

Université de Montréal

**La evaluación y el cambio institucional en la sociedad del
conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle - Colombia**

**Par
Maritza Rengifo Millán**

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de
Ph.D. en Sciences de l'éducation,
option Administration de l'éducation**

Octobre, 2014

©Maritza Rengifo Millán, 2014

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

La evaluación y el cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle - Colombia

présentée par:

Maritza Rengifo Millán

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Laurier, président rapporteur

Manuel Crespo, directeur de recherche

François Bowen, membre du jury

Gustavo Elías de la Hoz, examinateur externe

Représentant du doyen

RESUMEN

Las sociedades contemporáneas enfrentan el desafío de incorporarse y adaptarse a un proceso de transformación que está orientado hacia la construcción de sociedades del conocimiento. El proceso es impulsado fundamentalmente por las Instituciones de Educación Superior, las cuales se constituyen en un espacio privilegiado donde se forja el futuro de una sociedad a partir del conocimiento y están llamadas a enfrentar los nuevos desafíos sociales, económicos y políticos que afectan a todos los países del mundo. Es por ello, que la búsqueda de la calidad se convierte en un proceso de mejora continua, y surge el interés por la evaluación en el ambiente universitario.

Por consiguiente, la presente investigación aborda el tema de la evaluación en la Educación Superior y se inserta en el debate actual de los cambios generados por las evaluaciones institucionales que se constituyen en un reto, puesto que se trata de una toma de conciencia basada en la cultura de la calidad. La autoevaluación es una estrategia que posibilita a las Instituciones de Educación Superior realizar procesos integrales de valoración, orientados a detectar las debilidades en las áreas que requieren mejorar. El resultado conlleva a la elaboración y a la implantación de un plan de mejoramiento para cada institución, programa académico o plan de estudios.

Con la orientación del modelo de evaluación sistémica CIPP de (Stufflebeam, 1987) se logró analizar de manera holística la implantación de la autoevaluación desde su contexto, planeación, proceso y producto. Es así, que los objetivos de la tesis se centraron en identificar cómo se desarrolló la segunda autoevaluación para obtener una reacreditación de alta calidad, y efectuar la implantación del plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia. Asimismo, con la apropiación de la teoría Neo-institucionalista se analizaron e interpretaron los cambios surgidos después de la autoevaluación, permitiendo que se cumplieran los fines de la investigación.

En la metodología desarrollada, la estrategia optada fue un estudio de caso en los dos Programas Académicos mencionados, con un enfoque mixto, en donde la fase cualitativa de las entrevistas semiestructuradas se complementó con la fase cuantitativa de las encuestas. También, se contó con referentes documentales de tipo institucional, de los Programas estudiados y la Facultad. Los tres instrumentos fueron claves para lograr mayor objetividad y eficacia durante el proceso investigativo.

Los resultados muestran que ambos Programas contaron con unos procedimientos y acciones adecuadas al modelo de la Universidad del Valle, aunque presentaron cierto grado de ajuste a sus propias necesidades y pertinencia, lo que permitió llevar a buen término la

implantación del proceso de autoevaluación con el cual se lograron algunos cambios. Entre los componentes más fortalecidos se encontraron *Procesos Académicos y Profesores*. Del mismo modo, *Organización, Administración y Gestión, Recursos Humanos, Físicos y Financieros*. Por otro lado, los componentes menos fortalecidos fueron *Egresados y Bienestar Institucional*.

Las conclusiones revelaron que la adscripción a un marco institucional fuerte da sentido de identidad y soporte a los programas. Es de anotar, que se requiere aumentar la divulgación de la autoevaluación y los resultados. A su vez, efectuar un constante seguimiento a los planes de mejoramiento para la obtención de cambios profundos que impacten, y de esta forma, se produzca un mayor arraigo de la cultura de la calidad y la innovación en la comunidad académica.

Los resultados que se derivan de esta tesis pueden contribuir a una mejor comprensión de la implantación de la autoevaluación y de los planes de mejoramiento. También, permite reconocer los aspectos facilitadores, limitadores, las resistencias a los procesos evaluativos y la generación de cambios en los programas académicos. En este sentido, la investigación se configura en una guía y reflexión en la temática donde los resultados son escasos. Además, revela la influencia de los marcos institucionales, lo mismo que las presiones internas y externas que muestran cierto nivel de agencia, por el despliegue de estrategias de los directivos involucrados en la toma de decisiones en las Instituciones de Educación Superior.

Se puede deducir que la calidad, la evaluación, el cambio y la innovación son conceptos inherentes en la perspectiva del aprendizaje organizacional, y de la movilidad o transferencia del conocimiento.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, calidad, autoevaluación, cambio institucional, Instituciones de Educación Superior, programas académicos, plan de mejoramiento, presiones institucionales, agencia, toma de decisiones.

RÉSUMÉ

Les sociétés contemporaines affrontent le défi de s'intégrer et s'adapter à un processus de transformation qui vise la construction de sociétés du savoir. Ce processus doit notamment son élan aux institutions d'enseignement supérieur qui constituent un espace privilégié où on bâtit l'avenir d'une société à partir des savoirs et celles-ci doivent faire face aux nouveaux enjeux sociaux, économiques et politiques qui affectent tous les pays du monde. La quête de la qualité devient donc un processus constant d'amélioration et surgit l'intérêt par l'évaluation au niveau universitaire.

Par conséquent, cette recherche s'attache au sujet de l'évaluation à l'enseignement supérieur et s'enfonce dans le débat actuel sur les changements provoqués par les évaluations institutionnelles produisant un défi puisqu'il s'agit d'une prise de conscience fondée sur la culture de la qualité. L'autoévaluation est une stratégie permettant aux institutions d'enseignement supérieur mener des processus intégraux de valorisation dont le but est d'identifier les faiblesses des facteurs qui ont besoin d'améliorer. Le résultat conduit à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'amélioration pour l'institution, programme académique ou plan d'études.

À travers l'orientation du modèle d'évaluation systémique CIPP de Stufflebeam (1987), on a pu analyser de façon holistique la mise en place de l'autoévaluation depuis son contexte, planification, processus et produit. Ainsi les objectifs de la thèse visent l'identification du développement de la deuxième autoévaluation afin d'obtenir une reconnaissance de haute qualité et effectuer la mise en œuvre du plan d'amélioration auprès des programmes académiques de Licence en Comptabilité et Gestion de l'entreprise de la Faculté de Sciences de l'Administration de l'Université du Valle en Colombie. À travers l'appropriation de la théorie Neo-institutionnelle les changements apparus après l'autoévaluation ont été également analysés et interprétés et ont ainsi permis l'achèvement des fins de la recherche.

La méthodologie développe la stratégie de l'étude de cas dans les deux programmes académiques avec une approche mixte où la phase qualitative des entretiens semi-structurés est complétée par la phase quantitative des enquêtes. Des documents institutionnels des programmes et de la faculté ont aussi été considérés. Grâce à ces trois instruments ont pu obtenir plus d'objectivité et d'efficacité pendant la recherche.

Les résultats dévoilent que les deux programmes ciblés ont recouru à des procédés et à des actions accordées au modèle de l'Université du Valle quoiqu'il ait fallu faire des adaptations à leurs propres besoins et pertinence ce qui a permis de mener à terme la mise en œuvre du processus d'autoévaluation et ceci a donné lieu à certains changements. Les composantes *Processus Académiques et Enseignants* sont celles qui ont obtenu le plus fort développement,

parmi celles-ci on trouve également : *Organisation, Administration et Gestion, Ressources Humaines, Physiques et Financières*. D'autre part, parmi les composantes moins développées on a : *Anciens Étudiants et Bien-être Institutionnel*.

Les conclusions ont révélé que se servir d'un cadre institutionnel fort donne du sens d'identité et du soutien aux programmes. Il faut remarquer qu'il est essentiel d'une part élargir la communication de l'autoévaluation et ses résultats et d'autre part effectuer un suivi permanent des plans d'amélioration afin d'obtenir des changements importants et produire ainsi un enracinement plus fort de la culture de la qualité et l'innovation auprès de la communauté académique.

Les résultats dégagés de cette thèse peuvent contribuer à mieux comprendre tant la mise en œuvre de l'autoévaluation et des plans d'amélioration aussi que les aspects facilitateurs, limitants, les blocages aux processus d'évaluation et la génération de changements sur les programmes académiques. Dans ce sens, la recherche devient un guide et une réflexion à propos des thèmes où les résultats sont très faibles. Outre, celle-ci révèle l'influence des cadres institutionnels ainsi que les entraves et tensions internes et externes montrant un certain degré d'agencement par le biais de stratégies de la part des responsables de la prise de décisions dans les universités.

On peut déduire que la qualité, l'évaluation, le changement et l'innovation sont des concepts inhérents à la perspective de l'apprentissage organisationnel et à la mobilité des savoirs.

Mots clés : société du savoir, qualité, autoévaluation, changement institutionnel, institutions d'éducation supérieur, programmes académiques, plan d'amélioration, entraves institutionnelles, agencement, prise de décisions.

ABSTRACT

Contemporary societies face the challenge of incorporating and adapting themselves to a transformation process aimed at the construction of knowledge societies. Such process is especially oriented by Institutions of Higher Education, which are seen as a privileged space where the future of a society is forged through knowledge and as such, they face the new social, economic, and political challenges affecting the world. Thus, the search for quality education becomes a continuous improvement process which brings about the interest in educational evaluation in the university milieu.

This research study deals with the evaluation of higher education as part of the current debate concerning the changes and challenges triggered by institutional evaluation, an awareness-raising process based on the quality culture. As a strategy, self-evaluation allows institutions for higher education to carry out holistic assessment processes aimed at detecting weaknesses in those institutions requiring improvement. Therefore, the outcome of this serves as basis for the design and implementation of an improvement plan, not only for each institution but also for each study program.

Stufflebeam's (1987) CIPP systemic model was used to holistically analyze the implementation of self-evaluation, considering variables such as context, planning, process, and product. The objectives of the study were: 1. Find out how the second self-evaluation process of the Public Accounting and Business Administration study programs of the Administrative Sciences Faculty of Universidad del Valle, aimed at obtaining high-quality reaccreditation from the Ministry of National Education of Colombia, was carried out; 2. Implement the Improvement Plan for such study programs; and 3. Analyze and interpret the changes arising from this self-evaluation, by using the Neo-institutional Theory.

The methodology evolved around a case study of two study programs. A mixed approach was chosen, where the qualitative stage of semi-structured interviews was complemented by the quantitative stage of surveys. The data also included institutional documents dealing with information about the two study programs and about the Faculty.

The findings show that both study programs followed right procedures and carried out correct actions in order to fit the Universidad del Valle Institutional Model by making the necessary adjustments to meet their needs and pertinence, which led to the successful implementation of the self-evaluation process. Likewise, it was found that the factors with the best improvement rate were *Academic Processes, Teaching Staff, Organization, Administration and Management, Human Resources, Infrastructure, and Financial Resources*. Contrary to this, the factors with the lowest improvement rate were *Alumni and Institutional Welfare*.

We conclude that following a sound institutional framework provides study programs with an identity and support and, at the same time, it allows them to implement follow-up improvement plans that bring about significant changes resulting in the rooting of the quality culture and innovation of the academic community.

These findings can shed light into a better understanding of the implementation of self-evaluation and that of improvement plans. In addition, they can be instrumental in recognizing the importance of facilitating factors as well as constraining factors that may hamper evaluation processes and the generation of changes within the study programs. Thus, this research study can be seen as a reflection guide on a subject which has been scarcely dealt with. It is also important as it exposes the role played by institutional frameworks and the internal and external pressures exerted on administrative staff members involved in decision-making processes at institutions of higher education.

All in all, it can be said that quality, evaluation, change, and innovation are inherent concepts to the organizational learning perspective and to the mobility or knowledge transfer.

Keywords: Knowledge society, quality, self-evaluation, institutional change, institution of higher education, study programs, improvement plan, institutional pressure, agency, decision-making

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	iii
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE TABLAS	xv
LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS	xviii
AGRADECIMIENTOS	xxi
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1 PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO	5
1.1 Contextualización de los actuales desafíos de las Instituciones de Educación Superior en el entorno mundial	5
1.1.1 El papel de las Instituciones de Educación Superior frente a la demanda de la sociedad del conocimiento	7
1.1.1.1 El cambio en las Instituciones de Educación Superior	10
1.1.1.2 Principales características de las Instituciones de Educación Superior en procesos de transformación	11
1.1.1.3 Ejes del cambio del proceso de transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES)	13
1.2 La calidad en el contexto de la Educación Superior.....	14
1.2.1 La calidad y sus diferentes concepciones en la Educación Superior.....	15
1.2.2 La calidad y la evaluación en el entorno mundial	19
1.3 La evaluación y la calidad de la Educación Superior en América Latina y El Caribe....	24
1.3.1 Desarrollo y avances en los procesos de evaluación en la educación superior de América Latina y el Caribe.....	26
1.3.2 Síntesis de los sistemas de evaluación y acreditación, en los países de América Latina y el Caribe:	28
1.3.3 La evaluación y los procesos de mejora de la calidad en las instituciones universitarias en Colombia	29
1.3.3.1 Modelo del ideal conceptual del CNA	32
1.3.4 La calidad y la evaluación institucional en una de las principales Instituciones de Educación Superior de Colombia: la Universidad del Valle	33
1.3.4.1 La Autoevaluación en la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle	33
1.4 Delimitación del problema de investigación	35
1.4.1 Formulación del problema específico	36
1.4.2 Planteamiento de las preguntas de investigación	36
1.4.3 Objetivos de la investigación.....	37
CAPITULO 2 REVISIÓN DE LITERATURA	38
2.1 Conceptos fundamentales para comprender los procesos de calidad y evaluación en la Educación Superior	38
2.1.1 Enfoques del concepto de calidad en la Educación Superior	38
2.1.2 El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior.....	41
2.1.3 Mecanismos relativos al aseguramiento de la calidad en las IES	41

2.1.4 La evaluación como estrategia para asegurar la calidad en las IES	44
2.2 Estudios sobre la implantación de procesos de calidad, evaluación y los cambios generados en las IES	46
2.2.1 Una investigación clasificatoria sobre estrategias de calidad y mecanismos de evaluación en las IES a nivel internacional.....	47
2.2.2 Estudios sobre implantación de la calidad, evaluación y mejora en las IES.....	49
2.2.3 Estudios sobre los impactos de la implantación de la calidad y la evaluación en las IES	51
2.2.4 Estudios de casos sobre evaluación, implantación de la mejora y cambios en algunas IES en Latinoamérica.....	55
2.2.4.1 Estudio de caso en Argentina.....	57
2.2.4.2 Estudio de caso en México.....	61
2.2.4.3 Estudio de caso en Colombia-Universidad Nacional de Colombia	65
2.3 Conclusión de los casos de estudio	66
CAPITULO 3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	69
3.1 Cambio institucional desde la perspectiva del Neo-institucionalismo	69
3.1.1 Principales enfoques y teorías de la Organización.....	70
3.1.2 La Teoría de la Contingencia	72
3.1.3 Teoría Institucional.....	76
3.1.4 El Neo-institucionalismo.....	78
3.1.4.1 El Neo-institucionalismo en la educación superior.....	79
3.1.4.2 El Neo-institucionalismo en la educación superior en el contexto de los cambios	80
3.1.5 La evaluación de la calidad y el cambio en las Instituciones de Educación Superior.....	81
3.1.5.1 El cambio endógeno en las Instituciones de Educación Superior.....	84
3.1.5.2 Cambio exógeno desde la perspectiva del Neo-institucionalismo.....	85
3.1.5.3 Algunos conceptos del enfoque Neo-institucionalista para comprender el cambio	87
3.1.5.4 Otros conceptos surgidos del enfoque Neo-institucionalista	88
3.1.5.5 Respuestas estratégicas a los procesos institucionales.....	88
3.2 Acercamiento conceptual de la evaluación	94
3.2.1 Una revisión histórica - conceptual de la evaluación en educación	94
3.2.2 Principales modelos de evaluación en educación.....	97
3.2.3 El Modelo CIPP.....	98
CAPITULO 4 METODOLOGÍA.....	105
4.1 Estudio metodológico asumido en la investigación	105
4.1.1 Un enfoque mixto.....	106
4.1.2 Un diseño exploratorio	108
4.2 Elección de un estudio de caso.....	108
4.2.1 Presentación del estudio de caso en la Universidad del Valle.....	109
4.2.1.1 Características de la Calidad y la Autoevaluación en la Universidad del Valle	111
4.2.1.2 Unidad de análisis	113
4.2.1.3 Sistema de Autoevaluación de Universidad del Valle	114
4.2.1.4 Características de la Autoevaluación en la facultad de Ciencias de la Administración.....	115
4.3 Diseño general de la investigación	118
4.3.1 Etapas y fases del diseño metodológico	118
4.3.2 Participantes del estudio, población y muestra.....	120

4.3.3 Instrumentos para recolección de datos y fuentes de información.....	123
4.3.4 Técnicas de investigación.....	125
4.3.5 Herramientas para la sistematización y análisis de los datos	126
4.3.5.1 Para el análisis cualitativo: ATLAS-Ti.....	126
4.3.5.2 Para el análisis cuantitativo: SPSS.....	128
4.4 Consideraciones éticas.....	131
CAPITULO 5 CONTEXTO Y PLANIFICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN	132
5.1 Contexto histórico	132
5.1.1 Contexto del programa académico de Contaduría Pública (PACP).....	133
5.1.2 Contexto del programa académico de Administración de Empresas (PAAE).....	138
5.1.3 Contexto institucional para la segunda autoevaluación.....	141
5.1.4 Opinión de los estudiantes respecto al contexto institucional para la segunda autoevaluación	142
5.1.5 Convergencias y divergencias en la opinión de los entrevistados y encuestados acerca del contexto institucional	144
5.2 Planificación de la segunda autoevaluación	145
5.2.1 Objetivos propuestos en la planificación.....	146
5.2.1.1 Objetivos propuestos por el PACP.....	146
5.2.1.2 Objetivos propuestos por el PAAE	146
5.2.2 Estrategias de planificación para la segunda autoevaluación.....	148
5.2.2.1 Estrategias de planificación en el PACP.....	148
5.2.2.2 Estrategias de planificación en el PAAE	149
5.2.3 Responsables y participantes de la planificación en el PACP y el PAAE	150
5.2.3.1 Responsables.....	150
5.2.3.2 Participantes	150
5.2.4 Metodología para la segunda autoevaluación.....	151
5.2.4.1 Planificación de la Metodología en el PACP.....	151
5.2.4.2 Planificación de la Metodología en el PAAE	152
5.2.5 Instrumentos de opinión en la segunda autoevaluación en el PACP y PAAE	152
5.2.6 Tiempo de planificación para la segunda autoevaluación en el PACP y el PAAE.....	152
5.2.7 Recursos físicos y financieros para la segunda autoevaluación del PACP y PAAE.....	153
5.2.8 Difusión y socialización de la segunda autoevaluación del PACP y el PAAE.....	154
5.2.9 Evaluación y monitoreo de la segunda autoevaluación del PACP y el PAAE	154
5.2.10 Opinión de los estudiantes acerca de la planeación de la segunda autoevaluación..	155
5.2.11 Aspectos facilitadores y limitadores de la planificación de la segunda autoevaluación	156
5.2.12 Divergencias y convergencias acerca de la planeación de la segunda autoevaluación	159
5.3 Conclusión del capítulo 5	160
CAPITULO 6 PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN	161
6.1 Objetivo general del proceso de autoevaluación.....	161
6.1.1 Objetivos de la autoevaluación del PACP.....	161
6.1.2 Objetivos de la autoevaluación del PAAE	161
6.2 Ejecución del proceso de autoevaluación.....	162
6.2.1 Estrategias de ejecución para el PACP.....	162
6.2.2 Estrategias desarrolladas en el PAAE	163

6.2.3 Responsables y participantes en la autoevaluación del PACP y PAAE.....	163
6.2.4 Metodología para la Autoevaluación con fines de reacreditación.....	165
6.2.4.1 Metodología para la autoevaluación del PACP	165
6.2.4.2 Metodología para la autoevaluación del PAAE.....	167
6.2.5 Instrumentos para la recolección de la información del PACP y el PAAE.....	169
6.2.5.1 Aplicación de los instrumentos en el PACP	169
6.2.5.2 Aplicación de instrumentos en el PAAE.....	170
6.2.6 Tiempo de ejecución del proceso de autoevaluación	170
6.2.6.1 Tiempo de ejecución de la autoevaluación en el PACP.....	170
6.2.6.2 Tiempo de ejecución de la autoevaluación en el PAAE	171
6.2.7 Recursos físicos y financieros para la autoevaluación del PACP y PAAE.....	171
6.2.8 Difusión del proceso de autoevaluación.....	172
6.2.8.1 Difusión de la autoevaluación en el PACP	172
6.2.8.2 Difusión de la autoevaluación en el PAAE.....	173
6.2.9 Evaluación y monitoreo al proceso de autoevaluación en el PACP y PAAE	173
6.3 Informes de autoevaluación y del Plan de Mejoramiento en el PACP y PAAE	174
6.3.1 Informe de autoevaluación del PACP	174
6.3.2 Resumen del Informe de Autoevaluación del programa académico del PACP	177
6.3.3 Informe de los Pares externos sobre la autoevaluación y la calidad del PACP	178
6.3.4 Plan de Mejoramiento del programa académico de Contaduría Pública.....	181
6.3.5 Informe de autoevaluación del programa académico de Administración de Empresas	183
6.3.6 Informe de los Pares externos sobre la autoevaluación y la calidad del PAAE	185
6.3.7 Plan de mejoramiento del PAAE.....	186
6.3.8 Opiniones de los entrevistados sobre el conocimiento y la participación en el proceso de autoevaluación	187
6.3.9 Opinión de los estudiantes sobre la implantación del proceso de autoevaluación	189
6.3.10 Aspectos facilitadores y limitadores del proceso de autoevaluación.....	190
6.3.11 Opiniones de los entrevistados sobre el conocimiento y la participación en la elaboración del plan de mejoramiento del PACP y el PAAE.....	192
6.3.12 Divergencias y convergencias del proceso de autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento en el PACP y PAAE	193
6.4 Conclusión del capítulo 6.....	194
CAPÍTULO 7 IMPLANTACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO Y RESULTADOS	195
7.1 Implantación del Plan de Mejoramiento.....	195
7.1.1 Implantación del Plan de Mejoramiento en el PACP	195
7.1.2 Implantación del Plan de Mejoramiento en el PAAE	200
7.2 Opiniones de los entrevistados sobre la implantación del Plan de Mejoramiento del PACP Y PAAE	200
7.3 Opiniones de los entrevistados acerca del seguimiento a la implantación del Plan de Mejoramiento del PACP y el PAAE.....	201
7.4 Opinión de los estudiantes encuestados sobre la implantación del Plan de Mejoramiento del PACP y el PAAE	202
7.5 Opinión de los estudiantes sobre los resultados con la Autoevaluación y la implantación de Plan de Mejoramiento en el PACP y el PAAE	204

7.5.1 Resultados de la Opinión de los estudiantes en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional	204
7.5.2 Resultados descriptivos en el factor o componente Estudiantes	208
7.5.3 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Profesores en el PACP y PAAE	209
7.5.4 Prueba comparativa entre jornadas en el PACP y el PAAE, sobre el factor o componente Profesores	211
7.5.5 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos en el PACP y PAAE.....	212
7.5.6 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Bienestar Institucional en el PACP y el PAAE.....	215
7.5.7 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Organización, Administración y Gestión en el PACP Y PAAE	216
7.5.8 Resultados de la opinión de los estudiantes sobre el factor o componente Egresados e Impacto sobre el medio en el PACP y el PAAE.....	218
7.5.9 Resultados de la opinión de los estudiantes sobre el factor o componente Recursos Físicos y Financieros en el PACP y el PAAE.....	220
7.6 Resultados de la implantación del Plan de Mejoramiento.....	223
7.6.1 Resultados esperados.....	223
7.6.2 Resultados no esperados.....	227
7.6.3 Balance neto de los resultados.....	230
7.7 Aspectos facilitadores y limitadores de la implantación del Plan de Mejoramiento y de los cambios resultantes	232
7.8 Respuesta a las presiones institucionales para implantar la autoevaluación y los planes de mejoramiento.....	236
7.9 Convergencias y divergencias en la Implantación del Plan de Mejoramiento y resultados en el PACP y el PAAE.....	239
7.10 Conclusión del capítulo 7	240
CAPITULO 8 DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN.....	243
8.1 Retornando a la problemática de estudio.....	243
8.2 Análisis de los resultados a partir del Marco Conceptual y Teórico.....	244
8.3 Estrategias para emprender el cambio - nuevas concepciones-.....	252
8.4 La agencia de los directivos	252
8.5 Interpretación de los cambios resultantes desde la perspectiva del Neo-institucionalismo.....	253
8.6 Retornando a las preguntas de investigación.....	253
8.7 Reflexiones acerca del Balance Neto de los resultados.....	258
8.8 Las disciplinas, un referente en la toma de decisiones.....	259
8.9 El ritualismo y la resistencia al cambio.....	261
8.10 Conclusiones del Capítulo 8.....	263
CONCLUSIÓN GENERAL.....	265
Interpretación de las respuestas estratégicas en procura de los cambios institucionales	270
Limitantes de la investigación	271
Aportes de la investigación.....	272
Recomendaciones	274

Pistas de investigación	275
Hacia un cambio transformador.....	276
BIBLIOGRAFÍA.....	278
ANEXOS.....	xxiv
Anexo 1. Formulario consentimiento - encuesta	xxiv
Anexo 2. Formulario de consentimiento entrevista	xxvi
Anexo 3. Guía de entrevista semi-estructurada Directivos y Administrativos.....	xxviii
Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada Profesores.....	xxx
Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada Egresados	xxxii
Anexo 6. Formato encuesta aplicada estudiantes	xxxiv
Anexo 7. Guía de apoyo para la aplicación de instrumento cualitativo (entrevistas).....	xxxvi
Anexo 8. Compendio Documental.....	xxxvii
Anexo 9. Libro de Códigos de las principales categorías (primer nivel).....	xli
Anexo 10. Modelo categorial de la investigación.....	xlii
Anexo 11. Resultado sobre el factor o componente estudiantes en el PACP y PAAE Estudiantes (ítems 9.2.5 – 9.2.9).....	xliii
Anexo 12. Resultado de la opinión de los estudiantes sobre el factor o componente profesores en el PACP y PAAE (ítems 9.3.10 - 9.3.17).....	xliv
Anexo 13. Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos del PACP y PAAE (ítems 9.4.18- 9.4.31).....	xlvi
Anexo 14. Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Organización, Administración y Gestión del PACP y PAAE (ítems 9.6.33- 9.6.36).....	xlvi

LISTA DE TABLAS

Tabla I. Síntesis de los principales estudios de casos sobre el proceso e implantación de la calidad, evaluación y mejora en las IES a nivel global.....	50
Tabla II. Síntesis de los principales estudios de casos sobre los impactos de la implantación de la calidad y la evaluación en las IES a nivel global.....	51
Tabla III. Estudios de casos sobre evaluación, implantación de la mejora y cambios en Latinoamérica	56
Tabla IV. Tipología de las respuestas estratégicas a las presiones institucionales.....	91
Tabla V. Probabilidades de Respuestas estratégicas a las presiones del medio	92
Tabla VI. Modelo conductista-eficientista.....	97
Tabla VII. Modelo humanístico.....	97
Tabla VIII. Modelo holístico	98
Tabla IX. Modelo CIPP- Tipos de evaluación.....	99
Tabla X. Resoluciones de acreditación de alta calidad en el PACP y en el PAAE	113
Tabla XI. Factores y Características de los lineamientos para la Autoevaluación con fines de Acreditación.....	117
Tabla XII. Distribución de la población y muestra en estratos.....	122
Tabla XIII. Proporcionalidad de la muestra para la aplicación de la encuesta a estudiantes en los programas académicos	122
Tabla XIV. Resumen del directorio de datos a partir de la estructura de la encuesta	129
Tabla XV. Asignaturas creadas para las áreas de profundización	140
Tabla XVI. Contexto institucional (ítems 8.1 – 8.5).....	143
Tabla XVII. Planeación de la autoevaluación en el PACP y el PAAE (ítems 8.6-8.7).....	155
Tabla XVIII. Calificación de la Autoevaluación, año 2011	178
Tabla XIX. Ponderación de los factores o componentes, y características de la autoevaluación definidas por los Pares externos.....	179
Tabla XX. Conocimiento, participación del Proceso de autoevaluación (ítems 8.8-8.10).....	189
Tabla XXI. Implantación del Plan de Mejoramiento del PACP.....	196
Tabla XXII. Conocimiento sobre el Plan de Mejoramiento en el PACP y PAAE (ítems 8.15-8.17)	202
Tabla XXIII. Resultados descriptivos de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional en el PACP y PAAE (ítems 9.1.1 - 9.1.4).....	204
Tabla XXIV. Calificación del grado de conocimiento y participación de los estudiantes en los Componentes de Autoevaluación y del Plan de Mejoramiento	206
Tabla XXV. Promedio y desviación estándar del conocimiento de los estudiantes sobre la Misión y Proyecto Institucional del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna.....	207
Tabla XXVI. Prueba comparativa de la calificación de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna del PACP, en Misión y Proyecto Institucional	207
Tabla XXVII. Prueba comparativa de la calificación de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna del PAAE, en Misión y Proyecto Institucional.....	208
Tabla XXVIII. Promedio y desviación estándar a cerca del conocimiento del componente Estudiantes del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna.....	209
Tabla XXIX. Prueba comparativa entre las jornadas diurna y nocturna del PACP-componente Profesores.....	211

Tabla XXX. Prueba comparativa entre las jornadas diurna y nocturna del PAAE- componente Profesores.....	211
Tabla XXXI. Promedio y desviación estándar sobre el conocimiento del componente Procesos Académicos del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna	213
Tabla XXXII. Prueba comparativa entre las jornadas diurna y nocturna del Programa (PACP) - Procesos Académicos.....	214
Tabla XXXIII. Prueba comparativa entre jornadas, del componente Procesos Académicos en el PAAE	214
Tabla XXXIV. Opinión de los estudiantes sobre el factor o componente Bienestar institucional en el PACP (ítems 9.5.32).....	215
Tabla XXXV. Promedio y desviación estándar sobre el conocimiento y opinión del componente Bienestar Institucional del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna...	215
Tabla XXXVI. Prueba comparativa del componente Bienestar Institucional entre las jornadas diurna y nocturna del PACP	216
Tabla XXXVII. Prueba comparativa del componente Bienestar Institucional entre las jornadas diurna y nocturna del PAAE.....	216
Tabla XXXVIII. Prueba comparativa del componente Organización, Administración y Gestión entre las jornadas diurna y nocturna del PACP.....	218
Tabla XXXIX. Prueba comparativa del componente Organización, Administración y Gestión entre las jornadas diurna y nocturna del PAAE.....	218
Tabla XL. Promedio y desviación estándar, sobre conocimiento y opinión en el componente Egresados del PACP y PAAE, jornadas diurna y nocturna.....	219
Tabla XLI. Prueba comparativa del componente Egresados e Impacto sobre el Medio en las jornadas diurna y nocturna del PACP.....	219
Tabla XLII. Prueba comparativa del componente Egresados e Impacto sobre el Medio en las jornadas diurna y nocturna del PAAE	220
Tabla XLIII. Promedio y desviación estándar sobre la opinión de los estudiantes en el componente Recursos Físicos del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna.....	221
Tabla XLIV. Prueba comparativa del componente Recursos Físicos y Financieros en las jornadas diurna y nocturna del PACP.....	221
Tabla XLV. Prueba comparativa del componente Recursos Físicos y Financieros en las jornadas diurna y nocturna del PAAE	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Regiones y grupos de países: índice de Avance hacia la sociedad del conocimiento, 2010.....	9
Figura 2. América Latina: participación sobre el total mundial en funciones de conocimiento avanzado (2005-2009)	9
Figura 3. Organigrama del Consejo Nacional de Acreditación – CNA.....	31
Figura 4. Incremento de la matrícula total (1997-2001). Caso de la UAEM.....	63
Figura 5. Diseño general de la investigación	119
Figura 6. Fases de la investigación	120
Figura 7. Contexto Institucional	144
Figura 8. Planeación de la autoevaluación en los programas académicos.....	156
Figura 9. Modelo de autoevaluación del Programa de Contaduría Pública.....	167
Figura 10. Descomposición del Modelo de Autoevaluación Estándar	168
Figura 11. Conocimiento, participación del Proceso de autoevaluación	189
Figura 12. Gráfico de sectores, conocimiento sobre el Plan de Mejora en el PACP y el PAAE	203
Figura 13. Gráfico de sectores sobre los resultados descriptivos de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional en el PACP y PAAE205	
Figura 14. Gráfico de sectores sobre resultados de la opinión de los estudiantes del factor o componente profesores en el PACP y PAAE	210
Figura 15. Gráfico de sectores del resultado de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos del PACP y PAAE.....	212
Figura 16. Resumen de los Promedios de la opinión de los estudiantes sobre los resultados de la implantación de la mejora en el PACP y PAAE, en las jornadas diurna y nocturna	222

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AC	Aseguramiento de la Calidad
ADAS	Áreas de Desarrollo Académico
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
ARWU	Academic Ranking of World Universities
ASCOLFA	Asociación Colombiana de Facultades de Administración en Colombia
ASFACOP	Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública
AT	Alta Tecnología
ATLAS-TI	The Qualitative Data Analysis & Research Software
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CIPP	Contexto, Input, Producto, Proceso
CLADEA	Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración.
CMES	Conferencia Mundial de Educación Superior
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CONACES	Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
COPAES	Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CUSE	Centro Universitario de Simulación Empresarial
DACA	Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica
DAO	Departamento de Administración y Organizaciones
DCF	Departamento de Contabilidad y Finanzas
ES	Educación Superior
EUA	Association of European Institutions of Higher Education
FCA	Facultad de Ciencias de la Administración
GICUV	Gestión Integral de la Calidad de la Universidad del Valle
GUNI	Global University Network for innovation
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
ILPES	Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social
INCE	Indicators of Education Systems
KI	Knowledge Intensive
KTI	Knowledge and Technolgy Intensive

LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MECI	Modelo Estándar de Control Interno
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
NCTGP	Norma Técnica de Calidad para la Gestión Pública
NICS	Normas Internacionales de Contabilidad
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAAE	Programa Académico de Administración de Empresas
PACP	Programa Académico de Contaduría Pública
PEFA	Programa de Egresados de la Facultad de Ciencias de la Administración
PENUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PEP	Proyecto Educativo del Programa
PI	Proyecto Institucional
PMPAAE	Plan de Mejoramiento del Programa Académico de Administración de Empresas
PMPACP	Plan de Mejoramiento del Programa Académico de Contaduría Pública
PYME	Pequeñas y Medianas Empresas
REDFACONT	Red de Facultades de Contaduría Pública
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
SACES	Sistema de Aseguramiento de La Calidad en la Educación Superior
SCImago	The Scimago Institutions Rankings
SES	Sistema de Educación Superior
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Autoevaluación y Armonización de la Educación Superior
SISTEDA	Sistema de Desarrollo Administrativo
SNA	Sistema Nacional de Acreditación
SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior
SPSS	Statistics Package for the Social Sciences
THE	Times Higher Education
TQM	Total Quality Management
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UNC	Universidad Nacional de Colombia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura
USPTO	US Patent and Trade Office
UV	Universidad del Valle

Trabajo dedicado a:

*A la memoria de mi Padre Antonio José Rengifo, quien
me mostró desde niña el camino de la Academia.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente inagotable de toda mi inspiración y fortaleza, por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el tiempo de estudios.

