

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: falencias y propuesta de mejoramiento

Anlly Liced Balcero-Molina ¹

Jesús Gabalán-Coello ²

Fredy Eduardo Vasquez-Rizo ³

Resumen

Este artículo señala algunas falencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia. Se emplearon tres tipos complementarios de análisis: documental, estadístico y de percepción. Con base en la revisión del concepto de *calidad* asociado a la educación superior y su relevancia en el proceso de aseguramiento, se encuentra que, si bien el sistema cumple con su cometido de promover y vigilar la calidad de la educación superior, esto podría realizarse mejor. Por ello, se plantea una propuesta de mejoramiento que hace énfasis en la necesidad de llevar a cabo tres estrategias: (1) actualizar y mejorar los criterios de evaluación de la calidad; (2) reestructurar los procesos y la estructura administrativa del sistema; y (3) implementar la Escuela de Formación de Pares Académicos. La intención es garantizar que el sistema articule sus componentes de forma más efectiva y eficiente, para responder de una manera más adecuada a sus funciones y procesos.

Palabras clave: calidad de la educación, enseñanza superior, acreditación, evaluación de la educación, educación



¹ Universidad Autónoma de Occidente

albalcero@uao.edu.co

² Corporación Penser

³ Universidad Autónoma de Occidente

Recibido: 8/05/2022

Revisado: 15/06/2021

Aprobado: 22/10/2022

Publicado: 30/12/2022

Para citar este artículo: Balcero-Molina, A., Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. (2022). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: falencias y propuesta de mejoramiento. *Praxis & Saber*, 13(34), e14084. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14084>

Quality Assurance System for Higher Education: shortcomings and proposal for improvement

Abstract

This article highlights some shortcomings of the Quality Assurance System for Higher Education in Colombia. Three complementary types of analysis were conducted: documentary, statistical, and perceptual. Based on the review of the concept of *quality* associated with higher education and its relevance in the assurance process, it was found that, even though the system fulfills its mission of promoting and monitoring the quality of higher education, this could be accomplished in a better way. Therefore, a proposal for improvement is put forward, which emphasizes the need to carry out three strategies: (1) updating and improving the quality evaluation criteria; (2) restructuring the processes and administrative structure of the system; and (3) implementing the Academic Peer Training School. The intention is to ensure that the system articulates its components in a more effective and efficient way, in order to respond more adequately to its functions and processes.

Keywords: quality of education, higher education, accreditation, education assessment, education

Sistema de Garantia de Qualidade do Ensino Superior: falhas e proposta de melhoria

Resumo

Este artigo salienta algumas deficiências do Sistema de Garantia de Qualidade do Ensino Superior na Colômbia. Foram levados a cabo três tipos complementares de análise: documental, estatístico e perceptual. Com base na revisão do conceito de *qualidade* associado ao ensino superior e sua relevância no processo de garantia, constatou-se que, mesmo que o sistema cumpre sua missão de promover e monitorar a qualidade do ensino superior, isto poderia ser realizado melhor. Portanto, uma proposta de melhoria é apresentada, a qual enfatiza a necessidade de realizar três estratégias: (1) atualização e melhoria dos critérios de avaliação da qualidade; (2) reestruturação dos processos e da estrutura administrativa do sistema; e (3) implementação da Escola de Formação de Pares Acadêmicos. A intenção é assegurar que o sistema articule seus componentes de forma mais eficaz e eficiente, a fim de responder mais adequadamente a suas funções e processos.

Palavras-chave: qualidade da educação, ensino superior, acreditação, avaliação educacional, educação

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) es la instancia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) encargada de garantizar la calidad de la educación superior en Colombia. Este sistema está conformado por los procesos de registro calificado —obligatorio— y de acreditación de alta calidad —voluntario— (Ley 1188, Congreso de la República de Colombia, 2008; Decreto 1330, MEN, 2019a).

Este sistema surge a partir del Decreto 2904 (Presidencia de la República de Colombia, 1994) como respuesta a los inconvenientes generados por la implementación de la Ley 30 (Congreso de la República de Colombia, 1992), en la que se le daba autonomía y autorregulación a las instituciones de educación superior (IES), al delegarles la responsabilidad de la oferta y pertinencia de sus programas académicos, situación que provocó un aumento descontrolado de programas sin una regulación efectiva de su calidad.

El sistema está conformado actualmente por 299 IES, entre instituciones universitarias, universidades, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas profesionales, que suman más de 13 000 programas de todas las modalidades de formación (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2021), las cuales han asumido sus procesos de registro y acreditación de tal forma que han logrado construir ejercicios coordinados internos de academia, gestión, planeación y evaluación que respondan a los requerimientos de este estamento de gobierno.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el contexto educativo colombiano ha cambiado y con él las circunstancias que rodean los procesos de registro y de acreditación, especialmente en la relación entre la política y su ejecución, razón por la cual el presente artículo pretende identificar los principales inconvenientes del actual sistema, con la intención de generar una propuesta de mejoramiento para su fortalecimiento.

Revisión de la literatura

Acerca de la calidad

El concepto de *calidad* posee un carácter multidimensional en el que se involucran diferentes percepciones, por lo que varía de un contexto a otro. Muchas de las definiciones referidas a *calidad* se han dado en función de su evaluación, con la identificación de estándares, criterios y/o requisitos, los cuales pueden cambiar según el escenario, las orientaciones o las necesidades.

