

Linea- mientos

para la autoevaluación
de programas

Escuela de Pedagogía



Lineamientos para la autoevaluación de programas



Lineamientos para la autoevaluación de programas

Escuela de Pedagogía

Consejo Superior

Fernando Sánchez Torres (presidente)

Jaime Arias Ramírez

Jaime Posada Díaz

Rubén Darío Llanes Mancilla
(representante de los docentes)

José Sebastián Suárez Rodríguez
(representante de los estudiantes)

Rector

Rafael Santos Calderón

Vicerrector académico

Luis Fernando Chaparro Osorio

Vicerrector administrativo y financiero

Nelson Gnecco Iglesias

Lineamientos para la autoevaluación de programas

Martha Elena Baracaldo

Directora de la Escuela de Pedagogía

Yairsiño Oviedo Correa

Redacción de textos

isbn (impreso): 978-958-26-0318-2

isbn (pdf): 978-958-26-0319-9

Primera edición: 2016

Escuela de Pedagogía de la Universidad Central

Ediciones Universidad Central

Calle 21 n.º 5-84 (4.º piso). Bogotá, D. C., Colombia

PBX: 323 98 68, ext. 1556

editorial@ucentral.edu.co

Catalogación de la Publicación Universidad Central

Lineamientos para la autoevaluación de programas / Escuela de Pedagogía ; redacción de textos Yairsiño Oviedo Correa ; coordinación editorial Héctor Sanabria Rivera. -- Bogotá : Ediciones Universidad Central, 2016.

64 páginas ; 22 cm -- (Serie fortalecimiento de la calidad)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (impreso): 978-958-26-0318-2

ISBN (PDF): 978-958-26-0319-9

1. Evaluación curricular 2. Planificación educativa 3. Educación superior--Filosofía--Evaluación 4. Planificación educativa I. Sanabria Rivera, Héctor, editor II. Universidad Central. Vicerrectoría Académica. Escuela de Pedagogía

378.107 - dc23

PTBUC/29-10-2016

Preparación editorial

Coordinación Editorial

Dirección: Héctor Sanabria Rivera

Coordinación editorial: Jorge Enrique Beltrán

Diseño y diagramación: Patricia Salinas Garzón

Corrección de textos: Fernando Gaspar Dueñas

Editado en Colombia - *Published in Colombia*



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas.

Contenido

Presentación	9
La evaluación de la calidad	15
Evaluación para la formación	18
Modelo de autoevaluación	22
Indicadores de autoevaluación	32
Criterios de análisis	35
Procedimiento para la autoevaluación de programas	41
Fase 1. Preparación de la autoevaluación	46
1.1 Configuración del comité de autoevaluación y elaboración del cronograma	46
1.2 Apropiación del PEI, del PAP, del modelo de autoevaluación y de la normativa relacionada	46
1.3 Sensibilización para la autoevaluación	48
Fase 2. Realización de la autoevaluación	48
2.1 Apropiación de los instrumentos de la autoevaluación y ajuste del cronograma	49
2.2 Recolección de información	50

Fase 3. Elaboración del informe de autoevaluación	51
3.1 Análisis de la información y elaboración del informe de autoevaluación	51
3.2 Revisión del informe	52
3.3 Ajuste del informe	52
Fase 4. Elaboración del plan de mejoramiento	53
4.1 Problematización de los resultados de la autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento	53
4.2 Entrega final del informe de la primera autoevaluación	54
Fase 5. Cierre del proceso <i>(solo para la acreditación)</i>	54
5.1 Consolidación del informe final con fines de acreditación	55
5.2 Entrega del informe de autoevaluación con fines de acreditación	55
Fase 5. Realización de la segunda autoevaluación <i>(solo para el registro calificado)</i>	56
5.1 Análisis, seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento anterior	56
5.2 Realización de la segunda autoevaluación	57
5.3 Actualización del PAP	57
Fase 6. Elaboración del documento maestro y cierre del proceso <i>(solo para el registro calificado)</i>	58
6.1 Estructuración del documento maestro	58
6.2 Entrega del documento maestro	59
Bibliografía	60

Presentación

En la educación superior, una tarea contemporánea es la de la evaluación de los procesos y de las acciones formativas que la universidad adelanta. Esta tarea, desde luego, obliga a preguntarse acerca del sentido de la evaluación para poder diseñar las acciones que esta supone. En la serie Fortalecimiento de la Calidad, que presentamos a la comunidad académica de la Universidad Central, consideramos la evaluación como un momento de reflexión que se hace sobre una situación dada, según lo considerado como deseable. Desde este punto de vista, la evaluación supone establecer un conjunto de relaciones que configura un estado de cosas actual que se confronta con un estado de cosas deseable, para examinar qué tan distante, o qué tan cerca, está el actual del deseable.

Sea cual fuere el estado de cosas establecido, es importante considerar que este se produce en un tiempo, es decir, en un antes, en un ahora y un después, movimientos que nos permiten comprender e introducir las posibilidades de cambio. Por ejemplo, dar cuenta de aquello que es importante que permanezca, de aquello que es conveniente que no se siga dando o presentando y de aquello que es necesario introducir para configurar otras condiciones u otros acontecimientos. Así, la evaluación se constituye en un momento que nos sirve para

reflexionar acerca de lo que hemos realizado y decidir cómo es deseable continuar.

Un aspecto esencial cuando se hace la evaluación corresponde a llevarla a cabo a partir de la credibilidad de lo que hacemos y mediante el consenso de todos los actores implicados en ella. Una evaluación no puede confundirse con el levantamiento de información primaria y secundaria, aunque esta sea imprescindible. Lo importante de ella es el sentido que se le atribuye, según el valor otorgado al proyecto y al proceso formativo que este contiene, y que permite apreciar, comprender y atribuir un significado a las acciones, procesos y resultados obtenidos. Se trata de un proceso colectivo que nos forma en la conversación, la confrontación y la reflexión sobre lo deseable del proyecto.

En el marco de la Universidad Central, la evaluación está articulada con el proyecto educativo institucional (PEI) y con el proyecto académico del programa (PAP), pues ella los interpela, los cuestiona y facilita la reflexión sobre la pertinencia y consistencia de sus realizaciones. Ahondar en la pertinencia implica reconocer sus distintas funciones sociales y reconocer que la equidad no se logra sin una educación de calidad, que, para el caso de la Universidad Central, solo adquiere significado en las acciones del proyecto. Así, la idea de evaluación está relacionada con la idea de calidad, con un sentido de universidad y con los procedimientos y herramientas que usamos para realizarla.

El proceso de evaluación, además de orientarse por el sentido del PEI y del PAP, se guía por un sentido de calidad, asunto del que se ocupa el documento titulado *El sentido de la calidad*.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con la disposición del proceso de evaluación, que, en el caso de la Universidad Central, ha adoptado diferentes formas. Por ejemplo, para desarrollar el proceso, los programas conforman un comité de

autoevaluación, que se orienta por los lineamientos establecidos para tal fin y usa las técnicas y herramientas definidas allí. Sin embargo, es importante aclarar que el proceso no es un asunto meramente técnico, sino que es también un proceso ético y político. En esta dirección, se constituye en una herramienta conceptual y metodológica que sirve para sostener un PEI y un PAP que garanticen calidad.

Ahora bien, el proceso establecido no se comporta de la misma manera en todos los programas académicos. Por el contrario, dependiendo de la naturaleza del campo de estudio y de sus agentes, se configuran una serie de acciones particulares. No obstante, a lo largo de la experiencia evaluativa de estos años, podemos destacar las siguientes acciones:

- El comité de autoevaluación es el que dirige e implementa el proceso.
- Los referentes, los objetos de evaluación, los componentes y los indicadores son establecidos por la Universidad y, para ser utilizados, se discuten previamente con los comités de autoevaluación.
- El producto que se obtiene del proceso es un informe de autoevaluación y un plan de mejoramiento respectivo.

Estas acciones y las fases de la evaluación son las que se describen en el documento *Lineamientos para la autoevaluación de programas*.

Cuando se toma la decisión de recolectar la información primaria y secundaria, es cuando se acude a las herramientas y a las técnicas necesarias para hacer una evaluación sistemática y rigurosa. Esta es la razón del documento titulado *Cartilla metodológica: herramientas e instrumentos para la autoevaluación de programas académicos*. Allí se presentan las herramientas y técnicas que sirven no solo para configurar el estado de cosas, sino, además, para fundamentar las

decisiones que se tomen con respecto al curso que deben seguir las acciones del proyecto.

Cuando se ha recogido la información, se ha analizado y se ha escrito el informe, se formula el *plan de mejoramiento de la calidad*, a fin de precisar los cambios relevantes. En esta herramienta, se evidencian los obstáculos encontrados, estos son enunciados en términos de problemas y se lleva a cabo el análisis de la situación dada para configurar las acciones que conducen a la situación deseada. Este proceso es el que se describe en el documento *Lineamientos para elaborar planes de mejoramiento en procesos de autoevaluación*.

Una vez formulado este plan de mejoramiento, es necesario establecer las acciones de seguimiento y evaluar su pertinencia. Las directrices para desarrollar estas acciones se presentan en el documento *Seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento*.

Dado que la Universidad Central ha asumido la calidad como uno de sus propósitos fundamentales, se pone a disposición de los programas, los profesores, los funcionarios y los estudiantes estos documentos, que contribuyen al propósito institucional y nos permiten construir de manera cada vez más sólida un proyecto de educación superior para el país.

Este documento contiene las bases teóricas y procedimentales para adelantar procesos de autoevaluación según las exigencias de calidad institucionales y en conexión con los estándares *externos* de calidad en la educación superior.

La evaluación de la calidad

La Universidad Central, tal y como se ha mostrado¹, considera que su calidad institucional está íntimamente ligada a las realizaciones de su PEI que se logren mediante los proyectos académicos de los programas (PAP). Por esta razón, constantemente promueve la evaluación de estos proyectos enfocándose en las distintas instancias que concretan las estrategias formativas, investigativas y de interacción social (extensión). De esa manera garantiza, a la vez, el cumplimiento de altos estándares educativos en el marco de la autonomía universitaria.

Según lo anterior, cada programa académico, para poder funcionar, debe elaborar un PAP que refleje los principios y estrategias institucionales y que, además, contenga su propuesta pedagógica y organizativa, tanto para la dimensión formativa como para la investigación y la interacción social (extensión). Así se garantiza que la calidad sea observada en todas las instancias que hacen parte de la Universidad y que contribuyen a su funcionamiento.