Un estudio doctoral es la realización de un anhelado sueño y poco a poco va cobrando vida, gracias a la participación de muchas personas que han creído en el proyecto, por lo que compartieron sus ideas, tiempo y compromiso; también de quienes con su respaldo material y espiritual han sido tan importantes en el logro de convertirlo en realidad.

Quiero ante todo, agradecer a mi excelente director de investigación, el profesor Manuel Crespo, quien aceptó orientarme. Mi profundo respeto por sus apreciaciones, razonamiento lógico, su rigor científico, su aporte, disposición y apoyo constantes, que permitieron terminar mis estudios en un tiempo apropiado.

También agradezco al profesor Michel Laurier, por sus valiosas instrucciones y el honor de haber aceptado ser examinador y presidente del jurado, así como su deferencia por las cohortes hispanas. Igualmente, un especial agradecimiento a Monsieur François Bowen, por aceptar ser miembro del jurado de este trabajo. De otra parte, sincera gratitud al Doctor Gustavo Elías de la Hoz Herrera por su aceptación como examinador externo de mi tesis.

Mis agradecimientos al Colegio de las Américas (COLAM), de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y a la Universidad de Montreal por éste programa Doctoral. Al Decanato, al Vicedecanato de Estudios Superiores y profesores del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montréal, a la Jefatura y demás colaboradores del Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación. Al bibliotecario Jean-François Durnin, siempre dispuesto a colaborar. A Richard Croteau Documentalista del CRIPFE por su aporte en el apoyo documental. A Nicole Gaboury del Departamento de Didáctica, cuya eficiencia y disposición asistieron prontamente en los aspectos administrativos.

Quiero expresar de la misma forma, un profundo agradecimiento a los directivos, profesores, al personal administrativo, egresados y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, por haber dedicado su tiempo y participar en el avance de esta investigación.

Inestimable agradecimiento a mis colegas y amigos Edison Caicedo y Henry Alberto Mosquera, Benjamín Betancourth durante el trabajo de campo y estudio doctoral, por sus aportes académicos y palabras de motivación. Especial gratitud al profesor Enrique Jorge

Agreda como colega y Jefe del Departamento de Contabilidad y Finanzas que con su constante comunicación fraternal, fue el soporte para la culminación de la investigación y estudios.

Quiero agradecer particularmente el respaldo institucional recibido de la Universidad del Valle, la Rectoría, personal de la Vicerrectoría Académica, y de Recursos Humanos por su importante colaboración.

Del mismo modo, agradezco a los profesores y expertos en los temas de la presente investigación, quienes otorgaron su invaluable tiempo, su experiencia, aporte científico y reflexión.

Mi especial y afectuoso agradecimiento a Elizabeth Santafé, quien me acompañó y estimuló en el proceso de mejorar continuamente este trabajo.

Imperecedero agradecimiento a mi madre, quien siempre estuvo presente, silenciosa, bondadosa en este esfuerzo. A mi hija Nataly, por brindarme su compañía en Montreal, lo cual significó para ella un tiempo de aprendizaje personal en el que aprovechó también para perfeccionar otro idioma. Le agradezco también, haber soportado mis ausencias en aquellos momentos en los que quisimos compartir juntas. A mi hermano Osvaldo y familia siempre incondicionales, cariñosos y atentos a mis necesidades. Este doctorado no hubiera sido posible sin el apoyo permanente que me ofrecieron.

A mis demás familiares, mi especial tía, primos, amigos entrañables y siempre pendientes acompañándome aun en la distancia.

A todos mis compañeros y colegas de cohortes del programa Doctoral en especial a Patricia Heredia por su amistad y permanente disposición y apoyo. A los amigos que conocí de varios países que me permitieron ser parte de sus familias. A ellos un profundo reconocimiento por su amistad incondicional.

Finalmente, si por algún olvido involuntario dejo nombres sin mencionar pido disculpas. A todos mis más alta estima y agradecimientos por su colaboración durante mi estudio doctoral. Gracias por sus aportes, afecto y compañía.

INTRODUCCIÓN

Los efectos de la globalización han conformado una sociedad en la que prevalece la información y el conocimiento, lo cual ha suscitado procesos de cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo, considerando que el conocimiento es fundamental para el desarrollo de los individuos y el crecimiento económico de las naciones.

Actualmente, la mayoría de los países latinoamericanos atraviesan un dinámico proceso de transformación, producto de la presión de las nuevas realidades impuestas especialmente a las IES. Por lo tanto, con el propósito de responder a los desafíos impuestos por el Estado y la sociedad en general, las universidades han debido realizar una serie de innovaciones.

Uno de los principales ejes de cambio ha sido la implantación de los procesos de calidad en búsqueda de mayores niveles de eficiencia institucional de los programas académicos o planes de estudio. La calidad de la educación superior se ha convertido en un elemento fundamental en la generación de riqueza y mejor nivel de vida de las modernas sociedades del conocimiento. Las ventajas competitivas en el mundo contemporáneo provienen del uso de activos intangibles dentro de los que el conocimiento y la capacidad de innovación, juegan un papel fundamental.

En Colombia, para garantizar una educación de calidad se deben desarrollar actividades de control y evaluación internas de forma permanente, como campos específicos de las funciones en las instituciones educativas para afianzar la cultura de la calidad, que les permita obtener una acreditación por parte de los organismos competentes del Estado.

La acreditación surge como un requisito para fortalecer la Educación Superior y es un reconocimiento público al logro de altos niveles de calidad. Se presenta además, en un momento crítico para responder a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad en la Educación Superior como medio de desarrollo de los países. Posee un carácter temporal, porque de manera periódica se evalúa la calidad del servicio y de los programas académicos que ofrece una institución. En otras palabras, la acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los Pares o expertos académicos realizan sobre la comprobación que se efectúa a una IES, acerca de la calidad de sus programas y el cumplimiento de su función social.

La presente tesis se desarrolla en el contexto de una universidad pública en Colombia, insertada en la situación propia de la región latinoamericana y con las exigencias que se imprimen actualmente a la educación. Con el fin de examinar la problemática de la calidad, la evaluación interna o autoevaluación y el cambio en los programas académicos de una

Institución de Educación Superior, la investigación estudio se ha estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta la problemática de estudio, en la que se expone el entorno donde se desenvuelven las IES en Colombia y la manera como ellas se enfrentan a los retos impuestos en el proceso globalizador y a la demanda de la sociedad del conocimiento. A su vez, se exponen las transformaciones y los principales ejes de dicho proceso. También se manifiesta una síntesis del desarrollo de la calidad y de la evaluación en el mundo; los avances y su afianzamiento en América Latina. Finalmente, se plantea y se delimitan el problema, los objetivos y las preguntas de investigación de este estudio de caso evaluativo en la Universidad del Valle-Colombia.

El primer capítulo finaliza con la exposición de los dos principales objetivos de la investigación: el primer propósito es identificar cómo se desarrolló el proceso de autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento, así como los aspectos que facilitaron y/o limitaron el desarrollo de los programas académicos de Contaduría Pública (PACP) y Administración de Empresas (PAAE), de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle (FCA); el segundo propósito es examinar qué cambios se generaron después del proceso de autoevaluación y de la implantación del plan de mejoramiento, con el fin de efectuar su análisis e interpretación.

El segundo capítulo está constituido por una revisión de la literatura donde se exponen algunas investigaciones de relevancia sobre la implantación de los procesos de calidad, la evaluación y la mejora continua en las IES de algunos países en el mundo. También se presentan estudios de casos de universidades en América Latina y Colombia, exponiendo sus resultados, lo que permite tener ciertos referentes para resolver la problemática y las preguntas de investigación planteadas.

En el tercer capítulo se presenta el marco teórico y conceptual que comprende dos grandes ejes: el teórico-conceptual, que permite estructurar la información y entender el proceso evaluativo. En este primer eje se expone el cambio en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior con el propósito de analizar e interpretar los cambios generados después de la evaluación institucional. Para este efecto, se expone la teoría institucionalista que se ha desarrollado en la teoría de la organización, desde un enfoque nuevo que permite la interpretación del cambio institucional. De una parte, se despliegan los elementos para el análisis interno o endógeno, como las resistencias al cambio de los distintos representantes del sistema universitario. Por otra, se muestran los elementos exógenos recibidos del entorno, observados a partir de una normatividad gubernamental que deben cumplir las IES, con el objeto de rendir cuentas al Estado y de esta forma, obtener los recursos para su financiamiento, la legitimidad y competitividad. El enfoque es complementado con los aportes de diferentes estudios en el campo de la Educación Superior; asimismo en esta perspectiva,

conceptos emergentes que permiten la interpretación de los cambios y la toma de decisiones en las Instituciones de Educación Superior.

En el segundo eje del tercer capítulo, se manifiesta un acercamiento conceptual que aportó a la estructura para mapear el proceso de autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento mediante el modelo CIPP (contexto, entrada, proceso, producto) expuesto por (Stufflebeam & Shinkfield, (1987), que se constituye en una estrategia para el perfeccionamiento de los sistemas de evaluación y se enmarca en un modelo para la toma de decisiones de los directivos institucionales. El aporte de este modelo conceptual y metodológico ha sido positivamente apreciado entre la comunidad de evaluadores y aún continúa en vigor.

En el cuarto capítulo se expone la metodología asumida para el desarrollo de la investigación, donde se definió el enfoque mixto para este estudio, con un diseño exploratorio. Además, el estudio de caso en la Universidad del Valle y la unidad de análisis que son los programas académicos de Contaduría Pública (PACP) y de Administración de Empresas (PAAE), de la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA). Se prosigue con una presentación del diseño general de la investigación en el que se describen las etapas, las fases, enfoques, objetivos e instrumentos desarrollados en la investigación. El enfoque escogido se inició con una primera fase cualitativa de revisión documental y la elaboración de entrevistas semiestructuradas, complementado con la fase cuantitativa de la aplicación de las encuestas. Esta estrategia permitió completar los resultados para el análisis y la interpretación de los datos y brindarle un significativo rigor metodológico a la investigación.

En el quinto capítulo se definieron el contexto y la planificación de la autoevaluación en los cuales se desarrollan los dos programas académicos en estudio. Este entorno permitió conocer la historia de la primera autoevaluación y del plan de mejoramiento. Por lo que fue necesario realizar una revisión documental detallada para conocer, identificar y valorar el marco y las políticas institucionales de la Universidad del Valle, del PACP y el PAAE, complementada con las entrevistas a los distintos miembros de la comunidad académica. Posteriormente, se examinó la planificación de la segunda evaluación que comprendió identificar los objetivos, las estrategias, responsables, participantes, metodología, tiempo de planificación, recursos físicos y financieros, la evaluación y el monitoreo propuestos. Todo esto, proporcionó una base para precisar la realización del proceso de autoevaluación. A su vez, se identificaron los aspectos facilitadores y limitadores de la planificación, así como las divergencias y convergencias a que llegaron los integrantes de la comunidad de los programas estudiados.

En el sexto capítulo se examina la implantación de la segunda autoevaluación con la caracterización del proceso, las actividades, procedimientos, las políticas, las decisiones tomadas para el plan de mejoramiento. Asimismo, se verificó que todo lo planificado se

llevase a cabo. Esto se logró con base en las referencias documentales encontradas en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, y se complementó con las opiniones de los participantes en la investigación, así como con el informe de los pares externos en el cual emitieron su valoración y recomendaciones al plan de mejoramiento de cada programa académico.

El séptimo capítulo se centró en evidenciar si se implantaron los objetivos, estrategias y las acciones definidas en el plan de mejoramiento, según la escala temporal establecida. Además se determinaron los resultados encontrados en el PACP y el PAAE. Respecto a estos resultados se puede destacar que se clasificaron en esperados, no esperados y se efectuó un balance neto de los mismos para su correspondiente análisis.

En el octavo capítulo se pasó a la discusión e interpretación de los resultados advertidos por la comunidad académica. Se complementó con las referencias documentales y demás informes de asesores de la FCA y expertos en el tema de evaluación. La discusión se apoyó en algunos estudios de casos a nivel mundial, especialmente de Latinoamérica. Para el análisis de los resultados de la autoevaluación, se retomó el marco teórico y conceptual del modelo CIPP, y para la interpretación de los cambios, se abordó el enfoque Neo-institucionalista que permitió reflexionar acerca de los nuevos conceptos, la respuesta a las presiones del medio, la forma en que los directivos pueden agenciar y emprender la toma de decisiones en las Instituciones de Educación Superior.

Se concluye realizando un compendio del desarrollo y los resultados de la investigación, así como de sus limitaciones; con los aportes de la tesis a la evaluación, a los campos de la Administración de la Educación Superior, y al de las Organizaciones. Se continúa con las recomendaciones para el caso objeto de estudio y finalmente, se cierra con algunas pistas para futuras investigaciones en esta temática.

CAPITULO 1 PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO

En este capítulo se aprecia inicialmente el contexto general de la problemática de estudio, en la cual se plantea el entorno mundial donde se desenvuelven en la actualidad las Instituciones de Educación Superior (IES)¹, y la forma cómo se enfrentan a la demanda de la sociedad del conocimiento; en este sentido, se identifican las características y los principales ejes de cambio que hacen parte de estas Instituciones que se encuentran en proceso de transformación. Seguidamente, se muestran algunas concepciones y estrategias de calidad y evaluación en el contexto de la educación superior a nivel mundial, en América Latina y El Caribe; después, se explica el desarrollo del proceso de evaluación y mejora de la calidad en las IES colombianas; luego, se plantea el caso de la Universidad del Valle, objeto de estudio del presente trabajo. Para finalizar, se delimita y se formula el problema de investigación, también, se presentan las preguntas y objetivos de la misma.

1.1 Contextualización de los actuales desafíos de las Instituciones de Educación Superior en el entorno mundial

Uno de los aspectos que se han distinguido en la primera década del presente siglo, es el papel del conocimiento que ha cobrado cada vez más protagonismo en todos los procesos de la vida social, sobre todo en el escenario de la globalización de los mercados internacionales, donde el modelo de competitividad exige y genera nuevas formas de organización, comunicación, producción, difusión y apropiación de conocimientos, lo cual ha conducido a la configuración de nuevos actores y nuevas relaciones en la sociedad.

De acuerdo a Luchan M. (1997), la globalización es un fenómeno asociado con el impresionante desarrollo de la tecnología, y hace referencia a la circulación de datos, informaciones, valores y símbolos a escala mundial, que conducen a cierta homogeneidad o uniformidad como especie humana. Es así, como se puede plantear que la globalización como fenómeno contemporáneo incide de manera particular en las instituciones sociales y por tanto, la universidad al ser una de ellas, no escapa a esto, convirtiéndose en una de las instituciones más representativas de este proceso.

Delgado (2003) expone que la globalización se concibe como un fenómeno multidimensional, complejo y contradictorio, que caracteriza a esta fase del desarrollo de la sociedad humana y ha derivado en lo que se denomina una comunidad mundial. Este proceso

¹ Se utilizan los conceptos de educación superior y universidad de manera indistinta, haciendo referencia a los sistemas de enseñanza de tercer ciclo reconocidos como instituciones y programas universitarios. Las universidades ofrecen principalmente programas académicos del tipo que la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, 1997) denomina de nivel 5A y 6. (CINDA, 2007; p. 73).

busca implantar de manera homogénea y estandarizada, nuevos esquemas sociales, culturales, políticos y económicos; lo cual de alguna manera, incide y promueve cambios institucionales profundos, que definen la dirección de las transformaciones de los estilos de vida, producción, y la transmisión del conocimiento en los diversos países. En este orden de ideas, se observa una transición de una sociedad de la producción, basada en el desarrollo de la industria y el comercio, a una *sociedad de la información*², fundamentada en conocimientos tácitos, en un alto nivel de invención y creatividad, en donde lo cognitivo tiene un gran protagonismo. Se puede deducir que la institución académica o la universidad, se convierte en garante de dicha transición, ya que el conocimiento es su materia prima. Ahora bien, dicho protagonismo está sustentado en el hecho de que la transformación e invención de este insumo, no es para ella un fin en sí mismo, sino uno de los medios más importantes que posibilitan los cambios y desarrollos de las demás instituciones sociales.

De ahí, que algunas de las universidades de diferentes países y en especial, las que se dedican a la investigación, buscan convertirse en uno de los sectores globalmente más conectados. Actualmente, se observa como el aspecto transnacional está presente en la educación superior. Para los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y España, la exportación de educación superior constituye una parte sustancial de su producto nacional, y las corporaciones multinacionales –como Sylvan Systems– están comprando universidades en diferentes partes del mundo (Estados Unidos, España, Chile, entre otros países), con el objeto de unificarlas en un esquema transnacional.

Al mismo tiempo, Manginon (2010) señala que el conocimiento es la moneda libre de las universidades, que fluye en cualquier parte y en todas las direcciones, es así como las conexiones y los rankings a nivel internacional, los flujos globales de personas, de capital y de conocimiento, están transformando la Educación Superior en el mundo. Se vive en una época en que la riqueza está dada esencialmente ya no por los recursos y activos, sino por el valor agregado de los productos como la informática, microelectrónica, robótica, biotecnología y la investigación científica.

Desde esta perspectiva, es clara la presencia de nuevas visiones e intereses para asumir la contextualización de los saberes producidos, y direccionar la investigación y el conocimiento; la nueva dinámica mundial introduce cambios en las relaciones entre el Estado, la sociedad y los sistemas económicos; en la actualidad, se revisan y renuevan las políticas nacionales internas, en búsqueda de un procedimiento internacional que examine el orden dentro de nuevos actores y las nuevas relaciones geopolíticas, comunicacionales, culturales y sociales de orden transnacional; lo que incide en un mayor protagonismo de las IES. Es así como este proceso global le ha impuesto grandes desafíos a la Educación Superior, que se derivan en la

² Actualmente se le ha llamado de diversas maneras: Sociedad de la Información, sociedad con alto valor educativo, sociedad del aprendizaje; implicando cualquiera de estas acepciones un alto protagonismo de la innovación y la experiencia.

necesaria construcción y desarrollo de profundas transformaciones radicales de sus sistemas institucionales, los cuales permiten a las universidades, no sólo transformarse hacia su interior, sino que contribuyan a impulsar y facilitar procesos similares en las sociedades de sus entornos. Todo ello ha generado un desarrollo creciente hacia una universidad que tiende a ser global, es decir, una universidad en la que pueda estar presente la internacionalización de la investigación y el intercambio de flujos económicos, cuyo mayor valor agregado es el conocimiento. En consecuencia, las universidades deberán integrarse en redes de ámbito internacional y establecer alianzas estratégicas para competir en el espacio de investigación y desarrollo mundial.

Tünnermann y Souza (2003), sostienen que las transformaciones como producto de los adelantos alcanzados en el ámbito científico y tecnológico, y el vertiginoso avance del conocimiento constituyen algunos de los retos trascendentales para las Instituciones de Educación Superior, las cuales están llamadas a responder de manera integral, tanto a estos avances como a la responsabilidad que su desarrollo genera para el bienestar de las sociedades.

1.1.1 El papel de las Instituciones de Educación Superior frente a la demanda de la sociedad del conocimiento

Moreno (2000), afirma que la sociedad del conocimiento representa la fase más avanzada del proceso de cambios impulsados por el nuevo orden mundial de la economía, la política y los negocios en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI.

Según Delgado (2003), la integración protagónica de la educación superior en los escenarios emergentes de la contemporaneidad, tiene como referente fundamental su papel en la producción de conocimientos. Este proceso impone transformaciones sustanciales en las Instituciones de Educación Superior, que se expresan en los cambios de sus paradigmas, de sus estructuras académicas y administrativas, y de sus relaciones con la sociedad, el Estado y los sectores productivos. Estas innovaciones son impulsadas por el dinamismo que se deriva de la relación entre la docencia y la investigación, con la creación de un valor económico en el proceso educativo. El valor económico educativo está representado en el valor social abanderado por los trabajadores del conocimiento.

De acuerdo con Crespo (1999), el término sociedad del saber se trata de un concepto sociológico destinado a describir el paso de una sociedad basada en la producción de bienes materiales a una sociedad de la era de la información en la que predomina el tratamiento, la adquisición, el almacenamiento, el intercambio y la producción de nuevos conocimientos.

Siguiendo a Bricall (2000), la sociedad del conocimiento se caracteriza por ser un contexto de intenso cambio en el que las capacidades de aprendizaje, bien sean de los individuos, de las

empresas o de las instituciones, constituyen el fundamento principal de las sociedades modernas. Sus resultados no residen tanto en su propia base de conocimientos o en sus capacidades de acceso a la información, sino en la habilidad de sus agentes económicos para adaptarse rápida y adecuadamente a las nuevas condiciones y oportunidades que promueve el cambio.

Esta realidad contemporánea que estimula el papel protagónico del conocimiento, ha convertido a la transformación de la educación en uno de los grandes temas de debate mundial, es por eso que en el preámbulo de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, CMES³, convocada por la UNESCO⁴ (1998) y celebrada en París, se expuso que en los albores del nuevo siglo se observaba una demanda sin precedentes, frente a la educación superior, acompañada de una gran diversificación de la misma y, una mayor toma de conciencia sobre la importancia fundamental que ella tiene para el desarrollo sociocultural y económico del futuro⁵. En la Conferencia de Rectores - CRUE (2002)- Celine Saint Pierre ex presidente del Consejo Superior de Educación de Quebec- señaló que en los trabajos de preparación de la Conferencia, quedó clara la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior establecieran una política proactiva en la búsqueda de medios para erradicar la pobreza y la exclusión social, a fin de poner término a la degradación del medio ambiente y mejorar la calidad de vida, en una perspectiva de desarrollo duradero y de respeto a los derechos humanos. Igualmente, de solidaridad social, intelectual, moral, que posibilite impedir los conflictos y las guerras.

Según Didriksson (2000), la universidad como institución esencial para la creación de conocimientos y tecnología, que admite una gran pluralidad de canales para su transferencia y difusión, debe responder como componente del sector socio institucional, a las expectativas y necesidades sociales e institucionales de carácter organizacional, para contribuir al desarrollo de la creatividad y la innovación de la sociedad.

En la actualidad y acorde con los informes de la UNESCO, salvo algunas excepciones, podría decirse que la mayoría de los países del mundo atraviesan un dinámico proceso de transformación, producto de la presión de las nuevas realidades impuestas por la mundialización económica y los cambios trascendentales que se producen en esta sociedad de la información y el conocimiento. Con el objeto de medir el avance de los países hacia esta economía basada en el conocimiento, el Banco Mundial ha diseñado un índice que evalúa cuatro factores considerados esenciales para la participación de los Estados en dicha

³ CMES: Sigla que corresponde a “Conferencia Mundial de Educación Superior”.

⁴ La sigla UNESCO significa: Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura.

⁵El director general, Federico Mayor, enfatizó que los principios que la Conferencia examinaría, estaban basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Constitución de la UNESCO, llegarían a ser “el germen de las profundas transformaciones, indispensables si queremos de voluntad ofrecer a las generaciones futuras un mundo más justo, más pacífico y más luminoso”.

economía: su régimen de incentivos económicos, capacidades de innovación, educación con alta calidad, la penetración y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.

A continuación se exponen en la figura 1 algunos indicadores del avance hacia la sociedad del conocimiento en el que se observa que América Latina se encuentra en la parte media con un índice de 5.21 en una escala de 0 a 10 de avance hacia esta sociedad. Es superado por países de Asia del Este y Pacífico, Europa y Asia Central. En el máximo índice se encuentra Europa Occidental. A su vez se ubican en la parte inferior del índice de avance en conocimiento, los países de África Sub-Sahariana y Asia del Sur.

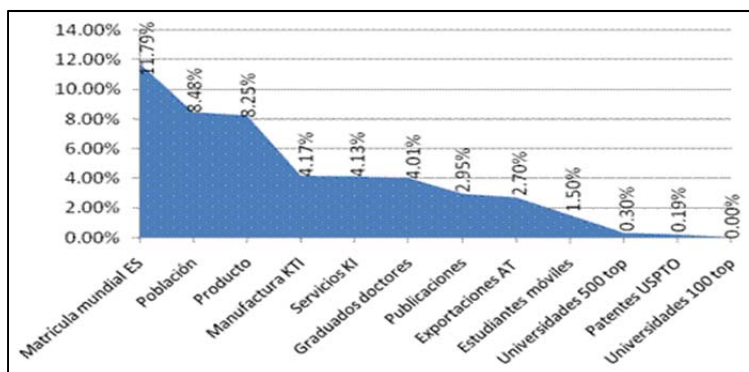
Figura 1. Regiones y grupos de países: índice de Avance hacia la sociedad del conocimiento, 2010



Fuente: (OCDE, 2010)

Si bien es cierto, como se observa en la figura 2, América Latina viene teniendo una participación modesta en las tareas del conocimiento de complejidad, aunque ya presenta un avance en la matrícula de ES a nivel mundial (11.79%), en el acceso de la población universitaria (8.48%), en la graduación de doctores (4.01%) y publicaciones científicas (2.95%), es escaso el posicionamiento de sus universidades, solo ubicadas dentro de 500 Top, y la producción de patentes intelectuales a escala mundial es del 0.19%.

Figura 2. América Latina: participación sobre el total mundial en funciones de conocimiento avanzado (2005-2009 %)



Fuente: (OCDE, 2010)

Las abreviaturas de la figura 2 corresponden a: Abreviaturas: ES=educación superior. KTI=knowledge and technology intensive. KI=knowledge intensive. AT=Alta tecnología. USPTO=US Patent and Trade Office.

Sin embargo, es de resaltar que según el informe sobre desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2013), el ascenso de los países del Sur en el mundo (África Subsahariana y en Asia Meridional y los países emergentes de América Latina), presentan nuevas oportunidades para alcanzar un mayor suministro de bienes públicos como la educación. Según este informe el ascenso de los países del Sur es primordialmente la historia de la transformación a paso acelerado del mundo en desarrollo y del fuerte impacto en múltiples facetas del progreso humano. Hasta el momento las discusiones mundiales sobre este fenómeno se han centrado casi que exclusivamente en el crecimiento económico de los países en desarrollo más grandes. El informe refleja que dichos impactos se han extendido en cuanto a la gran cantidad de países involucrados y al entrelazamiento de los desafíos y las posibilidades mundiales en constante crecimiento; desde la sostenibilidad ambiental y la equidad, hasta la erradicación de la pobreza y la reforma de las instituciones. Los cambios se están produciendo en una escala y a un ritmo sin precedentes, impulsados por la interacción a través del comercio, la educación virtual y las telecomunicaciones de diversas maneras que antes eran impensadas.

El progreso del Sur está impulsado por interconexiones con los países desarrollados y cada vez más con el mundo en desarrollo. De hecho, los intercambios económicos se están expandiendo cada vez más rápido, horizontalmente (en una base Sur-Sur) que en el eje tradicional Norte-Sur. Las personas están intercambiando ideas, conocimiento, experiencias a través de nuevos canales de comunicaciones, y están buscando una mayor rendición de cuentas de los Gobiernos, y de las instituciones internacionales por igual. El Sur en su totalidad está impulsando un crecimiento económico global y cambios sociales por primera vez en siglos. El Sur precisa del Norte, pero cada vez más, el Norte también precisa del Sur. (PNUD, 2013, p. 122).

1.1.1.1 El cambio en las Instituciones de Educación Superior

Las instituciones universitarias han requerido de una transformación como respuesta a los desafíos y retos que se derivan de los escenarios emergentes de la contemporaneidad, a través de la denominada “*Reforma Universitaria*”, la cual ha sido considerada la vía más expedita para asumir estos cambios.

Delgado (2003, p. 185) define la reforma universitaria como:

El proceso mediante el cual la universidad reformula y actualiza sus procesos académicos y administrativos, su organización y su marco legal para adecuarse a los nuevos escenarios que constituyen su entorno, desde la escala planetaria hasta la local. De esta manera, se identifica con el conjunto de procesos, estrategias, actividades que los universitarios emprenden en la búsqueda planificada de la transformación institucional.