En un principio, según Sumardi y Adji (2020), se hablaba de que este era un término eminentemente relacionado con el desempeño de una organización —asociado a un óptimo proceso o resultado-producto—, pero luego alcanzó una visión más amplia al ser considerado como parte importante de otros ámbitos y como característica fundamental de otros procesos. Fue visto como un elemento diferencial en sí mismo —generador de valor— o como parte de una cadena de factores conducentes a una condición de éxito (Fomba *et al.*, 2022).

De esta manera, el concepto de *calidad* se diversificó hasta emplearse hoy en día en distintos contextos, con base en el sujeto, objeto o aspecto que pretende ser valorado. Esto

propicia la existencia de diferentes enfoques, entre ellos el técnico —para el control de calidad y eficiencia—, el humano —para la gestión y mejora del capital humano— y el estratégico —para ser aprovechado como aspecto innovador o transformador—.

La calidad en la educación superior

Uno de los escenarios en los que tiene actualmente un valor muy importante el concepto de *calidad* es en la educación superior. Dicha relevancia se puso en evidencia a partir de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (Unesco, 1998), cuando se dijo que la calidad de una institución de educación debe ser una característica que englobe todas sus funciones y actividades, y esta debe ser autoevaluada y avalada permanentemente por especialistas externos.

Autores como Doménech *et al.* (2019), Skedsmo y Huber (2021) y Ávila y Corsetti (2021) afirman que dicho estatus de característica fundamental y globalizante, en el contexto de la educación, es el que hace que su comprensión, medición, operacionalización y evaluación se torne compleja, pues en su valoración intervienen múltiples instancias institucionales, que participan en un acuerdo —tácito o explícito— en cuanto a su ponderación, elementos constitutivos, objetivos e indicadores, entre otros aspectos.

Por lo tanto, en estas circunstancias, el concepto de *calidad* aplicado a la educación superior, según MEN (2013), 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 el marco del desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación, el mejoramiento continuo y la innovación (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2015).

La importancia del aseguramiento de la calidad en la educación

Por lo anterior, las IES necesitan contar con mecanismos constantes y efectivos que les posibiliten el aseguramiento de su calidad. Este proceso es entendido por Matos *et al.* (2022) como el cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que la IES cuente con las condiciones requeridas para realizar sus funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social.

En esta misma dirección, Portocarrero *et al.* (2020) añaden que dicho proceso debe estar garantizado por un conjunto de mecanismos que apunten al control, a la garantía y a la promoción de la calidad, implementados a partir de procedimientos de control de la calidad —cumplimiento de estándares mínimos: licenciamientos—, de rendición de cuentas —estándares de calidad y propósitos institucionales: acreditación— y de mejoramiento —desarrollo y aplicación de políticas efectivas y mecanismos de autorregulación: auditorías académicas—.

Específicamente en Colombia, dicho proceso de aseguramiento de la calidad es controlado por el CNA, entidad que tiene como base la autoevaluación, mecanismo que soporta las actividades de registro calificado y acreditación. Ambos aspectos, a través de indicadores de

desempeño, respaldan y sustentan la calidad de una institución y sirven como garantía de la valoración de la institución ante la sociedad.

El SACES de Colombia

El SACES en Colombia es la instancia específica dependiente del CNA que vigila el cumplimiento de los estándares de calidad de las instituciones y programas académicos nacionales. Este sistema se basa en la centralización de los procesos e insumos institucionales asociados a la calidad, con un fuerte énfasis en la homogenización y estandarización de dichos elementos, para verificar y evaluar los logros o resultados del proceso educativo (Fontalvo *et al.*, 2021; Gil *et al.*, 2017). Así, toma como insumo una batería de indicadores académicamente aceptados (Velásquez *et al.*, 2022), validación que realiza el mismo CNA por obligatoriedad —registro calificado— o por solicitud de la institución —acreditación de alta calidad—. Para ello, el sistema está conformado por cuatro sistemas de información:

- El SNIES: información sobre las IES y sus programas.
- Observatorio Laboral para la Educación: información sobre graduados de la educación superior.
- Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES): información sobre registro calificado.
- Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES): información sobre deserción: riesgo y prevención (MEN, 2019b).

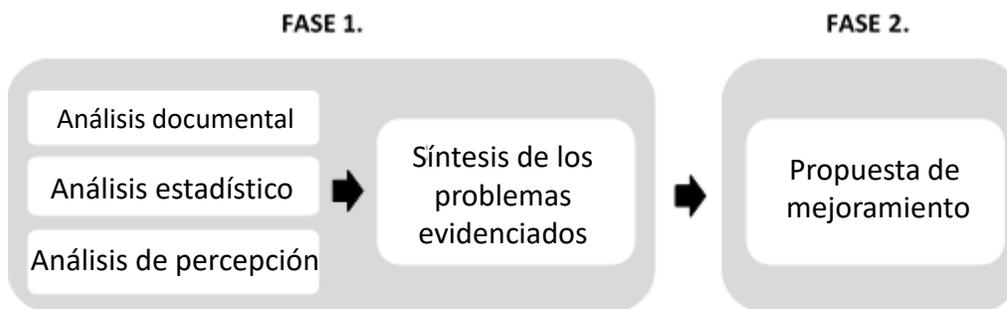
Además, el SACES constata que los procesos a su cargo tengan una autoevaluación previa por parte de la institución y que sean acompañados por expertos externos —académicos de amplio reconocimiento y trayectoria, con experiencia en evaluación (Delahoz *et al.*, 2020; Ohly & Schneijderberg, 2021)—, quienes se encargan de la ponderación y de la evaluación definitiva de los procesos, con base en estándares de calidad previamente definidos, soportados en los insumos informacionales contenidos en el sistema.

