tercer problema: la respuesta a la pregunta no es simple, pero sin duda tiene que ver con el hecho de que en el país no existe un marco regulatorio que imponga obligaciones dirigidas a asegurar la calidad y que, así como contempla incentivos para las IES que cumplan el mandato legal, imponga penalizaciones para las que no lo hagan.

La definición de este marco regulatorio debe ser una de las prioridades de la política pública y, dada su importancia, debe ser hecha en un entorno democrático, que asegure participación y presencia de los distintos grupos interesados en el desarrollo del sector. En opinión de los autores de esta consultoría, el CESU podría ofrecer dicho entorno¹⁶.

Con el fin de estimular la discusión, en lo que sigue se exponen algunas ideas que se consideraran importantes para la definición del marco regulatorio.

- Lo primero que debe establecer el marco regulatorio es que la responsabilidad de la calidad de la educación recae en las instituciones de educación superior, en la medida en que, por el solo hecho de operar, están obligadas a prestar una educación de calidad, pues esto es lo que ordena la ley¹⁷. En consecuencia, que la prestación del servicio de educación superior en condiciones que no garanticen la calidad de la educación constituye una violación de la ley, por lo cual debe ser sancionada. La verificación de las condiciones que garantizan la calidad es responsabilidad del Estado, como parte de sus atribuciones de inspección y vigilancia. Esta labor será adelantada en condiciones que permitan su sostenibilidad y el logro de los resultados esperados.
- Con base en lo anterior, la racionalidad operativa del sistema de aseguramiento externo de la calidad puede cambiar drásticamente. En lugar de que el Estado se dedique a examinar todos los programas académicos ofrecidos (un objetivo difícilmente conseguible) se podría dedicar a examinar las instituciones como tales y sus sistemas de aseguramiento interno, con el fin de identificar debilidades y fortalezas y poder prestar apoyo para superar las primeras y fortalecer las segundas. El Estado revisaría programas solo en forma aleatoria o cuando algunos indicadores alerten sobre un incremento en su nivel de riesgo en materia de calidad. Esto significaría pasar de tener una población objetivo del orden de 10.000 programas, a una población objetivo cercana a 290 instituciones de educación superior, lo cual sí parece factible, dados los recursos con que cuenta el país. La propuesta seguramente tendría efectos importantes sobre el actual arreglo institucional relacionado con el

¹⁶ El CESU es un organismo con funciones de planificación, asesoría, coordinación y recomendación en el nivel de educación superior que apoya al Ministerio de Educación Nacional en la consecución de los fines y propósitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Se trata de un organismo colegiado, integrado por representantes de las comunidades académicas y científicas, del sector productivo del país y por algunos representantes de las instituciones oficiales que tienen que ver con el desarrollo del sector educativo en el nivel superior. El CESU está integrado por el Ministro de Educación Nacional, que lo preside; el Jefe del Departamento Nacional de Planeación; el Rector de la Universidad Nacional de Colombia; el Director del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”, Colciencias; un rector de universidad estatal u oficial; dos rectores de universidades privadas; un rector de universidad de economía solidaria; un rector de una institución universitaria o escuela tecnológica, estatal u oficial; un rector de institución técnica profesional estatal u oficial; dos representantes del sector productivo; un representante de la comunidad académica de universidad estatal u oficial; un profesor universitario; un estudiante de los últimos años de universidad; el Director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), con voz pero sin voto (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

¹⁷ La ley 30 de 1992, en su artículo 6, literal c), establece que es obligación de la IES “prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución”.

aseguramiento de la calidad de la educación superior (fundamentalmente, Conaces, CNA, MEN), los cuales habría que analizar como parte del proceso de implantación del modelo propuesto.