Para Tomás (2003), el proceso de cambio en las Instituciones de Educación Superior se debe principalmente a la globalización económica y cultural en la que desaparecen muchas de las barreras políticas, económicas e ideológicas que separaban a los pueblos, y ahora permite

que las empresas actúen en un mercado de ámbito mundial, donde todo está interrelacionado en una competencia abierta que requiere adaptarse continuamente a las demandas de los clientes o usuarios, lo cual exige ofrecer un máximo de calidad en los productos y en los servicios. De esta forma, se han podido observar vertiginosos avances científicos y tecnológicos, los cuales suministran potentes herramientas para establecer redes de comunicación, que facilitan la circulación de personas, mercancías, dinero e información por todo el mundo.

Clark (1998) comenta que hoy en día, las demandas en la universidad exceden su capacidad de respuesta. Estas se refieren principalmente a más estudiantes y a diferentes tipos de ellos; a una alta especialización de los graduados; a más exigencias por parte de los distintos patrocinadores (gobiernos, sectores productivos, grupos de interés, etc.); y más importante que todo lo anterior, está el tema del crecimiento, la expansión, la especialización y la reconfiguración del conocimiento que ninguna universidad ni sistema de universidades puede controlar⁶.

Con relación a la dinámica de transformación en las universidades y el rol del gobierno frente a este proceso, Clark (2000) sostiene que estas instituciones deben responder de manera gradual y controlable, conducido por el crecimiento exponencial del conocimiento. La incorporación de estos cambios ha generado una serie de tensiones en las IES y provienen básicamente de tres vías: por un lado el Estado, como uno de los principales proveedores de los recursos financieros de manera histórica; por otro, la sociedad como beneficiaria del conocimiento generado en dichas instituciones; y por último, la empresa privada que permite una nueva forma de financiación y de contratación a través de las asesorías y la investigación.

En el siguiente apartado se analizan las características y ejes del proceso de transformación de las Instituciones de Educación Superior para enfrentar el cambio demandado por el Estado, la empresa y la sociedad en general.

1.1.1.2 Principales características de las Instituciones de Educación Superior en procesos de transformación

A continuación se presentan algunas de las características que son consideradas como relevantes en los procesos de transformación de las IES descritas por autores como Clark (2000), Neave (2001), Delgado (2003), Crespo, M y Fave-Bonnet (2003), Marginson y M. Van der Wende (2007), Abelés (2008). Cabe anotar, que se ha considerado como un proceso en “transformación”, porque sigue un continuo desarrollo, se presenta de manera heterogénea

⁶ Traducción libre de la autora.

con distintos niveles de avance. En muchas instituciones universitarias apenas comienza con reformas parciales y en muchos países, con iniciativas de origen estatal.

a) Instituciones vinculadas con el entorno productivo: existe un consenso más o menos generalizado sobre la crisis estructural, continua y prolongada que enfrenta la universidad; y que su transformación se ha dado en forma parcial, paulatina, y a diferente paso entre los países avanzados y los países emergentes, especialmente, en los campos de la ciencia, la innovación y la tecnología. En este contexto, las ofertas educativas propuestas por la educación superior dependerán más del sector productivo.

Crespo, y Fave-Bonnet (2003), abordan esta problemática a partir de la postulación del advenimiento de una segunda revolución universitaria, la empresarial en el seno de la universidad, la cual se constituye por el énfasis resultante de cuatro tendencias: a) la aceleración del fenómeno de mundialización; b) la emergencia de una economía basada en el conocimiento; c) el retiro progresivo del financiamiento del Estado de la enseñanza superior; d) el acento de las políticas públicas sobre el desarrollo de la innovación. Esto significa que los tres actores (universidad, industria y Estado), cambian sus anteriores roles por los de impulsores, fundamentalmente de la formación de la mano de obra calificada para satisfacer las necesidades de la industria.

b) Con diversificación de fuentes de financiamiento: para responder a la crisis presupuestal y a la imputabilidad de recursos basados en los resultados institucionales, las IES requieren de la promoción de estrategias de diversificación del financiamiento mediante integración con los sectores productivos, la sociedad y entidades del sector público, creando programas de consultorías, asesorías, extensión de servicios y participación en investigación, para la obtención de sus propios recursos.

c) Con procesos de reforma académica y desarrollo de la investigación: las instituciones deben involucrar a todos los que participan en el quehacer universitario, imponiendo los cambios que requiera la institución para su integración económica y el desarrollo de su proceso académico e investigativo. Para ello es necesario superar el carácter disciplinar de la universidad tradicional, hacia una organización transversal capaz de abordar la realidad contemporánea cada día más compleja. Clark (2000), manifiesta que las universidades deben implementar sus cambios hacia la enseñanza impartida, la estructura académico-administrativa y el rol de la investigación. Es necesario revisar el comportamiento institucional hacia la incorporación del cambio en cada uno de los niveles mencionados por Clark, de tal manera, que sea posible distinguir actualmente a las universidades sobre la base del impulso de un modelo llamado de investigación.

d) Con nuevos sistemas de información y canales de comunicación: para responder a los desafíos académicos impuestos por la globalización y por la integración al nuevo

modelo de conocimiento a través de la tecnología, se debe implantar el modelo de investigación. Marginson, et al (2007) afirman que las Instituciones de Educación Superior se han convertido en el centro de los procesos de los cambios radicales, pues en estas se desarrolla de manera continua una amplia gama de informaciones, de conocimientos, y de tecnologías. Reconocen los citados autores, que si bien no en todas las instituciones se están presentando estos procesos, todas se encuentran sujetas a las mismas exigencias de la velocidad tecnológica.

e) Se necesita agregar sistemas gerenciales en las Instituciones de Educación Superior: para generar los procesos de cambio y liderazgo, y también gestionar los de acreditación, evaluación y reforma institucional, se imponen sistemas de gestión gerencial en las instituciones y en los programas académicos de las ciencias aplicadas, los cuales debido a su pertinencia dentro del nuevo esquema societario de la universidad, han avanzado en los procesos de dirección.

1.1.1.3 Ejes del cambio del proceso de transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Es preciso decir, que aunque el proceso de reforma no ha sido igual ni en todos los países, ni en todas las instituciones, sí se pueden identificar unos fundamentos comunes, sobre los cuales se producen los principales cambios. Es de anotar, que algunos países y sus universidades han avanzado mucho, pero en otros, apenas se encuentran en la fase de inicio.

Entre los principales ejes del cambio encontrados en la búsqueda de investigación de los estudios del proceso de transformación en universidades de países avanzados y en países de América Latina, se pueden considerar los siguientes:

- Misión de la universidad
- Pertinencia
- Calidad académica, evaluación, acreditación
- Presupuesto y Financiamiento universitario
- Gobierno, administración y gestión universitaria
- Tecnología, innovación y currículo
- Investigación
- Internacionalización
- Acceso y expansión de la matrícula

En cuanto al escenario de cambio y la redefinición del papel de la educación superior y la universidad, algunos intelectuales como Balán (2000) y (2006); Barnett (2002); López Segrera

(2003) y (2006), aseveran que la universidad se encuentra en crisis y requiere de múltiples miradas en su transformación; requiere ajustar tanto sus aspectos administrativos como académicos. Es decir, la gestión de sus recursos, financiamiento e infraestructura; y la gestión del personal de enseñanza, el currículo y la evaluación, entre otros. Según los autores citados, lo que se requiere es el cambio en la concepción de la universidad para adecuarla al entorno. Sustentan que el desafío consiste en reconstruir la universidad, en reinventarla en este clima de incertidumbre y para ello, es necesario elaborar proyectos con una visión global que impliquen una alternativa a la globalización neoliberal.

Al respecto Tunnermann (1999), brinda un ejercicio de reflexión sobre el papel de las Instituciones de Educación Superior en la construcción de un proyecto real de justicia social, en un proyecto de nación, constituyéndose la equidad, la calidad y la relevancia en las demandas claves de la educación del nuevo siglo. Asevera también el autor, que nos encontramos en un momento donde es preciso reinventar la universidad, la cual dependerá de la capacidad de responder a los nuevos retos, en donde el cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programas y métodos de trabajo.

1.2 La calidad en el contexto de la Educación Superior

Las transformaciones y demandas sociales, políticas y económicas que han afectado a todos los países en las últimas décadas y frente a ello, la gran preocupación por la calidad de la educación superior, como un problema relevante al que se le está prestando cada vez mayor atención, ha obligado a las Instituciones de Educación Superior a replantear su figura institucional, su rol académico y por ende, a enfrentar nuevos desafíos en el sistema de enseñanza superior. La preocupación por mejorar la calidad en estas IES ha tenido lugar, gracias al papel que desempeñan en el desarrollo social, cultural y económico, lo cual se ha vuelto cada vez más significativo en el contexto del presente mundo globalizado. Por ello, se dedican grandes esfuerzos a planificar, medir y mejorar su calidad. Esta mejora exige disponer de una información válida y confiable que permita tomar decisiones, sin embargo este proceso es muy complejo, puesto que como organizaciones tienen características muy particulares que las hacen diferentes entre ellas mismas y las distinguen de las demás. Esto se debe, a que el tipo de calidad que se necesita varía según las necesidades sociales, culturales, económicas, científicas, tecnológicas, regionales, etc.

Autores como Lemaitre (2010), Woodhouse (2006), El Khawas (1998), Thune (1998) advierten que aunque los factores que afectan al desarrollo de la educación superior varían de un país a otro, se pueden identificar antecedentes comunes entre los mismos, asociados al crecimiento y la diversificación de la educación superior, a la introducción de elementos de competencia, a la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización, y

consecuencias también comunes resultantes de dichos antecedentes, como los nuevos desafíos que enfrenta la educación superior por su imparable demanda. En esta medida, la población estudiantil en aumento, caracterizada por su diversidad, y con capacidad para acceder a la educación superior, no sólo le reclama más cobertura a la universidad, sino que le impone otros retos que respondan a las exigencias de formación, imperativas en el presente mundo globalizado.

La demanda creciente de población estudiantil no cubierta por la educación superior, generó el surgimiento de un nuevo tipo de institución de formación técnica no profesional (instituciones no universitarias), ofrecido por proveedores privados con inferiores niveles de formación. Debido a ello, el financiamiento público de la educación superior se enfrentó a la competencia por el gasto proveniente de otros sectores. En muchos casos los recursos asignados se redujeron significativamente, lo cual originó que las instituciones públicas y privadas buscaran otras fuentes de financiamiento y de manera recíproca se les exigió un rendimiento de cuentas de los recursos recibidos. La preocupación por la calidad surgida para enfrentar la crisis financiera y económica, obligó a los gobiernos a requerir una información calificada que les permitiese tomar decisiones en diferentes ámbitos para utilizar la distribución de los recursos públicos disponibles, de manera más eficaz y eficiente.

Desde otro ángulo, la sociedad le reclama a la educación superior una oferta pertinente que asegure la formación de un capital humano capaz de integrarse a las múltiples exigencias de la actual sociedad del conocimiento, de manera similar, las movilidades sociales le exigen a la educación superior dar cuenta de la calidad de la formación, tanto en el ámbito local como frente al ámbito internacional.

En este panorama de la competitividad, el conocimiento como lo indican Agasisti (2009), Mintrom (2008), y los estudios de la OCDE (2010)⁷, en donde se muestran los perfiles de instituciones de educación superior en un contexto de competencia nacional e internacional en materia de recursos, investigadores y estudiantes. Se observa la búsqueda de varias iniciativas, programas y políticas con respecto a los perfiles de excelencia en las instituciones de enseñanza superior. Tales iniciativas corresponden a acuerdos, mecanismos de financiamiento para tratar de aumentar la excelencia en la docencia, la investigación, y la extensión tanto en los programas académicos como en la institución.

1.2.1 La calidad y sus diferentes concepciones en la Educación Superior

El tema de la calidad en la educación superior ha instaurado polémica, tanto por lo multidimensional y relativo de su contenido, como por su aplicación original con base en

⁷ Estudio del Sistema Educativo Superior - financiación- en los países de la Organización para el desarrollo Económico OCDE Education at a Glance, 2010.

modelos provenientes del sector privado. Los referentes sobre la visión de calidad total surgieron en la década de los años cincuenta para ser aplicados en la organización del trabajo, el cual fue promovido por Deming y Juran en Japón, creándose el concepto de Calidad Total TQM⁸, que según los creadores de este modelo, implica reunir en los hechos los requisitos convenidos con el beneficiario y superarlos en el presente y en el futuro. En la década de los ochenta, esta perspectiva se traslada al ámbito educativo de los Estados Unidos y diez años después, llega a América Latina. Esta visión de la calidad promueve la planificación, el control y la mejora continua, aspectos que permitieron trabajar el tema de la calidad al interior de las organizaciones de educación superior.

A comienzos de los noventa, el énfasis de la discusión sobre la calidad en el mundo académico se centró en definir el contenido y los alcances del concepto. El aporte brindado por Harvey y Green (1993) y Harvey y Newton (2007), al proponer cinco reflexiones sobre el concepto de calidad y su incidencia en el marco de la Educación Superior, ayudaron a comprender que la calidad no debe entenderse desde una sola óptica, sino que cada acepción depende del punto de vista y posicionamiento conceptual del autor que esté trabajando el tema. Estos enfoques, ligados en gran medida a la lógica del mercado que prevalece en la mayoría de los países, permiten visualizar las distintas concepciones de calidad de los procesos de evaluación en las IES. Estas cinco concepciones⁹ son 1) *Calidad vista como excepción y prestigio*; 2) *como perfección*; 3) *Aptitud para un propósito*; 4) *Valor por el dinero*; 5) *calidad como transformación* (Harvey y Green, 1993).

Desde otra perspectiva, Delgado (2003) interpreta el tema de la calidad en el contexto de las Instituciones de Educación Superior, como un fenómeno multifactorial y sistémico. Multifactorial, porque son muchos los componentes de calidad que deben considerarse, algunos más estratégicos o prioritarios que otros, considerados de apoyo. Sistémico, porque los diversos factores y componentes de la institución deben ser comprendidos como una totalidad orgánica e integrada. Lo anterior implica una constante superación de todos los elementos que intervienen en el proceso de calidad para facilitar el logro de las metas y objetivos.

Las IES en respuesta a las exigencias de calidad y a la necesidad de asumir plenamente su compromiso social, han establecido indicadores estratégicos para argumentar sobre los diferentes atributos, beneficios y servicios que los diversos públicos valoran. Para ello, han

⁸ Los antecedentes referidos al TQM fueron publicados en: Espinoza Óscar y González, Luis Eduardo (2006). Procesos universitarios dinámicos. El Modelo de Gestión de la Calidad Total. *Calidad en la Educación*, 24, pág. 15-34. Que se ampliará en la revisión de Literatura en el capítulo 2. Del presente proyecto.

⁹ Estas concepciones sobre Calidad se amplían en el capítulo 2. en el punto 2.1. enfoques del concepto de calidad en el contexto de la educación superior.

consultado a sus profesores, estudiantes y egresados; de igual forma, a las empresas que contratan investigación, a la administración educativa y a los líderes de opinión. La conjugación de estos factores internos y externos, han confirmado la responsabilidad de fijar mecanismos que aseguren los procesos de calidad y den garantía pública acerca del cumplimiento de los objetivos declarados, que permitan la sistematización de una información pertinente y suficiente para la toma de decisiones. Estos mecanismos de aseguramiento de la calidad, han adoptado diferentes modalidades en el mundo, existiendo una variedad de propósitos y acentos particulares, según las características propias de los sistemas de educación superior y las opciones nacionales.

Martin y Antony (2007), evidencian que para garantizar la calidad interna se deben usar mecanismos de tipo institucional como políticas y regulaciones que aseguren el cumplimiento de sus propósitos institucionales y de sus programas académicos.

Woodhouse (2009) indica que un mecanismo institucional muy común relativo al aseguramiento de la calidad en el contexto educativo universitario es principalmente: la auditoría académica, cuyo propósito es el mejoramiento continuo.

En este proceso el centro de atención está puesto en las políticas y mecanismos institucionales destinados a velar por la calidad de la institución, sus funciones y programas. La auditoría académica se sustenta sobre la base de que la calidad es principalmente una responsabilidad de las propias Instituciones de Educación Superior, más que de otros organismos (gobierno, agencia acreditadora u otro), aunque estos desempeñen también un rol importante. Por otro lado, se encuentran los mecanismos públicos que son de orden regulador en diversos países. Se identificaron principalmente: el licenciamiento (la finalidad es el control de calidad) y la acreditación (el objetivo es la rendición de cuentas). En todos los casos, existen mecanismos para definir los criterios que se aplicarán en la evaluación de la calidad¹⁰.

Según Pereira (2011), la evaluación de la calidad total de las universidades, es decir, aquella que busca el análisis integral de la institución, midiendo recursos, procesos y resultados, se ha realizado fundamentalmente desde tres tipos de metodologías: la evaluación institucional, la acreditación y en menor medida, los rankings de universidades. Estas tres metodologías parten de la implantación por parte de expertos en el mundo académico de: 1) la misión de la universidad, 2) los objetivos de la misma y 3) una serie de indicadores que permitan medir el grado en el que esos objetivos se cumplen (rendimiento institucional).

Dentro de la gama de modalidades, enfoques y vertientes evaluativas (Brooks, 2005), han adquirido gran visibilidad los rankings y tablas de posiciones (*league tables*). La expansión de

¹⁰ Estos mecanismos se amplían en el capítulo 2. Sección 2.1.3

esta metodología responde esencialmente a la necesidad establecida desde lógicas de mercado, de clasificar, ordenar y jerarquizar la multiplicidad de instituciones que concurren en un ámbito de servicios educativos crecientemente diversificado y estratificado (Marginson y Ordorika, (2010).

En la actualidad, hay una gran variedad de clasificaciones del tipo ranking de nivel internacional, regional y nacional. Entre las primeras se destacan: el Academic Ranking of World Universities, ARWU¹¹, el Times Higher Education, THE¹², y el SCImago Institutions Rankings¹³. Entre las regionales sobresale el de la Unión Europea y el de la Universidad de Leiden¹⁴. Asimismo, existen clasificaciones nacionales en varios países. Es de advertir que, en su gran mayoría, las listas y clasificaciones han sido desarrolladas bien sea por empresas editoriales (diarios o revistas), o por grupos de consultoría independientes. Hoy en día, los rankings producidos originalmente por cuerpos académicos, formados por especialistas en evaluación (como ARWU y SCImago), también se han involucrado en la producción y comercialización de estos instrumentos.

Hazelkorn (2009) señala que quizá la más fuerte crítica, es que el prestigio basado en rankings no considera el alto valor social del conjunto más amplio de funciones académicas que cumplen las universidades, en particular las de América Latina y el Caribe. En última instancia, la necesidad de políticas públicas se pierde en creer que la cuantificación es igual a calidad. Villanueva, F. (2011), complementa esta posición:

Cuando se habla de calidad en la educación no se debe pasar por alto que esta debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad. Es esta calidad la que brinda definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas -maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general -los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio-. Su pertinencia no está en los números, ni en los diagnósticos que alimentan ideales de logro carentes de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo. La acreditación -y cualquier forma de evaluación-, no son fines en sí mismos; son medios para impulsar el mejoramiento de la educación, pero sobre todo, de quienes la hacen posible. (p. 116-117).

¹¹ Academic Ranking of World Universities, compilado por la Universidad de Jiao Tong Shanghai desde 2003. Este ranking de 500 universidades de todo el mundo está basado en indicadores cuantitativos de producción científica.

¹² El ranking Times Higher Education fue originalmente publicado por el suplemento de educación superior del periódico Times de Londres. Desde 2005 forma parte del grupo TSL Education Limited. De 2007 a 2009 fue compilado por la empresa Quacquarelli and Symonds (QS). A partir de 2010 QS produce su propio ranking y el THE cambió su metodología y es generado por Thomson Reuters. El THE jerarquiza a universidades de todo el mundo a partir de una combinación de indicadores de producción científica así como de opiniones de pares académicos y empleadores.

¹³ El Informe Mundial de Rankings de Instituciones 2010 del Grupo SCImago pretende ser la clasificación de instituciones más amplia y exhaustiva que existe. Incluye 2,833 instituciones que, en conjunto, generaron el 80.55% de la producción científica durante el periodo 2004-2008, de acuerdo con la base de datos Scopus. Abarca universidades y otras organizaciones enfocadas a la investigación de diversos tamaños, con diferentes objetivos y que pertenecen a países de los cinco continentes.

1.2.2 La calidad y la evaluación en el entorno mundial

De acuerdo con Simoneau (1991), lo que se llama evaluación universitaria o evaluación institucional corresponde a un conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en el transcurso de los años, con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: una mejor gestión de las universidades. Ello implica favorecer en la universidad todo aquello que le permita alcanzar sus objetivos de enseñanza, investigación, extensión y el fortalecimiento de la calidad de sus actividades. Como lo indica Brunner (1994), la evaluación universitaria se ha convertido en el centro de los debates y las preocupaciones dentro del campo de la educación superior.

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior-RIACES (Glosario, 2004) concibe como evaluación de la calidad:

El Proceso para determinar el valor de algo y emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, resultados para posibles cambios de mejora. Las agencias de calidad suelen dividir su tiempo y actividades en dos tareas relacionadas: evaluación y acreditación. La evaluación es un estudio de la institución o programa que incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la misma. La evaluación para la acreditación debe ser permanente o continuada (también denominada evaluación de seguimiento), y sus resultados deben servir para reformar y mejorar el programa de estudios y la institución. Su primer estadio es la evaluación diagnóstica, consistente en determinar el estado en que se halla el programa o la institución al inicio de un proceso de evaluación". (p. 26).

Según Díaz S. (2007), cuando se discute sobre calidad, evaluación y acreditación, nos encontramos ante conceptos distintos, y en contraste, estrechamente correlacionados e interdependientes. Mientras la evaluación se refiere a procesos participativos de análisis, estudio y discusión respecto al mérito y valor de sistemas, instituciones y programas, con objetivos de mejoramiento, la acreditación de instituciones, alude a la validación de titulaciones y de programas de estudio. Aunque unos procesos sean más amplios y generales, otros más específicos, todos buscan comprobar si los requisitos de calidad, previamente establecidos, fueron o no cumplidos.

Para este mismo autor, la acreditación de Instituciones de Educación Superior, descansa sobre la autoevaluación institucional y de sus programas, siendo un mecanismo que le permite dar fe de la calidad del servicio prestado y rendirle cuentas la sociedad y al Estado. Es importante enfatizar que en el enfoque de acreditación vigente, los estándares de acreditación van más allá de la mejora de un programa y lo que se busca es garantizar la calidad y excelencia de la formación profesional, para ello se requiere de la acreditación externa.

Como lo advierte la UNESCO (1998) y de acuerdo con el contexto planteado en el que hoy se desenvuelve la educación superior, la evaluación puede ser la mejor estrategia para orientar

las reformas que deben realizarse al interior de cada IES. Se convierte en la oportunidad de redefinir la misión particular, establecer objetivos y metas, y elaborar instrumentos que permitan la verificación del cumplimiento y la transformación institucional. De ese modo, puede constituir un excelente ejercicio formativo a todos los niveles y una manera eficiente de encarar la relegitimación frente a la sociedad; por tanto, debe ser adoptada como la principal estrategia para el cambio.

A mediados de la década de 1980, tanto en Europa como en América Latina, se iniciaron discusiones sobre la actualidad de los sistemas de educación universitaria, que incluían una reflexión particular sobre la necesidad de desarrollar instrumentos e instancias específicas dedicadas a la evaluación y la acreditación. En ese punto, como lo observa Villanueva (2011), el supuesto era que ambos mecanismos podían ser herramientas para regular los sistemas universitarios, precisamente por el lado de la calidad de los servicios educativos ofrecidos por las instituciones, tanto públicas como privadas. Frente a esto, Villanueva (2011) analiza:

¿Por qué se planteó en el siglo XX la necesidad de evaluar y acreditar la calidad de la educación superior si antes funcionaban el mérito y el prestigio? Si bien la respuesta más sencilla es del orden de lo cuantitativo (una vertiginosa demanda de estudiantes y una proliferación de universidades tanto públicas como privadas), debemos observar los motivos de fondo que según Villanueva (2011) son: la necesidad de identificarse como institución válida, legítima, seria y responsable –trasfondo que conlleva todo documento nacional de identidad, por poner el ejemplo más evidente– es decir, de obtener reconocimiento en tanto tal y, al mismo tiempo, obtener la confianza por parte de sus demandantes y pares”. (p. 60).

En esta búsqueda de la identidad, el reconocimiento y la confianza por sus demandantes y pares, produjo la creación de sistemas y organismos evaluadores y acreditadores. Esto generó el interrogante entre los estudiosos de la evaluación, sobre quiénes serían los más indicados para efectuarla.

Tradicionalmente se ha distinguido entre evaluación interna y evaluación externa. En el caso de la evaluación interna, son los mismos ejecutores y responsables de los programas los que la llevan a cabo; por esta razón también se le denomina autoevaluación. Por el contrario, en la evaluación externa o independiente, es un profesional o un grupo de profesionales traídos expresamente para ese efecto, el que está a cargo del diseño y desarrollo del proceso evaluativo.

La autoevaluación institucional es una herramienta fundamental para la transformación de la educación y la práctica educativa. Es un proceso constructivo, participativo y consensuado, que debe ser practicado de forma permanente y sistemática, para permitir la detección de fortalezas y debilidades de orden interno. En este procedimiento, la reflexión sobre la propia institución forma parte de una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos

cualitativos como los cuantitativos, los cuales comprenden insumos, procesos, productos y contexto. Se puede tener como objeto toda la institución o algunas de sus unidades (facultad, escuela, departamento, programa). La autoevaluación es organizada y conducida por sus integrantes en la perspectiva de la propia institución, de acuerdo con estándares de desempeño y propósitos, tales como el mejoramiento y la transformación.

La Red-RIACES expone que la autoevaluación (*self assessment*), también denominada autoestudio o evaluación interna, como un proceso participativo que busca mejorar la calidad, da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador. Comparando las bondades y limitaciones de este par de evaluaciones, interna y externa, se puede decir que las debilidades de una son la fortalezas de la otra. Por ejemplo, una de las ventajas de la evaluación interna es que al ser los mismos evaluadores miembros del equipo de ejecución, poseen un conocimiento profundo del funcionamiento del programa y del contexto que lo rodea, sin embargo, por la condición de ejecutores pueden ser más propensos a incorporar percepciones subjetivas a veces muy optimistas en su interpretación evaluativa, y sobrestimar las bondades del programa y la institución. En realidad como lo indica Worthen & Sanders (1987), la opción más adecuada debería ser la combinación de ambos enfoques, el interno y el externo.

Lemaitre (2011), se refiere a una tendencia observada en la mayoría de los países respecto a la actual evaluación, y es la inclinación hacia la acreditación institucional, debido a que la individual por programas, conlleva una autoevaluación y evaluación externa de comités con pares o expertos, durante dos o tres días, lo que resulta extremadamente costoso.

Hasta hace muy pocos años, sólo había procesos de acreditación institucional en los Estados Unidos, con excepción de algunas iniciativas de evaluación para el mejoramiento en los países escandinavos. En la actualidad es una práctica que se ha ido consolidando en el resto de los países del mundo.

A continuación, se describen las características más relevantes de los procesos de evaluación y acreditación en *Norteamérica*, según el reporte de Global University Network For Innovation-GUNI (2007) ¹⁵.

Los sistemas de Educación Superior en Estados Unidos y Canadá se caracterizan por una amplia experiencia en cuanto a la acreditación institucional y la garantía de la calidad. Sin embargo, existen diferencias entre ambos países. En EE.UU., el objetivo es lograr una mejora

¹⁵ Tomado del informe de Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá por Elaine EL Khawas. Informe Global University Network For Innovation-GUNI 2007, pág. 265-278 con actualizaciones de informes de la Asociación de Agencias Acreditadoras de Canadá- AAAC, 2010 y la association of American Universities. AAU.

de la calidad universitaria mediante el otorgamiento de garantías que se complementan con una revisión externa a la evaluación interna de las instituciones. La acreditación es voluntaria, no gubernamental, con énfasis en la revisión por pares o expertos; organizada por entidades privadas y son de carácter temporal; cada acreditación dura cinco años. Dos terceras partes de los sistemas públicos educativos requieren de una evaluación formal a nivel de pregrado, la cual se ejecuta a través de agencias de control de calidad gubernamental o independiente. Hay más de cincuenta agencias de acreditación no gubernamentales debidamente reconocidas, que operan a nivel nacional.

En los últimos años, los gobiernos de EE.UU. y Canadá, han tomado medidas paralelas para mejorar la eficacia de las universidades mediante el desarrollo de indicadores de rendimiento institucional y, en algunos casos, los toman en consideración para la asignación de presupuestos. Los sistemas de ambos países abarcan ampliamente las universidades públicas tradicionales, las escuelas universitarias públicas, algunas instituciones privadas, la formación profesional y otras ofertas. Los enfoques ante los procesos de acreditación y garantía de la calidad son diversos y están basados en múltiples mecanismos evaluativos. La forma más importante de acreditación en Canadá es la profesional, cuyo papel central es garantizar la calidad de la Educación Superior canadiense.

Es importante destacar que programas de tipo profesional deben someterse a varios procesos de acreditación externa. Últimamente ha surgido una nueva directriz entre las agencias de acreditación en Canadá y EE.UU. la cual implica un mayor interés en enfoques basados en las competencias. En este sentido los estándares de acreditación se estructuran alrededor de las aptitudes previstas de los licenciados. La visión por competencias es más popular entre las agencias que se ocupan de la acreditación de los programas en lugar de la acreditación de instituciones (entre otras, las responsables de ámbitos educativos como: ingeniería, arquitectura, administración de empresas y empresariales).

El gobierno federal estadounidense reconoce a las agencias de acreditación como fuentes fiables para garantizar la calidad de las Instituciones de Educación Superior, (Wolanin, 2003). En Canadá, el gobierno tiene una función importante en la garantía de la calidad, principalmente en el ámbito provincial o territorial, y se centra más en la acreditación y revisión de programas.

La mayoría de procesos gubernamentales, la revisión de los programas nuevos, los revisados anteriormente, y en algunas provincias, la auditoría de los programas, también se centran en la calidad de estos. Es un aspecto positivo, puesto que en el contexto internacional los acuerdos para el reconocimiento y la aceptación de las credenciales extranjeras, garantizan que los diversos grupos implicados (el gobierno, los académicos de las universidades y los profesionales), se comprometan en el proceso de mantener y mejorar la calidad; esto le

posibilita a las autoridades canadienses tener una representación importante en la garantía de la calidad dentro del modelo de gobernanza descentralizada.

En algunas provincias, la función gubernamental se extiende a las auditorías o al uso de indicadores de rendimiento y calidad. Los argumentos subyacentes también dan fe de un sólido poder gubernamental que según L'Ecuyer (2003), además de proteger a los consumidores, realiza un control eficaz. Los gobiernos provinciales de Canadá subvencionan en gran medida la educación superior y, en consecuencia, desean proteger sus inversiones y obtener los beneficios previstos para la sociedad. Otra característica general, es que aunque existan sólidos elementos externos para la garantía de la calidad, las universidades pueden asumir en gran parte esta responsabilidad.

Van Vught y Westerheijden (1993); Brennan y Shah (1997) y (2000), manifiestan que EE.UU. posee los mismos componentes que garantizan la calidad en el resto del mundo. Los principales pasos del proceso de acreditación incluyen la preparación por parte de cada institución o programa, y un autoestudio en el que se acopian los hechos y análisis, para organizarlos en un informe reflexivo. La revisión por parte de expertos es otro componente central; los comités que efectúan las visitas los integran principalmente grupos de profesores de programas similares, administradores de universidades u otros profesionales con credenciales y experiencia que les permitan realizar juicios generales sobre los programas y los documentos que examinan.

