

## **La acreditación en Colombia: balance de cinco años.** **Nohra Pabón Fernández.**

La expedición de la Ley 30 de 1992, la cual regula la educación superior en el país, con fundamento en el reconocimiento de la autonomía universitaria consagrada en la Constitución de 1991, expresa un tipo de relaciones diferentes entre universidad, Estado y sociedad. El Estado debe dejar de lado el cumplimiento de las funciones de dirección, intervención y control, y se espera que propicie espacios para que las instituciones de educación superior (IES), bajo el principio de autonomía con responsabilidad, ofrezcan servicios educativos y pertinentes a la sociedad de la que hacen parte. El Estado asume frente a ello un papel evaluador, en una dinámica en la que la universidad debe rendirle cuentas tanto a él como a la sociedad.

El compromiso que asumen las universidades con el conocimiento, con la sociedad y con las personas debe ser definido autónomamente por ellas. También la organización y orientación de los procesos que permiten su logro, debe darse desde la institución, como gestora de sus acciones, en el marco de un proyecto y una misión universitarios propios.

La misma Ley 30 creó el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con el propósito de garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte de este Sistema, cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Al Sistema pueden ingresar las universidades, instituciones universitarias, tecnológicas o técnicas profesionales, que son los diferentes tipos de IES que prevé la ley 30 para el país.

Según las últimas estadísticas oficiales, correspondientes a 1999, publicadas por el Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES), existen en el país 262 IES; de las cuales 94 son universidades, 68 instituciones universitarias (Escuelas profesionales), 34 instituciones tecnológicas, 52 instituciones técnicas profesionales, y 14 instituciones con régimen especial, como por ejemplo el Instituto Caro y Cuervo (posgrado). De las 94 universidades, 39 son estatales y 55 son privadas.

Están registrados en el Sistema Nacional de Información del ICFES 3,411 programas de formación universitaria a nivel de pregrado, 724 de formación técnica profesional y 1,204 de formación tecnológica, que son los que pueden solicitar acreditación voluntaria, característica del sistema colombiano.

La puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación en Colombia completa su primer quinquenio. En 1995 se constituyó el primer Consejo Nacional de Acreditación (CNA), integrado por siete miembros destacados de la comunidad académica nacional. Los consejeros son elegidos por el Consejo de Educación Superior (CESU, organismo encargado de la orientación de políticas en educación superior para el país), a partir de nombres de personas de reconocido prestigio en el ámbito universitario, por su idoneidad académica y ética. En el CESU están representadas las IES, su comunidad profesoral, científica y estudiantil y los organismos responsables de la orientación de la educación y la ciencia en el país.

En 1996, el CNA publicó el documento de Lineamientos para la acreditación, el cual va en su tercera edición (CNA, 1998a); contiene los fundamentos del modelo y los lineamientos básicos para que las IES organicen los procesos de autoevaluación de programas académicos de pregrado. Este documento es complementado con una guía (CNA, 1998b) que contiene orientaciones de carácter general, sugerencias para organizar el proceso de autoevaluación y para la elaboración del informe autoevaluativo y tablas que señalan posibles fuentes e instrumentos de información.

La puesta en marcha y funcionamiento del Sistema durante cinco años, genera inquietudes relacionadas con el impacto que ha tenido en la educación superior del país, el mejoramiento de la calidad de la educación de este nivel educativo y la posibilidad de hacer una caracterización de los programas de pregrado acreditados.

## Procedimiento para la acreditación

El procedimiento prevé cinco fases:

Apreciación de condiciones iniciales: es realizada por el CNA; busca establecer si la institución cumple una serie de requisitos, los cuales garantizan unas condiciones básicas para operar con calidad.

Autoevaluación: es llevada a cabo por la institución con referencia a su naturaleza, misión y proyecto institucional.

Evaluación externa: es responsabilidad de pares académicos de reconocida trayectoria en el campo del programa de formación, designados por el CNA. Su tarea se centra en la verificación de la coherencia entre lo que el informe de autoevaluación presenta y lo que efectivamente encuentran en la institución.