- Este solo hecho, cambiaría por completo el mapa del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, disminuyendo drásticamente su costo y mejorando su efectividad. Todas las IES tendrían un período prudencial para ajustar sus estructuras y condiciones de operación y en este esfuerzo contarían con el apoyo del Estado. Pero una vez se supere este período, entrará en vigencia el nuevo marco regulatorio. En lugar de que “no pase nada” cuando las IES no logren los objetivos relacionados con la calidad (de registro calificado al inicio, o de acreditación, después de un tiempo de haberse iniciado el programa) el nuevo marco regulatorio establece una sanción fuerte y costosa para las instituciones¹⁸. Si la sanción es suficientemente costosa, las IES serán las primeras interesadas en que tal evento no ocurra, lográndose así una mejor disposición a que el aseguramiento interno de la calidad efectivamente funcione.
- En el contexto de esta reflexión, hay algunos elementos concretos que se pueden adelantar, simplemente para estimular la discusión. Ellos son:
- No puede haber un buen sistema de aseguramiento interno de la calidad, si no existe una “cultura de calidad” al interior de la IES. Y no puede haber una cultura de calidad, si no existe una comunidad docente estable, que sienta que su desarrollo personal y profesional está ligado al logro de altos niveles de excelencia por parte de la institución para la cual trabajan. En opinión de los autores, aun cuando la existencia de una “masa crítica” mínima, en términos de docentes de tiempo completo, no es condición suficiente para que exista una cultura de calidad al interior de una IES, sí es una condición necesaria. En otras palabras, los autores están convencidos de que no es posible tener una cultura de calidad en una IES si no existe un cuerpo significativo de docentes de tiempo completo en los programas que ofrece.
- Como se puede observar en las buenas prácticas señaladas para los diversos procesos que forman parte del modelo propuesto, el aprendizaje y la enseñanza supone mucho más que “dictar clases”. Implica investigación, compromiso y un relacionamiento estrecho entre los estudiantes y los docentes, que permita anticipar problemas e identificar potenciales y oportunidades de aprovechamiento de dichos potenciales. Este tipo de implicaciones no puede ser satisfecho por los docentes de cátedra, quienes carecen del tiempo y/o el interés, probablemente porque sus proyectos de vida están en otra parte. En este contexto, utilizar indicadores como el “tiempo completo equivalente” sin excluir de la cuenta a los docentes de cátedra, genera conclusiones erradas respecto de la disponibilidad real de capacidad docente e investigativa en una institución. En opinión de los autores, el indicador de “tiempo completo equivalente” (TCE) solo debería tener en cuenta a los docentes de tiempo completo y medio tiempo.

¹⁸ Actualmente, las sanciones previstas por la ley 30 de 1992 no son demasiado costosas. Lo peor que puede pasar es que se cancele el programa, lo cual representa ciertamente un cúmulo grande de problemas para la IES afectada (especialmente con los estudiantes afectados) pero no tiene efectos financieros mayores, salvo los asociados con el costo de oportunidad de no poder seguir recibiendo estudiantes.

- Dado lo expuesto, el marco regulatorio de la educación superior debería imponer obligaciones no negociables respecto de la disponibilidad de docentes de tiempo completo o medio tiempo, como requisito para operar. Por ejemplo, el marco regulatorio debería exigir que para que un programa académico pueda ser ofrecido y operar, debe garantizar la presencia de al menos tres docentes TCE, entendido este indicador como se expuso arriba. Algo como esto permitiría que una IES con 50 programas activos, por ejemplo, tuviese al menos 150 docentes TCE, una comunidad estable ya importante, de la cual se podría esperar un compromiso serio y de largo plazo con un sistema de aseguramiento interno de la calidad de la educación impartida por la IES.
- Otro elemento importante del marco regulatorio debe estar referido a las exigencias mínimas de inversión para los fundadores de una IES nueva y los riesgos financieros inherentes al desarrollo de la actividad. Una IES nueva debe cumplir con la exigencia anterior en términos de docentes TCE, y otras elementales en términos de planta física, equipos, medios educativos, bienestar y desarrollos formales en materia de normatividad y soporte documental (estatuto docente, estatuto estudiantil, reglamento interno de trabajo, etc.). El cumplimiento de estas exigencias supone una inversión significativa, lo cual genera una barrera a la entrada, que en este caso garantiza que las nuevas IES no puedan entrar a operar de cualquier manera, sin cumplir las condiciones que se requieren para ofrecer una educación mínimamente aceptable como, infortunadamente, con alguna frecuencia, ocurre hoy.
- Relacionado con lo anterior, la entrada en operación de una nueva IES, o la continuidad de las actuales, debe implicar riesgos financieros para aquellas instituciones que carezcan de un compromiso serio con la calidad de la educación. Por ejemplo, si en lugar de que “no pase nada” cuando un programa no logra las condiciones para su registro calificado inicial o su acreditación, después de un cierto tiempo de operación¹⁹, el marco regulatorio impone sanciones fuertes de carácter económico, entonces las IES procurarían evitar este evento cumpliendo cabalmente las condiciones, ya que la inversión requerida para cumplir sería menor que el costo de la sanción. Una forma de operacionalizar esto podría ser la siguiente: el Estado revisa aleatoriamente (o con criterio informado), cada año, una proporción de los programas vigentes en la IES (5% o 10%, por ejemplo, dependiendo del tamaño de la IES). Si algún programa entre los revisados no logra el cumplimiento, todos los programas de la facultad o escuela a la cual pertenezca el programa serán revisados y este proceso será pagado íntegramente por la IES, sin que operen subsidios por parte del Estado, como ocurre hoy. Si los programas que incumplen representan más del 30% de los revisados, entonces todos los programas de la IES serán revisados, de nuevo a costa de la IES afectada, etc.
- Un marco regulatorio fuerte, que implique importantes inversiones de entrada, el compromiso de recursos cuantiosos para la operación y un riesgo financiero significativo en caso de falla, seguramente hará pensar muy bien a aquellas personas o grupos que intenten incursionar en el sector con el fin de obtener beneficios económicos. Si