Según Van Vught y Westerheijden (1994), el modelo general para la evaluación de la calidad más utilizado en Europa y en América del Norte, incluye los siguientes elementos: organización independiente del proceso de evaluación; la autoevaluación de la unidad académica; las visitas de campo por expertos y los informes públicos de evaluación externa. **Europa** posee tasas de matriculación y criterios estándar bastante similares con un alto grado de calidad tanto en las instituciones como en los programas académicos. Además, se han dado pasos claves para dotar de cierta armonía a los procedimientos de acreditación de los estudios universitarios en lo que se ha denominado el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES¹⁶. Se inició con la llamada Declaración de Bolonia¹⁷, precedida por la de la Sorbona en 1998, suscrita por cuarenta y siete países (2013). Es el primer documento oficial que recopila los acuerdos para la construcción del espacio europeo de enseñanza superior. La Declaración se organizó en torno a cinco principios: calidad, movilidad, competitividad y orientación.

¹⁶ EEES: Traducido como Espacio Europeo de Educación Superior. Como elemento esencial del Proceso de Bolonia y promueve cooperación y convergencia entre esos países. Supone el reconocimiento de títulos, la movilidad de estudiantes, la garantía de calidad de los programas, y Lifelong Learning (aprendizaje a lo largo de la vida. Extractado del Glosario internacional de RIACES, 2003 de la evaluación y la acreditación.

¹⁷ Se trata del proceso de convergencia europea de la educación superior, tendiente a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (European Higher Education-EHEA). Este proceso se inicia en 1998 con la Declaración de La Sorbona y adquiere carta de naturaleza en 1999 con la Declaración de Bolonia, compromiso común de los Ministros de Educación europeos (Glosario RIACES, 2003).

Se constituye en un acuerdo político en el sentido de instalar mecanismos que faciliten el reconocimiento de estudios y títulos, lo mismo que la movilidad de estudiantes y profesionales en la Unión Europea. Con el fin de hacer posible este proceso, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la calidad, ENQA, diseña los estándares y orientaciones para los procesos de aseguramiento de la calidad. Se aprovecha la gran experiencia en mecanismos de auditoría académica que corresponden a una evaluación interna con propósitos de mejora, sin que ningún organismo externo pueda emitir un juicio acerca de la calidad o del cumplimiento de criterios, que en muchos casos son inexistentes. Sin embargo, actualmente se desarrollan procesos de acreditación que permiten a los diferentes países dar garantía pública de la calidad de la formación en el contexto de movilidad definido para la Unión Europea.

La evaluación por parte de expertos se fomenta a través de la implantación de procesos (básicamente de acreditación), similares para todos los Estados pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior, EEES. En concordancia con la Declaración Berlín¹⁸ de 2003, los ministros de educación afirman que la calidad de la educación superior ha demostrado ser el centro del Espacio Europeo de Educación Superior y, por ello, se comprometen a apoyar un amplio desarrollo de la acreditación de la calidad a nivel institucional, nacional y europeo. La ANECA¹⁹ junto con otras agencias autónomas del Espacio Europeo de Enseñanza, realiza el grueso de las orientaciones en el desarrollo de la evaluación externa y avala la calidad de los estudios universitarios para acreditar títulos oficiales en el marco de la Convergencia Europea. En la Unión Europea se ha elaborado el estudio de la estrategia 2020²⁰, que tiene por objeto apoyar la modernización de los sistemas europeos de educación superior con el propósito de convertirlos en motores del progreso de la calidad universitaria, del capital humano y de la innovación.

1.3 La evaluación y la calidad de la Educación Superior en América Latina y El Caribe

Según expone Villanueva (2011), a mediados de la década de 1980, tanto en Europa como en América Latina, se inician discusiones sobre los sistemas de educación universitaria que incluyen una reflexión particular sobre la necesidad de desarrollar mecanismos e instancias específicas dedicadas a la evaluación y acreditación de los sistemas de educación universitaria.

Siguiendo a Tünnermann (2006), la preocupación por la evaluación y la calidad en la educación superior surge en América Latina y el Caribe, en el contexto de la crisis económica

¹⁸ BERLÍN 2003: Cuarta reunión de los Ministros Europeos de Educación Superior celebrada en Septiembre de 2003. Da lugar al Comunicado Realising the European Higher Education Area: Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, como parte del llamado Proceso de Bolonia.

¹⁹ Sigla que significa: Agencia Nacional para la evaluación de la Calidad y la acreditación.

²⁰ Estudio: Estrategia de educación y formación 2020.

que caracterizó la década pasada y a la sustitución del concepto de *Estado benefactor* por el de *Estado evaluador*. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia.

En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales los países de América Latina no pueden sustraerse, ya que demandan recursos humanos de la más alta calificación. De ahí que el tema de la calidad de la educación superior sea relevante en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo. En la búsqueda de ese reconocimiento de calidad, las universidades de América Latina y el Caribe, encuentran su propio camino en la lógica de los cambios que ocurren de forma acelerada a partir de la década de los noventa, en el contexto del nuevo debate que gira alrededor de los conceptos de calidad, transparencia en el financiamiento, rendición de cuentas, flexibilidad curricular, equidad y pertinencia; uso y manejo de nuevas tecnologías de la información, las telecomunicaciones, producción y transferencia de nuevos conocimientos; todo ello dentro de nuevos ordenamientos legislativos, políticos y organizacionales.

Por ello, en las universidades públicas de mayor arraigo en la región, en especial en las grandes y complejas, recae la responsabilidad de orientar debates y respuestas sobre la formación de un capital intelectual dirigido a la producción de nuevos conocimientos; el impulso de nuevas líneas de investigación y, la vinculación de la universidad con el sector productivo y de servicios. Estas instituciones reconocen que ello implica, por un lado, superar circunstancias muy difíciles en el plano político y económico, por la contracción de los recursos públicos hacia la educación superior y por la demanda social cada vez más creciente; y por el otro, enfrentar un largo período de cambios de fondo en sus estructuras, en sus sistemas organizacionales, en su administración y gobierno.

De acuerdo con el informe Guni²¹, en el marco del financiamiento del Estado, la contracción derivada de las crisis económicas y el pago de la deuda externa en los países Latinoamericanos, se establecen políticas que impulsan la diversificación de recursos y la demanda de una ansiada excelencia, que justifique la utilidad del servicio educativo y la investigación desde la perspectiva de una optimización de los gastos. En general, el resultado del balance de este giro de las políticas referidas a la educación superior, la ciencia y la tecnología en América Latina y el Caribe, es que las empresas y las instituciones gubernamentales orienten recursos y se diversifiquen las fuentes de financiamiento universitario. Frente a esto, las comunidades científicas y académicas optaron por un patrón de sobrevivencia y de recurrente presión hacia el logro de estándares externos y a menudo, con sistemas de diversos controles. Esto se manifestó de forma directa sobre todo en las

²¹ GUNI. Siglas de Global Network University, 2007.

universidades públicas nacionales, porque en ellas se había concentrado la producción y transferencia de nuevos conocimientos, así como el despliegue de la investigación en ciencia y tecnología.

Un balance realizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO (2008)²², advierte que la región tiene en curso una diversidad de procesos de reforma en sus temas de educación superior, las cuales se reconocen como positivas, pero todavía están muy lejos de significar una transformación de fondo. La agenda temática de las propuestas de cambio que se aprecia, hace referencia a: las formas de gobierno universitario; las tecnologías de información y comunicación; la estructura y el funcionamiento; los procesos de evaluación y acreditación; el desarrollo del personal; el rendimiento estudiantil y las prácticas de financiamiento universitario.

1.3.1 Desarrollo y avances en los procesos de evaluación en la educación superior de América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe²³, el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación se inicia en 1990, y a la fecha existen importantes avances en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México, El Salvador, Jamaica y República Dominicana. Algunos países como Brasil, Colombia y Chile, ya se encuentran en la fase de revisión y ajuste a los procedimientos y mecanismos establecidos. A su vez, Paraguay, Ecuador, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua, Trinidad y Tobago (Pires & Lemaitre, 2008), han iniciado estos procesos con distintos grados de implementación. A continuación se exponen algunos casos que presentan mayor avance y una importante matrícula estudiantil:

En Argentina, los procesos son coordinados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, organismo estatal que opera de forma independiente y en primera instancia autoriza el funcionamiento de nuevas instituciones. Posteriormente, realiza un seguimiento que culmina con la licencia para que estas trabajen con autonomía. Luego, la evaluación institucional es voluntaria y con fines de mejoramiento.

En Brasil, el SINAES²⁴ realiza la acreditación institucional que incluye el proceso de autoevaluación, la posterior evaluación externa y la certificación. Asimismo, la evaluación de programas se formaliza a través del análisis de las condiciones de enseñanza y de los recursos humanos, materiales y didácticos. Para la evaluación de personas se ha instaurado la Evaluación Nacional del Desempeño de los Estudiantes, ENADE, con un examen nacional

²² IESALC-UNESCO. Siglas que significan Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización para las Naciones Unidas para la Educación Superior, la Ciencia y la Cultura.

²³ Se han tomado estos referentes del informe Calidad y Acreditación en la Universidad de Colombia y Brasil: dos casos de Iberoamérica a finales de la última década del siglo XX e inicios de XXI.

²⁴ Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES).

que mide: contenidos programáticos previstos para el curso; habilidades para el aprendizaje permanente; competencias para la comprensión de la realidad brasileña y del mundo. Este proceso se realiza cada tres años.

En Chile, la evaluación y acreditación de universidades se efectúan a través de tres organismos diferentes: el Consejo Superior de Educación, encargado del licenciamiento obligatorio de nuevas instituciones; la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, responsable de la acreditación voluntaria de universidades autónomas y de sus programas de nivel terciario; y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, especialista en la acreditación de los programas de cuarto nivel. Si bien la acreditación de entidades autónomas es voluntaria, casi la totalidad de las universidades, tanto públicas como privadas, ha optado por ella, debido a que permite el acceso a ciertos beneficios de fondos públicos. La acreditación de instituciones se ha realizado con el concurso de pares internacionales y también para la acreditación de carreras, en el marco de los acuerdos del MERCOSUR²⁵.

En México, el sistema ha logrado un importante nivel de desarrollo: además de las instancias de licenciamiento, autoevaluación y acreditación, se han incorporado el proceso de acreditación de acreditadores, y la evaluación diagnóstica interinstitucional, para lo cual se han establecido múltiples organismos especializados que operan en diversos sectores. Así, el COPAES²⁶ se concentra en el reconocimiento de organismos acreditadores de programas educativos y, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, IEES, son responsables de la evaluación diagnóstica interinstitucional.

De otra parte, en la región Centroamericana se han creado algunas asociaciones que aportan significativamente al aseguramiento de la calidad. Entre ellas se puede mencionar el Sistema Centroamericano de Evaluación de la Educación Superior, SICEVAES²⁷, el Comité ad hoc del MERCOSUR y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, RIACES²⁸.

En Colombia, el proceso de acreditación intenta combinar la autonomía y la autorregulación con la exigencia de rendición de cuentas a la sociedad, todo ello enfocado hacia el mejoramiento de la calidad y el aseguramiento de los requerimientos mínimos para el

²⁵ Mercado Común de los países del Cono Sur, y lo integran Brasil, Paraguay, Argentina y Uruguay (MERCOSUR)

²⁶ Consejo para la acreditación de la Educación Superior (COPAES).

²⁷ El SICEVAES se estableció como parte de las acciones del Consejo Superior Universitario de Centro América (CSUCA), que agrupa a las universidades públicas de los siete países de la subregión centroamericana. Entre sus actividades principales ha estado la preparación de los cuadros encargados de la acreditación en los países, la formación de pares evaluadores, y el apoyo a los procesos de autoevaluación de las universidades, tanto públicas como privadas.

²⁸ La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) nació con la ambición de aproximar los sistemas de educación superior en los que están integrados sus miembros, para alcanzar la cohesión regional que propicie la deseable movilidad e intercambio de estudiantes y profesores. Entre los avances logrados por RIACES se pueden mencionar: la elaboración de un manual para evaluadores de las agencias de aseguramiento de la calidad; la creación de un registro de especialistas que puedan asesorar a los miembros; el estudio de títulos y grados; y un glosario de términos referidos a la evaluación y la acreditación.

ejercicio profesional. En consecuencia, con esta perspectiva múltiple, existen varios organismos responsables, entre los que se encuentran: el Consejo de Educación Superior, CESU, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, y la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES. El sistema colombiano de aseguramiento de la calidad de la educación superior descansa en el registro calificado²⁹ y la acreditación está vigente desde 1993. El principal aporte de este sistema ha sido identificar el conjunto de factores y características académicas e institucionales, que se postulan como el *deber ser*³⁰, al que los programas y las IES deben acercarse voluntariamente para lograr la acreditación.

1.3.2 Síntesis de los sistemas de evaluación y acreditación, en los países de América Latina y el Caribe:

Los estudios³¹ del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, y la creciente articulación de organismos de evaluación y acreditación en distintos países, han contribuido a la formación de algunas redes y asociaciones internacionales, como las ya enunciadas, cuya importancia radica en la propagación de una cultura de evaluación en la comunidad universitaria, logrando notables avances en la comprensión de conceptos y prácticas comunes relacionadas con la calidad de la Educación Superior y de las prácticas evaluadoras.

Días S. (2007) muestra los principales procesos de evaluación y acreditación practicados en la región, indicando las características más comunes y los avances conceptuales y técnicos del proceso como se explica a continuación:

*El proceso se inicia con la **autoevaluación** que es considerada no solamente como base y fundamento de la acreditación, sino principalmente como estrategia de mejoramiento académico e institucional. La **evaluación externa** es la etapa siguiente, realizada por pares académicos o evaluadores designados por el organismo correspondiente. Normalmente las comisiones externas visitan las instituciones, dialogan con miembros de la comunidad, examinan la coherencia de los informes de la autoevaluación y elaboran un documento que contiene análisis, sugerencias y juicios respecto a la institución o al programa evaluado. Posterior a la evaluación externa, las instituciones implementan los planes de mejoramiento, que vienen a jugar un papel importante en la mejora y garantía de la calidad pues se instauran todas las acciones requeridas para que los aspectos a mejorar o debilidades se ejecuten. La **evaluación final** consiste en un concepto técnico emitido por el organismo de acreditación y enviado a sanción superior para efectos del acto de acreditación". (Días S., 2007, p. 291-292)*

²⁹ Decreto 2566, 2003, derogado por la Ley 1188, 2008.

³⁰ Este aspecto se amplía en el punto 1.3.3, específicamente, el tema que hace referencia al modelo del ideal conceptual del CNA.

³¹ Estudio Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, de José Días Sobrinho, 2007, pág. 291-292.

Un estudio de González (2005), efectuado para CINDA IESALC/ UNESCO muestra que el primer logro, quizás el más influyente, es haber implantado *la calidad* a nivel de los sistemas y de las instituciones, lo cual se ha traducido en un incremento del grado de responsabilidad tanto de los actores involucrados para generar procesos continuos de mejoramiento y establecer los mecanismos idóneos para ello, como de todos los niveles para dar cuenta pública de los recursos recibidos. El estudio indica que además de similitudes, existe una gran disparidad en las instituciones y en los sistemas de Educación Superior latinoamericanos. Estas diferencias y particularidades corresponden a grados de desarrollo, marcos normativos, aspectos económicos y sociales, internacionalización y proyectos nacionales. Así como los procesos de evaluación y de acreditación, que son voluntarios en Colombia y Costa Rica, mientras que en Brasil son de carácter obligatorio.

Para velar por el *aseguramiento de la calidad*, prácticamente en todos los países de la región se han creado instancias ad hoc y, en la mayoría de las instituciones, se incorpora el componente de calidad como un criterio fundamental. En algunas universidades se ha determinado como un procedimiento de mejoramiento continuo, y en otras, como un método para alcanzar estándares mínimos de funcionamiento. Todo esto redundaría en beneficio del estudiantado y de la sociedad en general. De esta manera, ambas formas contribuyen a garantizar que existan las condiciones mínimas para el desarrollo de las carreras y la posterior confiabilidad de los egresados en su ejercicio profesional (Días S., 2007).

Este mismo autor sostiene, que la mayoría de países han adoptado la acreditación como el principal mecanismo para asegurar y mejorar la calidad de la educación. En el caso de América Latina, la explicación está dada por la masificación del sector privado y la incapacidad del Estado para financiar la expansión del sistema de educación superior. Los objetivos que se persiguen se concentran en el desarrollo institucional, en la mejora de la formación profesional y en la acreditación de programas e instituciones; después han continuado con la calidad de los proyectos de investigación y otras actividades o servicios universitarios.

El siguiente apartado expone brevemente el contexto del sistema de aseguramiento de la calidad para las IES en Colombia, país objeto del estudio en el que se presenta todo el sistema, los organismos y modelos para el proceso de evaluación y la acreditación respectivas.

1.3.3 La evaluación y los procesos de mejora de la calidad en las instituciones universitarias en Colombia

En Colombia por mandato constitucional se decreta que la educación es un servicio público, responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, y que corresponde al Estado "velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral,

intelectual y física de los educandos" (MEN³²-Colombia). Conjuntamente, asigna un alto valor al rol de la educación superior en el desarrollo colectivo, cuando reconoce que tiene una función social estratégica y por tanto, debe ser prestada con la mayor calidad posible.

El énfasis en la responsabilidad estatal sobre la calidad del servicio público conduce a la construcción de un modelo de referencia con base en estándares establecidos por la comunidad académica, y se utilizan para evaluar los niveles de calidad de los programas o Instituciones de Educación Superior. El Sistema Nacional de Acreditación, SNA, es un conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos, cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las IES del Estado, cumplan con los más altos requisitos de calidad y realicen sus propósitos y objetivos (*Artículo 53 de la Ley 30 de 1992*).

EL Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, determina las políticas, los lineamientos y las designaciones, al mismo tiempo que asesora al Ministerio de Educación en temas de las IES. Las condiciones para la creación y el funcionamiento de las instituciones y programas la ejerce CONACES, que cuenta para ello con siete "Salas" especializadas, una de las cuales corresponde a instituciones, otra a los postgrados y las otras cinco, a las áreas del conocimiento. El CESU tiene atribuciones para trazar políticas que permitan organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de acreditación.

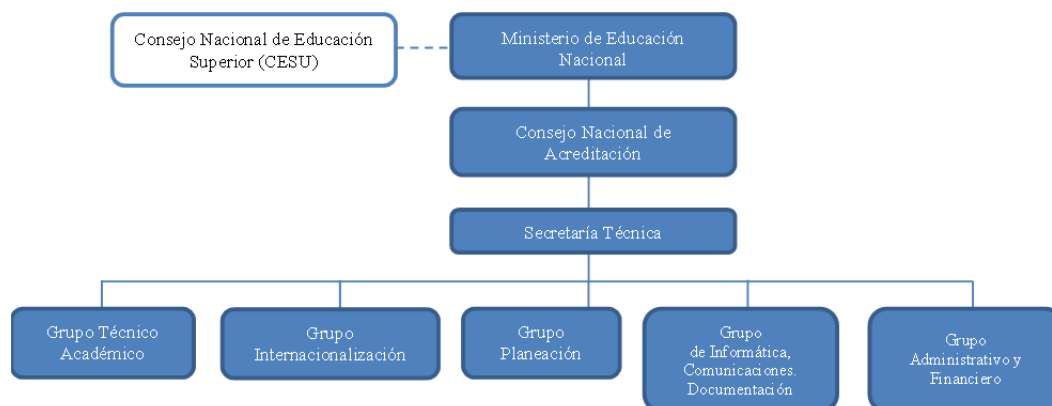
Desde el año 2001, se establecieron estándares de calidad para los programas de pregrado y postgrado incluso todas las maestrías y doctorados. Una vez verificado mediante visita de pares, que el programa reúne las condiciones, se incorpora en un registro calificado y se ingresa al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Por otra parte, se ha establecido un Sistema Nacional de Acreditación de alta calidad de carácter voluntario y temporal, conformado por científicos y académicos de reconocido prestigio nacional. Este se lleva a efecto a través del CNA y depende del CESU. Los procesos comprenden la autoevaluación de las instituciones y la evaluación por parte de pares externos. La evaluación se inicia por los programas y continúa con las instituciones. El Consejo Nacional de Educación Superior posee atribuciones para señalar políticas que permitan organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación.

El Consejo Nacional de Acreditación es el órgano del Sistema Nacional de Acreditación-SNA³³, que preside, organiza, fiscaliza, da fe de la calidad y finalmente, recomienda al Ministro de Educación acreditar programas e instituciones que lo merezcan. A continuación en la figura 3, se expone la estructura del CNA de Colombia.

³² Ministerio de Educación Nacional-MEN.

³³ SNA es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que forman parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992).

Figura 3. Organigrama del Consejo Nacional de Acreditación – CNA



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, CNA (2011).

El sistema de acreditación busca preservar el carácter voluntario, mantener la naturaleza académica del proceso evaluativo, operar en forma tal que goce de credibilidad y mantener los niveles de calidad reconocidos internacionalmente. Es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución, basado en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación.

El proceso siempre ha estado acoplado con la autonomía y la autorregulación, complementadas con la exigencia de rendición de cuentas que efectúan los distintos sectores sociales a la educación superior. Por tal motivo, debe subrayarse que la legitimidad del sistema está fuertemente ligada a los propósitos de la comunidad académica misma y sus interacciones con la sociedad. Dicha legitimidad es el resultado de una larga deliberación en la que se han logrado consensos alrededor de los puntos centrales del Sistema: el modelo y sus fases, el concepto de calidad, los factores y características, la metodología para la autoevaluación, la evaluación por pares, etc. La valoración externa se entiende como un complemento a estos procesos y, por lo tanto, los actos de acreditación expresan la capacidad de autorregulación de las instituciones.

Se puede decir que en Colombia la acreditación es de naturaleza mixta, porque está constituida tanto por componentes estatales, como por las propias universidades. Lo primero, porque se rige por las políticas del CESU, se financia por el Estado y los actos de acreditación son promulgados por el MEN; lo segundo, porque el proceso es conducido por las mismas instituciones, por los Pares académicos y por el CNA, conformado por académicos en ejercicio, pertenecientes a las distintas IES.

1.3.3.1 Modelo del ideal conceptual del CNA

El modelo de acreditación se origina en un ideal de Educación Superior y busca articular referentes universales con los específicos, definidos por la misión y el proyecto institucional. En el procedimiento para la acreditación de programas, la autoevaluación es realizada por las instituciones de Educación Superior, IES, siguiendo los lineamientos (factores, características de calidad, aspectos que se deben evaluar, indicadores), metodología, criterios e instrumentos establecidos por el CNA. Luego de la autoevaluación, la evaluación por pares y la valoración final del Consejo Nacional de Acreditación, el acto es promulgado por el Ministro de Educación.

Para obtener la acreditación de programas se requiere del cumplimiento de parámetros básicos previamente definidos por el Consejo Nacional de Acreditación con la colaboración de la comunidad académica. Es así que se establecen estándares de calidad para programas, se exigen condiciones para la creación, funcionamiento y características de aquellos que quieren ser reconocidos por su excelencia. Según lo establecido en el Consejo Nacional de Acreditación, un estándar de calidad puede ser entendido como un patrón, una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimar un programa académico.

Después de más de diez años de funcionamiento en la acreditación de programas e instituciones de educación superior, el CNA ha desarrollado un proceso de análisis crítico de lo que ha aprendido durante este periodo, buscando construir sobre las fortalezas y corregir las debilidades. Para tal fin, en colaboración con la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad– RIACES, se analizaron las mejores prácticas a nivel internacional:

-Fortalecer la capacidad de evaluación y de pensamiento estratégico en el CNA, con el fin de consolidar la capacidad del sistema de acreditación para lograr sus objetivos. Crear un Sistema de Mejoramiento Continuo con el fin de asegurar la efectividad y la eficiencia del Sistema Nacional de Acreditación. Al nivel de la Red Iberoamericana (RIACES) se estableció un programa de apoyo a los sistemas nacionales de mejoramiento continuo de las agencias de acreditación, denominado Proyecto CINTAS. Dicho proyecto está siendo coordinado por ANECA de España.

-Realizar una evaluación externa internacional del CNA y del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia con el fin de asegurar que este último sea de calidad mundial. Este tercer aspecto se ha convertido en una práctica generalizada en los sistemas nacionales de acreditación, como parte del proceso de internacionalización que están confrontando. (CNA, 2011)

En el siguiente apartado se exponen rasgos generales sobre la calidad y la evaluación en la **Universidad del Valle**, líder en el campo académico e investigativo de alta calidad en el Suroccidente colombiano, y la tercera con mayor población estudiantil en el país. Esta es la institución donde se estudia y desarrolla el caso del presente proyecto.

1.3.4 La calidad y la evaluación institucional en una de las principales Instituciones de Educación Superior de Colombia: la Universidad del Valle

La Universidad del Valle es una institución pública regional, con perspectiva global. Se constituye en el patrimonio cultural más importante del Suroccidente colombiano. La misión definida desde el comienzo, centrada en educar en el nivel superior mediante la generación y difusión de conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura y el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social, está hoy más vigente que nunca.

En el proyecto institucional de la Universidad del Valle se formulan la misión, la visión, los principios, los propósitos que dan fundamento a su acción, y se presentan las estrategias generales que orientan su futuro y definen su vínculo con la región, con el país y con el mundo sobre la base de un compromiso con la calidad y la excelencia. El Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015, confirma esa misión en la determinación de sus tácticas y en el establecimiento de prioridades, la primera de las cuales es el logro de la excelencia académica, de la cual dependen todas las demás y su realización como institución.

Desde el Plan de Desarrollo de la Universidad del Valle 1986-2000, se plantea la autoevaluación como un proceso que debe incorporarse de manera permanente en el funcionamiento de la institución, tomando como referencia los informes elaborados por los programas académicos y sus respectivos planes de mejoramiento. En 1999, la Rectoría estableció la acreditación³⁴ como una de sus prioridades, quedando definida en la estructura de la Vicerrectoría Académica con la creación de la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), que incluye entre sus funciones liderar y acompañar los procesos de autoevaluación y acreditación de la institución y de los programas académicos. El objetivo general de la autoevaluación es realizar en la Universidad del Valle, procesos que permitan establecer programas de mejoramiento continuo y obtener el reconocimiento mediante la acreditación. (La contextualización de la Universidad del Valle se amplía en el capítulo 4 correspondiente a la Metodología, en cuanto a los contextos de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas se detallan en el capítulo 5).

1.3.4.1 La Autoevaluación en la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle

La Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle³⁵, posee los dos programas académicos objeto del estudio de caso de la presente investigación. Esta Facultad

³⁴ En el Estatuto General, artículo 11, literal f, se incorpora el concepto de calidad en los organismos académico-administrativos, como parte de la Misión Institucional. Igualmente, en el Acuerdo 009 de mayo 26 de 2000.

³⁵ Ver mayor información en la dirección electrónica siguiente: http://administracion.univalle.edu.co/Facultad/Acreditacion/Documentos/Administracion_Dic16_v4.pdf

con el propósito de garantizarle a la sociedad colombiana programas de educación de alta calidad, emprendió el proceso de autoevaluación y mejoramiento teniendo como marco de referencia los lineamientos establecidos por el CNA de Colombia y a su vez, las políticas de regulación instauradas por la Universidad en su programa institucional de autoevaluación y calidad³⁶.

Si bien la Facultad había dado pasos importantes desde el año 2000 para iniciar el proceso de autoevaluación, formulando su marco conceptual y la conformación de una serie de actividades, sólo hasta 2002, toma el cauce con el propósito de realizar un proceso permanente de mejoramiento de la calidad académica, cuyo primer objetivo es estandarizar los programas de pregrado de la Facultad, seguido de la acreditación correspondiente. De esta forma, se integran comisiones de trabajo constituidas por un profesor líder en cada factor, docentes de la Facultad y estudiantes de pregrado, como participantes y monitores en el apoyo logístico. A fin de asegurar la permanencia y continuidad de la autoevaluación, revisión, mejora y consolidación, se ponen en marcha dos estrategias, una de carácter institucional, y la otra, propia de cada programa académico.

Desde sus comienzos, la Facultad de Ciencias de la Administración ha respondido con éxito a las diferentes necesidades de formación en distintos campos de la Administración y la Contaduría, siendo pionera en el pensamiento de la educación contable y administrativa en Colombia.

Hoy cuenta con tres programas de pregrado, dos de ellos acreditados, el de Contaduría Pública y el de Administración de Empresas, en la actualidad realizaron el proceso de renovación de la acreditación. La Facultad también cuenta con nueve programas de posgrado que incluyen cuatro especializaciones, cinco maestrías y un doctorado. Dos de las maestrías se encuentran en proceso de acreditación.

Los programas académicos de *Contaduría Pública y Administración de Empresas* de la facultad de Ciencias de la Administración, se han comprometido en alcanzar los objetivos propuestos en su proceso de autoevaluación y calidad para implementar la política de mejoramiento continuo del CNA y de la Universidad del Valle, en donde se analizan las condiciones y estrategias del contenido curricular, formación docente, medios y recursos físicos que permiten su correcto funcionamiento y garanticen una educación de alta eficacia académica.

Ambos programas en estudio se acogen a los lineamientos generales propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación, que describen las características, los indicadores

³⁶ El modelo de Autoevaluación y Calidad de la Universidad del Valle se presenta y explica en el capítulo 4 del Marco Metodológico.

relacionados, los aspectos a considerar, donde se pondera y establece la conexión entre los indicadores y las características, para diseñar el modelo de calificación cuyos resultados se explican en el instrumento diseñado para tal efecto. Este modelo de Autoevaluación se amplía en el capítulo cuatro sobre la metodología de la presente investigación.

1.4 Delimitación del problema de investigación

Después de indagar acerca del desarrollo, los avances y algunos de los resultados en cuanto a la evaluación y la implantación de los procesos de mejora de la calidad en las IES en América Latina y El Caribe, se observan algunas convergencias, en el uso de los criterios y factores manejados por las instituciones y organismos de evaluación y acreditación. No obstante, se advierten algunas divergencias en cuanto a la regulación y a los procesos operativos para su implementación.

En el desarrollo de la evaluación institucional se pudo evidenciar que al ser procesos relativamente nuevos en la región latinoamericana, existen pocos mecanismos de seguimiento y de evaluación integral, por lo que aún se detectan vacíos en la implantación del proceso y del plan de mejoramiento, particularmente en los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior. Lo anterior, se comprueba en varios estudios que se requiere desde una exploración hasta un seguimiento para comparar los objetivos institucionales con los resultados hasta ahora encontrados en la autoevaluación de los programas académicos de las IES.

En la medida en que la Universidad del Valle, Colombia, forma parte del sistema educativo de América Latina, no escapa a los diversos vacíos detectados al implementar la autoevaluación y la acreditación en sus diferentes programas académicos entre los cuales se encuentran Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración que son el objeto de estudio de la presente investigación.

Es importante anotar que ambos programas iniciaron su proceso de autoevaluación con fines de acreditación a partir del año 2002 hasta el 2005, del cual se obtuvo un diagnóstico, cuyo resultado fue un plan de mejoramiento con algunos aspectos que se debían corregir. Entre los principales fueron la sistematización y los soportes documentales del proceso de autoevaluación, la actualización del currículo de cada programa, el seguimiento a egresados, por lo que en la presente investigación se exploran estos aspectos y otros resultantes durante el desarrollo del estudio, para ofrecer recomendaciones que pueden contribuir a su resolución.

Si bien los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas ya habían realizado su primera autoevaluación y obtenido la acreditación, se encontraron aspectos a mejorar. Entre los principales fueron la sistematización y los soportes documentales del proceso de autoevaluación y regulación, la actualización del currículo de cada programa, el

seguimiento a egresados, por lo que en esta investigación se exploran estos aspectos para ofrecer recomendaciones que pueden contribuir a su resolución.

Asimismo, un asunto que se hace relevante es conocer los cambios que se han generado después de los procesos de autoevaluación en los programas académicos estudiados, puesto que han sido pocas las investigaciones encontradas al respecto, en especial de las áreas administrativas y contables.