La evaluación síntesis, es asumida por el CNA con base en la autoevaluación y la evaluación externa.

Acreditación: finalmente, el Ministro de Educación, acredita formalmente el programa, en caso de que el concepto del CNA sea favorable.

La acreditación puede darse por periodos que van de tres a diez años; la información sobre los resultados debe alimentar al Sistema Nacional de Información (SNI) y se pueden acreditar los programas independientemente del tipo de IES que los ofrezcan, las cuales voluntariamente ingresan al SNA. Se supone que las instituciones que asumen el reto de la acreditación lo han hecho haciendo uso de su autonomía, de su capacidad autocrítica y de su compromiso con el mejoramiento.

## Programas acreditados

A la fecha, agosto de 2001 han sido acreditados 75 programas, en las áreas señaladas en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1**  
**Número de programas acreditados en las diferentes áreas**

Área	Número de programas acreditados
Agronomía, Veterinaria y Afines	3
Ciencias de la Educación	2
Ciencias de la Salud	18
Ciencias Sociales, Derecho, Ciencias Políticas	10
Economía, Administración, Contaduría y Afines	9
Humanidades y Ciencias Religiosas	3
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines	25
Matemáticas y Ciencias Naturales	5
Total	75

De estos programas, 64 pertenecen a 11 universidades y los 11 restantes a 6 instituciones universitarias, como se registra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2**  
**Número de programas acreditados según tipo de institución**

<b>Tipo</b>	<b>Número de Instituciones</b>	<b>Número de Programas acreditados</b>
Universidades	11	64
Instituciones Universitarias	6	11
Total	17	75

Del total de instituciones (véase el siguiente cuadro), cinco son estatales y han acreditado 37 programas; las 14 restantes son privadas y en conjunto han acreditado 38 programas.

**Cuadro 3**  
**Número de programas acreditados según origen de la institución**

<b>Origen</b>	<b>Número de Instituciones</b>	<b>Número de Programas acreditados</b>
Oficial	5	37
Privada	14	38
	19	75

La mayoría de los programas 23 (31%) han sido acreditados por cuatro años; 21 (28%) por cinco años; 17 (23%) por tres años; 10 (13%) por seis años, tres (4%), por siete años y uno (1%) por nueve años.

De los 75 programas acreditados (CNA, 2001), se revisaron 75 para el estudio que se tomó como base para este informe.

### **Modelo de acreditación del CNA y referentes de calidad**

Los lineamientos para la acreditación propuestos por el CNA se enmarcan en un planteamiento de compromiso con la calidad, que reconoce la vocación y la identidad de las instituciones de educación superior (IES), con fundamento en la afirmación de la pluralidad y el respeto por la diversidad.

El CNA señala, al esbozar el marco conceptual del modelo de acreditación, que los referentes de calidad incluyen características universales, derivadas de la idea de educación superior; características de clase, derivadas del tipo de IES de que se trata; y otras, derivadas de las normas y regulaciones propias del entorno, en que las IES se desenvuelven como organizaciones (CNA, 1998a).

El concepto de calidad que subyace tras el modelo del CNA, no contempla ideales absolutos ni estáticos, si bien las características de calidad, planteadas como ideales para las IES, están formuladas de manera genérica. "No obstante, su lectura y su valoración tienen un grado apreciable de diferenciación, según el tipo de institución o campo del saber del que se trate" (Serrano, 1999).

Se puede señalar que la concepción de calidad que fundamenta el modelo del CNA, se concibe como la mayor o menor distancia con respecto a un modelo que se considera como lo ideal o deseable, para una institución o unidad académica (Ruiz, 1999). El criterio central para la valoración de la calidad reside en el grado en que una dimensión de esta realidad evaluada se acerca al ideal esperado. Esto supone que la institución, unidad o programa examinarlo han definido las características ideales de su prototipo y aspectos evaluados. Este ideal se toma como referente básico para la valoración de la calidad. De ahí la necesidad, en el marco del modelo del CNA, de partir de la definición de la misión y proyecto de la institución a evaluar.