¹⁹ La acreditación de alta calidad debería dejar de ser voluntaria y pasar a ser obligatoria, después de un tiempo prudencial de operación del programa.

no se sienten muy seguros de lo que quieren hacer y si no tienen un compromiso real con los fines sociales de la educación, seguramente buscarán otros sectores en donde puedan alcanzar más fácilmente sus objetivos económicos. Se puede argumentar que esto llevaría a disminuir el número de IES disponibles, especialmente para las personas que, por no tener suficientes recursos no pueden acceder a IES privadas de alta calidad o que, por problemas en su preparación, tampoco pueden acceder a las IES públicas. Esto puede ser cierto, pero en el medio o largo plazo seguramente tendrá un efecto positivo sobre la calidad de la educación superior en el país. De otra parte, tal cosa no afectaría la posibilidad de que algunos grupos de personas o empresas vean en el sector educación una oportunidad genuina para materializar su responsabilidad social, seguramente con efectos positivos sobre la calidad.

Un enunciado final: el propósito de la reflexión hecha en este capítulo fue doble:

- De un lado, tratar de aproximarse a una respuesta a la pregunta presentada al comienzo del capítulo, con la comprensión de que es una pregunta válida, pertinente y útil, cuya respuesta, aunque no fuese completa, ayudaría enormemente en el proceso de mejorar la calidad de la educación superior.
- Del otro, relieves el convencimiento de los autores en cuanto a que la formulación y el desarrollo de buenos modelos de aseguramiento (externos o internos) es una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr una educación superior de calidad.

En opinión de los autores, para aproximarse a una educación superior de calidad, en adición a buenos modelos de aseguramiento (externo e interno) se requieren algunos elementos que favorezcan el desarrollo de una cultura de calidad (comunidad docente estable y con dedicación de tiempo completo, por ejemplo) y otros (como un marco regulatorio) que induzcan el comportamiento esperado, bien sea a través de incentivos positivos (acceso a fuentes estatales de financiación de la investigación, elegibilidad para recibir estudiantes becados por el Estado, cofinanciación de procesos de cualificación de docentes, etc.) o negativos (sanciones drásticas al incumplimiento de las condiciones de calidad, después de un período de transición razonable).

La profundización de estas y otras ideas y, sobre todo, la materialización de decisiones en este delicado tema, deben darse en el seno de una instancia apropiada, tal como el CESU, y bajo el liderazgo y orientación del Ministerio de Educación Nacional.

Ruta

Se sugieren las siguientes acciones para una eventual implementación del mismo.

1. Presentación y socialización del modelo al interior del MEN, con el fin de recibir observaciones y aportes adicionales que permitan su enriquecimiento y complementación.
2. Presentación del modelo y los principios del marco regulatorio propuesto a la instancia la comunidad de las IES, el Conaces y el CNA, solicitando retroalimentación, si las autoridades del MEN lo consideran pertinente y oportuno.

3. Terminada la fase anterior, ajuste del modelo y presentación al CESU o a la instancia escogida por el Ministerio, para retroalimentación y recomendaciones.
4. Si, al término de las fases anteriores, el Gobierno decide modificar la política pública en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior, se debe preparar la norma correspondiente.

El propósito de la divulgación es múltiple. De un lado, se trata de conocer la opinión de los destinatarios sobre los aspectos estructurales de la propuesta, especialmente en lo relacionado con los criterios básicos de la operación del aseguramiento externo y la existencia de un marco regulatorio como el sugerido aquí. Del otro, conocer la opinión sobre el enfoque del modelo, es decir, su focalización en las buenas prácticas asociadas a los procesos fundamentales para el logro de la calidad. Adicionalmente, por supuesto, obtener las críticas y los aportes que permitan complementar, enriquecer y mejorar el modelo, inclusive en sus aspectos operacionales.

La divulgación del modelo debe hacerse con una presentación especial que resuma los aspectos centrales del modelo propuesto, disponible en el portal del Ministerio, con acceso al documento detallado para aquellas entidades y/o personas que deseen profundizar en él²⁰.

Una estrategia para la operacionalización del proceso podría ser la siguiente:

1. Elaboración de una presentación especial que resuma el modelo propuesto e incluya lo relativo al marco regulatorio, con el nivel de detalle que el MEN considere pertinente.
2. Elaboración de un formato básico para retroalimentación del modelo por parte de las IES, sin perjuicio de los comentarios adicionales que quieran realizar. La retroalimentación del CNA y de Conaces no considera un formato especial.
3. La retroalimentación comprende tres aspectos centrales: a) el modelo como tal, tanto desde la perspectiva de su enfoque como de su desarrollo y especificación de los procesos; b) la racionalidad y enfoque operacional del aseguramiento externo de la calidad, incluyendo sus implicaciones sobre el arreglo institucional actual representado por el Conaces y el CNA, y c) lo relativo al marco regulatorio propuesto, solicitando de manera explícita aportes que permitan completarlo, perfeccionarlo y fortalecerlo, incluyendo la definición del período de transición de la situación actual a la propuesta.
4. Conformación de una “mesa de análisis” para recepción, procesamiento y análisis de las observaciones recibidas de las IES y demás entidades interesadas. La “mesa” debe producir un informe en el cual se identifiquen, organicen y clasifiquen las observaciones y aportes recibidos, informe que será presentado al MEN para que este indique el sentido y alcance de los ajustes que habría que hacer al modelo.