El PAP de cada programa no es un documento estático. Por el contrario, se transforma a la luz de los movimientos

¹ Se hace referencia a *El sentido de la calidad*, publicado en esta misma serie por la Escuela de Pedagogía.

en el campo del saber, en el ámbito laboral y en el entorno social que se quiere afectar. En ese sentido, es un mapa de navegación que cambia en la medida en que las vicisitudes del recorrido lo exigen.

En cuanto campo de posibilidades, cada PAP parte de la reflexión alrededor de una situación real existente, se abre a las situaciones reales posibles inmediatas y se encamina hacia una situación real transformada: al estar en el margen de la posibilidad, el proyecto siempre se encuentra en movimiento, en tránsito (figura 1). Lo que hace viable su conexión con una situación existente y su progresión hacia la transformación de dicha situación es la constante reflexión, es decir, el acto de volver sobre sí mismo en una actitud crítica y acorde con las circunstancias.



Figura 1. Movimiento del proyecto.
Fuente: Escuela de Pedagogía, 2015.

En el ámbito educativo, la *evaluación*, además de relacionarse con instrumentos y técnicas de medición, mantiene su sentido original de ser la actitud natural de contrastar nuestros conocimientos, creencias, opiniones y valoraciones con los de otros, a fin de analizar, *reflexionar* y tomar decisiones acordes con nuestra situación actual y con las expectativas o proyeccio-

nes (Álvarez, “Evaluar el aprendizaje...” 223). Es en ese sentido como la evaluación es uno de los elementos que compone el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, pues suscita la reflexión e imprime una actitud crítica a la hora de observar detenidamente un estado actual de cosas para determinar las posibilidades de transformación que el PAP puede tener.

Como parte de un sistema, toda evaluación hecha en una institución educativa debe ser tenida en cuenta para determinar la calidad de las funciones llevadas a cabo. Pero lo que realmente interesa es confirmar la coherencia entre los ejercicios evaluativos y los criterios con los que se proyecta y organiza la formación, la investigación, la interacción social (extensión), la docencia y el mejoramiento.

Los programas académicos centralizan gran parte de la tarea evaluativa. De hecho, cuando se evalúan a sí mismos, en sus diferentes aspectos y funciones, pueden dar cuenta de los resultados arrojados por las distintas evaluaciones y las acciones emprendidas a partir de estos. Aunque muchas de las instancias institucionales se involucren en la configuración, planeación y ejecución de pruebas evaluativas, lo cierto es que los programas académicos son las dependencias llamadas a interpretar y hacer uso de los resultados obtenidos para fortalecer su función formativa y emprender acciones que redunden en su organización general.

Al evaluar sus prácticas y plantear transformaciones de estas, los programas deben tener en cuenta desde los resultados de las evaluaciones de estudiantes y profesores hasta los resultados de las pruebas Saber, de modo que puedan evidenciar el movimiento de sus PAP. Esta evaluación de las prácticas académicas y de los diferentes recursos, a partir de una variedad diferenciada de datos (incluidos los resultados de las evaluaciones), es lo que denominamos *autoevaluación*, pues solo puede ser llevada cabo por la instancia que ejecuta dichas actividades y prevé la disposición de recursos.

Por lo anterior, si se considera que la evaluación es parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, entonces la autoevaluación de programas debe ser entendida como una herramienta fundamental para analizar la totalidad de elementos de los que depende la calidad académica de cada proyecto y para comprender los desarrollos singulares de la docencia, la investigación y la interacción social (extensión).

Evaluación para la formación

Al margen de si concebimos la evaluación como una técnica o como una práctica natural del ser humano, lo que debe interesarnos es que esta actividad no se entienda limitadamente como un instrumento para dar respuesta en un contexto de “rendición de cuentas” en el que se validan los resultados de un determinado proceso académico. Por el contrario, debe comprenderse, de manera amplia, como parte inherente al acto formativo, pues, a través de ella, se conoce la manera como las prácticas adelantadas por los distintos actores de una comunidad académica contribuyen a su comprensión del entorno social (en lo cultural, económico, político, técnico y demás ámbitos) y a la determinación de la mejor forma de intervenirlo.

Si la formación es equiparable a la comprensión para la intervención, la evaluación tiene que ver con toda acción que nos permita pasar del simple aprendizaje (asimilación de hábitos, destrezas y habilidades) al conocimiento (aprehensión conceptual del mundo) y al pensamiento (elaboración de nuevas relaciones cognitivas para enfrentar los problemas del entorno social)². Así, las acciones evaluativas tienen que ver con valorar los distintos procesos involucrados al aprender, conocer y pensar (entre ellos, por ejemplo: describir, explicar, analizar, sintetizar, interpretar, experimentar, etc.), de modo que se pueda establecer el grado de adquisición de las compe-

² Para ampliar esta distinción entre aprender, conocer y pensar, véase Baracaldo y Velásquez.

tencias que permiten la intervención en los distintos aspectos del entorno social.

En esta medida, la evaluación, en el sentido formativo, debe conducir a una apertura conceptual (aceptación de enfoques y resultados imprevisibles), metodológica (inclusión de mecanismos poco comunes) y ético-política (carácter participativo y amplia difusión de resultados) (Palou de Maté 98) que, a su vez, debe llevar a plantear transformaciones cognitivas, procedimentales y culturales.

La evaluación, entonces, no da lugar a una serie de correcciones para cumplir con ciertas finalidades propuestas. Por el contrario, debe introducir una ruptura con la realidad actual para abrir, ante los ojos de evaluador y del evaluado, el espectro de posibilidades que todo proyecto trae consigo. No se trata de recomponer el camino hacia un destino determinado de antemano, sino de prever los posibles múltiples caminos hacia lugares inexplorados.

En el ámbito educativo, este sentido de la evaluación es fundamental, pues se distancia de la visión en la que se la entiende como un instrumento que, al ser utilizado, debe permitirnos medir, calificar y valorar el objeto-sujeto evaluado y se acerca a redefinirse como el acto que permite tomar decisiones sobre las maneras más adecuadas de adquirir las diferentes competencias: *saber decidir para saber hacer*³.

Según esto, es posible caracterizar de la siguiente manera a la evaluación para la formación (Álvarez, *Evaluar para conocer...* 13-17):

- Democrática: tanto en la evaluación como en las acciones que de esta se desprenden participan todos los actores que intervienen en las prácticas formativas.

³ Así puede sintetizarse el vínculo entre evaluación y formación. Véase Álvarez ("Evaluar el aprendizaje..." 227).

- Útil: está al servicio de los actores del proceso; ellos deben poder hacer un uso adecuado de los resultados y proponer un mejoramiento.
- Versátil: todos los elementos que hacen parte de la evaluación son negociables (instrumentos, tiempos, participantes, etc.).
- Transparente: presenta criterios claros desde el comienzo y una constante socialización del proceso.
- Cíclica: hace parte de un ciclo continuo junto con la formación y el mejoramiento, de modo que es procesal (hace parte de un proceso) y no terminal (no es el final de un proceso).
- Formativa y orientadora: toma distancia de la secuencia calificación-clasificación-selección-sanción-exclusión, para conducir a la comprensión de la realidad.
- Triple: evaluación, autoevaluación y coevaluación forman un único proceso.
- Establece responsabilidades: cada actor asume una parte del proceso y los resultados de esta.
- Integral: atiende tanto a la forma en que se desarrolla el proceso formativo como a la “calidad” de sus resultados.

La evaluación, pues, no debe servir para reproducir y confirmar la asimilación de unos ideales relativos a la formación, sino que debe propiciar la transformación de los procesos en concordancia con las posibilidades que se prevén en el mismo momento evaluativo. Así se le imprime dinamismo al proyecto académico, educativo o formativo, que es la continua afirmación de lo que está por hacerse (las posibilidades) y de las maneras como se puede proceder para que un estado actual de cosas cambie según dichas posibilidades. Vista así, la evaluación se convierte en una situación de diálogo crítico o reflexivo en la que no es posible establecer relaciones jerárquicas entre los actores (Álvarez, *Evaluar para conocer...* 57), pues el

aporte que estos hacen contribuye por igual a la construcción de escenarios de transformación.

La evaluación para la formación debe entenderse, por lo tanto, como una tarea socialmente pertinente, pues “los agentes sociales necesitan la evaluación para saber de un modo claro y transparente cómo funciona el sistema educativo, sistema social al fin. No tanto ni tan importante por razones económicas, [...] sino por el derecho a conocer que ampara a la ciudadanía en una sociedad democrática” (Álvarez, *Evaluar para conocer...* 83). Solo de esta manera será públicamente aceptable el tipo de intervención que una IES le ofrece a la sociedad a través del desempeño de sus egresados y de las acciones que sus profesores y estudiantes adelantán en escenarios académicos, investigativos, culturales y productivos.

Dada la conexión intrínseca entre evaluación y proyecto, resulta apropiado decir que esta visión se aleja de la idea de evaluar fines u objetivos y se acerca a la idea de evaluar los efectos que produce una cierta actividad, un proceso o el transcurrir de un proyecto. Según el académico británico Michael Scriven, lo que se busca es llevar a cabo una evaluación que esté libre de fines y que se concentre en los efectos actuales de una acción (Scriven 56), para contrastarlos con las necesidades o expectativas que se tienen para actuar.

Así pues, se parte del reconocimiento de la multiplicidad de posibles efectos de un proyecto —algunos de los cuales son previsible y otros no— para valorar el estado actual de una situación según lo que evidencian algunos efectos y, posteriormente, plantear nuevas formas de actuar en consonancia con una situación deseada, seleccionada dentro de la multiplicidad de posibilidades.

Modelo de autoevaluación

En las IES, la evaluación es utilizada en sus diferentes instancias: en los programas académicos, en los departamentos, en los centros, en las facultades, en las dependencias administrativas, en fin, en todo espacio en el que se requiera saber cómo se están desarrollando los procesos, que, a su vez, se enmarcan en un proyecto determinado.

Obviamente, cada instancia cuenta con unos propósitos definidos, pero también conoce las demandas de los distintos sectores de la sociedad, que deben ser constantemente indagadas y asumidas como parte de los efectos imprevisibles de su accionar. Por eso, además de contar con un *proyecto*, cada instancia debe prever la constante evaluación de este en todos sus aspectos procedimentales.