Metodología

Para cumplir con el objetivo propuesto, se lleva a cabo inicialmente un proceso descriptivo, que permite identificar los principales inconvenientes que presenta el SACES colombiano, con miras a sugerir posibles oportunidades de mejora.

Para ello, es necesario, siguiendo a Hernández *et al.* (2014), abordar dos fases: una diagnóstica —analítica— y otra propositiva (figura 1), en las que se tome como referente un diseño no experimental en el que se puedan medir o evaluar los aspectos, dimensiones o componentes que hacen parte del SACES. Para ello, se toma la información contenida en diversas fuentes —estadísticas, documentales y de percepción— y se emplean instrumentos de recolección de información.

Figura 1
Fases metodológicas



En la primera fase, se establece un diagnóstico de la condición del SACES, a partir de la revisión documental del modelo, del análisis estadístico de los resultados de programas e instituciones —en variables como Saber Pro, investigación, deserción y empleabilidad— y del análisis de la percepción de los principales involucrados —pares académicos (P), directores de programa (D) y responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad en las IES (R)—.

De manera específica, la etapa de análisis documental revisa la contextualización y las normativas vigentes del SACES, las condiciones de calidad evaluadas y los procedimientos requeridos para la obtención del registro calificado (Ley 1188, Congreso de la República de Colombia, 2018; Decreto 1330, MEN, 2019a) y la acreditación de alta calidad (Ley 30, Congreso de la República de Colombia, 1992; Acuerdo 6, Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 1995; Acuerdo 2, CESU, 2006; Acuerdo 3, CESU, 2017; Decreto 1075, MEN, 2015; Decreto 2904, Presidencia de la República de Colombia, 1994).

La etapa de análisis estadístico se centra en establecer comparaciones entre el nivel de calidad alcanzado por instituciones y programas académicos acreditados en contraste con los que no lo son. Se emplean algunos indicadores relacionados con:

- el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Pro: —se aplica la prueba *U de Mann-Whitney*.
- la investigación: clasificación de grupos de investigación por parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), resultados del Scimago Institutions Rankings y publicaciones en Scopus.
- la deserción: con base en el SPADIES, se considera desertor si abandona la IES durante dos periodos consecutivos o se matricula en otra IES sin que siga vinculado a la primera.
- la empleabilidad de los egresados: a partir del Observatorio Laboral para la Educación se analiza la tasa de cotización y salario promedio de sus graduados.

La etapa de análisis de percepción se realiza a través de un enfoque cualitativo, desarrollado a partir del análisis documental y de una técnica de muestreo aleatorio simple —sondeo— aplicada a 185 P, a 52 D y a 58 R.

De esta manera, se estructura el cuestionario de sondeo con base en unas categorías y preguntas derivadas del análisis documental (tabla 1), las cuales deben ser contestadas por cada sujeto, según su perfil (P, D o R), con la intención de que sirvan para detectar los principales problemas que se presentan en el SACES y de sentar las bases de la propuesta de mejoramiento.

Tabla 1

Categorías y preguntas del sondeo

Categoría	Pregunta	P	D	R
Mejoramiento de la calidad	¿Considera que el SACES promueve el mejoramiento de la calidad de la educación superior? —nulo, bajo, medio, alto, muy alto—	x	x	x
	¿Qué aspectos considera que el SACES ha permitido mejorar?	x	x	x
Requisitos exigidos para acreditación	¿Considera que los requisitos exigidos para la acreditación de alta calidad son significativamente altos, y por lo tanto, instituciones y programas prefieren no buscar este reconocimiento? —sí, no—	x	x	x
Componentes de calidad para IES y programas de nivel técnico y tecnológico	¿Considera que el SACES reconoce apropiadamente los componentes importantes de calidad para instituciones y programas de nivel técnico y tecnológico? —nulo, bajo, medio, alto, muy alto—	x		
Desempeños en los resultados de los estudiantes	¿Considera que las IES acreditadas presentan mejores desempeños en los resultados de los estudiantes que las no acreditadas? —sí, no—	x		
	¿Considera que los programas académicos acreditados presentan mejores desempeños en los resultados de los estudiantes que los no acreditados? —sí, no—	x		
Articulación de los componentes del sistema	Señale si está de acuerdo con la siguiente afirmación: “el SACES cuenta con sistemas de información y evaluación distintos y desarticulados, que no permiten que un programa renueve su registro u obtenga la acreditación a través de las mejoras evidenciadas respecto a su último proceso” —de acuerdo, parcialmente de acuerdo, en desacuerdo—	x	x	x
Logros o resultados del proceso educativo	¿Los logros o resultados del proceso educativo son un factor determinante para recomendar la obtención del registro calificado o la acreditación de alta calidad? —sí, no—	x		
	¿Considera que las condiciones de calidad exigidas para la obtención del registro calificado o la acreditación de alta calidad se centran en la evaluación de logros o resultados del proceso educativo? —sí, no—		x	x
Homogenización y estandarización	¿Considera que el SACES promueve la homogenización y la estandarización? —sí, no—	x		
Acreditación multicampus	¿Considera que la acreditación multicampus da fe de la calidad en todas las sedes y seccionales? —sí, no—	x		
Vigencia de la acreditación	¿Considera que la vigencia de la acreditación representa el nivel de calidad alcanzado? —sí, no—	x	x	x
Autoevaluación	¿Considera que la objetividad en los informes de autoevaluación presentados por las instituciones y programas es: nula, baja, media, alta o muy alta?	x		

Formación de pares académicos	¿Considera que, en general, los pares académicos deberían tener una mayor formación en temáticas relativas a la medición y evaluación en educación? —de acuerdo, parcialmente de acuerdo, en desacuerdo—	x		
Proceso de evaluación externa	¿Considera que el proceso de evaluación externa permite medir de forma objetiva las condiciones de calidad de la IES o del programa académico? —sí, no—		x	x
Problemas generales	A nivel general, exponga los problemas, falencias o debilidades que considera que se presentan en el SACES.	x	x	x
Acciones de mejoramiento	Proponga acciones para el mejoramiento del SACES.	x	x	x

Finalmente, en la segunda fase se construye una propuesta de mejoramiento a partir de las frecuencias relativas obtenidas con base en las percepciones de los sujetos involucrados. Se emplea una metodología de priorización, con la intención de seleccionar y jerarquizar las opciones y estrategias más viables y relevantes.