²⁰ Junto con el documento del modelo, se podrían compartir en red otros dos documentos desarrollados en el marco del contrato, orientados a facilitar el proceso de implantación del modelo: un “manual de uso” del modelo, dirigido a las IES, con algunas indicaciones complementarias a las buenas prácticas enunciadas para cada proceso (Silva, 2013), y un “manual de acompañamiento”, dirigido al Ministerio, con algunos criterios para orientar y focalizar el apoyo que pueda dar a las IES interesadas en la implementación del modelo (Silva, Hernández y Velasco, 2013).

5. Con el modelo ya ajustado según las instrucciones del MEN, presentación especial al CESU, para que debata el modelo propuesto, el enfoque del aseguramiento externo y el marco regulatorio, y formule una recomendación al Gobierno respecto de la conveniencia o inconveniencia de adoptarlo como política pública.
6. Si el Gobierno decide finalmente adoptar una nueva política pública en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el país, redacción de la pieza normativa correspondiente, que incluya los lineamientos para la reestructuración del arreglo institucional actual, el plazo para entrada en vigencia de la nueva política y el período de transición establecido para que las IES ya existentes se ajusten a los requerimientos del nuevo marco regulatorio establecido.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Encuentro* (50). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005004.pdf>

Alderman, G., y Brown, R. (18 de abril de 2007). American and British Higher Education: Common Problems, Common Responses? *OECD Expert Meeting on Assessing Higher Education Learning Outcomes*. Washington, D. C.

Andión G., M. (diciembre de 2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*(50), 83-92. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005011.pdf>

Ascher, B. (25 de enero de 2002). Accreditation and Education: Implications of Trade Agreements. *CHEA International Commission Seminar*. San Francisco, California, Estados Unidos.

Australian Government, Tertiary Education Quality and Standards Agency (2012). *TEQSA Annual Report, 2011-2012*. Obtenido de http://teqsa.gov.au/sites/default/files/9206.4_TEQSAAnnualReport_Full%20Report_Web_06.5.pdf

Australian Vice-Chancellors' Committee (abril de 2005). Provision of Education to International Students Code of Practice and Guidelines for Australian Universities. Obtenido de http://sydney.edu.au/documents/future_students/CodeOfPractice.pdf

Baird, J. (2006). Quality Frameworks: An Overview from AUQA, Audit Reports. En J. Baird (Ed.), *Quality Frameworks Reflections from Australian Universities* (Occasional Publications Number 9 ed.). Australian Universities Quality Agency -AUQA-. Obtenido de http://www.auqa.edu.au/files/publications/qf_final_web_pages_281106.pdf

Ball, C. (1985). *Fitness for Purpose, SRHE and NFER*. Nelson: Guilford.

Banco Mundial (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, D. C.: The World Bank. Obtenido de http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf

Banco Mundial (2010). *Quality Assurance in Higher Education: A comparison of Eight Systems*. Obtenido de ECA Knowledge Brief Number 35: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/ECAEXT/0,,contentMDK:22768081~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:258599,00.html>

Bernhard, A. (septiembre de 2010). Quality Assurance in Transition towards a Global Concern. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(3). Obtenido de <http://infonomics-society.org/LICEJ/Quality%20Assurance%20in%20Transition%20towards%20a%20Global%20Concern.pdf>

Birnbaum, R. (1994). The Quality Cube: How College Presidents Assess Excellence. *Journal of Higher Education Management*, 9(3), 71-82.

Bornman, G. (2004). Programme review guidelines for quality assurance in higher education: A South African perspective. *International Journal in Sustainability in Higher Education*, 5(4), 372-383. Obtenido de <http://insight.glos.ac.uk/sustainability/Education/hefcelgmquality/Documents/Programme%20review%20guidelines%20for%20QA%20in%20HE,%20a%20South%20African%20Perspective,%20Bornman%20GM.pdf>

Bradley, D.; Noonan, P.; Nugent, H., y Scales, B. (2008). *Review of Australian higher education: Final report (Bradley report)*. Canberra: Australian Government. Obtenido de http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Documents/Review/PDF/Higher%20Education%20Review_one%20document_02.pdf

Brennan, J., y Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: OECD; SRHE, y Open University Press.