Es en este punto en el que la conexión entre evaluación y proyecto se revela como necesaria, pues esta es la única forma como la primera puede exhibir su sentido formativo y como el segundo puede ser coherente con las expectativas tanto de la comunidad académica como del sector externo. En consecuencia, la *autoevaluación* se muestra como la práctica que concreta esa conexión, pues toda evaluación de un proyecto debe ser realizada por quienes lo adelantan y cuidan de su constante actualización. En otros términos, la autoevaluación sirve para que la comunidad académica analice el estado actual de sus procesos, prevea posibilidades de acción y se encamine a la toma de decisiones.

Con el objetivo de impulsar prácticas evaluativas que se ajusten a la visión proyectiva de la Universidad Central, desde el año 2000 se viene implementando y actualizando un modelo de autoevaluación que les permita a los programas examinar los elementos que componen sus proyectos académicos y la interacción entre ellos. En líneas generales, el modelo plantea que los programas deben concentrarse en valorar el contexto,

los procesos (que involucran acciones, actores y medios) y los resultados obtenidos, de modo que pueda medirse la concordancia entre lo proyectado y lo realizado.

Por esa razón, inicialmente, se escogió “el modelo de referentes específicos” (Alvarado y Morales, *Guía para autoevaluación...* 13) como el más apropiado para adelantar estas prácticas, pues

[...] asume la evaluación como un proceso de estudio que toma en cuenta el contexto, el funcionamiento y la población de una institución o de una de sus partes, tales como una facultad, un departamento o una unidad de servicio, para hacer visibles los problemas, buscar soluciones, identificar un conjunto coherente de estrategias que deben introducirse y administrar cambios en el marco de los propósitos y políticas institucionales. (Escuela de Pedagogía 14)

La propuesta del modelo de referentes específicos y la singularidad de su apropiación en la Universidad Central surgió en la discusión entre dos tipos de enfoques evaluativos aplicados al ámbito educativo, específicamente a los programas académicos. De un lado, están los enfoques *analíticos*, que abogan por una mayor desagregación de los elementos evaluados para conseguir una comprensión precisa de las funciones estructurales de un programa. De otro, se encuentran los enfoques *globales*, que promueven una evaluación general que permita interpretar resultados sin necesidad de observar las causas estructurales.

La mayor parte de los modelos evaluativos se inscriben en uno de estos dos enfoques. Presentan un mayor uso de herramientas cuantitativas cuando dan prelación al análisis de particularidades o un uso extensivo de herramientas cualitativas cuando quieren interpretar un contexto general. Lógicamente, también se da el caso de propuestas que combinan los

enfoques y que utilizan herramientas tanto cuantitativas como cualitativas (Correa 88-89).

Los modelos evaluativos también pueden clasificarse por su énfasis, ya sea que se entienda este como su orientación hacia un elemento específico (o varios elementos) o como el sentido que se le da al proceso evaluativo. Visto de esta forma, pueden establecerse seis categorías de modelos evaluativos (Correa 88-122):

Evaluación referida a objetivos. Esta intenta establecer el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y la adecuación de los medios utilizados. En esta encontramos el modelo de Ralph-Tyler, o de “coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales” (enfoque analítico); el modelo de Metfessel-Michael, o de “consecución de los objetivos” (enfoque analítico); y el modelo de Suchman, o de valoración de resultados a partir de la lógica del método científico (enfoque analítico).

Evaluación de expertos. En esta se le da mayor peso a las metodologías y a los juicios de los especialistas tanto en el objeto evaluado como en técnicas de evaluación.

Evaluación orientada a la administración. En esta es fundamental la continuidad de los procesos evaluativos, pues no se trata solamente de valorar el resultado final de las acciones implementadas, sino, también, de buscar el “perfeccionamiento” del programa evaluado aportando elementos para su adecuada planeación. Aquí se clasifican los siguientes modelos: el modelo CIPP (contexto-insumos-procesos-productos), o de valoración “de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, a fin de servir de guía para la toma de decisiones” (enfoque analítico); y el modelo de referentes específicos, o de determinación clara de los “objetos de evaluación”, generales y específicos, y de valoración según unos “referentes de comparación”, para facilitar una toma de decisiones diferenciada por niveles de

funcionamiento y probabilidad de los resultados (enfoque analítico).

Evaluación por oposición. En esta se considera que la evaluación es un proceso dialéctico en el que grupos contrapuestos determinan los aspectos positivos y negativos de lo que es evaluado, de manera que un tercer participante pueda valorar prudentemente los resultados. Un ejemplo de esta categoría es el modelo judicial de Wolf, o de emisión de juicios a partir de la recolección de “evidencias sólidas” sobre un objeto evaluado y las condiciones que lo rodean (enfoque global).

Evaluación orientada al cliente. Esta busca conocer primariamente las necesidades de un usuario concernientes a lo que se quiere evaluar, para así determinar el grado de concordancia entre demanda y oferta. En este caso, encontramos el modelo de Michel Scriven, o de valoración de los efectos posibles de una acción, tanto los previsibles como los imprevisibles, de modo que los procesos puedan ser ajustados para lograr efectos que sean coherentes con las necesidades reales de quienes demandan los servicios del programa (enfoque analítico).

Evaluación participativa. Esta hace hincapié en estrategias para asegurar la participación de los distintos actores del programa (ejecutores o usuarios) en los distintos momentos evaluativos: investigación, educación-aprendizaje y acción. Se identifican cuatro modelos en esta clasificación: modelo sensitivo, o de sensibilidad frente a las necesidades del usuario y de adaptación concertada de todos los aspectos del programa (enfoque global); modelo iluminativo, o de interpretación de la percepción de los actores sobre el funcionamiento del programa (enfoque global); modelo focalizado, o de valoración de los procesos más relevantes de un programa que conduzca a decisiones que afecten la totalidad del programa (enfoque global); modelo de empoderamiento, o de autonomía evaluativa de los actores de un programa, que disponen de todos los momentos del proceso (enfoque analítico y global).

Ahora bien, con base en la anterior descripción de los distintos modelos de evaluación de programas, es posible caracterizar con mayor precisión el modelo de autoevaluación de la Universidad Central. Eso se puede hacer mostrando las transformaciones que ha tenido hasta el día de hoy y evidenciando aquellos rasgos que lo identifican como una perspectiva vinculada al concepto de *evaluación formativa* ya presentado. Para dar lugar a esta caracterización, conviene precisar que, en su versión anterior, el modelo de autoevaluación exhibía la dinámica expuesta en la figura 2.

El diagrama muestra que, en el modelo anterior, fundamentalmente tres elementos específicos son objeto de evaluación (contexto, procesos y resultados) y dieciséis elementos son referentes de comparación. Se hace evidente que la evaluación se enfocaba en la administración, pues en este modelo los procesos ocupan el lugar central de la evaluación, no sin antes establecer el contexto, que fundamenta las funciones misionales (formación, investigación y extensión), y llevar a cabo un examen detenido de los resultados, que, a su vez, contribuirán a transformar el estado actual de cosas, es decir, el contexto. Este carácter cíclico de la evaluación permite formular planes de mejoramiento que introduzcan ajustes en los elementos que configuran el proyecto, teniendo en cuenta los criterios, intenciones, aspiraciones y potencialidades de todos los miembros de la comunidad académica del programa y de la Institución.

Pero evaluar los procesos como un referente objetivo, al igual que el contexto y los resultados, implicaba desconocer su carácter dinámico y transversal, pues se trata de corrientes de acción cuyo impulso puede darse tanto a nivel institucional como a nivel macro- o microinstitucional. Es decir, los procesos no ocurren exclusivamente dentro de un programa académico, sino que provienen de fuera de la institución, se regulan en las instancias de dirección interna y se gestionan en unidades específicas.

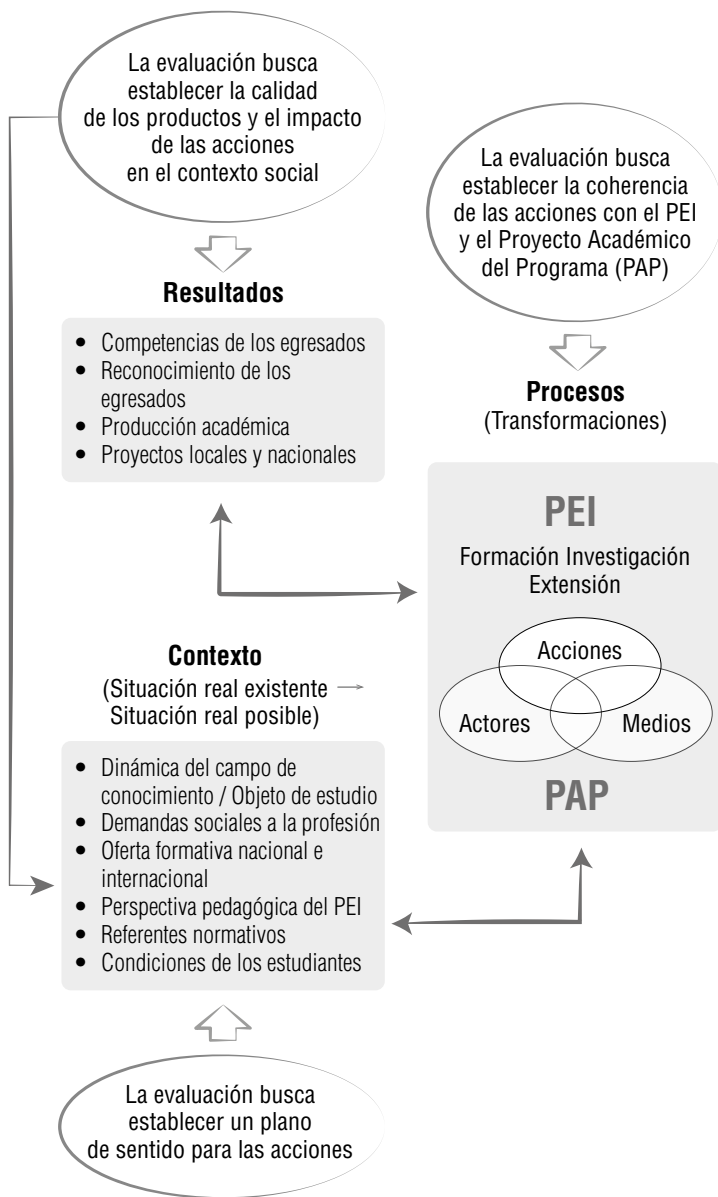


Figura 2. Modelo de autoevaluación del año 2010.
Fuente: Escuela de Pedagogía, 2010.