1.4.1 Formulación del problema específico

En la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, los programas de pregrado: Contaduría Pública y Administración de Empresas, han formalizado dos procesos de autoevaluación, el primero con fines de acreditación y el segundo, de renovación de la acreditación. Sin embargo, es preciso señalar que existe un vacío, pues aún no se tienen estudios que identifiquen y expliquen los cambios generados después de la autoevaluación.

1.4.2 Planteamiento de las preguntas de investigación

Se han elaborado dos preguntas que permiten responder a los objetivos de la presente investigación:

¿Cómo se realizó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, desarrollado en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle?

¿Qué cambios se generaron por la autoevaluación con fines de acreditación y la implantación del plan de mejoramiento, realizados en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle?

Con la primera pregunta se pretende reconstruir el proceso de autoevaluación y la implementación del plan de mejora que se llevó a cabo, en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la universidad del Valle.

Con la segunda pregunta, se pretende identificar los cambios generados en los programas académicos y en la objeto de estudio.

1.4.3 Objetivos de la investigación

Con relación a la primera pregunta:

1. Describir las políticas y procedimientos de la autoevaluación con fines de acreditación, desarrollados en los programas de Administración de empresas y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.
2. Identificar los aspectos que facilitaron y limitaron el proceso de autoevaluación con fines de acreditación desarrollados en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.
3. Determinar si las acciones previstas para el actual plan de mejoramiento, se realizaron conforme a los objetivos de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, en la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

Con relación a la segunda pregunta:

1. Analizar los cambios que se generaron después de la implantación de la autoevaluación con fines de reacreditación y el plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración.
2. Identificar los aspectos que facilitaron o limitaron los cambios, después de la autoevaluación con fines de reacreditación y la implantación del plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

CAPITULO 2 REVISIÓN DE LITERATURA

En la medida en que los objetivos macro de la presente investigación, son identificar la forma en que se realizó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia, y analizar los cambios que se generaron al implementar el plan de mejoramiento, se hace imprescindible exponer en el presente capítulo, algunos de los estudios más relevantes sobre los procesos de calidad, la evaluación y la mejora interna en las Instituciones de Educación Superior realizados en algunos países. Conocer y comprender la forma en que objetivos similares se plantearon y resolvieron en otros contextos, da luces a la presente investigación para el desarrollo metodológico y teórico, a su vez, abre camino para futuros estudios comparativos.

Antes de exponer dichos estudios, es importante explicar algunos conceptos fundamentales que permitan comprender las diferentes concepciones sobre los mecanismos relativos al aseguramiento de la calidad y las estrategias de evaluación utilizadas en la Instituciones de Educación Superior, puesto que estos estudios presuponen la comprensión de las mismas. La autora pretende que la investigación no se limite a un auditorio especializado que de antemano está familiarizado con estos procesos, sino que pueda también contribuir a quienes se interesen y quieran iniciarse en la materia.

En este orden de ideas, el capítulo se estructura sobre dos ejes. El primero, de acuerdo con lo propuesto en el párrafo anterior. El segundo, presenta disertaciones que muestran el proceso y tratamiento de la implementación de la evaluación a nivel de programas académicos, al interior de las unidades académicas, facultades y a nivel institucional. También, se muestran algunos resultados sobre la aplicación de los procesos de autoevaluación, y los cambios surgidos después de la implantación de los planes de mejoramiento, que permitirán tener referentes acerca de estos estudios en diferentes universidades del mundo para resolver la problemática y las dos preguntas de investigación planteadas en el presente estudio. Al finalizar, se expondrá una conclusión de los estudios de caso.

2.1 Conceptos fundamentales para comprender los procesos de calidad y evaluación en la Educación Superior

2.1.1 Enfoques del concepto de calidad en la Educación Superior

El concepto de calidad es difícil de definir por sus múltiples acepciones, enfoques y acentos adjudicados a lo largo de la historia. Dentro del contexto de la educación superior, esta concepción ha ganado cada vez más importancia en las últimas décadas, hasta convertirse hoy

en un centro de discusión relevante, que direcciona el progreso y el desarrollo de la educación dentro del actual mundo globalizado.

Ahora bien, partiendo de que la educación superior es un proceso complejo en el cual convergen las interacciones internas entre estudiantes, profesores y la institución frente a la situación social, económica y política, es difícil entonces comprender las interrelaciones entre los insumos y productos de la educación superior frente a los rendimientos y resultados que de estos se espera. En esta medida, el concepto de calidad cobra importancia, porque permite identificar, definir y legitimar los enfoques e intereses recurrentes para el desarrollo de la educación superior dentro del contexto del actual mundo globalizado.

Se puede deducir que la discusión de la calidad en el contexto de las Instituciones de Educación Superior, posibilita fundamentar criterios para el desarrollo de diagnósticos que admiten juzgar y valorar el estado actual, tanto de un sistema educativo como de una institución en particular o de un programa académico. Los criterios que se definen para fundamentar los procesos de diagnóstico, dependen de las orientaciones, enfoques, necesidades, estándares, requisitos, etc., presentes en los determinados contextos, sociales, políticos y económicos.

A continuación, se manifiestan las concepciones sobre calidad más aceptadas en la educación superior, UNESCO, según el estudio de (Vlăsceanu et al, 2004, p. 46-48):

La calidad se define como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados. La calidad, por tanto, puede adquirir significados diferentes dependiendo de (i) la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior; (ii) sus referencias: Insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.; (iii) los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y (iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior.

Harvey et al. (1993) y Harvey et al. (2007) plantean cinco conceptos de calidad que se aplican a la educación superior. Estos son clasificados en el informe de Educación Superior en Iberoamérica, CINDA (2009), de la siguiente manera:

a) Calidad como fenómeno excepcional (prestigio/excelencia): “En este enfoque, la calidad se define como algo especial. Es la visión tradicional, en que la calidad se refiere a algo distintivo y elitista, y en términos educacionales, vinculada a nociones de excelencia, de alta calidad, inalcanzable para la mayoría”. (p. 3)

Esta definición establece una relación relevante entre la calidad y el prestigio académico y social que ostentan determinadas instituciones, lo cual permite distinguir entre unas y otras. Por ejemplo, universidades con la posibilidad de conformar un cuerpo académico calificado de alta productividad, reconocido internacionalmente y con la capacidad de formar estudiantes excelentes, y universidades en donde la calidad está definida por los resultados de los alumnos, siendo ellos principalmente quienes determinan el prestigio de la institución; en función de esto, se define un conjunto de requisitos y estándares predeterminados, relacionados con el éxito de sus egresados, la producción/formación de los mejores graduados con óptimos resultados académicos.

b) Calidad como perfección o cero error- conformidad: “Se entiende la calidad como consistencia y se enmarca en dos premisas básicas. La primera implica “cero defecto” y la segunda “hacer las cosas bien” (p. 3).

En la idea de calidad como cero defecto, la excelencia se define como el acomodo a especificaciones particulares. El producto se juzga conforme a una especificación predeterminada o verificada. La idea de “cero error” se entiende con mayor claridad en la industria, donde las especificaciones del producto pueden definirse detalladamente, y las medidas estandarizadas de productos uniformes demuestran que dichas especificaciones se cumplen. Se trata de un concepto de difícil aplicación en la educación superior, ya que no se espera que los productos –correspondan estos a graduados, programas o proyectos– sean idénticos.

c) Calidad como ajuste a los propósitos:

En educación el ajuste a los propósitos se basa en la capacidad de una institución para cumplir con su misión o de un programa para alcanzar sus objetivos. Se concibe como la adecuación de los procesos para conseguir los objetivos, resultados o productos propuestos. Se trata de una definición funcional: existe calidad si el producto se ajusta a aquello que se pretendía lograr. Por tanto, la estimación de calidad de una institución siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en los propósitos y los objetivos que se propone cada institución (CINDA, 2009).

Habitualmente, esta definición se complementa con la exigencia de ajuste de los propósitos, es decir, no basta con lograr los objetivos o fines explícitos, sino que es preciso demostrar que éstos son apropiados en función de los requerimientos pertinentes externos e internos.

d) Calidad como relación valor-costo (valor por dinero): en esta concepción, la calidad depende del retorno de la inversión. Si el mismo resultado puede obtenerse a un menor costo,

o la misma cantidad de dinero puede producir un mejor resultado, el *cliente* obtiene un producto o servicio de mejor calidad (CINDA, 2009).

En síntesis, se trata de un concepto basado en la idea de la eficiencia económica o *accountability* en un marco de efectividad³⁷, que en este caso es considerada en términos de mecanismos de control, y la conformidad y el cumplimiento de criterios o estándares predefinidos. Por la vía de la acreditación, se asegura que se cumplan estos criterios mínimos y que, finalmente, el estudiante que termina su plan de estudios cuente con las competencias y requisitos mínimos para su desempeño profesional.

e) Calidad como transformación (cambio cualitativo): “En esta definición, la calidad se centra en el cambio que debe producirse a través del proceso educativo: la transformación se refiere al mejoramiento y empoderamiento de los estudiantes y al desarrollo de nuevo conocimiento” (CINDA, 2009, p. 4).

2.1.2 El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior

En la educación superior, también se han creado algunos mecanismos para asegurar que la calidad deseada se pueda cumplir y monitorear. En general, se puede inferir que hay consenso cuando se habla de aseguramiento de la calidad (AC); por ello se interpreta, como un concepto amplio, que se refiere a un proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad de un sistema, instituciones o programas de educación superior. Entendiéndose por “evaluación en este caso el monitoreo, garantía, mantenimiento y mejora de los niveles de calidad” (CINDA, 2009, p. 13).

2.1.3 Mecanismos relativos al aseguramiento de la calidad en las IES

Antes de exponer los mecanismos de aseguramiento es importante preguntarse: ¿Qué son estrategias y mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior? y ¿Cuáles son los propósitos de estos mecanismos?

El aseguramiento de la calidad (AC), es una expresión genérica que requiere de un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la misma. Estos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organizaciones, incluyendo a la educación superior. Agruparlos todos en una sola denominación es indicio de que se

³⁷ Efectividad, en este caso, es considerada en términos de mecanismos de control y la conformidad y cumplimiento de criterios o estándares predefinidos. Por la vía de la acreditación se asegura que se cumplan estos criterios mínimos y que, finalmente, el estudiante que termina su plan de estudios cuente con las competencias y requisitos mínimos para su desempeño profesional. Glosario RIACES, 2003.

requiere un esfuerzo colectivo para obtener niveles crecientes de calidad y, al mismo tiempo, de que ninguno de esos mecanismos logrará por sí sólo una calidad plena, dada la gran complejidad que tiene la educación superior y debido a que está sujeta a un proceso de cambio permanente.

La UNESCO recapitula el AC, como un concepto integrador que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior. Así, abarca los procesos internos de evaluación y de mejora continua, desarrollados por las propias instituciones de educación superior y por otro lado, aquéllos que se impulsan desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política, y la labor de las agencias de aseguramiento de la calidad.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad han adoptado diversas modalidades en el mundo, existiendo una variedad de propósitos y acentos particulares, según las características propias de los sistemas de educación superior y las opciones nacionales. Propósitos tales como el control de la calidad, su mejoramiento continuo, el licenciamiento o autorización, la información al público y rendición de cuentas, el uso y destino de los recursos públicos, entre otros, han estado presentes en diversos modelos³⁸.

a) Mecanismo Institucional

El mecanismo institucional más común, relativo al aseguramiento de la calidad en el contexto educativo universitario en diversos países, es la auditoría académica (quality audit). El foco de atención está puesto en las políticas y componentes institucionales destinados a velar por la calidad de las IES, sus funciones y programas. La auditoría académica enfatiza en que la calidad es principalmente una responsabilidad de las propias Instituciones de Educación Superior, más que de otros organismos (gobierno, agencia acreditadora u otro), aunque estos tengan también un rol importante que desempeñar.

Woodhouse (2009) describe las formas de auditoría y define la auditoría académica, como un proceso que consta de tres etapas fundamentales: (i) la verificación de la adecuación de los procedimientos de AC previamente definidos en relación con los objetivos declarados por una Institución de Educación Superior; (ii) el grado de ajuste y cumplimiento entre los mecanismos de AC definidos y lo realmente realizado; (iii) la efectividad de las actividades y medidas aplicadas para avanzar en el cumplimiento de objetivos y metas institucionales.

³⁸ Respecto a la garantía de calidad Martín (2007) se refiere a “la acción de un organismo externo, que puede ser una agencia de aseguramiento de calidad o cualquier otra institución que evalúa su funcionamiento o el de sus programas, con el fin de determinar si se está cumpliendo con las normas acordadas o predeterminadas”. (pág. 34). Traducción libre de la autora.

En general, las auditorías tienden a focalizarse en la gestión de las instituciones, a fin de analizar el funcionamiento de los mecanismos internos que existen para el control y mejoramiento de la calidad.

b) Mecanismos Públicos

El propósito de los mecanismos públicos es generar un orden regulador. Los más comunes, identificados en los sistemas de calidad en diversos países son: el licenciamiento, cuya finalidad es el control de la calidad; y la acreditación, centrada en la rendición de cuentas.

El Licenciamiento se refiere a la actividad que han realizado los gobiernos históricamente para que los sistemas nacionales de educación superior alcancen un nivel básico de calidad. Con el objeto de hacer frente a la creciente diversificación, muchos países han desarrollado mecanismos para que sólo las instituciones y programas que cumplen estándares mínimos de desempeño puedan operar en su jurisdicción. Comúnmente, el licenciamiento es responsabilidad de los gobiernos o de agencias públicas. Se constituye en una medida relevante de protección al usuario y a su vez, de defensa del consumidor, al erradicar de la educación superior a todas aquellas instituciones que no cumplan con las condiciones mínimas de calidad exigidas.

La acreditación. Se utiliza cuando la finalidad del aseguramiento de la calidad es la rendición de cuentas. Aun cuando un sistema de educación superior sea capaz de asegurar un nivel mínimo de calidad (sea producto de un potente mecanismo de licenciamiento o por otros medios), todavía necesita que diferentes grupos interesados puedan conocer la calidad de su oferta. También precisan que sus instituciones rindan cuenta de los recursos que la sociedad les entrega, sea en forma de recursos del Estado, de aranceles, colegiaturas u otras contribuciones. En este contexto, el principal objetivo de un sistema de AC es entregar información válida y confiable a diferentes interesados, especialmente en relación con las promesas que las instituciones hacen a sus estudiantes, a las profesiones, al sector productivo y al público en general.

Siguiendo a Woodhouse (2009), la acreditación es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que tiende a alinearse hacia la rendición de cuentas, en la medida que permite la evaluación periódica del desempeño de las instituciones y programas en función de estándares, normalmente definidos por una agencia independiente. Adicionalmente, por cuanto incrementa la información pública disponible, es una herramienta útil para que los postulantes, estudiantes, empleadores y organizaciones que apoyan el financiamiento de la educación superior puedan tomar decisiones más fundadas en relación con determinadas instituciones y programas.

Según Dill. D., (2000), el foco de la acreditación es comprehensivo, examina la misión, los recursos y los procedimientos con los que cuenta una IES. El objetivo principal es la provisión de información confiable acerca del grado en que las instituciones o sus programas cumplen con lo que ofrecen y satisfacen las expectativas asociadas a un determinado grupo de referencia, sea éste disciplinario, profesional o laboral.

Normalmente, la acreditación es otorgada por un periodo fijo de tiempo, lo que hace posible evaluar el progreso que una institución o programa hace en pos de alcanzar sus propios fines y objetivos, y de cumplir con los estándares externos de calidad que se le aplican. El foco de la acreditación puede darse en dos niveles: a nivel institucional, referido a una evaluación global de la institución y las actividades inherentes a su quehacer (gestión, docencia, investigación y extensión); y a nivel de carreras o programas, referido al cumplimiento del perfil de egresado y los propósitos definidos por la unidad.

Por tanto, la evaluación con fines de acreditación comprende el desarrollo de un autoestudio (también conocido como autoevaluación), a cargo de la institución o programa evaluado, seguido por una revisión externa de expertos, y concluye con un juicio de acreditación a cargo de la agencia externa que coordinó el proceso, en función del nivel de cumplimiento de los estándares.

2.1.4 La evaluación como estrategia para asegurar la calidad en las IES

Si lo que se pretende es promover la calidad de la educación, se requiere de acciones encaminadas a la mejora de los procesos, para ello se utilizan los procesos de Evaluación Interna y Externa como se exponen.

a) El aseguramiento de la calidad a través de la autoevaluación: Es un proceso participativo de carácter interno que busca el mejoramiento continuo. Da lugar a un informe escrito sobre las actividades, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador. La autoevaluación tiene por objeto el estudio de una institución o de algunas de sus unidades (facultad, escuela, departamento, programa) organizado y conducido por sus integrantes, en la perspectiva de la propia institución, de acuerdo con un conjunto aceptado de estándares de desempeño. Sus propósitos son el mejoramiento y la transformación. Sin embargo, hay que tener bien claro, que los procesos de autoevaluación no garantizan por sí solos el logro de estos objetivos, en cambio sí facilitan y promueven que se hagan posibles.

Watson y Madison (2005), hablan de autoestudio y lo conciben como la práctica de una reflexión colectiva efectuada por una universidad con la intención de alcanzar una mayor comprensión de sí misma y de mejorar su progresión hacia el logro de sus propios objetivos, incrementando la efectividad para responder, e influenciar positivamente, el entorno en que opera, considerándolo como proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución.

Por otra parte, la autoevaluación posee características que la convierten en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., lo que contribuye a un mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionando orientación y motivación para su perfeccionamiento. En otro sentido, un proceso de autoevaluación mal diseñado, especialmente cuando ha sido conducido como una experiencia aislada, puede presentar problemas, tales como: costos, excesiva demanda de tiempo, fatiga de la evaluación, dificultades para mantener el compromiso.

Cualquiera que sea el contexto, el beneficio fundamental que produce la autoevaluación es que permite que la institución se comprenda mejor, en términos de sus fortalezas, sus debilidades y su potencial. Una institución que se comprende mejor tiene una mayor posibilidad de conducir más exitosamente su misión educacional, comparada con otra que no tiene esa comprensión. Con todo, la instalación de procesos institucionales de AC suele generar resistencias que se pueden superar al reconocer que se trata de un proceso cíclico de aprendizaje, desarrollado de manera colaborativa. Para ello, se requiere del compromiso activo de las autoridades institucionales y un liderazgo claro del proceso de cambio, que no sólo involucra a la forma en que se ejercen la docencia o la investigación, sino también exige ajustes de los sistemas administrativos y de apoyo.

A pesar de que generalmente se reconoce el valor de la autoevaluación, no es fácil su implantación al interior de las instituciones. Por eso como lo plantea Frazer (1997), se requiere considerar la evaluación externa como un espejo y como un apoyo de las agencias de AC para ayudar a quienes integran la educación superior, a ser autocríticos y reflexivos.

b) El aseguramiento de la calidad a través de la evaluación institucional: es una evaluación interna en toda la organización universitaria. Una estrategia permanente que posibilita la autorregulación con el propósito de que se satisfagan los requerimientos propios de una Institución de Educación Superior, que se expresan en estándares de calidad que den garantía pública de los procesos de autorregulación y de la continua mejora hacia la calidad.

Siguiendo a Vilos (2007), los procesos de mejoramiento de la calidad deben estar articulados con la permanente evaluación que facilite dar cuenta de los aciertos y desviaciones de su proyecto institucional, lo que impone un deber ético a toda Institución de Educación Superior para acrecentar la calidad del servicio que ofrece. Plantea que la estrategia de evaluación institucional como proceso de autorregulación, posibilita y propicia el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad, como docencia, investigación y servicios de extensión. Este mejoramiento se inicia y desarrolla, la mayor parte de las veces, a partir de la modernización y el progreso de la gestión institucional o estratégica de la universidad.

c) La evaluación externa: Uno de los resultados significativos de los procesos de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior es entregar información a diferentes interesados para permitirles que tomen decisiones informadas en relación con el programa o institución evaluada. Para ello se requiere el aseguramiento de la calidad a través de la evaluación externa, la cual se refiere a los procesos de rendición de cuentas (*accountability*)³⁹, que da cuenta escrita y explícita de los resultados obtenidos por una institución o programa.

En términos generales, las agencias de aseguramiento externo de la calidad suelen vincularse con la educación superior de cuatro maneras diferentes: a) mediante una agencia gubernamental; b) con la responsabilidad de un organismo público pero independiente del gobierno; c) por las propias instituciones de educación superior; d) por las agencias privadas. Es claro que los propósitos del AC no son excluyentes entre sí y que en un mismo caso al utilizar un mecanismo junto con una estrategia, se puede cumplir con más de una finalidad, aun cuando no se espere que eso sea muy fácil. Sin embargo, es importante tener en consideración que los modelos que se implementen deben estar en estrecha relación con los propósitos que ellos deben cumplir, en función del diagnóstico que ha servido para su diseño e implementación.

2.2 Estudios sobre la implantación de procesos de calidad, evaluación y los cambios generados en las IES

Conocer las experiencias de algunos estudios de casos y sus resultados, logra una mayor comprensión de los procesos de calidad y evaluación con fines de acreditación, que deben desarrollar los planes de estudio o programas que pertenecen a unidades académicas o facultades de instituciones de educación superior. Comprender dichos procesos y en especial, los de evaluación interna, permite fundamentar las bases que se requieren para el desarrollo de una observación permanente de los planes de estudio o programas, y de la institución misma, con el propósito de identificar hasta qué grado ha cumplido con sus objetivos, misión y

³⁹ *Accountability*: presentación explícita y, normalmente por escrito, de los resultados obtenidos por una institución o programa. Glosario RIACES.

proyecto institucional. En esta medida, dicha observación posibilita establecer los criterios necesarios para emitir juicios acerca de los avances y logros que se han generado en este aspecto en las IES.

Con base en lo anterior, se observa la ausencia de un proceso sistémico y generalizado de calidad y evaluación a nivel de los programas, y en algunas instituciones, lo cual ha obligado a cada Estado y a las propias IES, a realizar esfuerzos individuales en la búsqueda del mejoramiento de sus procesos académicos y administrativos, para sobresalir y competir en el contexto del actual mundo globalizado. En este sentido, los problemas asociados a la calidad, la evaluación y los procesos de implementación del mejoramiento y también, a sus desarrollos y efectos, se han convertido en una preocupación constante para las instituciones, entidades gubernamentales y agencias encargadas del impulso de estos procesos en los diferentes países en el mundo.

En consecuencia, primero se exponen unos casos de estudio en los que se clasifican los diferentes sistemas de calidad en la educación superior de algunos países en el mundo. Ello implica, la identificación de las estrategias y los mecanismos de regulación utilizados en dichos países, y el análisis de los factores que han posibilitado o limitado la implementación de la calidad y la evaluación en dichas instituciones.

Posteriormente, se presentan otros casos de estudio donde se observa la implementación de procesos de calidad y evaluación. Ello implica, la exposición y el análisis de los procedimientos que permitieron registrar la forma cómo se implementó el proceso de calidad, el tipo de evaluación utilizada en la institución y el reconocimiento de los factores que posibilitaron o limitaron dicha implementación. Se incluyen también otros casos en los que se analizan los factores que posibilitaron o limitaron los cambios resultantes a partir de dicha experiencia de implementación; los beneficios y desventajas generados por dichos cambios; y la postura que adoptaron tanto los gobiernos, como las agencias externas frente a este proceso.

Finalmente, se exponen algunos casos de estudio en IES de Latinoamérica, en los que se analizan las experiencias de algunas de las universidades que presentan los sistemas más avanzados de aseguramiento de la calidad. Esto implica el análisis de los sistemas empleados, los procesos seguidos, los cambios resultantes, el aprendizaje obtenido y los obstáculos encontrados.

2.2.1 Una investigación clasificatoria sobre estrategias de calidad y mecanismos de evaluación en las IES a nivel internacional

Lemaitre (2001) expone una investigación del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO 1998, dirigida por el profesor Bikas C. Sanyal⁴⁰, en la que resulta significativo que el foco del estudio se realiza mediante un análisis concreto de los mecanismos de calidad, regulación, evaluación institucional y acreditación en América del Norte, Europa, América Latina, Oceanía, Asia y África. Este autor muestra una amplia gama que clasifica en cuatro categorías principales:

1°. Países que se distinguen por el desarrollo de procesos de evaluación con estrategias de autorregulaciones y *accountability*, donde los sistemas de educación superior están sometidos a procesos informados y periódicos orientados a ajustar el desempeño del sistema, las instituciones, los programas o procedimientos a las expectativas – estándares, normas – definidas por el regulador a la luz de una evaluación formativa. Las instituciones son esencialmente autónomas, pero operan en un marco que les exige dar cuenta pública de su gestión. Entre estos países se destacan Estados Unidos, con mayor uso de incentivos de mercado, y una regulación estatal relativamente liviana; y Holanda, Bélgica, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde los respectivos gobiernos nacionales son actores centrales en la orientación del sistema, ya sea mediante mecanismos de financiamiento o de control de calidad.

Es interesante observar que la relación que se da entre el gobierno nacional y las instituciones de educación superior es resultado de procesos de evolución diferentes. En algunos casos, como el del Reino Unido, se parte de una situación de gran autonomía institucional que evoluciona hacia un mayor control por parte del Estado, mientras que en otros, como el de Holanda, se trata de un proceso de descentralización a partir de un control estatal acentuado.

2^a. Países cuyos gobiernos han iniciado un proceso de descentralización, y se han desarrollado algunos aspectos en esta dirección con la cooperación de las IES. El ejemplo más claro lo constituyen los países escandinavos, caracterizados por un alto grado de centralización, donde decisiones como los sistemas de admisión, el currículo u otros aspectos se adoptan a nivel gubernamental, pero se encuentran en transición gradual hacia la autonomía institucional y un mayor compromiso con la autorregulación. Otros países como Singapur, Filipinas o Nigeria podrían quedar en esta categoría, pero sus procesos de cambio son demasiado recientes como para evaluar si efectivamente avanzan en la dirección prevista.

⁴⁰ Estudio para la Unesco, desde 1995 de Bikas C. Sanyal, Innovations University Mangement, analizada y expuesto por Lemaitre M. en el Foro Regional de Acreditación de Managua, 2001, sobre experiencias, tendencias recientes y desafíos para el futuro.

3ª. Países cuyos gobiernos han anunciado cambios de política orientados hacia el desarrollo de estrategias de evaluación, planificación estratégica o mayor autonomía institucional, los que se encuentran con condicionantes culturales o de otro tipo que dificultan su implementación. Se refiere aquí a los países de Europa oriental, enfrentados a la necesidad de modificar drásticamente sus estrategias de gestión pero sin contar con los recursos humanos, materiales o institucionales que les permiten avanzar en la dirección deseada. También se incluye en esta categoría a los países de América Latina y Centroamérica, donde la masificación de la educación superior, asociada en muchos casos a un descenso de la calidad, la burocratización de las instituciones públicas y las bajas remuneraciones de los académicos, unidos al peso de las asociaciones estudiantiles y académicas hace necesario introducir cambios importantes en la gestión del sistema. El estudio destaca los intentos de establecer sistemas de evaluación y acreditación, sobre todo en Chile, Colombia, Argentina, México y Brasil.

4ª. Países que se caracterizan por un alto grado de control y planificación centralizados, situación que se da en su mayoría de Europa central: Francia, Italia o Austria. A pesar de la larga tradición centralizada de estos países sobre todo en los europeos, se aprecia también una cierta tendencia a una mayor autorregulación y se están iniciando procesos de descentralización en ámbitos específicos.

Examinando este estudio se podría decir que su importancia radica en que existe una clara tendencia hacia la autorregulación y el desarrollo de medidas de *accountability* por parte del Estado, expresadas en el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad y acreditación pública. Esta tendencia se aprecia tanto en países con tradición de autonomía institucional, como en sistemas centralizados y altamente controlados por el Estado.

Se hace importante profundizar en las experiencias particulares de lo que ha sido la implantación de la calidad y la evaluación en la educación superior, para ello se expone a continuación unos estudios de casos que ayudarán a identificar el estado de esta problemática en diferentes instituciones en el mundo, las posturas de autores estudiosos de la temática, sus aportes y reflexiones sobre este proceso de implantación y sobre los cambios e impactos obtenidos en las instituciones educativas de nivel superior.

2.2.2 Estudios sobre implantación de la calidad, evaluación y mejora en las IES

La acreditación impulsada por los gobiernos y la alta dirección de las Instituciones de Educación Superior, se ha convertido en una preocupación internacional centrada especialmente en el desarrollo de la calidad en los procesos internos, tal como lo demuestran los siguientes investigadores, cuyos estudios en el seno de universidades en distintos países del mundo se muestran en la tabla I.

Tabla I. Síntesis de los principales estudios de casos sobre el proceso e implantación de la calidad, evaluación y mejora en las IES a nivel global.

Autores	Temática estudio de caso en IES	Resultados	País
Lee Harvey & Williams J. (2010)	La calidad se certifica con: las mejoras continuas en la enseñanza, y el aprendizaje; el examen de los instrumentos de evaluación de la garantía de la calidad.	Los documentos revelan que la academia es propensa a la inercia y la indiferencia.	Reino Unido
Coyle (2003)	Evolución de un sistema de calidad, a través de la autoevaluación periódica de los departamentos (caso-London Guildhall University)	El beneficio del enfoque de autoevaluación puede derivarse en un importante debate académico.	Reino Unido
Horsburgh (1999)	Análisis de los procesos de control interno y la calidad en dos IES.	El énfasis debe darse en la autorregulación y la innovación.	Nueva Zelandia y Reino Unido
Autores	Temática estudio de caso en IES	Resultados	País
Weusthof (1995)	La garantía de la acreditación en las universidades holandesas.	Logra aumentar la autonomía de cada facultad y la calidad educativa que el gobierno solicita.	Holanda
Martín (2006)	La enseñanza y el rendimiento de la investigación en los departamentos de la Universidad de Zaragoza. Verifica las fortalezas y debilidades de tipo interno para establecer planes de mejora.	Verifica fortalezas, y debilidades internas para los planes de mejora dentro en la reforma educativa.	España
Meade (1995)	Mejoramiento sistemático de la calidad donde se delega a las Facultades la ejecución de un plan de gestión respecto a procedimientos internos y el desarrollo de una documentación eficaz.	Se destacan: el liderazgo en apoyo a la gestión de la calidad, los foros, publicaciones, creación de redes, la evaluación y seguimiento.	Australia
Barrow y Curzon-Hobson (2003)	En los Politécnicos – UNITEC, consideran la calidad, no como el cumplimiento de los sistemas, sino como el cuidado y la responsabilidad individual que marca una diferencia real en los programas académicos y las facultades.	Desarrollan principios de calidad para replazar otros procedimientos de controles internos existentes.	Nueva Zelandia
Bender & Siller (2006)	Uso de un sistema de calidad para generar y administrar las pruebas de acreditación múltiple y los órganos de rendición de cuentas en una facultad de ingeniería.	Si un programa tiene un sistema centralizado, está en mejores condiciones para asegurar el desarrollo y la investigación en su plan de estudios.	Estados Unidos

Fuente: elaboración propia de la autora, 2014.

En los casos expuestos, se observa que el aseguramiento de la calidad es un proceso diverso, amplio y complejo, puesto que se genera en las distintas regiones a nivel mundial y depende de las políticas particulares de cada Estado. Pese a esto, se puede identificar que la

transformación poco a poco se ha ido normalizando debido a la competencia transnacional generada por el desarrollo del mundo globalizado, la cual se refleja en las IES, y su lucha por el posicionamiento en los rankings para ser reconocidas como instituciones de acreditación o de excelencia. Con relación a los sistemas de calidad, y a los procedimientos de evaluación interna y externa, se puede señalar que si bien los parámetros de calidad son determinados por las agencias externas, son en realidad los mecanismos de evaluación y procesos internos, los que en última instancia impactan en la calidad educativa, proporcionando nuevas perspectivas especialmente sobre el proceso académico y la gestión universitaria.