Brennan, J.; De Vries, P., y Williams, R. (Edits.). (1997). *Standards and Quality in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley.

Colombia. Congreso de la República (2008). Ley 1.188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior. Bogotá, D. C. Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1188_2008.html

Commission of the European Communities (2009). *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Report on progress in quality assurance in higher education*. Obtenido de European Commission-Education and Training: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf

Commonwealth of Australia (2009). *Transforming Australia's higher education system*. Canberra: Commonwealth of Australia. Obtenido de <http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Documents/TransformingAusHigherED.pdf>

Consejo Nacional de Acreditación-CNA-(noviembre de 2006). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de ColombiaAprende.edu.co: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186359_lineamientos_3.pdf?binary_rand=2342

Consejo Nacional de Acreditación -CNA- (enero de 2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Obtenido de CNA.gov.co: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Consejo Superior Universitario Centroamericano-CSUCA-(marzo de 2010). *Guía de autoevaluación institucional*. Obtenido de Sistema centroamericano de evaluación y armonización

de la educación superior (Sicevaes): http://sicevaes.csuca.org/attachments/152_ANEXO%202-%20Guia_autoevaluacion_institucional_ver_marzo_2010.doc

Convenio Andrés Bello (2005). *El impacto de los procesos de autoevaluación de la Educación Superior: Grupo de las 10 universidades*. Bogotá, D. C.: Convenio Andrés Bello.

Council for Higher Education Accreditation -CHEA- (2011). *Quality Assurance in Higher Education in the United States*.

Curri, G. (2001). *Restructuring the Nova Scotia University System: Reactions from University Senior Administrators, Nova Scotia*. Disponible en. Halifax (Nueva Escocia): Dalhousie University. Obtenido de http://www.csshe-scees.ca/pf/PF_20_Curri.pdf

De la Orden Hoz, A.; Asensio Muñoz, I.; Biencinto López, C.M.; González Barberá, C., y Mafokozi Ndabishibije, J. (15 de mayo de 2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(12), 1-60.

De Luca, O. B.; Fernandez, M., y Montero, S. M. (18-20 de noviembre de 2005). *Acreditación de la calidad de la educación superior: los casos de Argentina, Chile y México*. Obtenido de Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Trabajos del I Congreso: <http://www.saece.org.ar/papers1.php>

Di Nauta, P.; Omar, P.L.; Schade, A., y Scheele, J. P. (2004). *Accreditation models in higher education: Experiences and perspectives*. Helsinki: ENQA. Obtenido de <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf>

Días Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En J. Tres, y B. C. Sanyal (Edits.), *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (págs. 282-295). Madrid, y Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI/Unesco), y Ediciones Mundi-Prensa. Obtenido de Disponible en http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7538/1/18_282-295.pdf

Días Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola, y A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 87-112). Caracas: Iesalc/Unesco. Obtenido de http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf

Días Sobrinho, J., y De Brito, M. (julio de 2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13(2), 487-507. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>

Dill, D. (2007). *Quality Assurance in Higher Education. Practices and Issues. The 3rd International Encyclopedia of Education*. Chapel Hill: The University of North Carolina. Obtenido de http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia_Final.pdf

Doherty, G. (2012). Quality Assurance in Education. En M. Savsar (Ed.), *Quality Assurance and Management* (págs. 75-102). Rijeka, y Shanghai: InTech. doi:10.5772/2235

Eastman, J. (abril de 2003). Strategic management of universities? *Professional File*(24). Obtenido de http://www.csshe-scees.ca/pf/PF_24%20_Eastman.pdf

Eaton, J. (29 y 30 de abril de 2011). *Quality assurance in higher education institutions in the United States*. Obtenido de Council for Higher Education Accreditation: http://www.higher-edu.gov.lb/Workshops/Conf_QA/29_4_2011/judith_eaton.pdf

Emese, A., y Ruijten, R. (2007). Aligning institutional national and international quality assurance: Safeguarding quality abroad. *29th Annual Eair Forum*. Innsbruck: Universität Innsbruck. Obtenido de http://www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/Aligning_institutional_national_and_international_quality_assurance.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA- (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3 ed.). Helsinki: ENQA. Obtenido de [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)

Flemish National Qualifications Framework -NQF- (2008). *Higher Education Qualifications Framework in Flanders (Belgium). A presentation for compatibility with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Obtenido de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie -NVAO-: http://www.nvao.net/page/downloads/NQF_Flemish_National_Qualifications_Framework.pdf

Gavra, A.; Ivanova, L.; Stråhlman, C., y Galán Palomares, F. M. (2012). *Quest for quality for students: Going back to basics*. Bruselas: The European Students Union. Obtenido de <http://www.esu-online.org/asset/News/6068/QUEST-for-quality-for-students-publication-Part1.pdf>

Gazzola, A. L., y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc/Unesco. Obtenido de http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf

Giraldo, U.; Abad, D., y Díaz, E. (s. f.). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Obtenido de MinEducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

Gómez Campos, V. M., y Celis Giraldo, J. E. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 87-110. Obtenido de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/12704/13315>

González, L. E., y Torre Griggs, D. (2006). Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas. En *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (págs. 298-306). Global University Network for Innovation (GUNI/Unesco), y Ediciones Mundi-Prensa. Obtenido de http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7539/1/18_298-306.pdf

Green, M.; Eckel, P., y Barblan, A. (2002). *The brave new (and smaller) world of higher education: A transatlantic view*. Washington, D. C.: European University Association, y American Council on Education. Obtenido de <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/brave-new-world.1069322743534.pdf>

Harman, G. (1996). *Developing and Managing Quality Assurance for Higher Education Systems and Institutions in Asia and the Pacific*. Bangkok: Asia-Pacific Centre of

Educational Innovation for Development (ACEID). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001040/104046e.pdf>

Harman, G., y Meek, L. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*. Centre for Higher Education Management and Policy, Commonwealth of Australia, y University of New England. Obtenido de <http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C09/F409.pdf>

Harvey, L., y Green, D. (1993). 'Defining Quality' Assessment and Evaluation in Higher Education. 18(1), 9-34. Obtenido de http://www.emeraldinsight.com/promo/pdf/global/evaluation_of_the_factors.pdf

Hayes, D., y Wynyard, R. (Edits.). (2006). *The Mcdonaldization of higher education*. Greenwich: Library of Congress.

Henard, F., y Mitterlle, A. (13 de octubre de 2010). *Governance and quality guidelines in higher education. A Review of Governance Arrangements and Quality Assurance Guidelines*. Obtenido de Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD-: <http://www.oecd.org/edu/imhe/46064461.pdf>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education -INQAAHE- (agosto de 2007). *Guidelines of good practice in quality assurance*. Obtenido de INQAAHE: http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1231430767_inqaahe--guidelines-of-good-practice%5B1%5D.pdf

Jaramillo, J. B. (2013). *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá, D. C.: MEN, y Secab. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/puj/viceadm/telescopi/wp-content/uploads/MEN-Estado-del-Arte-del-Sistema-Nacional-de-Acreditaci%C3%B3n.pdf>

JM Consulting Ltd. (julio de 2005). *The costs and benefits of external review of quality assurance in higher education*. Obtenido de The IOE UK Digital Education Repository Archive: http://dera.ioe.ac.uk/5492/1/rd17_05.pdf

Lemaitre, M. J. (diciembre de 2003). Aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Revista Pensamiento Educativo*, 33, 212-229. Obtenido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/272/573>

Lindsay, A. W. (1992). Concepts of Quality in Higher Education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 14(2), 153-163.

Litwin, J. (abril de 2006). The efficacy of strategy in higher Education. A methodology. *Canadian Society for the Study of Higher Education, Professional File*(27).

Martin, M., y Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*. París: International Institute for Educational Planning. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152045e.pdf>

McKinnon, K. R.; Walker, S. H., y Davis, D. (2003). *Benchmarking en el sistema universitario* (Traducción del libro impreso en Australia en 1999, cuyo título original en inglés no se menciona ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.

McTaggart, R. (2006). Quality Assurance: Imposition of a Discourse or Sound Academic Practice? En J. Baird (Ed.), *Quality Frameworks Reflections from Australian Universities* (Occasional Publications Number 9 ed.). Australian Universities Quality Agency -AUQA-. Obtenido de http://www.auqa.edu.au/files/publications/qf_final_web_pages_281106.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2010a). *¿Qué es?* Recuperado el 15 de octubre de 2013, de MinEducacion.gov.co: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196488.html>

Ministerio de Educación Nacional (2010b). *Decreto No. 1.295 del 20 abril de 2010, Por el cual se reglamenta el registro calificado que trata la Ley 1188 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Obtenido de MinEducacion.gov.co: <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-221617.html>

Ministerio de Educación Nacional (20 de agosto de 2010c). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de MinEducacion.gov.co: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-235585.html>

Ministerio de Educación Nacional (2010d). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de MinEducacion.gov.co: <http://web.mineduccion.gov.co/EsuperiorDOC/aseguramiento.htm>

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sobre la idea de calidad en el Registro Calificado de programas académicos de educación superior*. Bogotá, D. C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Consejo Nacional de Educación Superior, CESU*. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de MinEducacion.gov.co: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196487.html>

Ministerio de Educación Nacional, y Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (abril de 2013a). *Convenio de Cooperación en Asistencia Técnica No. 054 de 2012, “Conversatorio sobre la Calidad de la Educación Superior y su Evaluación - Autoevaluación”*. Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional, y Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (abril de 2013b). *Convenio de Cooperación en Asistencia Técnica No. 054 de 2012, “Conversatorio sobre la Calidad de la Educación Superior y su Evaluación – Investigación, Innovación y Creación en las Instituciones y Programas de Educación Superior”*. Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional, y Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (abril de 2013c). *Convenio de Cooperación en Asistencia Técnica No. 054 de 2012, “Conversatorio sobre la Calidad de la Educación Superior y su Evaluación – Bienestar Universitario o institucional”*. Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional, y Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (2013d). *Estructura de Indicadores de Perfilación y Caracterización para las Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Bogotá, D. C.: MEN, y Secab.