Resultados

Fase 1

A partir del análisis documental, se pudo establecer que el SACES de Colombia tiene un marco normativo vigente a través del Decreto 1330 (MEN, 2019a). Sus principales actores son: El MEN, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Minciencias, el CESU, la CNA, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), el Icfes, el Icetex, la Comisión Intersectorial de Talento Humano en Salud, las IES y la comunidad académica y científica en general.

Dicho marco regula los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad. En el primer proceso se evalúan características institucionales tales como (MEN, 2019c): mecanismos adecuados para la selección y evaluación de estudiantes y profesores, estructura administrativa y académica, cultura de autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario y recursos. Si es un programa, se evalúa: correspondencia entre denominación y contenidos, pertinencia, consecución de objetivos formativos, investigación, relación con el sector externo, docentes suficientes e idóneos, medios educativos e infraestructura.

Para este primer proceso, se cumplen los siguientes pasos:

- presentación de documentos y solicitud por parte de la IES al SACES.
- verificación de documentación por parte del MEN.
- asignación de pares por parte del MEN y visita de verificación.
- informe de condiciones por parte de los pares académicos.
- concepto sobre las condiciones de calidad emitido por Conaces y avalado por el MEN, con vigencia por siete años.

En cuanto al segundo proceso, los aspectos que se evalúan de manera general, tanto para la institución como para los programas —pregrado y posgrado—son: misión y proyecto

institucional y/o de programa, estudiantes, profesores, procesos académicos, visibilidad, impacto e innovación, investigación y creación artística y cultural, autoevaluación y autorregulación, bienestar institucional, organización, gestión y administración, infraestructura, recursos financieros y egresados (CNA, 2010, 2013, 2015). Aquí los pasos son:

- evaluación de condiciones iniciales por parte del CNA.
- autoevaluación por parte de la IES.
- evaluación externa por parte de pares académicos designados por el CNA.
- evaluación final realizada por CNA y avalada por MEN, con vigencia según su criterio —máximo 10 años—.

En cuanto al análisis estadístico, se realizó en cada caso un análisis comparativo entre las IES y programas que han obtenido la acreditación de alta calidad y los que no.

En relación con el primer ítem de análisis, desempeño en Saber Pro —componentes: competencias ciudadanas, comunicación escrita, inglés, lectura crítica y razonamiento cuantitativo—, fueron evaluados 3661 programas académicos, de los cuales, el 33 % tiene acreditación de alta calidad. Asimismo, el 48 % —1740— de los programas revisados pertenecen a IES acreditadas (SNIES, 2021).

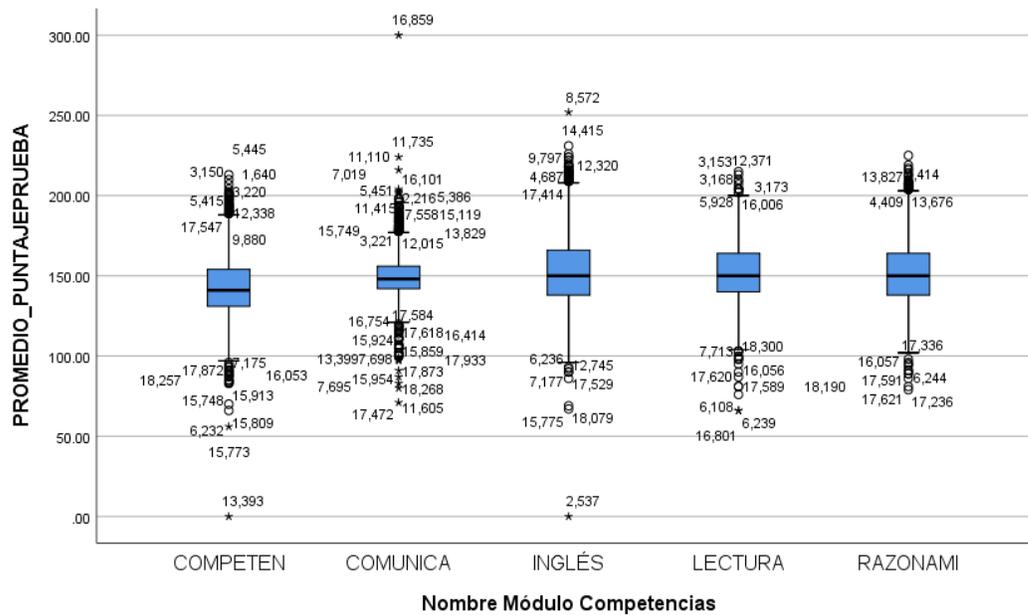
En este punto se realizó la prueba *U de Mann-Whitney*, debido a que no se puede usar la prueba *t*, ni muestras relacionadas, ya que los datos no se comportan normalmente, pues se emplean muestras independientes, las cuales hacen referencia a que la condición de acreditación y los desempeños no están relacionados específicamente en cada universidad que se analiza. Esta prueba contrasta la hipótesis nula. Por tanto, se puede afirmar que no existe igualdad en los puntajes porque la significancia estadística es menor que 0,05.