2.2.3 Estudios sobre los impactos de la implantación de la calidad y la evaluación en las IES

Enseguida, se exponen algunas publicaciones y estudios que se encontraron interesantes para la problemática sobre el *impacto generado por la implantación de los procesos de calidad y la evaluación* en distintas Instituciones de Educación Superior en las IES de países de Europa, Oceanía, Norteamérica y Latinoamérica. Se finaliza con la presentación de un caso particular de estudio de Estonia.

En los últimos quince años, la revista *Quality in Higher Education* ha publicado pocos estudios sobre el impacto de los procesos de calidad en la educación superior. Dada la naturaleza especializada de la revista, puede parecer sorprendente y refleja la escasez general de la investigación significativa en este aspecto. Cerca de veinticinco artículos se enfocaron principalmente en el tema del impacto, de los cuales nueve se publicaron en una edición especial en 1997. A continuación en la tabla II se presentan algunos importantes casos de estudios a nivel global.

Tabla II. Síntesis de los principales estudios de casos sobre los impactos de la implantación de la calidad y la evaluación en las IES a nivel global

Autores	Temática estudios de casos en IES	Resultados	País
Newton (1997)	Impacto positivo de la metodología en la planificación de acciones y difusión de buenas prácticas en las reformas (Norte de Gales Oriental Institute)	Resultados efectivos para el personal y los estudiantes.	Reino Unido
Harvey y Newton (2004)	Estudios de Publicaciones en calidad a nivel superior y la supervisión externa para completar la mejora interna.	Los beneficios respecto a la rendición de cuentas son: los avances en infraestructura, tecnología, recursos a nivel organizacional y la información pública, aunque no han logrado la transformación interna que se requiere.	Reino Unido
Harvey y Askling (2003)	La rendición de cuentas en los programa de estudio.	Genera la certificación ante el Estado y la sociedad. Lo cual es el objetivo dominante y cualquier elemento de mejora es secundario.	Reino Unido

Asklng (1997)	Reflexiones sobre las experiencias en Linköping University sobre el control de calidad externa.	La mejora interna con la supervisión externa de la Agencia Nacional, siempre se consideró importante para fomentar la calidad y la gestión estratégica, pero se perdió con la rendición de cuentas.	Suecia
Wahlen (2004)	Evaluación del impacto de la auditoría nacional de calidad entre 1995 y 2002.	Las auditorías promueven el desarrollo, la política y la estructura del trabajo de calidad institucional, pero el cambio cultural a nivel de los departamentos es modesto.	Suecia
Amaral, A. et al., (2006)	El alto grado de optimismo de los rectores por los procesos de calidad externos.	Los rectores se centraban en resultados, y los coordinadores se fijaban en procedimientos, servicios, gestión estratégica, estructura y mejoras en el aprendizaje.	Portugal
Minelli et al., (2006)	Estudio comparativo entre instituciones holandesas e italianas, una visión positiva de la evaluación para contribuir al cambio en las universidades.	Las normas y procedimientos utilizados por los organismos nacionales o agencias externas, pueden ser un recurso importante para legitimar el cambio cultural y organizativo de la gestión académica.	Holanda, Italia
Baldwing (1997)	Análisis en la Universidad de Monash después de la implantación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad a principios de 1990. La inconformidad se debió a la falta de transparencia en los procesos de evaluación.	El feedback de los estudiantes fue clave para mejorar los aspectos negativos. El autor argumenta, que una combinación de procesos externos e internos dio lugar a tres beneficios: rigurosos procedimientos de aprobación, mayor conciencia de los estudiantes para optimizar la enseñanza y el aprendizaje, y un cambio perceptible en el ambiente	Australia
Smith (1997)	Situación en el Estado de Virginia, para demostrar la eficacia de los procesos de aseguramiento de la calidad -programas de evaluación- en los EE.UU.	A pesar de los resultados positivos en este caso, todavía había poca relación entre la evaluación y la planificación estratégica.	Estados Unidos
Silva et al., (1997)	La evaluación de la educación superior, en América Latina se basa en la revisión de los procesos.	Efectos positivos en los procesos de los sectores público y privado, revelan un inicio del cambio en la cultura institucional.	Chile
Lemaitre (2004)	Estudio sobre el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, analizando los cambios en el sistema de educación superior y los desafíos a la calidad de la oferta educativa.	Los procesos de concesión de licencias obligatorias se implantaron después de un proceso voluntario de acreditación con una previa autoevaluación. El aseguramiento de la calidad cuenta con mecanismo aceptados por las IES.	Chile

Fuente: elaboración propia de la autora, 2014.

Estudio de caso sobre la evaluación externa e interna, caso Estonia:

Dentro del marco del proceso de Bolonia, la evaluación de la calidad es tratada como un medio nacional de control, y un instrumento que debe orientar a las IES y, la introducción de la evaluación interna en el sistema de calidad. En la práctica, estos estudios demandan mucho tiempo y presupuestos onerosos, por ejemplo, en el caso de Estonia, más de mil doscientos programas se sometieron a la evaluación de la calidad externa entre 1997 y 2007, y el costo del proceso fue aproximadamente de 4,6 millones de euros Heidmets, (2008). En el gran esfuerzo destinado a la evaluación externa se afincaron altas expectativas en su impacto, pero los resultados no fueron los esperados, pues no se advirtieron efectos importantes en la vida interna de las instituciones educativas analizadas. Sin embargo, en el año 2010 fueron

revisados los resultados y a partir del 2012, se decide desarrollar un nuevo sistema nacional de calidad teniendo en cuenta la experiencia desarrollada.

El diseño del estudio realizado en Estonia, incluyó los siguientes pasos:

- Documentos para definir los aspectos de los efectos
- Identificación de la muestra
- Entrevistas
- Análisis de datos

Las variables independientes consideradas en la evaluación externa fueron: los procesos de autoevaluación y la visita y el informe de la comisión de expertos.

De la misma manera, los informes de los expertos de los comités de acreditación de los programas de Estonia sirvieron para identificar los aspectos de influencia en los programas y la institución. Se examinaron diez áreas de impacto como variables dependientes en el estudio:

1. Estructura universitaria.
2. Objetivos estratégicos, la gestión y políticas.
3. Recursos (didácticos e infraestructura).
4. Plan de estudios-proceso curricular.
5. Personal académico.
6. Estudiantes.
7. La garantía del sistema de calidad de la universidad.
8. Relaciones exteriores.
9. Reputación de los profesores del plan de estudios.
10. El aprendizaje organizacional.

Se concluye que hubo numerosos intentos para identificar las posibles áreas de cambio, resultante de la evaluación externa, por lo tanto, la creación de la lista de áreas de impacto, se basó en estudios previos por Brennan & Shah (2000), Wahlen (2004), Carr et al., (2005), Brunetto & Farr-Wharton (2005) y Horsburgh (1999), sobre todo en las clasificaciones de Huisman et al. (2007) y Valima et al. (1998).

Criterios establecidos para valorar los efectos o impactos de la acreditación: fuerte, moderado y sin impacto.

Resultados del estudio: los directivos de las universidades y los directores de programas debían calificar los dos aspectos del proceso de acreditación; a) el autoanálisis o autoevaluación y b) la visita de expertos y el informe. Por lo que los resultados en síntesis fueron los siguientes:

- El área calificada de fuerte impacto o efecto por la evaluación interna y la visita de pares: el currículo del plan de estudios.
- Presentaron un impacto moderado en los efectos resultantes de la evaluación interna y la visita de pares: los materiales de enseñanza y salas; el personal académico y el área de estudiantes y egresados de los programas.

La estructura, los objetivos y estrategias del programa, los departamentos y las facultades, al igual que las políticas y gestión administrativa, y la financiación universitaria, no presentaron mayores efectos, pero hubo contradicciones entre los directivos y los directores de programas, sobre todo en cuanto a los aspectos de la reputación del plan de estudios y del sistema de aseguramiento de la calidad. La opinión general señaló que la acreditación no tuvo impacto en una serie de áreas de influencia: tanto en la estructura de la universidad, como en la administrativa del plan de estudios; las estrategias y sus objetivos. Tampoco se encontraron efectos en la financiación universitaria ni en las políticas universitarias, ni en el sistema de indicadores de desempeño. Al comparar los dos elementos de la evaluación externa de la calidad, es decir, el autoanálisis y la visita de expertos, los directores de los programas consideran que el autoanálisis es más eficaz, mientras que los líderes de la institución hicieron hincapié en la visita de expertos y el informe.

La reflexión de los autores evidencia, que las IES tienen el compromiso de mejorar su calidad académica, y para ello, deben buscar por un lado, su transformación interna a través de la autoevaluación sustentada en un enfoque institucional y por el otro, un nivel adecuado de evaluación externa por Pares académicos, que les permita no sólo dar cuenta del cumplimiento de sus objetivos al Estado, sino también, generarle confianza a la sociedad frente a su proyecto institucional. En resumen, el modelo deseado de mejora interna debe incorporar una dialéctica constructiva, que incluya a todos los miembros de la organización institucional, el cual debe estar avalado por la interconexión del proceso de la evaluación externa. Más aún, requiere del fomento de un enfoque participativo que permita la interacción de todos los estamentos de la organización, desde los directivos hasta los operativos. Esto implica el desarrollo de innovadoras interrelaciones organizacionales que permitan la cooperación y comunicación interinstitucional, y el diseño de una estrategia que integre la mejora, el aprendizaje y la enseñanza. La importancia de este enfoque, radica en el hecho de que los involucrados asumen una responsabilidad que trasciende el simple cumplimiento de un rito burocrático, y conduce a la interacción dialéctica entre el equipo de evaluación interna, en contraste con la práctica en materia del equipo de auditoría externa.

Según los resultados de algunos casos, la implantación de los sistemas de calidad y de evaluación no han tenido siempre la mejor aceptación por los académicos, pues son considerados como sistemas extraídos del contexto empresarial que genera una actividad rutinaria y una pesada carga extra de trabajo sin ningún trasfondo.

Para terminar, es importante exponer algunas experiencias de países y universidades en Latinoamérica. Estos estudios de casos servirán para efectuar un análisis como aporte a la problemática que concierne a la presente investigación.

2.2.4 Estudios de casos sobre evaluación, implantación de la mejora y cambios en algunas IES en Latinoamérica

Argentina, México, Chile, Brasil y Colombia constituyen uno de los sistemas de evaluación de la educación superior más desarrollados y consolidados (Pires & Lemaitre, 2008) en Latinoamérica y representan la matrícula más alta de los países de la región, es por ello que es relevante mostrar algunos casos de estudio sobre el estado de los procesos de calidad y la evaluación en algunas de sus universidades más importantes. Antes, es necesario hacer referencia al enfoque y la estructura de los sistemas de aseguramiento de la calidad en estas naciones, los procesos que han seguido y los resultados logrados en la implementación de los procesos de calidad en las instituciones de enseñanza superior en América Latina.

Según González (2003), el enfoque de aseguramiento de la calidad orientado a garantizar el cumplimiento en un nivel mínimo aceptable de ciertas especificaciones se ha venido imponiendo en la mayoría de los países y las instituciones. Esto ha generado una tendencia homogeneizadora en las políticas, las regulaciones y las prácticas desarrolladas por las instituciones, porque que se ven obligadas a adoptar los estándares de calidad y los procesos de evaluación asignados por los Estados y las agencias reguladoras. Para poder competir, dichos estándares y procesos exigen a las IES de manera directa, llevar a cabo procedimientos, reglas y estructuras legitimadas, generando en ellas una gran presión externa hasta influir en sus concepciones, metodologías y gestiones institucionales (Scott & Meyer, 1991,1999; DiMaggio & Walter, 1991, 1999).

Este proceso es bastante pronunciado en América Latina en donde el Estado ejerce mucha presión, especialmente en las universidades públicas, por la dependencia de recursos para su financiamiento. También, las instituciones privadas requieren cumplir los requisitos de calidad impuestos por los gobiernos o por la agencia acreditadora externa para obtener la acreditación pública de su institución y programas. A continuación en la tabla III se expone un resumen de los estudios de casos sobre los énfasis y tendencias desarrollados en las IES en Latinoamérica.

Tabla III. Estudios de casos sobre evaluación, implantación de la mejora y cambios en Latinoamérica

Autores	Énfasis y tendencias en la Calidad y la Evaluación	Países de Latinoamérica
Lemaitre (2004); Días (2007); Rodríguez (2011)	Los sistemas de evaluación se acercan más a la función de control, porque centran su atención en definir los parámetros, criterios y estándares que garantizan la calidad, y permitan verificar las condiciones mínimas para autorizar el funcionamiento de los programas y las IES mediante la acreditación.	Argentina, Chile y México
Rodríguez (2011)	Configuración de manera más estructurada un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES).	Colombia, Chile
Pires & Lemaitre (2008)	Existen dos agencias: la Comisión Nacional de Aseguramiento (CONACES), se encarga de certificar el cumplimiento mínimo de requisitos para el funcionamiento y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que se responsabiliza de la acreditación de alta calidad.	Colombia
Trindade (2001, 2007)	Privilegia la función formativa de la evaluación sobre la sumativa y la perspectiva de responsabilidad constructivista con dinámicas interactivas y negociadas, al involucrar a los agentes educativos en la construcción de los parámetros y procesos de evaluación, en busca de compromiso en las acciones de mejora. Crea el Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES), destacando lo institucional, la visión académica, los impactos sociales, económicos, culturales y políticos; profundiza la idea de responsabilidad social y desarrollo de las IES; valoriza la solidaridad y la cooperación, y no la competitividad y éxito individual	Brasil

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2014

Según Rodríguez, (2011) la evaluación centrada en el aseguramiento de la calidad, ya sea para mantener los requisitos mínimos, o alcanzar la acreditación de alta calidad, aunque le provee las garantías al Estado y al mercado, debilita los procesos autónomos de las instituciones y los programas, debido a que el juicio externo de calidad generado por los evaluadores, los medios de comunicación, el Estado y los usuarios, se constituye en un fin en sí mismo.

A continuación, se exponen algunos casos de estudio que pueden ser importantes referencias en cuanto a la implantación de los procesos de evaluación en las universidades de América Latina, para identificar cómo se realizó, cuáles factores lo facilitaron o limitaron, y qué cambios se obtuvieron después de la implementación de los procesos de mejora interna en las unidades académicas, programas de estudio, departamentos, facultades e instituciones. Se exponen a continuación las experiencias de casos en universidades de Argentina, México y Colombia.

2.2.4.1 Estudio de caso en Argentina

Este caso corresponde a un proceso de acreditación de los programas de pregrado en Argentina, Coria, M.M. et al., (2011) que comenzó en el año 2000, cinco años después de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la única agencia responsable de la acreditación. La aplicación del aseguramiento de la calidad estableció como base del mecanismo evaluativo, algunos criterios definidos por el Ministerio de Educación en concordancia con los Consejos de las Universidades, organismo que incluye a las más altas autoridades de las universidades argentinas.

Hace una década, las autoridades académicas de los programas de pregrado: agricultura, farmacia y bioquímica, iniciaron los debates para definir los criterios de calidad para los grados. El Ministerio de Educación aprobó los criterios para los programas de agricultura en septiembre 2003. Un año después, la CONEAU inició la acreditación obligatoria de procesos de calidad para los programas. Este procedimiento consistió en tres etapas: 1) Autoevaluación e implementación de mejoras 2) Evaluación por pares. 3) La decisión de la CONEAU.

Estas etapas son consideradas de vital importancia en los procesos de calidad para los programas de estudio y las instituciones. Algunos autores como Lloyd, (1992); Russell y Stouffer, (2005); Harvey, (2006) han estudiado los procesos de evaluación, la acreditación y los cambios que estos mecanismos generan.

La evidencia muestra que las universidades enfrentaron problemas cuando se trataron de aplicar algunos cambios o mejoras para adecuar los contenidos a los criterios de calidad, debido a la resistencia al cambio de tipo individual y organizacional en la implementación de la mejora.

Las fuentes de resistencia identificadas son inercia estructural, resistencia a la asignación de recursos entre los departamentos de enseñanza, la falta de consenso y las amenazas a la experiencia y los hábitos de enseñanza. Sin embargo, como el proceso de acreditación es obligatorio y las instituciones respondieron a la revisión por pares, este tuvo un impacto

significativo en los programas, pues permitió a las universidades implementar los cambios curriculares que se habían identificado durante el diagnóstico.

En este análisis se consideraron 68 programas de licenciatura que participan en los procesos de acreditación. El análisis descriptivo de los planes de estudio se basó en investigaciones anteriores, Rodríguez et al, (2005); Deluca et al, (2007), así como los documentos de acreditación de la CONEAU que estaban disponibles.

Las Instituciones de Educación Superior tenían un periodo de un año para implementar en los planes de estudio, los criterios definidos por las mismas comunidades académicas y se esperaba que estas implementaran planes para efectuar las mejoras necesarias en ese período o incluso durante todo el período de la autoevaluación. Sin embargo, en la mayoría de los programas no se habían logrado los criterios de calidad antes de la revisión por pares, Gutiérrez, (2005). Aunque existe un acuerdo entre las instituciones acerca de los beneficios del proceso de evaluación con fines de acreditación, Isuani, (2003) algunos autores argumentaron que su aplicación generó tensiones como consecuencia de los cambios que debían llevarse a cabo (Harvey, L., 2004); Strydom et al, (2004).

Este estudio también tuvo como propósito, examinar el impacto de los procesos de acreditación implementados por la CONEAU en los programas de licenciatura de farmacia, de bioquímica y de agricultura. Estos cambios fueron analizados para identificar las principales observaciones hechas durante el proceso de acreditación y las posibles tensiones generadas dentro de las instituciones durante la implementación de la mejora.

Para evaluar el impacto de los procesos de acreditación de programas de estudio, se tuvieron en cuenta dos fuentes de información: las opiniones de los profesores acerca de los programas acreditados (documentos de acreditación de la CONEAU) y un total de veinte solicitudes de información en los académicos de las universidades nacionales y privadas que estuvieron involucrados en los procesos de acreditación, como directores de programas, de autoevaluación, los miembros del comité o los profesores. Todos los participantes pertenecían al personal docente de los programas acreditados y algunos participaron en la definición de los criterios de calidad. A los encuestados se les preguntó sobre los siguientes temas: criterios de calidad que deben aplicarse para la mejora; el impacto de la acreditación; los aspectos mejorados como consecuencia de la acreditación; las razones que explican por qué el plan de estudios no se ajustó antes de la revisión de los pares.

De acuerdo con la información del estudio, más de 480 programas estaban en proceso de autoevaluación con fines de acreditación, 355 son instituciones de educación superior (universidades nacionales e institutos superiores) y los otros son instituciones privadas. Los resultados del informe de autoevaluación contienen un análisis detallado de las condiciones

para el desarrollo de programas en relación con los criterios de calidad y sus resultados. Dado que la mayoría de los criterios son de carácter cualitativo, la revisión es una etapa clave del proceso de acreditación. Respecto al proceso, los pares que visitaron las instituciones analizaron los programas y presentaron el informe.

El estudio contaba con 326 programas acreditados. Un año después de la aprobación de criterios de calidad, la CONEAU inició el proceso de acreditación obligatorio de estos programas. Después de la revisión entre pares, la mayoría de los programas (89%) tuvieron que ajustarse, a fin de lograr los criterios de calidad. A pesar de que la mayoría de los programas de aplicación presentaron algunos cambios curriculares antes de la revisión por pares, muchos de ellos (71% de bioquímica, 65% de farmacia y el 40% de agricultura) no cumplieron todos los contenidos mínimos necesarios.

Los documentos de acreditación CONEAU mostraron que la mayoría de universidades implementaron los cambios para la mejora de la calidad, incluso los más obvios (por ejemplo, la longitud del plan de estudios), sólo después de la revisión por pares. Con el fin de examinar el impacto de los procesos de acreditación en los programas, las investigaciones se hicieron a los miembros de la comunidad académica involucrados en esos procesos. Todos los encuestados consideraron que el impacto del proceso de acreditación de la calidad de los programas fue positivo. Estos puntos de vista están de acuerdo con los recogidos en un estudio anterior (Isuani, 2003). Los encuestados coincidieron en que estos procesos han contribuido a la implementación de cambios curriculares, para conseguir más recursos financieros con el objeto de mejorar la infraestructura, equipos, y ayudar a las universidades a mejorar la gestión de los programas de información.

Los participantes en las autoevaluaciones con fines de acreditación y la implantación de la mejora en los programas de agricultura también señalaron que el estado de las acreditaciones es un sello distintivo que ha mejorado el reconocimiento y la comercialización del programa (Harvey, 2004).

El estudio indica que en la mayoría de las universidades se implementaron cambios en los programas después de la revisión de los pares. Según los encuestados, hay varias razones que explican por qué las instituciones no podían poner en práctica los cambios de antemano. Los encuestados consideraron que las universidades no tenían tiempo para implementar los cambios debido a la toma de decisiones internas. A su vez, consideraron que esta es una situación que contribuyó a la demora en el cambio curricular. Las universidades cuentan con al menos con un año para adecuar los contenidos a los criterios de calidad, pero los resultados mostraron cierta inercia estructural en las instituciones. Los participantes en el estudio destacan las siguientes dificultades:

Obstáculos operativos para implementar el proceso de mejora de los programas después de la evaluación de los mismos. Este argumento es discutido por algunos autores (Harvey, 2004; García de Fanelli, (2005), que consideran que las universidades son instituciones complejas y con frecuencia muestran cierta inercia estructural, lo que hace difícil la implementación de nuevos procesos y con ello el surgimiento de los cambios.

Muchos de los encuestados de las universidades nacionales, consideran que el ajuste de los planes de estudio era difícil debido a la falta de acuerdo con los estudiantes sobre la introducción de cambios. Generalmente, los estudiantes eran reticentes a modificar planes de estudio, en especial cuando este cambiar implicaba aumentar la longitud de los programas, reducir o eliminar algunos temas. Por otra parte, se menciona que no se tienen en cuenta las demandas de los recién egresados.

El personal docente tiende a pensar que los temas incluidos en planes de estudio son propios y no se puede cambiar. Por otra parte, debido a los cambios curriculares algunos departamentos de enseñanza pueden aumentar el número o duración de los cursos y, como resultado, reciben más recursos (por ejemplo, recursos humanos, financieros). En cambio, algunos departamentos pueden reducir sus recursos. Además, surge una cierta tensión cuando las reformas amenazan la especialidad del personal docente, como señala uno de los entrevistados, en cuanto a que no es fácil de introducir nuevos temas en los currículos. En algunos casos esto sucede, porque el personal docente no está familiarizado con los nuevos temas.

En uno de los documentos de acreditación de la CONEAU, se menciona que las instancias de integración de conocimientos mostraron algunos problemas, como la falta de ajuste de los profesores a lo nuevo. Asimismo, se indica que la realización de una nueva formación fue resistida por el personal docente, ya que se requiere implementar algunos cambios en su metodología de enseñanza, y el intercambio de experiencias entre los departamentos académicos. (CONEAU, 2004).

En resumen, como los cambios curriculares afectan al profesorado y al alumnado, este proceso fue problemático y los acuerdos consensuales necesarios. Este tipo de acuerdos no siempre es posible antes de la revisión por pares, y en este caso, sólo ocurrió como un requisito del proceso de acreditación.

2.2.4.2 Estudio de caso en México

Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

En varios países de América Latina se han puesto en marcha sistemas de evaluación y acreditación⁴¹. En México se cuenta con experiencias valiosas en la educación superior, que han generado una cultura de evaluación.

El presente trabajo expone las principales estrategias, acciones y experiencias de los procesos de autoevaluación, evaluación diagnóstica y evaluación con fines de acreditación que se han llevado a cabo a partir de 1996 en la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y dieron como resultado entre otros, que el CACEI⁴² otorgara en el año 2003 la constancia de acreditación al Programa de Ingeniería Química, así como también que el Comité de Ciencias Naturales y Exactas (CCNyE) de los CIEES⁴³ ubicaran a todos los programas educativos que ofrece la Facultad en el nivel 1 (programas factibles de ser acreditados en el corto plazo) (Universidad Autónoma de México, s.f.).

La Legislación universitaria indica que la Facultad debía presentar su plan de trabajo a seguir durante el periodo correspondiente. En este sentido el Plan de Desarrollo 1996-2000 de la Facultad de Química de la UAEM, en lo que respecta a la función de docencia incluía dos Programas Estratégicos y cinco Proyectos Operativos a fin de cumplir con los compromisos de la administración, siendo los siguientes:

1. Acreditación de los programas educativos de licenciatura de la Facultad, con tres proyectos operativos:
 - Diseño e instrumentación de un modelo de autoevaluación
 - Adecuación de la estructura curricular de los programas educativos para la acreditación
 - Evaluación externa por parte de instancias de evaluación y acreditación
2. Mejoramiento de la calidad de los elementos y agentes del proceso educativo, con dos proyectos operativos:

⁴¹ En México a finales de los ochenta, se aprobó la instalación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con objeto de impulsar un proceso de evaluación nacional mediante la formulación de criterios y directrices generales y para proponer políticas y acciones tendientes a mejorar la educación superior. Como resultado de los trabajos iniciales de la CONAEVA, en 1990 la ANUIES aprobó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior que puso en marcha tres procesos siendo ellos: procesos de evaluación institucional (a cargo de las propias instituciones); procesos de evaluación interinstitucional (evaluación externa a cargo de pares académicos); estudios sobre el sistema de educación superior (a cargo de especialistas).

⁴² Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI).

⁴³ Con objeto de apoyar los procesos interinstitucionales del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, en 1991 fueron instituidos los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Entre las funciones iniciales que se les atribuyeron estaban la evaluación diagnóstica, la acreditación y reconocimiento de programas académicos. La experiencia de los dos primeros años de trabajo de los CIEES condujo a la conclusión de que la acreditación debería ser realizada por órganos diferentes de estos cuerpos colegiados.

- Programa permanente de capacitación, actualización y desarrollo de recursos humano
- Sistematización en la revisión y actualización de los planes de estudio.

El método consistió en definir primero las categorías de análisis para el proceso de autoevaluación seleccionándose las siguientes: personal académico, los alumnos, el plan de estudios y la infraestructura. Asimismo, se identificaron las fuentes, se elaboraron los formatos para recopilar la información de cada categoría de análisis y se definieron los criterios de evaluación.

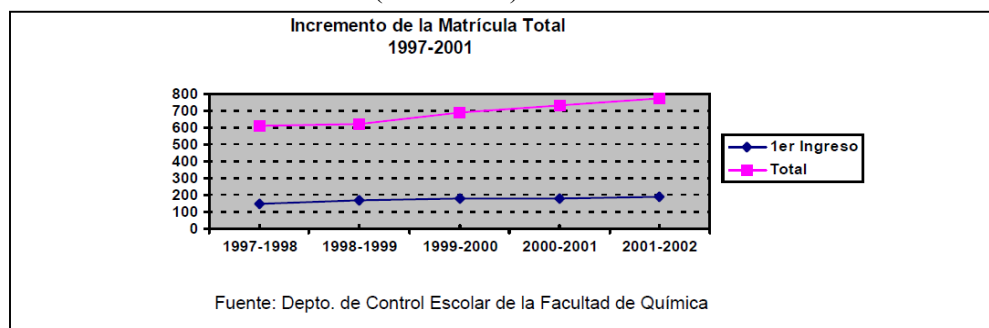
Los resultados obtenidos del proceso de autoevaluación, se compararon con los parámetros y criterios de esas categorías de análisis establecidos en el Manual de Acreditación del CACEI, y se definieron otros referentes internos de calidad, procediéndose a realizar un análisis cuanti y cualitativo del estado en que se encontraban los programas educativos. Cabe mencionar, que el proceso de autoevaluación ha continuado desde 1996 y se ha perfeccionado, pues la primera vez que se llevó a cabo era poca la experiencia que se tenía en aspectos de evaluación y no se contaba con un banco de información (actualmente toda la información está sistematizada). El primer ejercicio de autoevaluación sirvió para que autoridades y profesores conocieran con precisión las fortalezas y debilidades de cada programa educativo, lo que permitió definir las estrategias para establecer acciones correctivas en los aspectos que así lo requerían.

Para el proyecto de evaluación externa por parte de instancias de evaluación y acreditación, a finales de 1996 se les pidió a las autoridades universitarias de la UAEM solicitar a los CIEES la evaluación de los programas educativos de la Facultad. La metodología que siguen los CIEES radica en la comparación de la realidad del programa evaluado con dos referentes: a) el modelo propio de la institución que imparte el programa y b) el marco de referencia del comité evaluativo, cuyo procedimiento consiste en: la recopilación documental proporcionada por la institución para realizar un estudio de gabinete llamado prediagnóstico; una visita al programa evaluado, por algunos de los pares del comité; la formulación del informe final y la entrega de un informe con carácter confidencial.

Con base en los resultados de la autoevaluación, y a partir de 1997 que inició la operación del Programa de Ingeniería Química reestructurado y el Programa de Instrumentación, la situación académica de la Facultad cambió en varios aspectos, principalmente:

- a) Se logró disminuir en 15% el índice de deserción en el primer año de licenciatura, por lo que de Septiembre de 1997 a septiembre de 2001 se incrementó la matrícula total en un 27.3%, como se aprecia en la figura 4.

Figura 4. Incremento de la matrícula total (1997-2001). Caso de la UAEM



Fuente: (Universidad Autónoma de México, s.f.)

- b) La disminución de la carga crediticia del nuevo plan de estudios, aunado al cambio del sistema de enseñanza - aprendizaje, hizo que los docentes se enfrentaran a cubrir el contenido temático de los cursos en un menor número de horas, llevándolos a utilizar diferentes técnicas y estrategias didácticas, diseñar actividades de aprendizaje, pasar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje, enfatizar en el desarrollo de habilidades y en el fortalecimiento de actitudes.
- c) Debido a que el plan de estudios incluyó asesorías académicas curriculares para las asignaturas que a través de la autoevaluación se identificaron como de alto grado de dificultad, se incrementaron las actividades a los docentes fuera del aula, lo que les permite realizar atención personalizada a los estudiantes, dedicada a la resolución de problemas, búsqueda bibliográfica, redacción de informes y reportes técnicos, revisión y corrección de actividades fuera de clase.
- d) Como se promovió la realización de estudios de posgrado del personal académico de tiempo completo, se incrementó el número de profesores con grado de maestría y doctorado.
- e) Se incrementó la asistencia del personal académico a cursos de capacitación pedagógico-didácticos para mejorar sus técnicas y estrategias; desarrollar material de apoyo intra y extra clase. De igual forma, se realizaron cursos de actualización disciplinaria, durante el inter semestre.
- f) Se aumentó en un 80% los proyectos de investigación de la Facultad al inducir a los profesores con grado académico, a que participaran en dicha actividad por lo que se mejoró el índice de titulación en dos licenciaturas.
- g) Se mejoró la infraestructura de los laboratorios y aulas de cómputo, al adquirirse algunos equipos científicos faltantes, software especializado en la enseñanza de la ingeniería química y se amplió la red de Internet.
- h) Se adecuaron los espacios físicos, se implantó un programa de mantenimiento de servicios e infraestructura en los laboratorios y se modificó el procedimiento del manejo de residuos peligrosos.
- i) En la biblioteca se cambió el sistema a estantería abierta, se incrementó el acervo bibliográfico y la suscripción a revistas especializadas y se sistematizó su operación.

j) La vinculación con el sector productivo y de servicios se incrementó a través de la realización de proyectos de desarrollo tecnológico y de las estancias profesionales de los estudiantes.

Con todas las acciones realizadas a finales de 1999, los Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad decidieron solicitar al CACEI la evaluación con fines de acreditación del Programa de Ingeniería Química, por lo que el Plan de Desarrollo 2000-2004, retomó el compromiso de la acreditación, no sólo del Programa de Ingeniería Química, sino de todas las licenciaturas, dando continuidad a algunos de los programas y proyectos en operación, y estableciendo para mejorar la calidad de los programas educativos.