Ministerio de Educación Nacional, y Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (2013e). *Diálogos sobre Educación Superior. Memorias 2012*. Bogotá, D. C.: MEN, y Secab.

Neubauer, D., y Hawkins, J. N. (2008). *Higher Education and Quality Assurance Trends and Tensions in Asia*. Obtenido de IFE/NENU September 4-15, 2012: <https://www.eastwestcenter>.

org/sites/all/modules/filemanager/files/Education_Program/IFE2020/2012_Institute/No_9_Higher_Education_and_Quality_Assurance_Compatibility_Mode.pdf

Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?; Academics' Perceptions of Quality Assurance and Quality Monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.

Nicholson, K. (3 de enero de 2011). *Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature*. Obtenido de McMaster University: <http://ccl.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf>

Nyathi, F. S.; Kadhila, N., y Aipanda, J. (2011). *Quality Assurance manual*. Windhoek: Universidad de Namibia, Centre for Quality Assurance and Management (Cequam).

Prague Declaration (19 de mayo de 2011). *Towards the European Higher Education Area, communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education*. Obtenido de From Berlin to Bergen and Beyond: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF.

Quality Assurance Agency for Higher Education -QAA- (2011). *The U.K. Quality Code for Higher Education*. Obtenido de QAA.ac.uk: <http://www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/quality-code/Pages/default.aspx>

Rajavaara, M. (1998). Professionals and Quality Initiatives in Health and Social Services , , Vienna. En A. Evers, R. Haverinen, K. Leichsenring, y G. Wistow (Edits.), *Developing Quality in Personal Social Services. Concepts, Cases and Comments* (págs. 83-94). Viena: Ashgate Publishing. Obtenido de http://www.euro.centre.org/detail.php?xml_id=409

Revelo, J., y Hernández, C. A. (2003). *The National Accreditation System in Colombia: experiences from National Council of Accreditation (CNA)*. París: International Institute for Educational Planning. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131066e.pdf>

Rodríguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 179-214. Obtenido de revistas.um.es/rie/article/download/122631/115201

Ruch, R. (2001). *Higher Education, Inc.: The rise of the for-profit university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Salazar, J. M. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Obtenido de http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/40ModuloModelosdeAseguramientodelaCalidad.pdf

Shah, M.; Nair, S., y Wilson, M. (septiembre de 2011). Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 475-483.

Silva B., J. (2003). *Contribución al diseño de un sistema de evaluación de las universidades colombianas* (Serie Monografías de Administración, No. 73 ed.). Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.

Silva B., J. (2013a). *Revisión de la literatura nacional e internacional sobre modelos de aseguramiento interno de la calidad de la educación superior*. Bogotá, D.C.: MEN, y Consorcio ACE.

Silva B., J. (2013b). *Marco teórico y conceptual para el análisis de la gestión administrativa y académica de la oferta educativa en el nivel de educación superior y su relación con la obtención de altos estándares de calidad*. Bogotá, D.C.: MEN, y Consorcio ACE.

Silva B., J. (2013c). *Manual de uso para la implantación del modelo propuesto de aseguramiento interno de la calidad*. Bogotá, D. C.: MEN. Consorcio ACE.

Silva B., J.; Bernal, E.; Hernández, C., y Sánchez, S. (2013). *Aproximación al estado del aseguramiento interno de la calidad en las IES colombianas*. Bogotá, D. C.: MEN, y Consorcio ACE.

Silva B., J.; Bernal, E.; Hernández, C., y Sánchez, S. (2013a). *Metodología para identificar y sistematizar modelos exitosos de aseguramiento interno de la calidad de la educación superior, aplicados por las IES en Colombia*. Bogotá, D. C.: MEN, y Consorcio ACE.

Silva B., J.; Bernal, E.; Hernández, C., y Sánchez, S. (2013b). *Informe de aplicación de la metodología para identificar y sistematizar modelos de aseguramiento interno en Colombia. Operativo de recolección, procesamiento y análisis de la información*. Bogotá, D. C.: MEN, y Consorcio ACE.

Silva B., J.; Bernal, E.; Hernández, C., y Sánchez, S. (2013c). *Informe sobre el Foro Nacional sobre Modelos de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación Superior, 29 de octubre*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (documento de circulación interna).