Cuando se analiza esto en los resultados por componente de la prueba (figura 2), se evidencia que los puntajes son superiores para las IES y programas acreditados —valores por encima de las cajas—, lo que comprueba de manera estadísticamente significativa que existen diferencias entre los desempeños en las pruebas censales y relaciones entre los resultados de las pruebas y el estatus de la IES o programa. Sin embargo, esto no certifica que dicha asociación se deba a un efecto del SACES, sino que puede deberse más a una condición recíproca entre calidad de la IES o programa y resultados, o viceversa.

En cuanto al segundo ítem, investigación, de acuerdo con el Minciencias (2021), en Colombia existen 5727 grupos de investigación reconocidos —744 en A1, 977 en A, 1527 en B, 2073 en C y 406 sin clasificar—. De estos, 3524 están avalados por las IES que tienen acreditación de alta calidad.

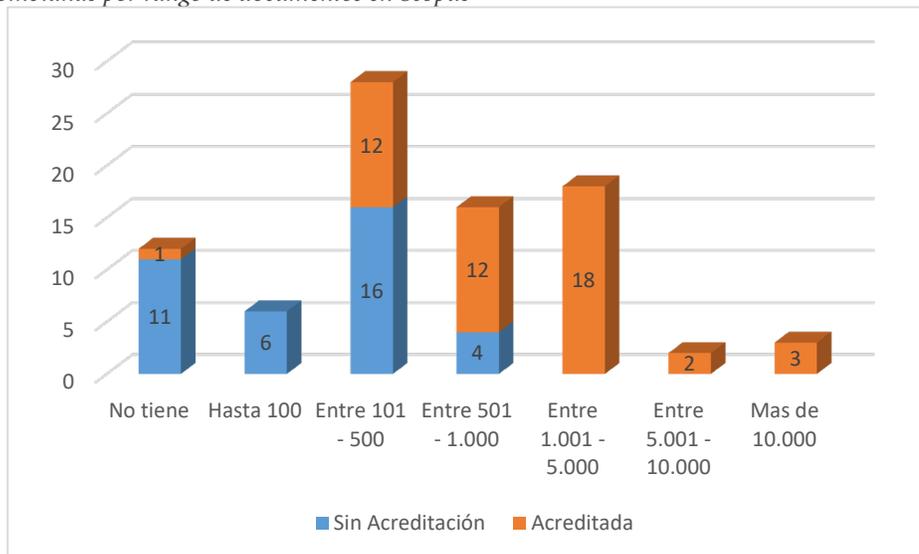
Estas mismas instituciones son las que figuran en los puestos más altos para Colombia en Scimago Institutions Rankings (SCImago Lab, 2021) —de las 30 IES incluidas en el ranking, 27 cuentan con acreditación de alta calidad—. Desde allí se miden indicadores asociados a la producción intelectual, tales como: colaboración internacional, impacto, alta calidad, especialización, excelencia y liderazgo científico, entre otros, asociados a índices de investigación, de innovación y de impacto social.

Figura 2
Diagrama de caja de los promedios en cada componente



Con referencia a documentos publicados en Scopus, aquí también se observa que son las IES acreditadas —a través de los profesores-investigadores pertenecientes en su mayoría a programas acreditados—las que más figuran en esta base de datos (figura 3).

Figura 3
IES colombianas por rango de documentos en Scopus



Por lo anterior, se puede deducir que las IES acreditadas presentan dinámicas de investigación con niveles superiores en cantidad y calidad, en comparación con las IES que no han obtenido este reconocimiento. Sin embargo, como ya se planteó, esto se debe más a una dinámica de parte de las IES que a la composición y efectividad del SACES, pues este no tiene injerencia en estos estándares, ni en la elaboración o publicación de producción intelectual.

En cuanto al tercer ítem, deserción, las IES acreditadas y sin acreditación no presentan diferencias significativas. En las IES acreditadas, la deserción por cohorte es: en primer semestre 17 %, en segundo semestre 23 %, en tercer semestre 29 % y en cuarto semestre 33 %; mientras que en las no acreditadas es: en primer semestre 17 %, en segundo semestre 24 %, en tercer semestre 29 % y en cuarto semestre 32 %. En comparación con la deserción nacional para programas universitarios hasta el cuarto periodo, se evidencia que solo diez universidades presentan porcentajes superiores. Se destaca que seis de estas tienen acreditación de alta calidad.

El cuarto ítem, empleabilidad de los egresados, expone que a nivel nacional los graduados de programas de pregrado tienen una tasa de cotización de 79,9 % y un ingreso promedio de \$1 796 880 (Observatorio Laboral para la Educación, 2021). A partir de esto, se observa que el ingreso promedio a nivel nacional es superado por 28 IES acreditadas —que tienen como promedio \$1 909 613—, mientras que las sin acreditación tienen en promedio \$1 692 733. Asimismo, la tasa de cotización nacional es inferior a 26 IES acreditadas. Estos dos últimos ítems son mucho más cercanos a la influencia del SACES, pero solo son afectados por una parte de este y no por la articulación sistémica de todos sus componentes y posibilidades.