Las experiencias obtenidas de los procesos de evaluación a los que se ha sometido esta institución educativa, permiten afirmar que la evaluación universitaria, debe hacerse desde el punto de vista interno, a manera de una autoevaluación, y también de la perspectiva externa. Cualquiera de estos enfoques por sí solo es insuficiente.

2.2.4.3 Estudio de caso en Colombia-Universidad Nacional de Colombia

En la Universidad Nacional de Colombia (UNC), las dinámicas de evaluación y acreditación pueden observarse desde 1993⁴⁴. La autoevaluación de la UNC cubre todas las actividades académicas: docencia, investigación y extensión, abarca también la administración, la gestión y el bienestar universitario. Se parte de una visión de la universidad que tenemos y se proponen lineamientos de la universidad que queremos, los cuales coinciden con los aspectos relevantes del plan de desarrollo 1999- 2003.

La autoevaluación incluía el análisis del desarrollo institucional, los programas curriculares de pregrado y postgrado, la investigación, la inserción social de la Universidad, la administración y la gestión, UNC (2008). Se buscaba configurar un proceso orientado a fomentar una cultura de la evaluación entendida como un proceso sistemático y participativo, en el cual se lograra la autoevaluación de los diferentes aspectos para que pudiera realizarse luego un proceso de acreditación con otras universidades de alto nivel académico, tanto de la región como de otras latitudes. En el año 2001, el Consejo Superior Universitario-CSU, acordó que la acreditación externa de los programas curriculares de la Universidad sería realizada por los consejos de acreditación que estarían organizados por áreas disciplinarias y de conocimiento. Se creó un Comité Nacional encargado de orientar el proceso en el cual participaban el vicerrector académico, el vicerrector general, el jefe de planeación y un grupo de profesores.

Se definieron las responsabilidades de las diferentes instancias (sedes, facultades, institutos, departamentos y programas curriculares) para dar relevancia a los órganos colegiados y buscando la participación de profesores, estudiantes y personal administrativo. Se elaboraron criterios, indicadores y guías de procedimiento para la autoevaluación de programas curriculares, como primera fase del proceso de autoevaluación institucional.

También se precisaron las orientaciones, criterios y procedimientos de la heteroevaluación y de la acreditación que sería otorgada por los respectivos consejos, decisión que sería comunicada al Ministerio de Educación y al ICFES (organismo encargado de la evaluación en Colombia) y la acreditación tendría una vigencia de cinco años⁴⁵. Este proceso que comenzó

⁴⁴ En este año se crea el Decreto Presidencial 1210 que establece un régimen especial para la UNC según el cual la Universidad Nacional cooperará en la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Acreditación. Los programas de la Universidad se someterán a la acreditación externa que defina el CSU.

⁴⁵ Con el cambio de gobierno en 2002, se dio un cambio de dirección en la universidad, el cual encontró dificultades y resistencias, en este contexto se presentaron cambios en la dinámica de autoevaluación que había emprendido la universidad y las decisiones que se habían tomado con relación a la acreditación de programas curriculares. En el 2003⁴⁵, que el CSU “deroga las normas sobre acreditación externa de programas académicos dictadas mediante el Acuerdo 002 de 2001” y se define que La Universidad Nacional de Colombia podrá acreditar sus programas curriculares con instituciones nacionales o internacionales de acreditación.

en 2003 siguiendo los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación-CNA, y sólo se oficializó en marzo de 2008. A partir de ese momento se inició la autoevaluación en cada sede, en las facultades y a nivel nacional. Una de las observaciones del informe a la Universidad Nacional de Colombia es:

(...) que presenta una estructura estable y un crecimiento continuo que permite reconocerla como una universidad en busca de la excelencia académica. Sin embargo, para lograr dicho objetivo la Institución debe trabajar en un programa de evaluación continuo, con un sistema de indicadores y evaluación de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. (UNA, 2010, p. 83)

Durante el 2009, la UNC adelantó las gestiones ante el CNA, presentó su autoevaluación, recibió la visita de pares externos y, en el año 2010 el Ministerio de Educación Nacional, le otorgó la Acreditación Institucional de Alta Calidad por diez años, siendo la primera universidad del país en recibir la máxima acreditación que es otorgada.

Este proceso trajo como consecuencia, la búsqueda de la acreditación internacional con el *Institutional Evaluation Programme* de la *European University Association*, con el trabajo de una comisión que preparó un informe de autoevaluación destinado a la entidad acreditadora, el cual fue dado a conocer a finales de 2010. La divulgación del Proceso de Autoevaluación⁴⁶ se realizó bajo el título *una Evaluación Internacional* en la que participaron todas las sedes de la Universidad, con estudiantes, docentes y personal administrativo, a fin de presentar este Programa, sus objetivos y cómo beneficiará a la Universidad Nacional de Colombia. Esta institución también realiza acreditación de programas curriculares, acreditación institucional y desarrolla procesos de evaluación que incluyen la investigación del profesorado y de los estudiantes.

2.3 Conclusión de los casos de estudio

Los diferentes casos de estudio presentados en este capítulo, muestran un panorama general en el que se desenvuelven las universidades a nivel internacional. Se expone la orientación y el desarrollo general de los sistemas de aseguramiento de diferentes países en el mundo, identificando sus estrategias y mecanismos utilizados. La exploración de la literatura ha permitido concebir las diferentes experiencias evaluativas en una dimensión global, también, identificar los referentes de diversos autores acerca de la investigación evaluativa en la educación superior.

⁴⁶ Se realizó por medio de la página web de la Universidad (www.unal.edu.co), bajo el título “Una Evaluación Internacional”. Se enviaron correos electrónicos masivos a toda la comunidad, invitando a participar en la construcción de las respuestas a las preguntas de la Guía para el Reporte de Autoevaluación.

Lo anterior es relevante para el presente estudio, pues se requiere saber el estado del arte en los sistemas de evaluación, especialmente cómo se ha implementado la evaluación. A su vez, es fundamental precisar los cambios que se han generado con los procesos de calidad y con la implantación de los planes de mejora.

Se pudo observar en los diferentes enfoques de los sistemas de calidad, que dependiendo de cada país y de su entorno regional, se establecen ciertos patrones de regulación. Esta le ha generado a las IES, una presión externa, para que busquen mecanismos que impulsen la mejora. Para ello se viene implementando la evaluación como el mecanismo utilizado para dar juicios acerca del estado de la calidad de sus programas y de la institución misma. Así, La regulación estatal establece unos parámetros y estándares de calidad con el objeto de crear cierto grado de uniformidad y homogeneidad entre las instituciones universitarias para garantizar la calidad de sus programas.

El punto de partida para reflexionar sobre el sistema evaluativo es la autoevaluación, bien sea de los programas académicos o de la institución. En contraste, la evaluación externa es considerada como la forma de legitimar los procesos internos, al identificar las condiciones de operación, verificando los resultados de la autoevaluación, que se concluye con un juicio sobre la calidad del programa.

De otro lado, se advirtieron los principales procedimientos utilizados en los sistemas de evaluación y sus formas de implementación. Los protocolos generados para el manejo de los documentos, los insumos y los datos usados en los procesos de calidad, son mejorados progresivamente en las IES por los programas y posibilitan de manera eficaz, la comparación de resultados y el desarrollo de prospectivas para su planeación institucional. Ante lo anterior es importante señalar, que existe una resistencia en la cultura organizacional de las diferentes IES, y en especial en sus académicos, ante los cambios que se puedan generar por la implantación de los procesos que se exigen para la acreditación en el contexto del mundo globalizado.

Entre las principales características encontradas en los procesos evaluación e implementación de la mejora continua que sirven de referente empírico para la presente investigación se pueden recoger las siguientes:

- La búsqueda de sistemas adecuados de calidad y de evaluación a través de importantes referente con aplicación de criterios, características e indicadores para medir la calidad de los programas y las instituciones.
- La búsqueda de sistemas logísticos y de tecnología para sistematizar la información de los procesos de calidad

- La forma como se desarrolló la planificación de los procesos de evaluación institucional y de los programas académicos en estudio.
- La definición del proceso, las variables a considerar en la autoevaluación y los principales aspectos de impacto que se pueden evaluar.

A manera de síntesis, en los casos planteados se observan diversas experiencias en los procesos de calidad y evaluación en las IES de América Latina. Aunque la filosofía sea la misma -la búsqueda del mejoramiento- la metodología de los procesos y enfoques empleados presentan algunas diferencias. En los procesos de evaluación y acreditación practicados en la región, hay procedimientos y características generales comunes. La autoevaluación es considerada no solamente como fundamento de la acreditación, sino principalmente como estrategia de mejoramiento académico e institucional. Se ha observado también, que los avances han sido diferentes, dependiendo de las propias instituciones, de sus prácticas de calidad, gobernanza y especialmente, de la aceptación a las normas y mecanismos de evaluación. Aunque el objetivo siempre ha sido estandarizar los procesos y sistemas de calidad, la uniformidad no ha sido posible y los cambios observados han sido heterogéneos.

En este panorama y para continuar con el capítulo siguiente se presentan los dos ejes del estudio que corresponden, de una parte al marco teórico-conceptual, que permite explicar los cambios ocurridos en las Instituciones de Educación Superior, y un segundo eje en el que se exponen los principales modelos de evaluación y se define el modelo a seguir en el desarrollo de la investigación.

CAPITULO 3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Este capítulo corresponde al marco teórico y conceptual que plantea en un primer eje, la transformación en el ámbito universitario para efectos de interpretar las reformas suscitadas por el proceso de la evaluación institucional. Este trabajo se aborda desde la teoría institucionalista particularmente en el enfoque del Neo-institucionalismo con el propósito de analizar e interpretar los cambios advertidos después de la autoevaluación y de la implantación de la mejora en las Instituciones de Educación Superior. Para ello se tienen en cuenta los siguientes aspectos: el ambiente donde se desenvuelven, el perfil institucional, los factores que lo facilitan o limitan, y el tipo de resistencias que se presentan como respuesta a las presiones para lograr el cambio en el interior de las IES.

En un segundo eje, se expone un acercamiento conceptual con el cual se podrá identificar cómo se efectuó el proceso de evaluación institucional, la implementación del plan de mejora, y a su vez, reconocer los cambios institucionales resultantes. Asimismo, se manifiesta la evolución de los principales conceptos y modelos evaluativos que aún prevalecen en el ámbito de la educación superior. La autora se sitúa en el modelo de evaluación del CIPP⁴⁷ (acrónimo de contexto, entrada, proceso y producto) desarrollado por Daniel L. Stufflebeam⁴⁸, a finales de los años sesenta. Este modelo propone el concepto de evaluación como el proceso mediante el cual se proporciona una información útil para la toma de decisiones, y su principal particularidad está en utilizar la evaluación sistémica y continua con el objetivo de planificar y llevar a cabo los servicios para satisfacer al cliente (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

El modelo CIPP, se usa con frecuencia para aplicar a los procesos de evaluación en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior, y se expondrá ampliamente en el acercamiento conceptual de este capítulo. Para finalizar, se presentan las conclusiones respectivas.

3.1 Cambio institucional desde la perspectiva del Neo-institucionalismo

Es útil hacer un esbozo del campo teórico en el que se inserta el enfoque del Neo-institucionalismo y para ello, se presentan las principales orientaciones de la organización, destacando la teoría de la Contingencia que permite determinar los cambios que las organizaciones deben emprender para responder a las exigencias del medio ambiente. Al mismo tiempo, se expone la teoría Institucional para situarse en la vertiente Neo-

⁴⁷ CIPP. Siglas en inglés (Contexto- Input-Proceso-Producto).

⁴⁸ Stufflebeam, proponente del modelo CIPP, a finales de los sesenta. Desde 1975 a 1988 Presidente de "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Fue director del Evaluation Center de la Western Michigan University (sede del Joint Committee) y del CREATE (for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation), centro auspiciado y financiado por el Departamento del gobierno americano.

institucionalista planteada por Dimaggio & Powell (1991,1999), Scott & Meyer (1991, 1999) a fin de explicar el cambio.

3.1.1 Principales enfoques y teorías de la Organización

Al identificar que los fenómenos organizacionales son múltiples, se puede constatar que los niveles de análisis y los enfoques teóricos desarrollados para estudiar las organizaciones, también son diversos. Según Robbins (1987), existen tres niveles de análisis: el individual, el grupal y el organizacional. En el nivel individual, generalmente las variables que se estudian son: características de personalidad, valores, actitudes, habilidades, percepciones, motivación, características biográficas y aprendizaje organizacional. En el nivel grupal, las variables más examinadas son: comunicación, toma de decisiones en grupo, liderazgo, poder, conflicto y la dinámica grupal. Por último, a nivel de sistema organizacional, las variables más estudiadas son: cultura organizacional, estructura, diseño del trabajo, ambiente físico, cambio y desarrollo organizacional.

Los distintos enfoques teóricos se han concentrado en un gran número de escuelas que dan cuenta del comportamiento organizacional. Entre ellas se distinguen la teoría clásica de la Organización y la teoría Humanista. La primera, con autores como Taylor, Fayol y Weber, cuyos principios se mantienen hoy en día en numerosas organizaciones. La segunda, propuesta a finales de los años veinte y principios de los treinta, por autores como Mayo, Lewin, Likert, McGregor. En la teoría Humanista, se resaltan los factores sociológicos y psicológicos en la organización, por tanto, se establece la necesidad de conocer y comprender las organizaciones como entes sociales; en este orden, temas como el liderazgo, la motivación, las relaciones grupales, el cambio y el desarrollo de los recursos humanos, ocupan un lugar muy importante.

Otro enfoque para resaltar es el que se construye a partir de la teoría de sistemas de Bertalanffy (1968)⁴⁹, la cual se interesa en los problemas de la relación, la estructura y la interdependencia que se generan entre los objetos en la medida en que interactúan entre sí, y su principal objetivo es la constitución de las leyes de la totalidad. Esta visión de los sistemas dirigida hacia las organizaciones, pone el acento en la apertura al medio y la influencia del contexto; los principales representantes son Katz & Kahn (1977), quienes señalan que toda organización en cuanto sistema, forma una unidad económica, social y técnica. Esta escuela complementa a las dos anteriores, al integrar los factores estructurales, funcionales, sociales y psicológicos con diversos aspectos del entorno de las empresas.

⁴⁹ “La teoría general de los sistemas es una teoría que procura derivar, partiendo de una definición general de sistema como complejo de componentes interactuantes, conceptos característicos de totalidades organizadas, tales como interacción, suma, mecanización, centralización, competencia, finalidad, etc., y aplicarlos entonces a fenómenos concretos” (p. 76-94).

Cabe destacar que el desarrollo de esta teoría tuvo, como punto de partida, la conceptualización de un sistema cerrado que evolucionó hacia un concepto de sistema funcional, referido al entorno. En la primera etapa se trataba la relación entre las partes con el todo, sin relacionarse con el entorno. Luego, se encaminó hacia la teoría del sistema abierto al entorno, que parte del hecho de que los sistemas sólo pueden ser conservados si permanecen y manejan selectivamente los procesos de cambio con el ambiente; finalmente se llegó a las teorías cibernéticas, que conciben la relación entre el medio y el sistema como una diferencia de grado de complejidad (Luhmann, 1975).

La teoría organizacional tradicional se origina en el enfoque que interpreta a la organización como un sistema abierto. Así, sus principales representantes, Katz & Kahn (1977), plantean que las organizaciones sociales son sistemas claramente abiertos, debido a que el insumo de energías, y la conversión del resultado en insumo energético adicional, corresponden a las transacciones entre la organización y su ambiente. En efecto, para estos autores las organizaciones están conformadas por un conjunto de elementos (técnicos, humanos, financieros), con una estructura organizativa que consta de un orden jerárquico, y una serie de subsistemas con funciones específicas y complementarias, que se integran y coordinan para el logro de unos resultados.

De esta manera, las organizaciones se definen como sistemas abiertos que dependen de organismos externos (clientes, proveedores, accionistas, etc.), para conseguir los insumos energéticos que requieren (trabajo, materiales, recursos). Así surge de forma significativa, la idea de una organización como un sistema abierto, que intercambia insumos y productos con su medio ambiente o entorno; y el concepto de subsistemas que se interrelacionan con el propósito de lograr determinados fines, es decir, subsistemas vinculados funcionalmente dentro del sistema global.

Otro enfoque representativo es la teoría Contingente, argumentada en los años sesenta por Woodward (1965), Burns & Stalker (1961), Lawrence & Lorsch (1967). En términos generales, donde se da un lugar muy importante a la influencia del entorno o contexto, puesto que su hipótesis se centra en que debe existir una estrecha relación entre las demandas del entorno y el modo en que una organización responde. Para estos autores, existen factores específicos como el sector económico, el mercado, el desarrollo tecnológico, etc., que facilitan o restringen el comportamiento de la organización. Desde la perspectiva del objeto de estudio de la presente investigación, la teoría Contingente es útil para analizar los cambios introducidos por la globalización y las exigencias impuestas a las universidades a participar más activamente en la economía del conocimiento. Esta teoría cobra mayor relevancia en la medida en que las tecnologías y las economías se vuelven más abiertas a las fuerzas del mercado (Lee, 1996).

3.1.2 La Teoría de la Contingencia

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, esta teoría considera a las organizaciones desde su marco sociológico, como sistemas abiertos en continua relación con el entorno. Sus principios fundamentales se sustentan en la relación coherente que se debe generar entre las características de la misma organización y sus condiciones medioambientales.

En esta medida, se presenta como un instrumento útil para perfeccionar las teorías clásicas de la Administración, puesto que sus principios fundamentales establecen una compleja interrelación entre las variables de la organización y las condiciones del entorno. De esta manera, posibilita identificar los factores y las relaciones más adecuadas cuando se diseñan organizaciones en condiciones ambientales específicas; por tanto, se evidencia que el diseño de la estructura de una organización, depende de las condiciones y los contextos culturales, y de las situaciones ambientales, entre otros.

Las contingencias pueden ser ambientales, o referirse al tamaño o a la estrategia de la organización. Así, el paradigma esencial de esta teoría es que la efectividad de una organización depende del ajuste que se logre entre su estructura y las contingencias que afectan a su ubicación, y la capacidad para lograr un rendimiento adecuado, Burns & Stalker, (1961); Child, (1972) Chandler, (1962).

Según lo indican Zapata et al (2009), la principal contribución de esta teoría es que establece los fundamentos para definir la estructura más adecuada de una organización frente a un determinado entorno. De acuerdo con estos autores, los postulados contingentes plantean la existencia de condicionantes internos y externos, que actúan como variables causales que determinan las características estructurales del diseño organizativo.

Algunos de los postulados contingentes están circunscritos a: origen, historia, entorno, propiedad, control, tamaño y localización de la organización (grupo de Aston)⁵⁰; sistema técnico, marco institucional y valores Moreno- Luzó et al, (2001); edad y tamaño de la empresa (Mintzberg, 1979); conocimiento (Birkinshaw, et al 2002); e incertidumbre de tareas (Galbraith, 1977). Algunas de las variables causales determinantes en las características estructurales del diseño organizativo, son la centralización, la formalización, la especialización, el ámbito de control y la intensidad administrativa.

⁵⁰ El Grupo de Aston está representado en los trabajos clásicos de Pugh, Hickson, Hinnings, McDonald, Turner y Lupton (1963), Pugh, Hickson, Hinnings y Turner (1968, 1969) y Pugh (1973).

Nadler & Tushman, (1999), declaran que los componentes de toda organización coexisten en distintos estados de equilibrio y consistencia: ajuste. Señalan, que cuanto más alto sea el nivel de ajuste, entre los diferentes componentes, más eficaz será la organización. En otras palabras, el modelo contingente se refiere a las características estructurales que plantean la forma de la organización; así, un diseño estructural eficiente dependerá de la adecuación de las variables internas, a las condiciones de las variables externas –o de contingencia–. Esto significa, que la organización que logre la mejor correspondencia o ajuste con el entorno, el tamaño, la tecnología y en general, con los factores contingentes, será la más eficiente y tendrá como resultado, una mayor probabilidad de supervivencia.

Ortega (2010), expone que la teoría de la contingencia es clave en el logro de una mayor eficiencia⁵¹, y se relaciona con la capacidad de adaptarse a las características internas de la organización, para responder al trabajo con el cual se alcanzan los objetivos, es decir, que la contingencia determina la estructura organizativa. Los diferentes contextos, las condiciones ambientales, los cambios externos, los procesos internos, etc., exigen diferentes estructuras. El éxito y rendimiento organizacional depende del ajuste que se logre entre las variables contingentes.

La misma autora expresa que esta teoría facilita identificar y comprender las razones por las cuales se generan diferentes resultados entre organizaciones, y aclara que en la medida en que su aplicación dependa del contexto en el cual se desarrolla la organización, no propone una sola fórmula que indique la manera correcta de organizarse para lograr la eficacia; en este sentido, las organizaciones y sus formas de actuar, deben ser variadas para tener éxito frente a los deberes y diferentes medios; pues el constante cambio de las condiciones externas, como el medio ambiente o el contexto elegido por la organización en el campo operativo, la afectan directamente en su desarrollo y desempeño.

De ahí, que un elemento crucial en la labor de la organización es responder a los cambios que se presentan en su ambiente externo en relación con los parámetros de su estructura interna, por tanto, variables como la diferenciación, la integración y resolución de conflictos, entre otras, cobran suma importancia. Lo que incide en que los miembros de la organización deben realizar tareas especiales basadas en el conocimiento integral de la misma.

⁵¹ Es importante aclarar los términos de Eficiencia, eficacia organizacional. **EFICIENCIA:** Es la capacidad de lograr un efecto determinado optimizando los recursos disponibles. **EFICACIA:** Es la capacidad de alcanzar los resultados de calidad previstos, independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos, y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción puede entenderse como el valor social del producto, del resultado, en primer término del educativo, en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes. (CINDA,2009-Proyecto Alfa DCI-ALA /2008. Marco de referencia para el proyecto de aseguramiento de la calidad).

Lawrence & Lorsch (1973), proponen que al estudio de la relación contingente entre las variables organizacionales y los objetivos que son imperativos cumplir para ser eficaz, se les debe añadir las características personales de los miembros de la organización. A esta idea se puede agregar la de Duncan, (1972), en la que señala la importancia de tener en cuenta las diferencias individuales de los miembros de la organización para aplicar eficazmente la teoría de la contingencia.

Las organizaciones que aplican la teoría Contingente, al enfrentarse a eventos como, por ejemplo, la reducción o interrupción del flujo de los recursos, son estimuladas a buscar nuevas fuentes de suministro, es decir, a ajustar sus características estructurales según las contingencias; esto les posibilita su sobrevivencia por más tiempo (Pfeffer & Salancik, 1978). Las instituciones que han sido inducidas a buscar fuentes alternativas, por cambios externos, llegan con frecuencia a ser superiores y más exitosas, que aquellas que siguen dependiendo de la misma fuente de recursos y no se han preocupado por buscar otras opciones de financiamiento (Powers, 2003).

En un ambiente relativamente estable, los controles internos, normas y mecanismos de comunicación simples, permiten a las organizaciones actuar con eficacia. Frente a un entorno y la cambiante vida en las unidades de la organización, en relación con este sector, se torna más complejo para cumplir con las condiciones existentes. Para promover el contacto con el entorno, la organización se vuelve flexible y es difícil establecer las reglas formales que realmente se pueden aplicar. La organización debe ser capaz de reaccionar con flexibilidad y creatividad para la resolución de problemas con el fin de aprovechar las oportunidades en el nuevo contexto (Lawrence et al, 1967; Zapata et al, 2009).

Es importante resaltar que la orientación del enfoque contingente no se centra en el individuo, sino particularmente en las propiedades del contexto donde se desarrolla la acción de la organización, donde se ha determinado el comportamiento de los participantes –gerentes y directivos– como una reacción necesaria a las restricciones establecidas por ese contexto (Astley et al, 1983); Simon, 2007; Zapata et al, 2009) y en consecuencia, la gerencia actúa dentro de las limitaciones impuestas por dichos factores.

Por su parte, Donaldson (2001) manifiesta que la propuesta de la teoría de la Contingencia con el análisis de la dependencia de recursos⁵², tiene el equilibrio subyacente que se establece entre las estructuras, la dirección interna de las organizaciones y las restricciones impuestas

⁵² La Teoría de la dependencia de recursos la cual procede de la hipótesis que las organizaciones no son capaces generar internamente todos los recursos servicios o funciones necesarios para su crecimiento, mantenimiento o supervivencia, entendiéndose por ello la necesidad de participar en un proceso de relaciones y transacciones de intercambio con los distintos actores del entorno (Pfeffer y Salancik).

por los cambios del entorno. La necesidad de adquirir recursos crea la dependencia entre la organización y las unidades externas.

Desde este contexto, la teoría de la Dependencia de Recursos, comparte la visión contingente, en cuanto a que el comportamiento y el diseño organizacional están sometidos de forma significativa, por una serie de mecanismos que actúan con limitantes externos sobre las acciones de los tomadores de decisiones estratégicas. Al igual que el modelo contingente, la teoría de la Dependencia de Recursos está estrechamente ligada al marco de los postulados de la teoría de Sistemas, en el sentido de que la organización no sólo es un sistema adaptativo, sino también, un contexto de carácter interpretativo, puesto que funciona en parte sobre la base de representaciones internas del entorno al cual responde (Boisot y Child, 1999; (Zapata, et al 2011)

En los términos mencionados se plantea que la organización en la búsqueda de recursos debe adaptarse a sus condiciones:

En esta premisa se plantea que la realidad de la empresa es un fenómeno fundamentalmente externo y objetivo. En esta situación, el Directivo tiene un rol básicamente reactivo a las condiciones existentes. Es de destacar en este modelo de adaptación, que en los trabajos clásicos sobre la teoría de creación de conocimiento organizacional de Nonaka (1994) y Nonaka y Takeuchi (1995), se parte de la idea que la supervivencia y crecimiento de la organización frente a un entorno incierto, no depende sólo de que sus miembros puedan procesar e interpretar eficazmente el conocimiento y la información proveniente del entorno, y es necesario que sean agentes activos de la innovación, capaces de generar y divulgar el conocimiento a través de toda la estructura organizacional. (Zapata, et al, 2011, p. 87)

La anterior visión reafirma de algún modo, el modelo de organización que aprende, propuesto por Senge (1990) (1991), donde establece que una organización que aprende tiene la capacidad tanto de adoptar el aprendizaje generador como el adaptativo.

Los aportes del modelo Contingente ayudan por un lado, a definir las variables estructurales; por otro, a relacionar y alinear esas variables con los factores de contingencia incidentes en materia de cambio, siempre en la búsqueda de una mayor eficiencia organizacional. Desde el objeto de estudio de la presente investigación, se ha proyectado estudiar la influencia de la contingencia del entorno, en particular, los efectos de los factores que se reflejan en las políticas del gobierno hacia las Instituciones de Educación Superior, siendo más notables, las limitaciones presupuestarias y la demanda de una participación más directa de las IES en la economía de una nación.

A partir de la teoría Contingente se desprende el enfoque que desarrollan los procesos de institucionalización permanentes, los cuales originan que un conjunto de valores, reglas, códigos de conducta, mitos, creencias y significados sean compartidos por los miembros de la

organización. La adscripción a un marco institucional particular y por ende, compartido, permite a los individuos contar con un marco valorativo referencial común, que les da un sentido de identidad.

3.1.3 Teoría Institucional

Es así como la teoría institucional se constituye en una nueva manera de pensar y comprender el mundo organizacional, lo cual incide en una forma diferente de abordar los problemas que son objeto de análisis de los estudios organizacionales, permitiendo explicar fenómenos referidos, por ejemplo, a la búsqueda de legitimidad organizacional, o de interpretar problemas de comportamiento de los actores organizacionales. De ahí, que, el institucionalismo analice las organizaciones como un conjunto de prácticas sociales que evolucionan hasta consolidarse en estructuras y rutinas. Esto conlleva a considerar que las organizaciones mejoran características institucionales que las diferencian de otras, y estas son el factor más importante a tener en cuenta para entender el comportamiento de los actores organizacionales.

El objetivo de este movimiento teórico es analizar los procesos por los cuales las organizaciones desarrollan las características que influyen sobre el proceder de los actores organizacionales (Vergara, 1997). El institucionalismo representa un enfoque particular del estudio de los fenómenos sociales, económicos y políticos, sin embargo, es difícil precisar su significado debido a los diferentes conceptos que asume de acuerdo con las disciplinas desde las cuales se aborda, (Scott, 2008a); Dimaggio y Powell (1999).

En esta teoría se destaca la importancia del entorno y el contexto institucional, es decir aquellos requisitos a los que deben cumplir las organizaciones si quieren ser reconocidas, recibir apoyo y legitimidad. Estos requisitos provienen del Estado, de las asociaciones de profesionales y de los sistemas de creencias generalizadas en la organización, (Meyer & Rowan, 1978; Dimaggio & Powell, 1983).

Este contexto lo integran elementos reguladores, normativos y culturales-cognitivos, que definen la adecuación social, y por tanto la legitimidad. El trabajo de los primeros institucionalistas, como Selznick (1949) y Parsons (1960), se centró en los reguladores y los aspectos normativos del entorno institucional.

De acuerdo con Buendía, (2011), el interés por el estudio del contexto institucional como elemento que interpreta el comportamiento y la conducta de individuos y grupos, es un supuesto clave en el institucionalismo. Es en el interior de las instituciones donde los individuos diseñan organizaciones, eligen entre distintas alternativas de conocimiento, toman

decisiones, por ello es significativo comprender las características de este contexto, que los motivan a decidir y/o actuar de una determinada forma.

El enfoque institucionalista ha sido uno de los de mayor efecto en el trabajo en las organizaciones educativas, por lo que algunos de los precursores de este enfoque tales como Meyer (1978); (Scott & Meyer, 1983), encontraron un terreno fértil en su trabajo.

DiMaggio & Powell, (1983) fueron los primeros en identificar los tipos de orden institucional que pueden ser coercitivos, normativos y miméticos, que corresponden a las presiones de orden regulador, normativo y el cultural-cognitivo. El primero se basa en el establecimiento de normas, el control y las sanciones. El segundo, concierne a los requisitos, evaluaciones y obligaciones. El tercero, lo constituyen la realidad social y los marcos a través de los cuales se construyen similitudes en el actuar institucional.

Alvarado (2006), señala que el surgimiento del enfoque institucionalista rompe la tradición analítica de la teoría organizacional, que concentraba la atención exclusivamente en la influencia que ejerce sobre la organización, la interrelación con el entorno económico y técnico. Ahora se asume que la confluencia de los factores de lo que tradicionalmente se ha conceptualizado como medio ambiente, y las presiones del contexto institucional, conformado por mitos, creencias y rutinas, se convierten en generadoras de pautas de conducta socialmente aceptadas que propician en las organizaciones una tendencia a la uniformidad y a la estabilidad, más que a la diversidad y al cambio.

Según este autor, no se debe perder de vista que la teoría institucional, al menos en sus primeros desarrollos, puso el énfasis en la visión de que las presiones también conducen a las instituciones de un mismo campo organizacional, a adoptar una misma forma, denominada isomorfismo. Esto quiere decir, que el contexto institucional proporciona referentes para la organización. La idea de los modelos se relaciona con el reconocimiento a las organizaciones como sistemas de ideas y valores que comparten dichos modelos interpretativos comunes; entonces se generan parámetros de comportamiento por parte de los miembros del conjunto de organizaciones que coexisten en determinado campo organizacional (Greenwood & Hinings, 1996).

Sin duda, las primeras contribuciones referidas a los cambios advertidos en el ambiente que rodea a las organizaciones, en su momento permitieron elevar el nivel de comprensión de las dinámicas implicadas en este tipo de procesos. No obstante, quedaban varios puntos por clarificar en este desarrollo teórico.