Lo mismo ocurre con los resultados, pues no los podemos encontrar reflejados exclusivamente en el nivel de las unidades académicas, sino que también tenemos resultados en distintos niveles o sucede que un mismo resultado se expresa de manera diferente en todos los niveles. Con el contexto pasa algo especial, ya que, si bien podemos tener una información objetiva de lo que fundamenta actualmente a un proyecto académico, los discursos que han contribuido a formar esas bases se escapan del control institucional y trascienden la construcción y funcionamiento de un programa.

Por lo anterior, en el año 2012, se dio una discusión dentro de la Escuela de Pedagogía que concluyó con la transformación del modelo de autoevaluación de los programas académicos. Esta consistió, en primer lugar, en redefinir los referentes de evaluación y darle mayor fuerza a la idea de evaluación formativa. En segundo lugar, se elaboraron unos nuevos indicadores de evaluación que sirvieran de referentes de comparación externa e interna. Y, por último, se establecieron los criterios de evaluación que permitirían enfocar los análisis en los distintos casos y determinar el alcance de la participación reflexiva de los distintos miembros de la comunidad académica.

En cuanto a los referentes específicos objetivos, se definieron cinco, que, a su vez, se desglosan en 22 componentes (tabla 1).

Ahora bien, cada referente específico debe contemplar la evaluación de discursos, prácticas y resultados. En el nuevo modelo (2014), estos se convirtieron en elementos transversales a todos los componentes evaluados, así se obtiene de cada uno una especificidad analítica. Esto permite obtener un enfoque más claro sobre lo que se quiere evaluar, pues se ha encontrado, en anteriores ejercicios autoevaluativos, que es muy difícil distinguir entre la revisión de documentos, políticas y demás discursos institucionales, el examen de las prácticas adelantadas en el programa o dependencia y el análisis de los resultados puntuales de tales prácticas.

Tabla 1. Referentes y componentes de la evaluación

Referentes	Objeto de evaluación	Componentes
<i>Contexto</i>	Fundamentos del programa académico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto educativo institucional 2. Proyecto académico de programa 3. Relevancia académica y pertinencia social del programa
<i>Actores</i>	Visión y actividad de todos los agentes que contribuyen al funcionamiento y reconocimiento del programa	<ol style="list-style-type: none"> 4. Estudiantes 5. Profesores 6. Egresados 7. Administrativos
<i>Acciones</i>	Gestión y organización de las distintas funciones misionales del programa	<ol style="list-style-type: none"> 8. Currículo 9. Prácticas pedagógicas 10. Extensión y relaciones con el medio 11. Formación en investigación
<i>Medios</i>	Disposiciones administrativas y materiales que facilitan el desarrollo de las distintas actividades	<ol style="list-style-type: none"> 12. Bienestar universitario 13. Organización, administración, gestión y dirección 14. Sistemas de información y comunicación 15. Recursos bibliográficos 16. Recursos informáticos y de comunicación 17. Recursos de apoyo a la docencia 18. Recursos físicos 19. Presupuesto del programa y administración de recursos
<i>Impacto</i>	Repercusión que las acciones del programa han tenido dentro y fuera de la institución	<ol style="list-style-type: none"> 20. Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural 21. Interacción del programa con contextos académicos (y no académicos) nacionales e internacionales 22. Impacto de los egresados en el medio social y académico

Fuente: Escuela de Pedagogía, 2014.

Por ende, lejos de desconocer la importancia de la evaluación de discursos, prácticas y resultados, estos elementos se

interiorizaron en cada uno de los referentes específicos y se transformaron en momentos evaluativos del proceso de autoevaluación. A continuación, puede verse una representación gráfica de esta dinámica evaluativa (figura 3).

Aunque el modelo sigue pareciéndose al de referentes específicos —pues tiene un alto componente analítico concentrado en la valoración de los procesos y de todos los aspectos que apoyan los mismos, así como de los resultados esperados—, el nuevo modelo de autoevaluación también tiene rasgos del ya mencionado modelo de Scriven en lo que se refiere a la valoración de los efectos: previsibles en el caso de los resultados de cada componente evaluado (a nivel micro); imprevisibles en el caso de los impactos causados por los procesos adelantados (a nivel macro).

Además, también exhibe características de los modelos con enfoque global, entre ellos, por ejemplo: el sensitivo, que se refleja en el interés por verificar una adaptación a las demandas del entorno; el iluminativo, constatable en la aplicación de encuestas y realización de grupos focales para hacer el análisis de aspectos puntuales; y el de empoderamiento, cuya evidencia se encuentra en la autonomía que tiene la comunidad académica de los programas para adelantar su autoevaluación.

A pesar de sus conexiones con planteamientos provenientes de la investigación evaluativa, el rasgo específico del modelo de autoevaluación de la Universidad Central radica en su impulso formativo. Se puede decir, entonces, que es un *modelo formativo con enfoque global*, pero con una organización de carácter analítico. Esto último se entiende perfectamente al observar la ordenación por referentes específicos y referentes de comparación (más adelante denominados indicadores).

Por su parte, lo primero se comprueba al describir las cualidades de los procesos evaluativos, a saber: son participativos

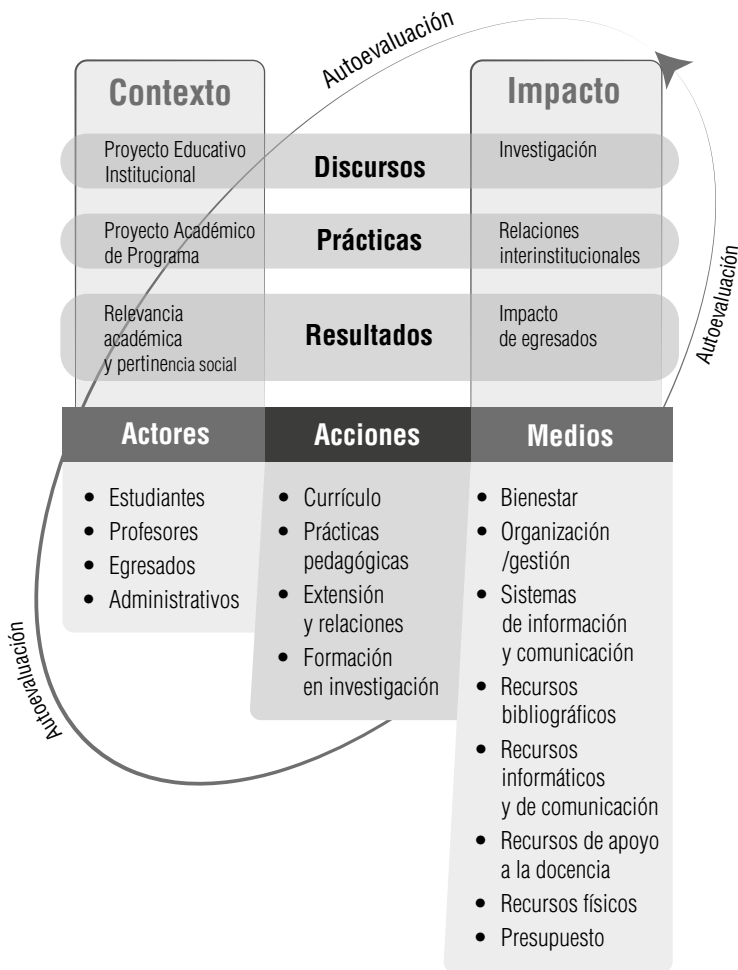


Figura 3. Modelo de autoevaluación del año 2014.
Fuente: Escuela de Pedagogía, 2014.

(todos los miembros de la comunidad académica están involucrados en la evaluación y en el mejoramiento del programa); están al servicio de los protagonistas del proceso (son una oportunidad para que cada estamento académico transforme

sus acciones); son versátiles (en la medida en que, al comienzo de cada proceso, se acuerdan instrumentos, tiempos y participantes); son transparentes (hay una continua socialización); son cíclicos (hacen parte de un sistema y se desarrollan regularmente en periodos de tiempo establecidos); son orientadores (permiten la comprensión de una realidad existente y la identificación de posibilidades); establecen responsabilidades (cada actor sabe lo que debe hacer y toma parte en el mejoramiento); y, por último, son integrales (se analizan discursos, prácticas y resultados).

Indicadores de autoevaluación

Para darle mayor concreción a los procesos de autoevaluación y ofrecer una organización que facilite el trabajo de los comités de autoevaluación⁴, se cuenta con unos indicadores evaluativos que sirven como referentes de comparación frente a los aspectos internos y externos que caracterizan a la calidad⁵. En otras palabras, los indicadores cumplen las funciones de estructurar la práctica de la autoevaluación (establece etapas y tiempos, maneras de proceder, instrumentos adecuados, insumos, fuentes, etc.) y de asegurar que esta práctica responda a las necesidades valorativas del programa, de la institución y de la sociedad.

Por eso, el modelo de autoevaluación (que es motivado por la necesidad de hacerle un seguimiento a las realizaciones

⁴ Se trata de un equipo de docentes que tiene la función de coordinar y dirigir las actividades de autoevaluación del programa académico.

⁵ Es necesario distinguir entre indicadores evaluativos e indicadores de resultado (gestión o seguimiento), pues, más allá de buscar la verificación de una información puntual, lo que se busca es mostrar los aspectos y énfasis de evaluación. Por eso, la elaboración de indicadores requirió su complejización, es decir, su establecimiento como puntos de relación entre diversos aspectos por evaluar. Esto, obviamente, implicará el uso de información puntual (cifras, datos, documentos, etc.) como insumo de evaluación.

del PEI, por un lado, y al funcionamiento de los PAP, por otro) ha contemplado las distintas exigencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces), que busca lograr el reconocimiento social de la calidad académica a través de procesos de certificación tales como el registro calificado y la acreditación de alta calidad.

Así pues, desde finales del año 2012 hasta febrero del año 2013, los indicadores para la autoevaluación fueron depurados y ajustados para que, primero, se adaptaran al modelo de autoevaluación descrito, y segundo, concordaran con las propuestas de evaluación de los procesos externos de certificación. Esto puede verse como una ventaja frente a otras propuestas rígidas y coyunturales, pues da continuidad al seguimiento que la Universidad Central hace a la calidad de sus programas académicos.