En relación con el análisis de percepción realizado, se hicieron preguntas acerca de la relación entre el SACES y aspectos como calidad, requisitos para el otorgamiento de la acreditación, desempeños estudiantiles, articulación y coherencia entre los componentes del sistema, resultados del proceso educativo, autoevaluación y evaluación externa, entre otros. Se destaca por parte de los sujetos encuestados (P, D y R) que el SACES ha potenciado principalmente elementos como autoevaluación y autorregulación, procesos académicos, organización, administración y gestión, investigación y recursos físicos y financieros. También existen otros ítems que vale la pena revisar (tabla 2).

Tabla 2

Problemas o falencias del SACES

Aspecto	Problema o falencia
En los criterios de evaluación	Desarticulación en los criterios de evaluación de registro calificado y acreditación de alta calidad.
	Las condiciones de calidad exigidas no se centran en la evaluación de logros o resultados del proceso educativo.
	Los criterios de evaluación para la acreditación de alta calidad no reconocen apropiadamente los componentes importantes de calidad para instituciones y programas de nivel técnico y tecnológico.
	Los criterios de evaluación no tienen en cuenta la diversidad y las características específicas de los programas académicos e IES, ni del entorno socioeconómico en el que se desarrolla un programa.
	El sistema promueve la homogenización y la estandarización.
	El sistema no promueve una cultura de calidad y mejoramiento continuo.
	En la vigencia no existe especificidad referente al grado de calidad para cada periodo.

En los procedimientos	<p>Desarticulación entre los procedimientos para la obtención de registro calificado y la acreditación de alta calidad.</p> <p>Procedimientos ineficientes.</p> <p>Cambios permanentes en el personal profesional y técnico de las entidades responsables.</p> <p>Sistemas de información desactualizados e insuficientes.</p> <p>Baja objetividad en los informes de autoevaluación.</p> <p>Informes de autoevaluación poco realistas.</p> <p>El tiempo estipulado para la realización de las visitas es insuficiente.</p> <p>El proceso de evaluación externa no permite medir de forma objetiva las condiciones de calidad de la IES o programa académico.</p> <p>Los pares no tienen la formación ni la capacitación necesaria.</p> <p>La acreditación multicampus no da fe de la calidad alcanzada en todas las sedes.</p> <p>No se realiza seguimiento periódico a las estrategias de mejoramiento.</p> <p>Se requiere alta inversión por parte de las instituciones.</p> <p>Ineficiente acompañamiento y capacitación por parte del MEN.</p> <p>Desconocimiento del sistema por parte de las IES.</p> <p>Bajo compromiso de los involucrados.</p>
En los resultados	<p>El Observatorio Laboral para la Educación debería permitir profundizar en la deserción a través de series de tiempo, con el ánimo de verificar la estabilidad, para encontrar diferencias entre IES y programas acreditados y los que no.</p>

Fase 2

Derivado de lo anterior, se logró evidenciar que el SACES efectivamente promueve el mejoramiento de la calidad de la educación superior. No obstante, también se evidencia que el sistema presenta algunas debilidades que deben ser abordadas, con el fin de mejorar su funcionamiento.

En este sentido, se presentan, con base en los insumos recabados, los principales elementos que dan pie a la propuesta de mejoramiento sometida a discusión en este texto:

- El SACES debe centrarse más en la evaluación de logros o resultados del proceso educativo, no tanto en términos de lo numérico —indicadores—, sino en lo cualitativo —interpretación de esos indicadores—.
- El SACES debe articular mejor sus componentes y debe haber entre sus herramientas una mayor comunicación. Se espera que en muchas de sus partes no sea solo un repositorio de datos o información.
- Se debe revisar el modelo de evaluación multicampus, pues este no da fe precisamente de lo que pasa en todas las sedes. El proceso se escuda en la que mayores atributos tiene.
- Es difícil que el SACES en sí mismo pueda ser 100 % efectivo como insumo determinante en la vigencia de la acreditación, pues esta es finalmente decidida por el MEN. A veces dicha decisión no es acorde con el nivel de calidad alcanzado.

- El SACES debe ser mucho más amigable y preciso en su información relacionada con egresados, estudiantes y misión y proyecto institucional.
- Algunos encuestados indican que la confiabilidad en los informes de autoevaluación presentados por las IES es baja, dado que tienden a enfatizar en las fortalezas y a minimizar las debilidades. Hay ausencia de objetividad y rigor.
- Debe haber una mayor cualificación por parte de los pares académicos en temáticas relativas a medición y evaluación en educación.
- El tiempo para la visita de evaluación externa es insuficiente y el par está más pendiente de entregar el informe que de analizar rigurosamente la calidad de la institución o del programa.
- Se deben establecer en el SACES niveles o categorías asociadas a la calidad que permitan dar cuenta de las características de la IES o del programa en función de unos estándares. Estos deben determinar su vigencia.
- El SACES debe tener en cuenta la heterogeneidad de las IES y programas. Esta debe ser determinada no solo por sus condiciones académicas.
- Se deben fortalecer en el SACES todos sus procesos, especialmente el de evaluación externa, tan influyente en el resultado que surge de sus procedimientos, componentes e instrumentos.

Discusión

Continuando con el desarrollo de la fase 2, se presenta la propuesta de mejoramiento, la cual combina las acciones de mejoramiento detectadas en los análisis realizados y los aspectos señalados por los P, D y R, a través de los cuales se busca una postura integral del estudio realizado (tabla 3).

Esta propuesta plantea actualizar y mejorar los criterios de evaluación de la calidad, reestructurar algunos de sus procesos y su estructura administrativa e implementar la Escuela de Formación de Pares Académicos.