Silva B., J.; Bernal, E.; Hernández, C., y Sánchez, S. (2013d). *Caracterización de tres modelos de aseguramiento interno de la calidad a partir de la experiencia de las IES en Colombia*. Bogotá, D. C.: MEN, y Consorcio ACE.

Silva B., J.; Hernández, C., y Velasco, J. (2013). *Manual de acompañamiento para la implantación del modelo propuesto de aseguramiento interno de la calidad*. Bogotá, D. C.: MEN, Consorcio ACE.

Strahlman, C. (Ed.). (2012). *Quest for Quality for Students-Going back to basics*. Bruselas: The European Student Union. Obtenido de <http://www.creup.es/documentos/esu-publicaciones/ESU-quest-report.pdf>

Stroupe, R. (2010). Using standards for Internal Quality Assurance for Management Program Administration. *Language Education in Asia*, 1(1), 124-132. Obtenido de http://www.camtesol.org/Download/LEiA_Vol1_2010/LEiA_V1_11_Stroupe_Using_Standards_for_Internal_Quality_Assurance_for_Management_and_Program_Administration.pdf

Strydom, A. H.; Lategan, L. Q., y Muller, A. (Edits.). (1997). *Enhancing Institutional Self-Evaluation and Quality in South African Higher Education: National and International Perspectives*. Bloemfontein, Sudáfrica: University of the Orange Free State.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Toro, J. R. (2011). Proyecto Alfa. Módulo Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior. *versión 1*. Obtenido de http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/42ModuloGestionInternadelaCalidad.pdf

Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En P. Altbach (Ed.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer.

Tsinidou, M.; Gerogiannis, V., y Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244. Obtenido de http://www.emeraldinsight.com/promo/pdf/global/evaluation_of_the_factors.pdf

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Iesalc-Unesco, y PUJ. Obtenido de http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf

Unesco (2008). *Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Obtenido de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación: <http://www.iiep.unesco.org/es/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education.html>

Unesco (2010). *Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. Obtenido de Unesco.org: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/compendio.htm>

University Grants Commission (2006). Establishment and Monitoring of the Internal Quality Assurance Cells (IQACs) in Higher Education Institutions (HEIs), 2007-2012. *Bahadurshah Zafar Marg*. Nueva Delhi. Obtenido de www.ugc.ac.in

Van Damme, D. (23 al 24 de mayo de 2002). Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services. *OECD/US Forum on Trade in Educational Services*. Washington, D.C. Obtenido de http://www.unizg.hr/fileadmin/upravljanjekvalitetom/pdf/docsmjernice/oecd_trends_and_models.pdf

Van Damme, D. (octubre de 2011a). Internal Quality Assurance in Universities: Academic Self-Regulation in a Context of Increasing Accountability in Higher Education. *JAQAHE Conference*. Tokyo. Obtenido de <http://www.slideshare.net/dvndamme/internal-quality-assurance-in-universities>

Van Damme, D. (2011b). *Renegotiating Institutional Autonomy and Public Accountability: the Future of Higher Education Quality Assurance*. Obtenido de European Commission-Education and Training: http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/quality/vandamme_en.pdf

Van Vught, F. (1994). Autonomy and Accountability in Government/University Relationships. En J. Salmi, y A. Verspoor (Edits.), *Revitalizing Higher Education* (págs. 322-362). Oxford: International Association of Universities, y Elsevier Science.

Van Vught, F., y Westerheijden, D. F. (1992). *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.

Vroeijenstijn, A. I. (mayo de 2001). *Manual for Self-Evaluation at Programme Level*. Pretoria: University of South Africa.

Weber, L. (2005). Nature and scope of the public responsibility for higher education and research? En L. Weber, y S. Bergan (Edits.), *The public responsibility for higher education and research*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Obtenido de www.ehea.info/Uploads/.../040922-01LWeber.ppt

Weber, L. (2010). Quality Assurance in Higher Education: A Comparison of Eight Systems. *ECA Knowledge Brief*. Europe and Central Asia Region of the World Bank, The World Bank. Obtenido de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/ECAEXT/0,,contentMDK:22768081~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:258599,00.html>

Woodhouse, D. (2006). Quality Frameworks for Institutions,. En J. Baird (Ed.), *Quality Frameworks Reflections from Australian Universities* (Occasional Publications Number 9 ed.). Australian Universities Quality Agency -AUQA-. Obtenido de http://www.auqa.edu.au/files/publications/qf_final_web_pages_281106.pdf

Zakuan, N.; Muniandy, S.; Zamery Mat Saman, M.; Shoki Md Ariff, M.; Sulaiman, S., y Abd Jalil, R. (2012). Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation in Higher Education Institution: A review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(12). Obtenido de <http://www.hrmar.com/admin/pics/1341.pdf>

Zhang, T. (2 de mayo de 2013). "EU: Can quality assurance foster creativity?" The global window on higher education. *University World News* (26). Obtenido de <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=20080501171936284>