Por lo tanto, los actuales indicadores, que son genéricos y complejos en su formulación (i. e., relacionales), tienen una descripción que le da proyección y sentido a cada uno de ellos. Asimismo, señalan los insumos informativos y sus fuentes. Ese carácter genérico de los indicadores y de sus cualidades específicas es el resultado de la continua reflexión a la que conduce el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la utilización que los programas han hecho de estos en los distintos procesos evaluativos en que se han involucrado. Con esta herramienta, el modelo de autoevaluación ha tenido y tiene los siguientes alcances:

- Instituir la práctica de la autoevaluación y del mejoramiento como parte de las actividades académicas.
- Formalizar y delimitar las distintas etapas de tal práctica.
- Promover el ejercicio de la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad de los programas académicos.
- Permitir que la Universidad cuente con elementos específicos que evidencien el estado alcanzado en sus diferentes funciones.

- Mostrar los logros alcanzados en el marco de un proceso externo de certificación.
- Establecer los criterios que le permiten a los programas analizarse a la luz de la singularidad de su proyecto, de los alcances del proyecto institucional y de la consistencia entre ambos.
- Dar precisión a los juicios de valor que surgen a partir del análisis de la información, de modo que se ajusten a las intenciones que motivan cada proceso de autoevaluación.

Puntualmente, los indicadores son una herramienta de evaluación que refleja el modelo, pues se organizan y agrupan según los cinco referentes específicos, con sus componentes, y buscan ofrecer referentes comparativos para evaluar el estado actual del programa en cuanto a lo discursivo, a sus prácticas y a sus resultados. Es decir, son una herramienta que concreta el carácter propiamente analítico de la autoevaluación. Y esto nos lleva a distinguir entre niveles interpretativos al analizar la información recopilada. Dichos niveles pueden apreciarse en la figura 4.

Adicionalmente, en el nivel de los indicadores, se distinguen tres focos evaluativos: discursos, prácticas y resultados. Tal distinción permite, primero, que en cada componente la interpretación pueda ir de lo general a lo particular y, segundo, que se pueda hacer una lectura completa de la discursividad, la actividad y la influencia institucionales.

Los indicadores de discurso buscan confirmar, verificar e indagar sobre los documentos normativos, las políticas y las perspectivas que fundamentan e institucionalizan todo proceso. Los indicadores de práctica intentan examinar, identificar y profundizar en las acciones involucradas en el cumplimiento de las funciones misionales y en la realización del proyecto académico. Y los indicadores de resultado miden las cifras concretas que evidencian los efectos de las acciones adelanta-

das y los comparan con la tendencia interna, con los estándares institucionales y con las expectativas externas.

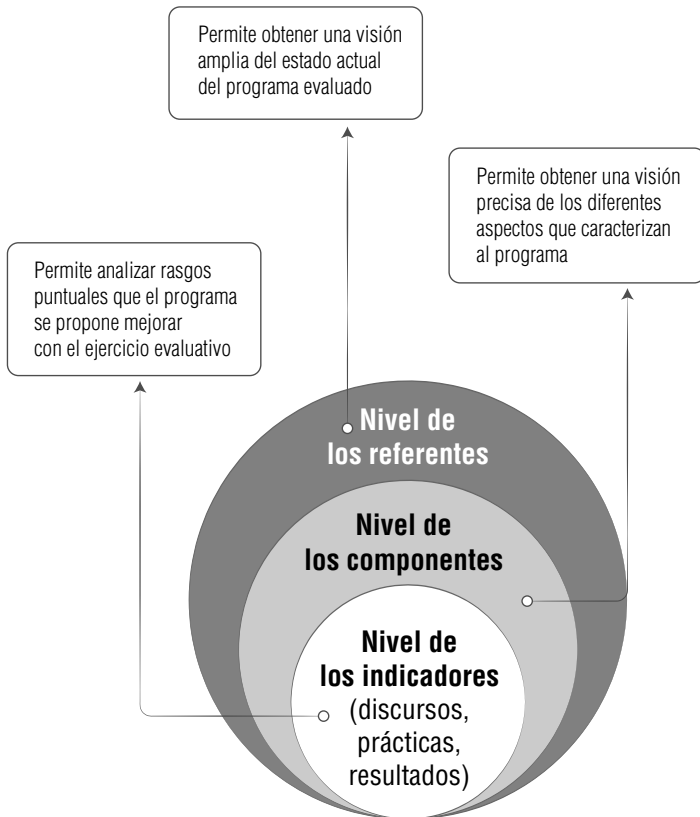


Figura 4. Niveles interpretativos de la autoevaluación.
Fuente: Escuela de Pedagogía, 2015.

Criterios de análisis

Cada indicador especifica el criterio a la luz del cual se espera que la información sea analizada. El conjunto de tales criterios son las cualidades (o aspectos) en las que se expresa la calidad de un programa académico, las cuales se han conver-

tido en un elemento común a todos los procesos de certificación. A su vez, los criterios de análisis le permiten al comité de autoevaluación tener un primer acercamiento a la generalización que, a fin de cuentas, llevará a la elaboración de una visión global sobre la calidad del programa (que se verá expresada en el informe de autoevaluación). Así pues, se espera que el programa se observe según los siguientes criterios:

Pertinencia. Se espera que el programa se adecúe a las demandas internas y externas, especialmente en lo que a las prácticas concierne. También se relaciona con un principio de oportunidad temporal, es decir, de realización de actividades en el momento preciso.

Coherencia. Debe evidenciarse una concordancia entre los niveles institucional, de facultad y de programa, de manera que las dinámicas de nivel micro reflejen su relación con el nivel macro. Igualmente, los discursos, las prácticas y los resultados deben concordar entre sí: debe mostrarse que los resultados son efectos de las prácticas y que estas están dispuestas por el ámbito discursivo.

Consistencia. Dentro de cada nivel organizativo (institución, facultad programa) debe darse una consistencia discursiva, práctica y de resultado a lo largo del tiempo y en los distintos escenarios que son evaluados.

Eficiencia. La ejecución de las prácticas evaluadas debe coincidir con la organización y con los medios dispuestos para ella.

Eficacia. La evaluación de los resultados tendrá que corroborar el éxito de la realización de una acción o de la formulación de una política.

Integralidad. Es deseable que las distintas acciones adelantadas contribuyan al desarrollo equilibrado de cada uno de los procesos que se relacionan con las funciones misionales del programa.

Autonomía. La ejecución de actividades debe reflejar la capacidad del programa para gestionar y administrar recursos y para evaluar su uso adecuado.

Existencia. El análisis debe llevar a constatar que el programa cuente con todos los elementos normativos y con los recursos que le permitan fundamentar y adelantar sus funciones misionales.

Suficiencia. Los recursos deben corresponderse con el tamaño de la comunidad académica del programa y con las necesidades de las actividades adelantadas.

Idoneidad. El programa debe poder analizar el grado en que los recursos humanos, físicos y financieros son apropiados para el desarrollo del PAP.

Inclusividad. Las distintas prácticas analizadas deben contribuir a fortalecer una comunidad académica incluyente y respetuosa de la diferencia.

Integridad. Todas las actividades del programa deben propiciar el desarrollo digno de todos los miembros de la comunidad académica.

Universalidad. Debe incentivarse la participación en las distintas actividades del programa, de modo que esta sea lo más amplia posible y que la totalidad de la comunidad académica tenga la oportunidad de identificarse con el proyecto.

Transparencia. El uso de la información para la evaluación y la divulgación de sus resultados deberá apegarse a las fuentes, aunque se trate de un ejercicio crítico.

Regularidad. La continuidad de los procesos adelantados por el programa académico demuestra su compromiso institucional.

Cada aspecto que sea determinante para evaluar la calidad de un programa académico puede ser visto a partir de uno o varios criterios de calidad, dependiendo del referente específico (y componente) al que se conecte tal aspecto y de si se trata de un discurso, una práctica o un resultado. Más aún, un aspecto

puede ser considerado según un criterio, al ser analizado como discurso; según otro, al ser evaluado como práctica; y según un último criterio, al ser examinado como resultado. Asimismo, es posible que un mismo aspecto se evalúe en distintos referentes, de modo que revele diferentes matices de la calidad y posibilidades de mejoramiento que conduzcan a la transformación del PAP en sus fundamentos normativos, en sus actividades funcionales o en los rasgos que lo identifican en su entorno.

Cada indicador señala el sentido y el enfoque evaluativo que debe dársele a la información que se pide analizar, de modo que, aunque algunos indicadores parezcan abordar un mismo aspecto de evaluación, es posible para cada caso imprimir un matiz analítico que esté en función del componente (característica, para el Consejo Nacional de Acreditación —CNA—) de la que se quiere dar cuenta. Visto de otra manera, si, como el nombre refiere, el indicador *indica* lo que debe ser evaluado, la descripción muestra el sentido en el que se debe evaluar y el énfasis que se le debe dar al acto evaluativo.

Un ejemplo de esta dinámica es la evaluación del plan de estudios, del cual tienen que ser analizados distintos indicadores. Pero, al observar la descripción, en cada caso se subrayarán distintas cualidades de este, entre ellas: su coherencia con respecto a los propósitos del programa; su pertinencia frente a las demandas del contexto socioeconómico; la integralidad formativa que garantice; y los demás rasgos en los que sea relevante su análisis para determinar su calidad.

Esta construcción de los indicadores facilita su uso en diferentes momentos y procesos evaluativos, ya sea que conduzcan a una certificación o, simplemente, que se conviertan en una herramienta para propiciar la toma de decisiones dentro del programa.

En cuanto a los procesos de acreditación adelantados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del CNA —que sugiere que cada institución elabore su modelo

de autoevaluación en el marco de un sistema de aseguramiento de la calidad (CNA, Autoevaluación... 6)—, se puede decir que justamente el Sistema de Aseguramiento de la Calidad garantiza que tales procesos sean adelantados con estos mismos indicadores, pues la única diferencia radica en su agrupación: el CNA los agrupa por factores y características⁶. Las tablas 2 y 3 muestran esta diferencia de ordenamiento.

Dada esta plasticidad de los indicadores evaluativos, a los programas de reciente creación les es posible llevar a cabo, evaluación tras evaluación, un seguimiento de la consolidación de su proyecto y de las acciones que les permiten tener un crecimiento sostenido, de manera que su impacto en el entorno pueda manifestarse de diversas formas y dar lugar a su participación en escenarios de certificación de alta calidad, tanto a nivel nacional como internacional.

Tabla 2. Organización de indicadores en el modelo de autoevaluación de la UC

Referente			
Componente	Cód. del indicador	Indicador	Descripción
#	#		
	#		
	#		

Fuente: Escuela de Pedagogía, 2013.

⁶ Los programas en proceso de autoevaluación con fines de acreditación deben solicitar la matriz de indicadores con el orden del CNA en formato electrónico.