Con base en las anteriores estrategias, la propuesta de mejoramiento planteada debe asumirse como lo que es: una propuesta sujeta a discusión, sin la pretensión de convertirse en un decálogo que intenta enseñarle al MEN y a su SACES cómo realizar su trabajo —o que por sí misma conduzca estrictamente a la mejora—. Por consiguiente, lo que se pretende es que esta propuesta sirva como insumo para que dichas instancias puedan fortalecer el proceso asociado a la calidad de la educación en Colombia, en aras de incrementar su capacidad e impacto, a partir de una posible implementación.

Tabla 3*Estrategias contenidas en la propuesta de mejoramiento*

Estrategia	Componentes de la estrategia	Problemas	Propuestas de los involucrados
Actualización y mejora de los criterios de evaluación de la calidad	Evaluación del proceso formativo desde los insumos, los procesos y sus resultados.	Las condiciones de calidad exigidas no se centran en la evaluación de logros o resultados del proceso educativo. En deserción, se evidencia que no existen diferencias entre IES y programas acreditados y los que no.	Incluir resultados de aprendizaje en criterios de evaluación. Redefinir políticas, lineamientos y normas. Aumentar nivel de exigencia. Tener lineamientos estables. Ajustar criterios de evaluación.
	Articulación del registro calificado con la acreditación de alta calidad.	Desarticulación en los criterios de evaluación de registro y acreditación.	Articular los componentes del SACES.
	Categorización de las IES y programas académicos: A. Cumple plenamente condiciones de alta calidad. Vigencia 10 años. B. Cumple en alto grado condiciones de alta calidad. Vigencia 8 años.	En la vigencia no existe especificidad referente al grado de calidad para cada periodo.	Definir estándares. Ajustar las vigencias de acreditación según nivel de calidad alcanzado.
	C. Cumple satisfactoriamente condiciones de alta calidad. Vigencia 7 años. D. Cumple condiciones mínimas de calidad. Vigencia 6 años.	La acreditación multicampus no da fe de la calidad alcanzada en todas las sedes.	Definir indicadores para la evaluación. Generar una clasificación del nivel de calidad alcanzada.
Identificación de referentes o ideales de calidad según la diversidad de IES y los entornos socioeconómicos en los que se encuentran.		Los criterios de evaluación para la acreditación no reconocen apropiadamente los componentes importantes de calidad para IES y programas de nivel técnico y tecnológico.	Realizar evaluación según modalidad y áreas del conocimiento.
		Los criterios de evaluación no tienen en cuenta la diversidad y características específicas de las IES y programas.	Incorporar criterios de evaluación según contexto.
		El SACES promueve la homogenización y la estandarización.	Garantizar autonomía académica.

	Permite la formulación de estrategias para avanzar en los niveles de calidad definidos y la determinación del mejoramiento que han presentado las IES o programas desde su último proceso.	No promueve una cultura de calidad y mejoramiento continuo. No se realiza seguimiento periódico a las estrategias de mejoramiento.	Realizar evaluación periódica del sistema. Énfasis en procesos de mejoramiento.
	Permite la reducción de la subjetividad en la evaluación, dado que se establecen con mayor precisión y claridad los criterios de evaluación y sus niveles de desempeño.	Baja objetividad en los informes de autoevaluación. Informes de autoevaluación poco realistas. El proceso de evaluación externa no permite medir de forma objetiva las condiciones de calidad de la IES o del programa. Tiempo insuficiente para la realización de visitas.	Mejorar la estructura de los informes. Promover la transparencia. Mejorar proceso de evaluación externa.
	Creación de organismo autónomo, que se encargue de los procesos de evaluación de las condiciones de calidad de las IES y de los programas.	Desarticulación entre procedimientos para registro calificado y acreditación. Procedimientos ineficientes. Cambios permanentes en el personal profesional y técnico de las entidades responsables.	Establecer entidad autónoma encargada del SACES. Mejorar procesos administrativos. Reestructurar proceso de selección y permanencia del personal. Aumentar capacidad de gestión Eliminar la politización. Redefinir rol de salas las Conaces.
Reestructuración de procesos y estructura administrativa	Implementación de plataforma única donde se gestionen los procesos y se generen reportes estadísticos.	Sistemas de información desactualizados e insuficientes.	Mejorar los sistemas de información.
	Generación de canales más eficientes de interacción con las IES y comunidad académica en general.	Ineficiente acompañamiento y capacitación del MEN. Desconocimiento del SACES por parte de las IES. Bajo compromiso de involucrados. Requiere alta inversión de parte de las IES.	Formar y acompañar a las IES. Generar mecanismos de comunicación con involucrados. Aumentar asignación de recursos. Aumentar incentivos. Formar y actualizar permanentemente a pares.

	Definición de perfiles requeridos para procesos de evaluación externa.		Formar y actualizar permanentemente a pares.
	Realización de procesos de selección de pares.		
Implementación de la Escuela de Formación de Pares Académicos	Conformación del banco de pares académicos.	Los pares no cuentan con formación ni capacitación necesaria.	Reestructurar el proceso de selección, evaluación y remuneración de pares.
	Implementación de plataforma para la gestión de información e interacción con pares académicos.		Incorporar pares internacionales.
	Formación y actualización.		
	Aplicación de mecanismos de evaluación.		

Con base en las anteriores estrategias, la propuesta de mejoramiento planteada debe asumirse como lo que es: una propuesta sujeta a discusión, sin la pretensión de convertirse en un decálogo que intenta enseñarle al MEN y a su SACES cómo realizar su trabajo —o que por sí misma conduzca estrictamente a la mejora—. Por consiguiente, lo que se pretende es que esta propuesta sirva como insumo para que dichas instancias puedan fortalecer el proceso asociado a la calidad de la educación en Colombia, en aras de incrementar su capacidad e impacto, a partir de una posible implementación.