En consecuencia, el modelo del CNA no permite la comparación de los resultados de la evaluación de diferentes programas, aun si éstos son de la misma institución, lo cual es coherente con el concepto de calidad (relativo a la misión y proyecto institucional) que maneja el Consejo. Existe consenso sobre la necesidad de que las evaluaciones conducentes a la acreditación respeten los diferentes fines y objetivos de las instituciones.

Evaluar la calidad en relación con la aproximación de los programas al ideal que buscan, no significa que el logro de la calidad pueda asimilarse al cumplimiento de parámetros prefijados para un listado de indicadores. El valor ideal de sus parámetros se ajusta a las demandas de cada proyecto particular. Si bien los procesos de autoevaluación deben tener en cuenta todos los indicadores que incluye el modelo, los criterios de base para la emisión de los juicios de calidad trascienden a los indicadores, los cuales sólo constituyen información empírica que requiere ser interpretada a la luz de criterios que se desprenden de los ideales enunciados.

Los indicadores se utilizan en el modelo del CNA como la forma de llegar a información empírica significativa, cuya integración en procesos de síntesis sucesivas (variables, características, factores, programa), permite la comprensión de la realidad evaluada (CNA, 1998).

## **Resultados del balance**

La información básica se toma de un estudio cualitativo (Pabón, 2001) de seguimiento a los resultados del proceso de acreditación, el cual tomó como base la información recolectada por el CNA sobre los programas de pregrado acreditados. Se tuvieron en cuenta los informes de evaluación externa y de evaluaciones síntesis de 65 programas que a noviembre de 2000 recibieron el reconocimiento oficial de la acreditación del programa, a través de una resolución del Ministerio de Educación Nacional.

La información consolidada en los informes de evaluación externa fue la base documental principal, en tanto fruto de la contrastación entre lo que la institución presenta como resultado de la autoevaluación y lo que los pares encuentran en la visita al programa. Además del aporte del concepto final del CNA, en cuanto a las fortalezas y debilidades destacables de cada uno de los programas, sus apreciaciones se tomaron como criterio para suprimir información que no fuera coherente con ellas.

Las categorías que se tomaron en cuenta para incluir las apreciaciones valorativas sobre los diferentes programas acreditados son las 12 que aparecen listadas a continuación. La información detallada está consignada en un informe preparado para ASCUN y Colciencias, organismos que solicitaron un estudio sobre el impacto de la acreditación en la educación superior en el país (Pabón, 2001). Si bien el CNA incluye siete factores, el informe clasificó la información en 12 categorías, ya que concentran los resultados de la evaluación en los aspectos más pertinentes de los programas académicos de formación.

1. Proyecto institucional
2. Profesores
3. Estudiantes
4. Currículo
5. Estrategias pedagógicas
6. Formación integral
7. Prácticas
8. Interdisciplinariedad
9. Investigación
10. Recursos de apoyo
11. Egresados e impacto en el medio
12. Otros

A continuación se señalan las tendencias en las características que presentan los programas acreditados.

## Hacia una caracterización de los programas acreditados

Estas tendencias muestran una especie de núcleos en los que se concentran las grandes fortalezas y debilidades de los programas acreditados. Igualmente, hay afirmaciones que remiten a situaciones muy particulares, pero que a juicio de los evaluadores externos merecieron mención especial.

1. *Proyecto Institucional.* Las IES acreditadas, en su gran mayoría, muestran desarrollos sólidos en términos de la formulación de sus proyectos institucionales, de su misión y de su proyecto educativo. Son proyectos que congregan y comprometen a la comunidad universitaria, en un buen número de casos; sin embargo, su operacionalización en estrategias, planes de desarrollo, programas, mecanismos de seguimiento y orientaciones específicas para el quehacer cotidiano aún se están perfilando.