Tabla 3. Organización de indicadores en el modelo de autoevaluación del CNA

Factor			
Característica	Cód. del indicador	Indicador	Descripción
#	#		
	#		
	#		

Fuente: Escuela de Pedagogía, 2013.

Así pues, es clara la centralidad de la evaluación en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Central. Este sistema le ha permitido adquirir una orientación singular frente a otras propuestas de modelos de aseguramiento de la calidad. Además, el sistema se constituye en una guía precisa para prever los procesos de mejoramiento, pues, al permitir hacer una reflexión permanente sobre el estado actual del programa, da lugar a la identificación de aquellos aspectos que deben ser intervenidos para que se adecuen a las expectativas del proyecto o a las demandas de entorno social.

En síntesis, el mejoramiento, según esta perspectiva evaluativa, debe permitir organizar y ejecutar una intervención precisa en el programa que muestre la íntima conexión del mejoramiento con la concepción formativa, entendida esta como la comprensión de algo para decidir cómo actuar. Esto sitúa al mejoramiento, al igual que a la evaluación, en el momento de la decisión y, dando un paso más allá, en la definición de una forma de actuar que llevará a la transformación de los aspectos que presentan alguna dificultad.

Procedimiento para la autoevaluación de programas

En la perspectiva de la evaluación formativa, que busca que los actores involucrados en ella comprendan las dinámicas que sus acciones impulsan, la continuidad y el carácter cíclico de los procesos es fundamental para lograr una comprensión cada vez más precisa y pertinente que dé lugar a la consolidación de los aspectos de calidad constatables y a la proyección del programa a una nueva situación deseable.

Lo anterior significa que los procesos de autoevaluación deben llevarse a cabo regularmente, de modo que, de un proceso a otro, los programas adquieran un conocimiento sobre su calidad y sobre sus posibilidades de acción en contextos institucionales y externos, en los cuales se indaga periódicamente sobre las condiciones básicas de calidad y, eventualmente, sobre los aspectos de la alta calidad. La Universidad Central ha establecido que sus programas deben adelantar un proceso de autoevaluación cada dos años, cada vez que lo requieran para tomar alguna decisión o cuando un proceso externo lo exija.

Entre estos últimos encontramos el registro calificado, que es otorgado por siete años⁷, después de los cuales hay que solicitar su renovación con la presentación de un documento maestro y con las evidencias de que se realizaron dos procesos de autoevaluación. También podemos señalar como un proceso externo la acreditación de programas, que es una forma para que las instituciones educativas y los programas académicos demuestren su compromiso con los altos estándares de la calidad educativa. Este proceso es dirigido

⁷ El registro calificado es el mecanismo a través del cual el MEN certifica los programas académicos, de modo que estos puedan entrar en funcionamiento y ofrecer una formación acorde con su nivel y su contexto. Para saber más sobre los tiempos y otras regulaciones, véase MEN (artículo 1).

por el CNA, que, dentro de sus lineamientos, contempla la realización de una autoevaluación que sustente la solicitud de acreditación o renovación de acreditación (CNA, Lineamientos...).

Como ya se mencionó, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad estructuró la autoevaluación, y todos los instrumentos conexos, de forma que pueda dar respuesta en distintos niveles y ante diversas posibilidades. Así pues, todo programa que quiera hacer una autoevaluación, deba renovar su registro calificado o desee solicitar la acreditación tiene que seguir las disposiciones internas y preparar, al final de cada proceso evaluativo, un documento de presentación de resultados. Las fases, pasos y tiempos de cada proceso se muestran en la tabla 4 (vale la pena mencionar que algunas fases pueden ser realizadas simultáneamente).

En lo que sigue se describirá cada una de las fases planteadas. Estas permiten que cada programa pueda adelantar su proceso de autoevaluación de forma autónoma.

Tabla 4. Tiempos de los procesos de autoevaluación

Autoevaluación para renovar el registro calificado	Tiempo	Autoevaluación con fines de acreditación	Tiempo	Autoevaluación para renovar la acreditación	Tiempo
Fase 1. Preparación de la autoevaluación	1,5 meses	Fase 1. Preparación de la autoevaluación	1,5 meses	Fase 1. Preparación de la autoevaluación	1,5 meses
1.1 Configuración del comité de autoevaluación y elaboración del cronograma.	15 días	1.1 Configuración del comité de autoevaluación y elaboración del cronograma.	15 días	1.1 Configuración del comité de autoevaluación y elaboración del cronograma.	15 días
1.2 Apropiación del PEI, del PAP, del modelo de autoevaluación y de la normativa relacionada.	1 mes	1.2 Evaluación previa (requisitos básicos de acreditación).	1 mes	1.2 Análisis, seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento anterior.	1 mes
1.3 Sensibilización para la autoevaluación.	1 mes	1.3 Sensibilización para la autoevaluación	1 mes	1.3 Sensibilización para la autoevaluación.	1 mes
Fase 2. Realización de la primera autoevaluación	3,5 meses	Fase 2. Realización de la autoevaluación	4 meses	Fase 2. Realización de la autoevaluación	4 meses
2.1 Apropiación de los instrumentos de la autoevaluación y ajuste del cronograma.	15 días	2.1 Apropiación de los instrumentos de la autoevaluación y ajuste del cronograma.	20 días	2.1 Apropiación de los instrumentos de la autoevaluación y ajuste del cronograma.	20 días

Continúa...

...Viene

Autoevaluación para renovar el registro calificado	Tiempo	Autoevaluación con fines de acreditación	Tiempo	Autoevaluación para renovar la acreditación	Tiempo
2.2 Recolección de información.	3 meses	2.2 Ponderación.	10 días	2.2 Ponderación.	10 días
		2.3 Recolección de información.	3 meses	2.3 Recolección de información.	3 meses
Fase 3. Elaboración del informe	2,5 meses	Fase 3. Elaboración del informe	3,5 meses	Fase 3. Elaboración del informe	3,5 meses
3.1 Análisis de la información y elaboración del informe de autoevaluación.	1 mes	3.1 Análisis de la información y elaboración del informe de autoevaluación.	1 mes	3.1 Análisis de la información y elaboración del informe de autoevaluación.	1 mes
3.2 Revisión del informe (Escuela de Pedagogía y facultad respectiva).	15 días	3.2 Revisión del informe (Escuela de Pedagogía y facultad respectiva).	1 mes	3.2 Revisión del informe (Escuela de Pedagogía y facultad respectiva).	1 mes
3.3 Ajuste del informe.	15 días	3.3 Ajuste del informe.	20 días	3.3 Ajuste del informe de reacreditación.	20 días
		3.4 Calificación.	10 días	3.4 Calificación.	10 días
Fase 4. Elaboración del plan de mejoramiento	1 mes	Fase 4. Elaboración del plan de mejoramiento	15 días	Fase 4. Elaboración del plan de mejoramiento	
4.1 Problematicación de los resultados de la autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento.	15 días	4.1 Problematicación de los resultados de la autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento.	15 días	4.1 Problematicación de los resultados de la autoevaluación elaboración del plan de mejoramiento.	15 días

4.2 Entrega final del informe de la primera autoevaluación.	15 días			
Fase 5. Realización de la segunda autoevaluación	12,5 meses	Fase 5. Cierre del proceso	1 mes	1 mes
5.1 Análisis seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento anterior.	1 meses	5.1 Consolidación del informe final autoevaluación con fines de acreditación.	15 días	15 días
5.2 Realización de la segunda autoevaluación.	6.5 meses	5.2 Entrega del informe de autoevaluación con fines de acreditación.	15 días	15 días
5.3 Actualización del PAP.	5 meses			
Fase 6. Elaboración del documento maestro y cierre del proceso	1 mes			
6.1 Estructuración del documento maestro.	15 días			
6.2 Entrega del documento maestro.	15 días			

Fuente: Escuela de Pedagogía, 2015.

Fase 1. Preparación de la autoevaluación

Para preparar un proceso de autoevaluación que llevará a la renovación del registro calificado o acreditación de los programas se deben dar los siguientes pasos.

1.1 Configuración del comité de autoevaluación y elaboración del cronograma

Para este proceso es imprescindible que, antes que nada, se determine quiénes serán los responsables de coordinar las diferentes actividades. Por eso, además del director del programa, se debe contar con un grupo de trabajo constituido por cuatro profesores adscritos al programa, que tendrán la responsabilidad de, por ejemplo, dar a conocer la normativa, los procedimientos y las herramientas, distribuir tareas entre el conjunto del cuerpo docente, solicitar y organizar la información, celebrar reuniones con los distintos estamentos del programa, analizar la información recopilada y construir el informe de autoevaluación, entre otras.

En caso de que el programa cuente con un número reducido de estudiantes y docentes, el comité de autoevaluación puede estar compuesto por solo dos profesores. Desde este mismo instante, según los momentos descritos en el presente documento y unos tiempos generales propuestos por la Escuela de Pedagogía, el comité debe especificar el cronograma que se seguirá en el proceso de autoevaluación (o los procesos para registro calificado) y remitirlo a esta última, en dónde se podrán hacer comentarios y proponer ajustes, sobre todo en aquellos casos en los que se requiera su participación.

1.2 Apropriación del PEI, del PAP, del modelo de autoevaluación y de la normativa relacionada

Entre las condiciones básicas de calidad, aquellas que se refieren a la organización académica y funcionamiento adecuado del programa son de primer orden. El PAP es el

documento que contiene tanto el diseño inicial del programa como la proyección y planeación de todos los aspectos ligados a la realización de las funciones misionales. Es decir, el PAP debe entenderse como el marco de referencia para emprender cualquier proceso evaluativo. Así pues, el comité de autoevaluación debe conocer y reconocer este documento fundamental y propiciar su apropiación por parte de la comunidad académica, lo que facilitará enormemente el desarrollo de las demás actividades. Tanto para la acreditación como para su renovación este paso se reemplaza por lo siguiente:

1.2.1 Para la acreditación se requiere una evaluación previa. Como este es un proceso externo, la Universidad debe garantizar que, antes de iniciar la autoevaluación, el programa cumpla con algunos de los estándares básicos de la calidad, tal y como esta es concebida por el sistema educativo nacional. Estos estándares se diferencian en la medida en que el programa sea de pregrado o posgrado, pues, si miramos el caso de la investigación, podemos decir que la producción investigativa de los docentes es un criterio básico de evaluación más relevante en el posgrado que en el pregrado. Así pues, la Universidad se ha propuesto hacer una evaluación que le permita al programa anticipar el escenario al que se enfrentaría en un proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

1.2.2 Para la reacreditación se requiere un análisis, seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento anterior. Las transformaciones resultantes del mejoramiento son el eje articulador entre la autoevaluación para la acreditación y la que se hará para la reacreditación.