Conclusiones

Si bien el SACES en Colombia surge con la intención de vigilar y corroborar que las IES y sus programas cumplan los estándares de calidad, como se ha podido constatar, existen algunas falencias, las cuales han sido señaladas por los análisis realizados y la comunidad académica encuestada.

Se resalta que el SACES desde su constitución ha permitido mejorar principalmente los aspectos relacionados con autoevaluación y autorregulación, procesos académicos, profesores, organización administración y gestión, investigación y recursos físicos y financieros, pero no se percibe una mejora muy clara en otros aspectos como estudiantes, egresados y misión y proyecto institucional.

Además, se puede constatar que solo un 19 % del total de las IES colombianas ha obtenido el reconocimiento de acreditación; y del total de programas académicos, solo el 12 %. Tal situación pone en duda el objetivo central del SACES, que es propiciar la calidad de la educación superior; eso sin contar que solo el 5 % de las instituciones tecnológicas ha alcanzado este estatus, el cual es nulo para el nivel técnico profesional.

Por lo tanto, este artículo señala que se debe pensar en un SACES más inclusivo y mayormente articulado entre sus elementos —incluso entre los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad, al revisar las diferencias en sus criterios de evaluación y las disímiles entidades

responsables y plataformas tecnológicas requeridas—, dado que se ha demostrado que las IES y programas acreditados son los que mejores desempeños presentan en la mayoría de los aspectos analizados —pruebas Saber Pro, investigación, deserción y empleabilidad—.

Todo esto desemboca en una propuesta de mejoramiento, la cual se centra en tres estrategias fundamentales:

- actualizar y mejorar los criterios de evaluación de la calidad.
- reestructurar procesos y estructura administrativa del SACES.
- implementar la Escuela de Formación de Pares Académicos para potenciar la articulación de los componentes del sistema y sus procesos, fortalecer los estándares de calidad y mejorar los criterios de evaluación, al tener en cuenta las características específicas y de contexto de las IES y de los programas.

Referencias

- Ávila de, J., & Corsetti, B. (2021). A construção de indicadores de qualidade social da educação superior: o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Educação*, 44(3), 1-18. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.3.40993>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, diciembre 28). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2008, abril 25). Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-187386_recurso_2.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de pregrado*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-342684_recurso_1.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2015). *Lineamientos para la acreditación institucional*. <http://sig.ucaldas.edu.co/acredita/docs/lineamientosCNA/prog/Lineamientos%20CNA%202015.pdf>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (1995, diciembre 14). Acuerdo 6 de 1995. Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186370_acuerdo_cesu_0695.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2006, diciembre 1). Acuerdo 02 de 2006. Por el cual se adoptan nuevas políticas para la acreditación de programas de pregrado e instituciones y se derogan las normas que le sean contrarias. https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-401349.html?_noredirect=1
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2017, diciembre 15). Acuerdo 03 de 2017. Por el cual se modifica el Acuerdo 03 de 2014 “por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional”. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401374_norma.pdf

- Matos de, P., Alves, H., & Leitão, J. (2022). In search of intangible connections: intellectual capital, performance and quality of life in higher education institutions. *Higher Education*, 83(2), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00653-9>
- Delahoz, E., Guillén, S., & Fontalvo, T. (2020). Análisis de la acreditación de calidad en programas de ingeniería industrial y los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, en Colombia. *Formación Universitaria*, 13(1), 127-134. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100127>
- Doménech, F., Gómez, A., & Abellán, L. (2019). The educational situation quality model: a new tool to explain and improve academic achievement and course satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 1692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01692>
- Fomba, B., Talla, D., & Ningaye, P. (2022). Institutional quality and education quality in developing countries: effects and transmission channels. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00869-9>
- Fontalvo, T., Delahoz, E., & Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 14(1), 45-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100045>
- Gil, J., Morales, M., & Mesa, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social: perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). *Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTI 2021*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1_-_documento_conceptual_2021.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-342684_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, mayo 26). Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913
- Ministerio de Educación Nacional. (2019a, julio 25). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98270
- Ministerio de Educación Nacional. (2019b). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2019c). *Documento guía trámite de registro calificado*. https://www.usco.edu.co/contenido/acreditacion/documentos/d/Guia_Registro_Calificado_Ag5_2019.pdf
- Observatorio Laboral para la Educación. (2021). *Graduados Colombia–Observatorio Laboral para la Educación*. <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-channel.html>

- Ohly, S., & Schneijderberg, C. (2021). German professors' motivation to act as peer reviewers in accreditation and evaluation procedures. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 59(2), 217-236. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09430-5>
- Portocarrero, L., Restrepo, J., & Arias, J. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación Universitaria*, 13(6), 37-49. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600037>
- Presidencia de la República de Colombia. (1994, diciembre 31). Decreto 2904 de 1994. Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401324_norma.pdf
- SCImago Lab. (2021). *Scimago Institutions Rankings*. <http://www.scimagoir.com/>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2021). *SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-211868.html>
- Skedsmo, G., & Huber, S. (2021). What does educational quality mean? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability: International Journal of Policy, Practice and Research*, 33(4), 587-589. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09378-4>
- Sumardi, A., & Adji, R. (2020). The influence of quality management on organization performance: service quality and product characteristics as a medium. *Property Management*, 38(3), 383-403. <https://doi.org/10.1108/PM-10-2019-0060>
- Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Unesco.
- Velásquez, J., Neira, D., Crissien, T., & Parody, A. (2022). Multidimensional indicator to measure quality in education. *International Journal of Educational Development*, 89, 102541. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102541>