La cultura de la planeación acompañada de la evaluación y el análisis de resultados en las universidades muestran avances significativos en los últimos años. A medida que las apreciaciones valorativas bajan del nivel del proyecto a su concreción, disminuye la frecuencia de fortalezas reconocidas explícitamente en los informes.

Indudablemente la formulación de los Proyectos Institucionales se destaca en la evaluación por su claridad y coherencia. No merece el mismo reconocimiento la difusión que se hace de ellos ni la apropiación y sentido de pertenencia que genera en la comunidad universitaria.

2. *Profesores.* Con relación a los profesores de los programas acreditados, la tendencia que prima es un nivel de excelencia en la formación y su potencial académico. Se añade a esto la existencia de programas de capacitación y formación de posgrado para los profesores que hacen parte de estos programas. La gestión del personal académico, se complementa, en estos casos, con mecanismos de selección y promoción sobre la base de méritos académicos en el marco de reglamentos docentes claros y rigurosos en su aplicación.

Lo anterior, no es obstáculo para que se presente en los informes una característica bastante generalizada, que se refiere a número y dedicación insuficiente de los docentes. Probablemente esto incide correlativamente en la existencia de un alto número de profesores de hora-cátedra, alta carga académica para los docentes y concentración en actividades lectivas exclusivamente en algunos de los programas. Gran parte de la responsabilidad académica de los programas reposa en profesores de hora cátedra, lo cual implica alta rotación de profesores, intensiva dedicación a la docencia, escasa producción y publicaciones, y falta de condiciones para generar comunidades académicas.

Esta generalización tiene inconvenientes que se hacen evidentes al notar que también hay programas en los que se resalta, ciertamente en menor grado, que los profesores disponen de tiempo adecuado para atender las necesidades relacionadas con las diferentes funciones del programa en cuestión.

Llama la atención que a pesar de estas condiciones, que no facilitan siempre la integración y cohesión de los profesores alrededor del programa y del Proyecto Institucional, se presente con gran frecuencia el compromiso e identidad de los docentes que se irradia al trabajo con los demás miembros del programa, especialmente a los estudiantes.

Uno de los aspectos, que no es atendido, en la manera en que lo esperaría el modelo del CNA, es la investigación. Probablemente lo que debe ser tenido en cuenta es la baja frecuencia con que se señalan fortalezas en lo referido a investigación formativa. Por lo demás, posteriormente, se hace una reflexión sobre la investigación y su exigencia como indicador de calidad en los programas de pregrado.

3. *Estudiantes.* Los estudiantes aparecen como grupo seleccionado de manera acorde con las exigencias del perfil de ingreso que propone el programa, sin que se destaque su participación y aporte a la evaluación y enriquecimiento del programa. Tampoco se destaca como tendencia el que los estudiantes reciban asesoría y atención especial por parte de los profesores o tutores académicos del programa.

En las fortalezas resalta el proceso de selección y admisión, que asegura criterios transparentes, equidad y perfil adecuado de los admitidos, lo cual contrasta con la debilidad más notable relacionada con la

deserción: se presentan altas tasas, existen pocos estudios sobre ello y las políticas institucionales no son claras.

El análisis y manejo de la deserción no es un logro sólido en estos programas; sin embargo, hay datos que muestran bajos índices de deserción en un buen número de ellos.

También hay un número de programas, que muestran procesos de selección adecuados, que garantizan índices de deserción mínimos.

La participación de estudiantes se ubica en un nivel medio tanto en las fortalezas como en las debilidades, lo cual indica que no se ha afirmado como una característica de calidad en los programas acreditados.

4. *Currículo*. Temas del currículo y estrategias pedagógicas muestran mayor tendencia hacia la no flexibilidad e insistencia en enfoques de enseñanza centrados en estrategias de corte tradicional, fundados en la transmisión de conocimientos por parte del profesor. La importancia que se da a procesos de cualificación de docentes, según consta en la mayoría de programas acreditados, facilitará, en un corto plazo, una mayor aproximación de parte de los profesores a teorías y estrategias de aprendizaje y enseñanza innovadoras que permitan un mayor despliegue de la autonomía de los estudiantes y su participación activa y responsable en la orientación de su aprendizaje.