Esta conexión solo es posible si, en primer lugar, el comité encargado lleva a cabo un ajuste crítico (problemático) del plan de mejoramiento a la estructura dispuesta por la institución. Para eso, tendrán que priorizar las acciones originalmente planteadas en cuanto a su coherencia y pertinencia y ordenarlas por su relevancia estratégica dentro del PAP. De

ese modo el programa podrá determinar las acciones realizables y realizadas del plan y prever el mejoramiento.

En segundo lugar, el programa deberá hacer un seguimiento detallado a las acciones que han llevado a transformar aquellos aspectos que habían sido identificados como dificultades, así como a las repercusiones de las mismas en las dinámicas del PAP.

Y, en tercer lugar, el Comité tendrá que elaborar un informe analítico en el que se comparen los conceptos evaluativos de los pares externos, las recomendaciones contenidas en la resolución de acreditación, los documentos que sustenten los cambios recientes al PAP, el plan de mejoramiento adecuado a las directrices institucionales y el seguimiento que se hizo de este.

1.3 Sensibilización para la autoevaluación

Los procesos evaluativos, como se dijo, deben ser participativos y públicos, es decir, toda la comunidad académica del programa debe enterarse de lo que significa adelantar una autoevaluación y, en la medida de lo posible, participar en sus diferentes etapas. Se puede afirmar que en este momento, por un lado, se mide la disposición de los miembros de la comunidad a contribuir al y a facilitar el desarrollo del proceso y, por otro lado, se reafirma el conocimiento que ellos tienen del proyecto académico y de su realización en los últimos años. La sensibilización también se refiere a la continua socialización de las actividades adelantadas en la autoevaluación y de sus resultados, con el objetivo de contar con una comunidad académica informada y comprometida con el proceso que adelanta el programa.

Fase 2. Realización de la autoevaluación

Una vez verificada la disposición de la comunidad académica, el comité debe aprontar todo lo que va a requerir para

hacer un análisis certero de la situación actual del programa. Esto es así porque toda evaluación debe caracterizarse por la integralidad de la visión, para lo cual se hace necesario utilizar herramientas de todo tipo que faciliten el análisis multidimensional y multimodal de los aspectos evaluados. Las tareas conectadas a la preparación y uso de instrumentos es lo que se denomina realización de la autoevaluación, que contempla los siguientes pasos.

2.1 Apropriación de los instrumentos de la autoevaluación y ajuste del cronograma

La Universidad ha elaborado una serie de herramientas para que los programas puedan recopilar, organizar y cualificar la información sobre los discursos, prácticas y resultados que hacen parte de la realidad actual del programa. Sin embargo, obedeciendo al criterio de versatilidad de la evaluación, el programa debe tomar esos instrumentos y adaptarlos a sus dinámicas y al énfasis que pretende tener. Dentro de estos tenemos documentos conceptuales, lineamientos, indicadores, encuestas, tablas, entre otros.

Cuando esta apropiación esté hecha, el comité de autoevaluación debe pensar sobre la relación instrumento-tiempo-actor para tener una visión clara de la totalidad del proceso y proponer, si es necesario, un ajuste del cronograma de actividades, de modo que esté en concordancia con la realidad del programa. Una vez hecho esto, tratándose de procesos de acreditación, debe surtir el siguiente paso:

2.1.1 Para la acreditación y reacreditación se debe hacer una ponderación. En este punto, la comunidad académica debe conocer los rasgos generales de los aspectos que serán documentados y evaluados, de forma que podrá sopesar la importancia de cada uno de ellos en el programa y asignarle un valor numérico. De ese modo se establece un parámetro de

medición que permitirá, al final del proceso de autoevaluación, dar una calificación a los resultados obtenidos.

Así, a la vez, se evidencia el criterio de transparencia que caracteriza a la autoevaluación, pues, en la ponderación, la comunidad revela la imagen que tiene del programa antes de iniciar el proceso y, en la calificación, esta se contrasta con el estado real del programa al culminar el proceso. Con vistas a la reacreditación, desde ese momento es posible comparar la imagen que la comunidad académica tenía en la anterior ponderación, lo que permite obtener un primer elemento de análisis para la introducción general.

2.2 Recolección de información

La matriz de indicadores de autoevaluación que ha elaborado la Universidad Central le permite al programa organizar y adelantar el trabajo de autoevaluación de manera sistemática. Junto con el conjunto de indicadores evaluativos se ofrece una relación de las instancias en las que se puede obtener la información que alimentará la evaluación y la herramienta con la que se puede levantar, solicitar o elaborar. En general, el comité se encontrará con tres tipos de información (documental, estadística y de percepción), que debe ser recopilada de distinta manera (tablas, encuestas, informes, entrevistas, etc.) y en momentos específicos (jornadas de aplicación de encuestas, solicitudes continuas a dependencias, redacción de informes del programa, etc.).

El comité se encarga de recopilar la información primaria mediante encuestas o grupos focales y de solicitar las tablas de información secundaria a la Coordinación de Aseguramiento de la Calidad de su facultad. Al final de esta fase, el comité debe centralizar y alistar toda la información para la siguiente fase. En procesos de reacreditación, algunos cuadros pueden ser reestructurados por el comité para que sirvan para comparar el estado del programa en el último periodo académico de la

anterior ventana de observación con el estado del programa en la actual ventana de observación; pues así se verá claramente el desarrollo que ha tenido en los distintos aspectos evaluados.

Fase 3. Elaboración del informe de autoevaluación

Cuando toda o la mayor parte de la información haya sido recolectada y organizada en concordancia con los indicadores, el comité de autoevaluación estará en posición de concentrar sus esfuerzos en analizarla y en elaborar un informe que presente los resultados de la autoevaluación. Los siguientes pasos contribuirán a que esto sea así.

3.1 Análisis de la información y elaboración del informe de autoevaluación

El momento más importante de la autoevaluación es el del análisis de los documentos, cifras y resultados de encuestas que responden a los indicadores de evaluación, es decir, que permiten reflexionar sobre cada uno de los aspectos que caracterizan la calidad. Con este fin, el comité tendrá que programar reuniones para discutir sobre el desarrollo y el estado actual de cada aspecto y sus diferentes relaciones. Además, cuando sea necesario, se podrán programar jornadas de análisis con otros actores de la comunidad académica.

Como productos de esta etapa se deben tener actas de cada reunión y compendios analíticos que se conviertan en los insumos del informe de autoevaluación. Para la reacreditación es crucial que, en todo momento, se analice la información teniendo como trasfondo los resultados de la anterior autoevaluación, pues solo así se darán evidencias del compromiso del programa con el mejoramiento.

Este análisis, que conducirá a una comprensión de la actualidad del programa, debe sintetizarse y presentarse en un documento cuya escritura debe ser asumida por uno de los miem-

bros del comité de autoevaluación, que le dará una estructura adecuada, coherencia analítica y unidad de estilo y forma.

3.2 Revisión del informe

Para introducir un elemento de objetividad adicional al proceso de autoevaluación y garantizar que el informe dé cuenta de todos los aspectos que deben ser evaluados, la Escuela de Pedagogía, la Decanatura y la Coordinación de Aseguramiento de la Calidad de la respectiva facultad revisarán el contenido, la escritura y la coherencia del documento. Después de esto lo devolverán al comité de autoevaluación con sugerencias de corrección y comentarios.

3.3 Ajuste del informe

El comité de autoevaluación deberá hacer los ajustes pertinentes al informe revisado por la Escuela de Pedagogía, de modo que quede un documento para ser socializado entre los miembros del cuerpo docente, a quienes se les debe presentar en calidad de informe de los resultados de la autoevaluación que comenzó ocho meses atrás.

En este punto, se considera que la comunidad académica conoce su estado actual y comprende las dinámicas que hacen del programa lo que es y lo que podría ser. Asimismo, este es el momento en el que se pueden hacer comparaciones con los resultados de procesos anteriores, para evidenciar las transformaciones ocurridas. A partir de esta claridad sobre los resultados evaluativos, el comité podrá hacer unos juicios cualitativos sobre la calidad del programa en los diferentes aspectos evaluados, lo que se constituye en una síntesis de los resultados.

3.3.1 En los procesos de acreditación, después de haber hecho los juicios cualitativos sobre la calidad, el programa puede establecer una calificación numérica de su calidad que representa su grado de cumplimiento en cada aspecto. Debe

recordarse que, al comienzo del proceso, el programa estableció unos pesos diferenciadores para los distintos aspectos (ponderación), de modo que el grado de cumplimiento se define en relación con los pesos dados por el programa mismo.

En el caso de reacreditación, también es posible hacer una comparación con las calificaciones obtenidas en el anterior proceso, aunque sin perder de vista las diferencias cualitativas entre los dos momentos, pues, por ejemplo, lo que no era muy importante para una primera acreditación puede llegar a ser muy importante para una segunda.

Fase 4. Elaboración del plan de mejoramiento

Dado su carácter formativo, una vez que la evaluación se ha hecho debe de ser posible plantear unas acciones que conduzcan al cambio de aquellos aspectos que no están acordes con el proyecto académico y sus expectativas. Estas acciones se agrupan en un plan de mejoramiento que se elabora en los siguientes pasos.

4.1 Problematización de los resultados de la autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento

Con el apoyo de la Escuela de Pedagogía, en un taller en el que participan todos los profesores adscritos al programa, se retomarán críticamente aquellos elementos que fueron identificados como dificultades en los juicios sobre la calidad, de forma que se haga una descripción de las posibles causas y efectos de estas y se pregunte acerca de las acciones que llevarían a mejorar el aspecto que se ve afectado por tales dificultades.

Con base en los resultados de este taller, los miembros del comité de autoevaluación, con la asesoría de la Escuela de Pedagogía, definirán los aspectos por ser mejorados, para saber cuáles son los que deben ser abordados prioritariamente, por ser más importantes o por estar dentro de la capacidad del

programa mejorarlos o gestionar su mejoramiento. Cuando se ha determinado qué aspectos son prioritarios, entonces se procede a formular las acciones (de corto, mediano y largo plazo) que permitirán su mejoramiento. Cuando se tengan planes de mejoramiento que hayan resultado de procesos anteriores, es factible mantener líneas de acción que hayan sido emprendidas y conectarlas al nuevo plan.