Si bien se encuentran fortalezas en la coherencia interna, flexibilidad y contenidos de los currículos, son muchas más apreciaciones sobre las debilidades en estos mismos aspectos. De estas últimas, vale la pena destacar, la rigidez de los currículos, el exceso de asignaturas, la alta intensidad horaria, los problemas en los contenidos que señalan, por una parte, el poco tratamiento de temas del entorno y, por otra, la insuficiencia y vigencia de los mismos.

De otro lado, resaltan las posibilidades de los currículos, que se presentan en propuestas académicas bien diseñadas y cuidadosas en atender la autonomía y capacidades de los estudiantes, pero en la misma medida, se señala la inexistencia de mecanismos de actualización curricular y la falta de confrontación de los programas a nivel internacional y aún nacional.

Se señala también que hay pocas las valoraciones específicas para algunos aspectos del currículo: actualidad, pertinencia, formación básica, desarrollo de competencias para la autoformación, entre otros; son subcategorías que se tratan, probablemente, más por interés de quienes participan en la evaluación que por las mismas exigencias del modelo.

En un modelo de evaluación de programas, el proyecto curricular y sus formas de operacionalización, ameritan tratarse como temas nucleares, en tanto aportan decididamente a la calidad, actualidad, y pertinencia del programa. Igualmente, permitiría abordar de manera articulada, la organización del trabajo de los profesores y su relación con diferentes aspectos de la propuesta curricular.

Llaman la atención también, ya que no son características que se deban evaluar en el modelo del CNA, las limitaciones anotadas en la enseñanza de un segundo idioma y la exagerada duración de los estudios.

5. *Estrategias pedagógicas*. Tienen más peso los programas en los que prima una pedagogía tradicional, centrada en el profesor, que no han entrado en un proceso de innovación y búsqueda de alternativas en las que el estudiante sea partícipe activo y autónomo en su aprendizaje.
6. *Formación integral*. Se caracterizan con más fuerza los programas que presentan un proyecto claro de formación integral y actividades curriculares y extracurriculares para apoyarla.  
Por otra parte, a pesar de que la formación integral está claramente definida en varios proyectos y políticas, no siempre se ha podido concretar en los procesos de formación.
7. *Prácticas*. El tema de prácticas recoge muy pocas apreciaciones; probablemente en razón a que sólo es parte integral de currículos para formación de profesionales. Sin embargo, valdría la pena adentrarse en la valoración más específica de ellas, en consideración al papel crucial que juegan en su educación.