4.1.1 En procesos de renovación del registro calificado, se requiere comprobar la realización de dos procesos de autoevaluación. Entonces, cuando se tenga el plan de mejoramiento en el formato establecido por la Universidad, este debe integrarse al informe de autoevaluación, de modo que se tenga un documento final consolidado, que deberá ser enviado a la Escuela de Pedagogía y entregado a la respectiva Decanatura. Esta última deberá manifestar su aceptación formal de los resultados de la autoevaluación y del plan de mejoramiento formulado. De ese modo se pone fin a este primer proceso.

4.2 Entrega final del informe de la primera autoevaluación

El informe final de autoevaluación, con el plan de mejoramiento incorporado, será enviado a la Decanatura de la facultad, que lo presentará en el Consejo de Facultad. Una vez que esta instancia apruebe el informe, este será remitido a la Escuela de Pedagogía en versión digital.

Fase 5 Cierre del proceso

(solo para la acreditación)

La fase 5 del proceso de acreditación y renovación de la acreditación consiste en cumplir con un procedimiento formal diferente al del registro calificado ante las instancias correspondientes de nivel interno y de nivel externo.

5.1 Consolidación del informe final con fines de acreditación

La edición final del informe de autoevaluación debe contener una introducción, una información general del programa (que incluya cuadros comparativos para la renovación) y del proceso de autoevaluación (que incluya la ponderación), los resultados de la autoevaluación, el juicio final sobre la calidad del programa (que incluya la calificación) y el plan de mejoramiento.

Además, debe prepararse una carpeta que contenga todos los anexos referidos en el informe, pues hacen parte del conjunto de documentos que se deben entregar para ser subidos a la plataforma Saces-CNA. Este informe final debe ser presentado, por parte del director del programa y del comité de autoevaluación, a la Decanatura de la facultad correspondiente, que deberá emitir un juicio sobre la aceptación de los resultados de la autoevaluación. Al mismo tiempo, este informe debe ser remitido a la Escuela de Pedagogía para gestionar el aval de esta.

5.2 Entrega del informe de autoevaluación con fines de acreditación

Con el aval de la Escuela de Pedagogía, que se destina a la Decanatura, a la Vicerrectoría Académica y a la Rectoría, y con la aceptación formal de la Decanatura, esta última y el director del programa deben gestionar ante la Vicerrectoría Académica y la Rectoría la carta en la que el rector da fe de que el proceso de autoevaluación para la acreditación (o re-acreditación) del programa ha culminado y que la Institución está preparada para recibir la visita de pares evaluadores. Una vez hecha esta gestión, el programa debe solicitar el acceso a la plataforma Saces-CNA para subir el informe de autoevaluación y adjuntar los diferentes anexos.

Fase 5 Realización de la segunda autoevaluación

(solo para el registro calificado)

Como ya se indicó, la renovación del registro calificado requiere mostrar los resultados de dos procesos de autoevaluación, cuyo contraste evidenciará la capacidad del programa para sostener unas condiciones de calidad básicas y avanzar hacia unas condiciones de alta calidad. Dado que la primera autoevaluación ya fue descrita, ahora (retomando el cronograma que se formuló en el paso 1 de la fase 1) se presentan las acciones de la segunda autoevaluación y sus resultados esperados.

5.1 Análisis, seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento anterior

Las transformaciones resultantes del mejoramiento son el eje articulador entre una autoevaluación y otra. Esta conexión solo es posible si, en primer lugar, el comité encargado problematiza el plan de mejoramiento anterior, para lo cual tendrán que priorizar las acciones originalmente planteadas, en cuanto a su coherencia y pertinencia, y ordenarlas por su relevancia estratégica dentro del PAP. De esa manera el programa podrá determinar las acciones realizables y realizadas del plan y prever el mejoramiento.

En segundo lugar, el programa deberá hacer un seguimiento detallado de las acciones que han llevado a la transformación de aquellos aspectos que habían sido identificados como dificultades, así como de sus repercusiones en las dinámicas del PAP.

Y, en tercer lugar, el comité tendrá que elaborar un informe en el que presente el seguimiento hecho. Por último, se recomienda que, desde ese mismo momento, se retomen las jornadas de sensibilización y socialización planteadas en el paso 3 de la fase 1.

5.2 Realización de la segunda autoevaluación

Este segundo ejercicio evaluativo también sigue los pasos de las etapas 2, 3 y 4, aunque deben tenerse en cuenta algunas especificaciones:

- En 2.2, la recolección de información puede contemplar que algunos cuadros sean reestructurados, por el comité de autoevaluación, para comparar el estado del programa en el último periodo académico de la anterior ventana de observación con el estado del programa en la actual ventana de observación, pues con esto se verá claramente el desarrollo del programa en los distintos aspectos evaluados.
- En 3.1, es esencial que, durante toda la actividad de análisis de la información, se tengan como trasfondo los resultados de la anterior autoevaluación, pues solo así se darán evidencias del compromiso del programa con el mejoramiento.
- En 3.2, la escritura del informe de autoevaluación debe mostrar la comprensión de la actualidad del programa y su distancia con la realidad presentada en el informe de la primera autoevaluación, de modo que se evidencie una intención comparativa y un esfuerzo de síntesis evaluativa.
- En 3.4, debe asegurarse un conocimiento por parte de la comunidad académica de los resultados de la autoevaluación, teniendo presentes los cambios que se han dado entre los dos procesos.
- En 4.2, el nuevo plan de mejoramiento puede mantener líneas de acción emprendidas en el anterior plan, las cuales, de seguro, fueron identificadas en el ejercicio de seguimiento.

5.3 Actualización del PAP

Como se dijo al comienzo de este documento, uno de los objetivos fundamentales de los procesos de autoevaluación es analizar detenidamente el proyecto académico y determinar los logros alcanzados en el marco de este. Igualmente, la

elaboración de los planes de mejoramiento debió contemplar la formulación de acciones que conduzcan al fortalecimiento del proyecto a mediano plazo, lo que debe implicar, de alguna forma, la introducción de modificaciones en el PAP.

Por eso, antes de solicitar la renovación de un registro calificado, el programa debe adelantar la actualización de su PAP. Esta puede recoger las primeras formulaciones de este, las distancias que hasta el momento se han logrado evidenciar en las autoevaluaciones y la proyección de nuevos horizontes. Si en este momento surge la necesidad de hacerle cambios significativos al plan de estudios, la sustentación de estos debe ser preparada para enviar la solicitud al MEN.

Fase 6 Elaboración del documento maestro y cierre del proceso

(solo para el registro calificado)

Cuando el programa haya actualizado su PAP, que es el documento que muestra la calidad dispuesta por la Universidad Central, debe prepararse el *documento maestro*, que servirá de base para ingresar la información en la plataforma Saces-Conaces y que se sujeta a los criterios de calidad establecidos por el Estado colombiano. Para completar el proceso que conduce a la renovación del registro calificado el programa debe adelantar los siguientes pasos.

6.1 Estructuración del documento maestro

La preparación del documento maestro puede lograrse muy rápidamente al trasladar y reordenar, según los criterios consignados en el Decreto 1075 de 2015 del MEN, distintos fragmentos del proyecto académico y una parte de la información contenida en el informe de la segunda autoevaluación. De ese modo se garantiza que, más allá de atender a una lógica de rendición de cuentas, el final del proceso demuestre el carácter constructivo que debe darse en el ámbito académico.

El documento maestro consta de dos partes: la que da respuesta a las condiciones de calidad del programa y la que se refiere a las condiciones de calidad institucionales. Las primeras surgen precisamente del PAP. Las segundas se responden a partir de un documento que actualiza regularmente la Escuela de Pedagogía y que el programa debe adaptar a sus particularidades, incluyendo, si es necesario, apartes del último informe de autoevaluación.

6.2 Entrega del documento maestro

Una vez que se tenga el documento maestro debidamente consolidado, este debe enviarse a la Escuela de Pedagogía para que allí se le dé el respectivo aval, que será remitido a la Decanatura correspondiente y a la Vicerrectoría Académica, de modo que estas instancias gestionen la apertura de la plataforma Saces-Conaces.

El comité de autoevaluación deberá preparar un resumen de cada una de las condiciones de calidad que corresponde a cada uno de los capítulos del documento maestro, pues la plataforma cuenta con una casilla por cada condición y no acepta más de un número restringido de caracteres. Adicionalmente, se deben preparar todos los anexos, incluidos los dos informes de autoevaluación y el documento maestro. Con esto, y cuando la Vicerrectoría Académica dé la orden, el coordinador del comité y el secretario académico de la facultad procederán, finalmente, a subir toda la información, con lo cual se da por terminado el proceso.

Bibliografía

- Alvarado Forero, Gloria, y Gloria Morales de Wilches. *Guía para autoevaluación. Cartilla de autoinstrucción n.º 1*. Bogotá: Universidad Central, 2000.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”. En Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- Baracaldo, Martha, y Sonia Velásquez. *Serie aprendizaje-conocimiento-pensamiento*. Bogotá: Universidad Central, 2004.
- Consejo Nacional de Acreditación. *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento n.º 3*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 2013.
- Consejo Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 2013.
- Correa Uribe, Santiago. “Paradigmas-enfoques-orientaciones y modelos evaluativos”. En Correa Uribe, Santiago *et al.* *Investigación evaluativa*. Bogotá: Icfes.
- Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. Actualización del modelo de autoevaluación de programas. Bogotá: Universidad Central, 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1295 de abril de 2010.

Palou de Maté, María del Carmen. “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En Camilloni, Alicia R. W de *et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

Scriven, Michael. “Prose and cons about Goal-Free Evaluation”. *American Journal of Evaluation* 12.1. 1991.



La preparación editorial de *Lineamientos para la autoevaluación de programas* estuvo a cargo de la Coordinación Editorial de la Universidad Central.

En la composición del texto se utilizaron fuentes Adobe Caslon Pro, Eurostile, Helvética Lt Std.

Linea- mientos

para la autoevaluación
de programas

Mediante la Serie Fortalecimiento de la Calidad, la **Escuela de Pedagogía** pone al alcance de la comunidad académica un material de apoyo para la conceptualización, discusión y desarrollo de los procesos de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad Central. Lejos de proponerse como manuales de procedimientos, los textos que se publican en esta serie esperan enriquecer las reflexiones que surgen desde cada uno de los proyectos académicos en su camino hacia el crecimiento institucional y el robustecimiento de la calidad.

ISBN 978-958-26-0318-2



 **Serie**
Fortalecimiento
de la Calidad