8. *Interdisciplinarietà*. No se reporta mayor información sobre esta dimensión de los currículos y de los procesos de formación: se señalan acciones tanto de apoyo interdisciplinario para la organización del programa, como la carencia de verdaderos espacios para el desarrollo interdisciplinario dentro del currículo.
9. *Investigación*. Es una de las categorías que presenta mayor número de debilidades frente a sus fortalezas. En general muestra desarrollos incipientes, los cuales se pueden relacionar con condiciones poco apropiadas: insuficiente número de profesores de tiempo completo; de recursos y de posibilidades de intercambio con comunidades académicas.
- Llama la atención el que no se destaque con fuerza ninguna subcategoría, en especial la de investigación formativa. Cabe anotar la coherencia que se presenta con los datos arrojados en la categoría de docentes.
10. *Recursos de apoyo*. Resalta el buen nivel de los centros de información y de sus recursos bibliográficos, redes electrónicas y bases de datos. Se exaltan las excelentes condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos de apoyo con que cuentan numerosos programas. No excluye lo anterior, situaciones en las que se evidencian también debilidades notorias en estos mismos aspectos.
11. *Egresados*. Los egresados de gran parte de estos programas cuentan con excelentes reconocimientos en el medio, los cuales permiten anotar este punto como una tendencia positiva de los programas acreditados. Por otro lado, parece que las IES no tienen suficientemente consolidadas sus formas de interacción y seguimiento de los egresados. Sin embargo, desde el entorno si se aprecia su calidad y el aporte que han hecho en diferentes contextos regionales y nacionales.
- Por otra parte, el seguimiento a egresados es una tarea incipiente en las instituciones y programas, aún en aquellas a las que les fue señalado como fortaleza.
12. *Otros*. Los procesos de autoevaluación no se destacan como fortaleza que justifique señalarlos como tendencia. En la mayoría de los casos se anota, sin embargo el gran esfuerzo institucional que demandó y su gran valor para la institución y la comunidad académica. Se señalan cuatro aportes básicos: primero, el proceso de autoevaluación es desarrollado con responsabilidad, transparencia, seriedad y participación adecuada; segundo, el proceso de autoevaluación para el mejoramiento es claro y posee marcos teóricos y criterios técnicos sólidos para su funcionamiento; tercero, los procesos facilitan el mejoramiento continuo, han integrado valores y comportamientos de una cultura de evaluación continua de la calidad; y cuarto, es notorio el compromiso y liderazgo de la dirección de la universidad y de las facultades o escuelas en el proceso.

Se señala en parte de los programas que las unidades de bienestar están bien organizadas en las universidades y que su labor se complementa con la infraestructura y recursos propios de los programas. Se presentan algunas proposiciones que aluden a la subutilización de los excelentes servicios de bienestar por falta de tiempo e información.

Después de cinco años de la implantación de la acreditación en Colombia, se puede afirmar que el camino ha sido arduo, lento, que ha generado muchas expectativas; a primera vista los resultados no abarcan un espectro muy amplio; sin embargo, los resultados no están registrados en su totalidad en los informes que se generan alrededor de un proceso de acreditación.

La dinámica interna y la cultura de la evaluación de muchas de nuestras instituciones está cambiando. Las instituciones han venido gestando la cultura de la evaluación internamente y preparando sus programas para que tengan un reconocimiento oficial externo de su calidad. Sin embargo, aunque el impacto interno en las instituciones del país, en general, sea grande, no son muchas las que han logrado acreditar por lo menos uno de sus programas de acreditación de pregrado.

La pregunta es si las instituciones han concluido que sus programas no están aún maduros para someterse al proceso de acreditación o si no existen reconocimientos o estímulos externos que las motiven a asumir y comprometerse con un proceso tan dispendioso, costoso y prolongado.

La información que se presenta abarca tan sólo lo que se registra en los informes que reposan en el Consejo Nacional de Acreditación; sin embargo vale la pena presentar en un futuro, información relacionada con otros aspectos del "sistema" de educación superior del país. Como sistema complejo y abierto a otros sectores se da una dinámica que toca aspectos como la financiación, la cobertura, el sistema de ciencia y tecnología, entre otros, que deben ser analizados cuando se realiza un balance del impacto de la acreditación en la educación superior del país.

## Referencias

CNA, (1998). *Lineamientos para la Acreditación*. Bogotá, Corcas, 3a. edición.

CNA, (1998). *Guía para la autoevaluación con fines de acreditación de Programas de Pregrado*. Bogotá, Corcas.

Pabón, Nohra (2001). *La acreditación en Colombia, ¿Esfuerzos e impacto institucionales o nacionales?* , Bogotá.

Ruiz, R. (1999). "Evaluación Académica y Educación Superior", en L. Yarzabal. A. Vila y R. Ruíz *Evaluar para Transformar* , Caracas, IESALC / UNESCO.

Serrano, R. (1999). "Experiencia de la Acreditación de la Educación Superior en Colombia", en A. Campo y H. Bernal Compiladores. *Educación Superior y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello* , Bogotá, Gente Nueva Editorial.