En términos generales, durante la etapa inicial de la teoría institucional fueron delineadas varias percepciones importantes que servirían de base para desarrollos teóricos posteriores. A

pesar de que perdieron vigencia al poco tiempo, debido a que eran demasiado descriptivas e históricamente muy abstractas (DiMaggio & Powell, 1999). Total, fue surgiendo un grupo de autores que marcaron sus desarrollos teóricos con el rótulo de nuevo institucionalismo, que conduce a crear esta nueva vertiente.

En síntesis, se puede especificar que la forma en que los individuos establecen procesos de comportamiento y comparten sus interpretaciones, es lo que se define como institucionalización. Actualmente, esta perspectiva comprende distintos campos disciplinarios: La ciencia política (March & Olsen, 1989-1997), la economía (North, 1990,1993); la sociología (Meyer & Rowan, (1991,1999); DiMaggio & Powell, (1991, 1999); Scott & Meyer, 1991, 1999), y más reciente, la sociología económica (Ingram, 1998); y (Ingram & Nee, 1998). El nuevo institucionalismo no representa un pensamiento único (Hall & Taylor, 1996, 1999), de tal forma que se encuentran múltiples explicaciones sobre el cambio entre estas distintas perspectivas disciplinarias (Del Castillo, 2006).

Es importante aclarar que de la teoría institucional se retomará fundamentalmente aquella parte dedicada al estudio de las organizaciones, o sea, lo que DiMaggio & Powell, (1999) han llamado el nuevo institucionalismo desde el análisis organizacional y principalmente para el análisis del cambio en las instituciones.

3.1.4 El Neo-institucionalismo

Denominado también, Nuevo institucionalismo, tiene su origen en dos fuentes esenciales. La primera corresponde a los aportes de los autores clásicos, Marx, Durkheim y Weber. La segunda, se ubica en el “viejo institucionalismo” de Selznick, (1996), y en el análisis funcionalista de Parsons, (1976). Mientras Selznick se basa en el papel de la cultura, los valores y los símbolos en la conformación de la realidad organizacional, Parsons enfatiza en qué las estructuras normativas existen independientes de los actores. Aplica su premisa cultural-institucional, examinando la relación entre una organización y su entorno, y las formas como el sistema de valores se legitima por sus conexiones con los patrones institucionales (Scott, 2008).

Según Buendía (2011), el inicio del nuevo institucionalismo en los estudios organizacionales, específicamente en el campo educativo, puede ubicarse en el año 1977 con la publicación *The Effects of Education as an Institution*, de J. Meyer, e *Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony* (Meyer & Rowan, 1978).

Esta corriente destaca en primer lugar, la importancia de las instituciones partiendo de que constituyen la base de la sociedad; en segundo lugar, busca combinar las teorías económicas con las de las instituciones para examinar las interacciones sistémicas entre ambas; y en

tercera instancia, pretende romper y trascender los límites más estrechos de los modelos tradicionales (Ayala, 2000).

Según Herrera (2005), al Neo-institucionalismo se le puede visualizar como un enfoque flexible, útil en el estudio de las IES, del cambio institucional, y en las diversas dinámicas que influyen en las instituciones y en los individuos.

Ibarra (2008), establece que el interés por estudiar las instituciones es consecuencia de los diversos cambios y transformaciones experimentados en el seno de la sociedad, sobre todo, en el funcionamiento del Estado, el cual es cada vez más complejo y diferenciado. Esto se debe, a que las instituciones integran, desintegran, promueven y restringen las conductas, reglas y tradiciones, con los que los individuos se conducen en su vida cotidiana.

DiMaggio & Powell (1999) estipulan que hay tantos *nuevos institucionalismos* como disciplinas de las ciencias sociales, sin embargo, se distinguen al menos tres vertientes: la económica, la política y la sociológica, que se encuentran relacionadas con el análisis organizacional⁵³ (Williamson, 1994; March & Olsen, 1989-1997; North, 1990,1993).

De acuerdo con DiMaggio & Powell (1983); Meyer & Rowan, (1977), en la propuesta sociológica, se destacan la legitimidad, la inmersión de los campos organizativos, la importancia de las rutinas y los esquemas interpretativos. Es en esta propuesta donde se ha centrado el estudio de la educación, la escuela y la universidad.

3.1.4.1 El Neo-institucionalismo en la educación superior

En el análisis del campo de la educación, desde el nuevo institucionalismo, según lo expone Buendía (2011), resultan claves dos supuestos:

El primero, cuando la educación representa una institución bastante compleja que da lugar a prácticas contingentes. Lo anterior indica, que la educación puede asumir diferentes formas dependiendo del trabajo grupal de los diferentes actores del sistema institucional, como son las actividades del estudiantado, la visión de los directivos, administrativos y docentes (Meyer & Rowan, (2006). Por medio del análisis institucional es posible conocer, cómo la educación se

⁵³ La preocupación fundamental en el nuevo institucionalismo económico es el análisis de los mecanismos de regulación. Las instituciones son conjuntos de reglas, formales e informales, por medio de los cuales es posible reducir la incertidumbre en el intercambio como actividad básica de la sociedad (Williamson, 1994; North, 1993). El nuevo institucionalismo político ampliamente desarrollado por March y Olsen (1989,1997) está orientado al análisis del comportamiento decisorio en las instituciones políticas. En esta vertiente el comportamiento de los actores políticos se explica a partir de las prácticas organizacionales institucionalizadas, tales como las rutinas, las reglas, los códigos de conducta, las leyendas y los mitos de la organización, apartándose de la lógica del cálculo de las consecuencias de las acciones individuales (Ibarra 2008).

relaciona con otras instituciones vitales de la sociedad; cuáles son las limitaciones con las que la educación como parte de la vida social, toma lugar; y cuáles son las barreras a las que se enfrenta, cuando se intenta cambiar el orden institucional.

El segundo supuesto, es la necesidad de diferenciar a las organizaciones denominadas suaves, tales como escuelas, universidades y hospitales, de las organizaciones denominadas duras, como las empresas y organizaciones dedicadas a la producción, el comercio, al sector de servicios. En esta diferenciación es preciso reconocer, que en las organizaciones suaves, los criterios e indicadores formales de desempeño económico, centrados en la productividad y eficiencia técnica, y en la rentabilidad económica, no son aplicados directamente en la estructura y las prácticas organizacionales (Ibarra, 2008).

3.1.4.2 El Neo-institucionalismo en la educación superior en el contexto de los cambios

Si bien el nuevo institucionalismo sociológico ha permitido explicar distintos problemas en el sector educativo, recientemente Meyer & Rowan (2006), reconocen que se deben incorporar en el análisis, los cambios sociales, económicos y políticos observados en el mundo, y que no fueron considerados en los primeros aportes realizados a finales de los setenta y principios de los ochenta.

De estas transformaciones Buendía (2011) destaca las siguientes:

a) La diversificación de las fuentes de financiamiento de la educación. Cuando las IES eran subvencionadas principalmente por el Estado, en la gran mayoría de los países se produjo un rápido crecimiento en la financiación de estos servicios que cambiaron la conformación y dinámica de los sistemas de educación superior, generando un mayor despliegue de sectores privados y frenando la expansión pública (Geiger, 1986). Tal ha sido el impacto de este fenómeno, que la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009, incorporó como uno de los temas principales en la agenda, el análisis de la dinámica de la educación superior privada en el mundo (Altbach, 2009; Buendía, 2011).

b) Un mayor ajuste en las instituciones. La rendición de cuentas al Estado y a la sociedad ha promovido el cambio en las formas y en los procesos de control de las IES. Si bien es cierto, que antes el control era impuesto desde las propias dinámicas de las disciplinas y las profesiones, alejándose de las fuerzas del mercado centradas en la productividad y la rentabilidad, ahora es necesario ajustarse a los mecanismos impuestos por el Estado, la empresa, la sociedad, y se debe competir por la calidad y por los recursos estatales, en especial entre las instituciones de carácter público (Buendía, 2011).

El nuevo institucionalismo, en sus diversas vertientes económica, política y sociológica, representa un acercamiento teórico que permite explicar diferentes problemáticas en distintos

campos organizacionales, principalmente el neo-institucionalismo sociológico para el análisis de las organizaciones educativas. Es por ello, que ha sido rescatado por algunos investigadores latinoamericanos en diferentes estudios sobre la educación superior, como por ejemplo, (Álvarez, 2004; Del Castillo, 2003,2006; Ibarra, 2008; Buendía, 2011). A continuación, se expondrán algunos planteamientos de autores que vienen estudiando el institucionalismo y el cambio, particularmente en el proceso de evaluación de la calidad en las IES.

3.1.5 La evaluación de la calidad y el cambio en las Instituciones de Educación Superior

Asegurar la calidad en las IES involucra responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones comprometidas ante uno o más grupos de interés externo (los gobiernos que suministran fondos, los estudiantes que son usuarios de los programas e instituciones, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados, y los organismos o individuos que se vinculan con las instituciones a través de servicios de apoyo o proyectos de investigación (UNESCO, 1998).

Según Van Vugth (1996), hay una responsabilidad social, política y financiera, que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución. Por lo que el problema es que cada grupo de interés ante el cual se deben rendir cuentas puede tener objetivos distintos, derivando en un entorno complejo que imprime un dinamismo particular en las Instituciones de Educación Superior.

Desde otro punto de vista, la transformación institucional según lo expone North (1990,1993), se debe entender como el resultado de un proceso de ajustes al conjunto de normas, políticas y regulaciones obligatorias, que se refieren a la evaluación en el marco de las IES, y forma parte de un proceso de cambio que se registra en el contexto de las mismas. Las variaciones en el entorno se identifican a partir de la normatividad aplicada a través de la intervención estatal mediante la introducción de mecanismos de control de la calidad. Por consiguiente, el estudio del cambio se expresa con la adopción de nuevas reglas externas de evaluación utilizando el mecanismo de acreditación, y su articulación con el sistema interno de valoración mediante la autoevaluación de programas y de las instituciones.

Como lo ilustra Del Castillo (2003), existen dos grandes planteamientos para entender la dinámica de la transformación institucional en la educación superior: en principio, que el cambio no tiene un origen explicativo monocausal, debido a que generalmente es el resultado de un proceso donde confluyen diferentes factores, y no de un momento específico (North 1993). Por esta razón, no es conveniente aislar la relación evaluación y cambio, sino más bien ubicarla en un contexto más amplio, en el de la administración y las políticas de educación superior.

Clark (1983), (1991); Brennan & Sha (1997), (2000) afirman que los aspectos organizacionales conceden especialidad a los sistemas de educación superior (SES) y a las IES, teniendo en cuenta que en ellas se pueden desencadenar dos tipos de resultados que no son excluyentes entre sí: la diferenciación (heterogeneidad) y/o la homogeneidad inter-organizacionales.

Según expresa Del Castillo (2006), por diferenciación se puede entender que el cambio en el contexto en el cual se desarrollan las instituciones educativas puede dar lugar a la existencia de diferentes modelos institucionales en función de su origen y tradición; mientras que la homogeneidad se da porque se puede producir en el entorno cierto tipo de concordancias o similitudes entre instituciones diferentes.

Para efectos de la revisión teórica del presente estudio, se recogen diferentes teorías que explican el cambio desde la perspectiva organizacional con una propuesta analítica. De acuerdo con Jaffee (2001), existen teorías que ponen mayor énfasis en el análisis intra-organizacional, y otras que se centran en el análisis inter-organizacional.

Como lo expone Del Castillo (2006) la propuesta para explicar el cambio en las IES combina dos perspectivas analíticas:

- a) La perspectiva intra-organizacional que se centra en las interacciones internas y características de las organizaciones, por lo cual comprende aspectos relacionados con las estructuras, procesos y dinámicas internas, tales como las relaciones laborales, las interacciones formales e informales entre los miembros que constituyen a la organización, el diseño organizacional interno, los métodos de control, así como la cultura organizacional.
- b) Por otro lado, las teorías que centran su atención en la perspectiva inter-organizacional, abordan dos tipos de interacciones externas: entre organizaciones, y entre organizaciones y sus respectivos ambientes. Se asume que el ambiente en el cual operan las organizaciones y con el cual interactúan e incluso compiten tiene la capacidad de inferir en los aspectos internos de una organización. (p. 3)

De esta manera, se reconoce que las organizaciones: a) Son obligadas por fuerzas externas con relación a su habilidad para implementar cualquier estructura y estrategia organizacional, y b) dependen en términos legales o de recursos (financieros, humanos, o materiales) del ambiente en el cual operan. En el sentido inter-organizacional, las IES se perciben como un sistema abierto, influenciadas por un ambiente externo, generalmente por normas públicas, relaciones con las empresas y la sociedad en la que se desarrolla la institución. En resumen, el

cambio se analiza como la capacidad que tienen los factores que conforman el ambiente de una organización para incidir en su estructura, procesos y dinámicas internas.

Expuesto lo anterior, la propuesta que se bosqueja en el presente estudio, permite explicar el cambio en el ámbito de las IES adoptando las dos perspectivas analíticas:

1. La primera que comprende el estudio intra-organizacional mediante una perspectiva sociológica de las universidades (perspectiva organizativa), en la cual la atención analítica se focaliza en los aspectos interno-organizativos de las instituciones (Clark, 1983,1991), a fin de investigar de qué forma la particularidad organizativa del claustro, sus facultades, institutos y departamentos inciden en el perfil institucional⁵⁴ del cambio.
2. La segunda, aborda el análisis inter-organizacional, que fortalece la relación universidad-ambiente, desde el nuevo institucionalismo, con el propósito de explicar la forma en que el ambiente incide en la estructura, procesos y dinámica interna de la universidad, mediante el concepto de isomorfismo institucional.

Adoptar las dos perspectivas, la intra y la inter-organizacional, permite una mayor complementariedad analítica que responde a que si se toma solamente una de las dos perspectivas mencionadas, el cambio en las IES quedaría parcialmente explicado (Miranda, (2001).

En este orden de ideas, DiMaggio & Powell (1991, 1999) explican que cuando se habla de transformación en las instituciones se refiere al cambio organizacional, esto es, a la evolución en la estructura, la cultura organizacional, las metas, el programa o la misión institucional. En el nuevo institucionalismo sociológico, el foco de análisis se ubica en las instituciones, y el interés se centra en mayor medida en la factibilidad del cambio institucional.

Ambas perspectivas complementarias expuestas, permitirán explicar el cambio universitario poniendo énfasis en la articulación de dos aspectos centrales: la variación en el ambiente donde se desenvuelven y desarrollan las IES, y su perfil institucional, porque de este depende el tipo de respuesta que se dé al cambio en el entorno, así como el tipo de resistencias y el tipo de vínculo entre el gobierno, las IES y la sociedad.

⁵⁴ Se puede entender como perfil o fisonomía institucional, el conjunto de características de las Universidades que dan cuenta de un perfil proactivo o resistencia al cambio, a partir del cual es posible identificar el ritmo en las dinámicas de cambio (Del Castillo, 2006).

3.1.5.1 El cambio endógeno en las Instituciones de Educación Superior

Desde la perspectiva Neo-institucionalista, el cambio endógeno se refiere a una transformación organizacional, en el sentido de que el efecto se analiza a partir de reformas en las estructuras organizativas de gobierno, académicas y administrativas, lo cual da origen a modificaciones de carácter fundamental o sustantivo, de acuerdo con la magnitud del efecto que se identifica en cada institución según su propia configuración (Van Vught, 1989; Becher & Kogan, 1992; Brennan & Shah, 1997), conforme a su propia memoria histórica y trayectoria institucional (Clark, 1983, 1991 y 1998, 2000).

Siendo las Instituciones de Educación Superior, organizaciones del conocimiento - concepto expuesto en el presente proyecto, las cuales viven y desarrollan una gran complejidad derivada, por un lado, de la forma en cómo se integran los distintos elementos que configuran a una IES (trabajo, creencias y autoridad) con una estructura organizativa y tipo de gobierno específicos, en donde la lógica de las disciplinas ocupa un lugar central en el proceso de toma de decisiones; y por otro lado, de sus principales funciones que son la producción, transmisión y difusión del conocimiento mediante la investigación, la docencia y la extensión o difusión. Con frecuencia durante su desarrollo entran en contradicciones, derivadas del propio razonamiento con el cual se ejecuta cada una de estas actividades.

En este contexto, las disciplinas evidencian un referente importante en la toma de decisiones en las organizaciones universitarias. De acuerdo con lo anterior, las posibilidades de cambio dependen de la forma en que cada uno de los grupos disciplinarios asuma las consecuencias del mismo, es decir, que se convierte en una función de la valoración que cada equipo de profesores efectúe en torno a una disciplina con relación a los riesgos, amenazas u oportunidades que brinde dicho cambio. Por otro lado, también se consideran las decisiones que los directivos toman en las unidades académicas o departamentos para responder a las presiones internas, porque estas pueden marcar el cambio en una institución.

Como lo señala Del Castillo (2006) en la perspectiva organizativa de la educación superior se destacan dos aspectos: el primero y más significativo es que el cambio tiene un origen explicativo endógeno, pues desde este ángulo las decisiones durante el proceso son una función de la legitimidad con la cual operan las IES, la cual responde primordialmente a la lógica disciplinaria. Lo anterior hace que se subestime el papel de factores externos que impulsan la transformación en las IES.

En este sentido, se puede encontrar cierta homogeneidad en el conjunto de los aspectos intra-organizacionales de las instituciones de enseñanza superior, que corresponde a cambios que ocurren en alguna parte específica, a saber, en los departamentos, escuelas, programas

académicos, y es aquí donde también es posible encontrar convergencias, como en el caso del ámbito curricular entre programas de estudio (Neave, 2001).

De acuerdo con lo mencionado, se deja un escaso espacio para el análisis de posibles semejanzas entre las instituciones en el nivel intersectorial, pues se considera que los factores internos (entre ellos la autonomía de las unidades básicas, departamentos, facultades, institutos) generan las resistencias suficientes para frenar los impulsos externos que pudieran desencadenar un comportamiento homogéneo entre las IES.

3.1.5.2 Cambio exógeno desde la perspectiva del Neo-institucionalismo

El Neo-institucionalismo sociológico con su aporte al análisis del cambio exógeno mediante la adopción de patrones de evaluación externa en la educación superior, permite ampliar la argumentación de la literatura evaluativa en virtud de la introducción del concepto de “isomorfismo institucional”, el cual posibilita ciertas convergencias a partir de la valoración como parte de la intervención gubernamental en el contexto de las IES. Lo anterior admite explicar la relación entre la evaluación y el cambio en el ámbito de la educación superior, desde el nuevo institucionalismo sociológico a través de lo que se denomina “isomorfismo coercitivo o burocrático”⁵⁵, como lo expone Del Castillo (2006):

La imposición que se ejerce desde el Estado, puede ser por la fuerza de una norma, regla o cualquier tipo de comportamiento con relación a las organizaciones que dependen, de alguna otra forma, del gobierno. Uno de los patrones de dependencia más generalizados entre el gobierno y los diferentes sectores que componen a este es el que se relaciona con el financiamiento, pero existen otros como pueden ser la dependencia de recursos humanos o materiales. Por lo que a mayor dependencia de recursos financieros, mayor fuerza tendrá el isomorfismo en los sectores dependientes (especialmente instituciones públicas). El planteamiento principal desde este ángulo es que la presencia de uno o varios procesos isomórficos⁵⁶ da como resultado, en el largo plazo, comportamientos homogéneos entre organizaciones individuales que se ubican en un campo organizacional más amplio. (p. 31)

Como según lo expuesto anteriormente, DiMaggio & Powell (1983), consideran que además del isomorfismo coercitivo, existen otros dos tipos: el mimético y el normativo. El

⁵⁵ En general, isomorfismo se entiende como un conjunto limitador que “obliga” a una organización individual a parecerse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales. En particular, el isomorfismo coercitivo es resultado de presiones tanto formales como informales que sobre unas organizaciones ejercen otras de las que dependen—en términos de recursos, especialmente financieros— y ejercen también las expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones. Estas presiones se pueden sentir como una fuerza o persuasión. En algunas circunstancias, el cambio organizacional es la respuesta directa a un mandato de gobierno, por ejemplo, las instituciones promulgan planes de estudio que se ajustan a las normas del gobierno (DiMaggio y Powell, 1991,1999; Del Castillo 2003).

⁵⁶ El isomorfismo normativo es producto principalmente de la profesionalización. Se concibe a la profesionalización como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación por definir las condiciones y métodos de su trabajo y por establecer una base cognoscitiva y la legitimidad de su autonomía ocupacional (DiMaggio y Powell, 1991, 1999). En este tipo de isomorfismo, la atracción y reclutamiento de los recursos humanos profesionales es lo que favorece la homogeneización en los campos organizacionales, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal (Del Castillo 2003).

primero es aquel que se da por imitación. Cuando las metas son ambiguas o cuando el ambiente crea incertidumbre, las organizaciones pueden construirse siguiendo modelos o patrones de otras organizaciones. Así, en este caso las Instituciones de Educación Superior tienden a modelarse a sí mismas siguiendo patrones de organizaciones similares en su campo, las cuales desde su perspectiva parecen las más legítimas o las más exitosas.

El isomorfismo normativo es producto principalmente de la profesionalización, entendida como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación por definir las condiciones y métodos del trabajo interno.

Este tipo de isomorfismo presenta una situación de incertidumbre en las organizaciones, derivada de algún cambio en los campos de actuación en los cuales éstas se ubican. De tal manera que el acogimiento a las reglas les permite a las IES, especialmente a las de carácter público, el otorgamiento de apoyo y legitimidad (Scott & Meyer, 1991, 1999).

Se ha identificado el isomorfismo coercitivo o burocrático en las instituciones educativas con el papel del denominado “*Estado evaluador*”⁵⁷, lo cual involucra que se garantice el financiamiento, a la vez que definan las reglas para operar con relación a la evaluación de la calidad, y en este sentido, la evaluación aparece como un aspecto fundamental de la responsabilidad estatal. La intervención del Estado en el campo de la educación superior ha trascendido mediante lo que se denomina rendición de cuentas (*accountability*).

La rendición de cuentas⁵⁸ comprende: 1) El aspecto legal y financiero, que corresponde a la supervisión del cumplimiento de las normas y a su vez, la supervisión en la concesión y uso de recursos públicos por parte de las Instituciones de Educación Superior, y 2) la rendición de cuentas de carácter académico, donde la intención es supervisar la calidad de la oferta (IES) y la demanda (estudiantes), mediante normas externas de evaluación de la calidad. El común denominador de estos aspectos es la obligación por parte de las universidades de reportar a otros sobre su eficiencia en el uso de recursos públicos y mostrar su desempeño institucional para el logro de los recursos presupuestales.

Esta rendición de cuentas ha propiciado cambios en las relaciones Estado-IES que se reconocen a partir de políticas, cuyo eje son los *recursos restringidos*, en el sentido de que las

⁵⁷ Expuesto por Tunnermann, en el La Lección inaugural en Guatemala.

⁵⁸ La rendición de cuentas (*accountability*), además de ser de tipo legal y financiero y de tipo académico, puede ser interna o externa. La primera se lleva a cabo por las mismas instituciones y se asocia con lo que se concibe como investigación evaluativa o evaluación diagnóstica, ya que está orientada a la manera como las IES desarrollan sus actividades sustantivas, así como a observar en qué medida se desempeñan según sus funciones socialmente asignadas. La externa está referida a dar cuenta a “otros, externos”, ya sea quienes otorgan financiamiento o a la sociedad en general, por lo cual se asocia más a lo que se concibe como una auditoría (Del Castillo 2006).

instituciones se ven *obligadas* a cumplir regulaciones, estándares de calidad y requisitos de evaluación a cambio de obtener recursos y certificaciones de calidad. Los criterios desde los cuales operan estas políticas son: eficiencia, eficacia, productividad y competitividad. La idea de estas políticas gubernamentales es asegurar un grado de homogeneidad, en procesos y productividad, en el marco de una marcada tendencia hacia la diversificación de la oferta y demanda educativas (Neave, 2001).

Se han identificado algunas resistencias al cambio en la literatura analizada, de diferente complejidad y diversidad que le confieren importancia al isomorfismo burocrático como fuente explicativa de la transformación institucional. El hecho de que ocurra un cambio significa necesariamente haber librado algunas de las resistencias fuertes, tales como:

- Aquellas derivadas de las tensiones en el marco de las relaciones gobierno- IES
- Las derivadas de las *culturas disciplinares* de los docentes
- Las resistencias derivadas de los rasgos técnicos de la evaluación (especialmente la externa) y del concepto de calidad por provenir de un marco empresarial.

3.1.5.3 Algunos conceptos del enfoque Neo-institucionalista para comprender el cambio

De acuerdo con Scott los avances del enfoque Neo-institucionalista reconocen la posibilidad de que los actores individuales y organizacionales logren desplegar algunas estrategias para responder a las presiones del entorno.

El trabajo de Meyer ha hecho hincapié en que las organizaciones respondan a las presiones institucionales, teniendo en cuenta lo que sucede en la realidad y qué las lleva a efectuar tales cambios. Según Scott, (2008b), en los trabajos siguientes que examinaron a las organizaciones se encontraron diferentes respuestas a las presiones institucionales. Esto demostró que existen diferentes tipos de ajuste desajuste o acople en cada institución.

Según lo ya mencionado por DiMaggio & Powell (1983), una de las principales proposiciones del enfoque institucional es que las organizaciones tienden a convertirse en isomorfas, es decir, que adquieren formas advertidas como legítimas dentro de un entorno institucional dado. Sin embargo, aunque este isomorfismo puede surgir de las presiones sociales, es más fuerte en el campo organizacional, el cual es definido por estos dos autores como las organizaciones que en conjunto componen un área reconocida de existencia institucional, tales como: los consumidores de productos, usuarios de servicios, organismos reguladores y otros proveedores de bienes y servicios similares.

En el campo de la organización se desarrollan un número limitado de arquetipos o herramientas, tanto para los individuos como para las organizaciones. Scott (2008b), señala que los arquetipos proporcionan modelos cuyas reglas, sistemas administrativos y

organizaciones empresariales pueden ser estructurados. Scott también manifiesta que estos arquetipos son denominaciones de un conjunto limitado de herramientas culturalmente definidos. Estos arquetipos y herramientas pueden restringir las opciones en las organizaciones a lo que se encuentra legitimado (Scott, 2008b).

En un comienzo, el trabajo de Meyer & Rowan (1978) enfatiza en que las organizaciones que responden a las presiones institucionales por una conformidad ceremonial, son empujadas a cambiar la estructura, sin valorar muchas veces las circunstancias locales y las realidades del medio. Posteriormente otros estudios como los de Edelman (1992) han demostrado que algunos cambios realizados como respuesta a las presiones institucionales que a primera vista parecen superficiales pueden progresar con el tiempo en búsqueda de un cambio sustancial.

3.1.5.4 Otros conceptos surgidos del enfoque Neo-institucionalista

Continuando con la exposición del enfoque institucional, orientado hacia la influencia del entorno y en las prácticas organizativas, surgen los conceptos de agencia, emprendimiento, pluralismo, estrategias y tácticas, los cuales pueden dar luz a la interpretación de las respuestas a los cambios y a las resistencias de los actores académicos, frente a la autoevaluación y a la implantación de los planes de mejora en los programas del presente caso de estudio.

El concepto de agencia, pertenece a la teoría de la Estructuración de Giddens (1979), (1984), que señala que todas las organizaciones tienen cierto nivel de agencia, es decir la capacidad para lograr un efecto en el mundo social, bien sea, variando las normas, las relaciones o la distribución de los recursos (Scott, 2008b). Este concepto se asocia con el de emprendimiento institucional de DiMaggio (1988), el cual establece que los directivos responden de diferentes formas, cuando se organizan con suficientes recursos y pueden tomar decisiones, por lo que se constituyen en cierta manera en empresarios institucionales. En este sentido, se da el pluralismo en las distintas respuestas de los directivos en función de los ambientes particulares de las organizaciones.

A fin de complementar estas ideas, la Tipología de Oliver (1991) explica que la conformidad o aprobación a la resistencia de las presiones institucionales, depende de la habilidad de los directivos de las organizaciones para acoplarse al medio institucional.

3.1.5.5 Respuestas estratégicas a los procesos institucionales

Oliver, cuando hace referencia a la agencia en las organizaciones frente a las presiones de su entorno, propone una tipología que resulta de la combinación de elementos de la teoría de la Dependencia de los Recursos con la teoría Institucional, que consiste en la elaboración de

una serie de estrategias y tácticas que una organización puede acordar como respuesta a las presiones del entorno institucional.

Las estrategias se describen en la Tabla IV y presentan distintos niveles de resistencia a las presiones institucionales, que van desde la aprobación, pasando por el compromiso, la evasión, la desconfianza, hasta la manipulación. Para cada una de las estrategias de respuesta a las presiones, Oliver identifica tres tácticas.

El primer tipo de estrategias es la aquiescencia o aceptación, y consiste en una situación en que los organismos pueden ceder y responder de diferentes formas a las presiones del medio ambiente. Las tácticas para esta estrategia son: habituarse, imitar o cumplir.

El segundo tipo de estrategia es el compromiso que se da cuando las organizaciones son confrontadas desde afuera, creando conflictos internos, donde hay incoherencias con los objetivos institucionales. Las tres tácticas son: equilibrio, pacificación y negociación. Los dos primeros son de carácter interno en donde se busca la resolución y apaciguar el conflicto; la tercera táctica consiste en la negociación con los agentes internos y externos.

El tercer tipo de estrategia es la evasión a las presiones del entorno por parte de los miembros de la organización. En este caso las tácticas son: ocultar las presiones, amortiguarlas, o simplemente escapar de ellas.

El cuarto tipo de estrategia es la desconfianza, que es una forma más activa de la resistencia a las presiones institucionales, e incluye tres tácticas: el rechazo, la provocación y el ataque. Según Oliver, esta estrategia se diferencia de las otras en que refleja un total rechazo a las normas, reglas y expectativas institucionales.

El quinto tipo de estrategia es la manipulación, que Oliver la define: “Un intento deliberado y oportunista de coartar, influir y controlar las presiones institucionales y las evaluaciones” (1991, p. 157). Esta es usada para cambiar la respuesta a la presión institucional a través del poder. Las tácticas son coartar, influenciar, controlar.

Como lo manifiesta Oliver, la respuesta o la resistencia a las presiones institucionales dependen tanto de la voluntad como de la capacidad de las organizaciones de cumplir con su contexto institucional. La disposición de una organización a cumplir está limitada por la desconfianza, los intereses políticos y el control organizacional. Igualmente, el cumplimiento de una organización está limitado por la capacidad de la misma para resolver los conflictos internos, los antecedentes y los recursos de la organización.

Tabla IV. Tipología de las respuestas estratégicas a las presiones institucionales

Estrategias	Tácticas	Ejemplos
Ceder -Aquiescencia	Habituarse	.Normas que se dan por sentadas
	Imitar	.Imitando modelos institucionales
	Cumplir	.Obedecer las reglas y aceptar las normas
Compromiso	Equilibrar	.Equilibrar las expectativas de los múltiples componentes
	Pacificar	.Atenuar y acomodar elementos institucionales
	Negociar	.Negociar con los actores institucionales
Evitar	Ocultar	.Disfrazar la inconformidad
	Amortiguar	.Ceder a las presiones institucionales
	Escapar	.Cambiar de objetivos, actividades o dominios
Desconfianza	Rechazar	.Hacer caso omiso de las normas y valores
	Provocar	.Desafiar las reglas y exigencias
	Atacar	.Agredir las fuentes de presión institucional
Manipular	Captar	.Captar la adhesión de personajes influyentes
	Influenciar	.Determinar valores y criterios
	Controlar	.Dominar componentes y procesos institucionales

Fuente: Adaptación y traducción libre de la autora, de Oliver, 1991, p. 152.

Oliver, incluye también las respuestas de las organizaciones a las presiones institucionales para reaccionar ante los cambios. Estas presiones dependen de cuáles son las causas, los componentes, la naturaleza de estas presiones y cómo se ejerce el control desde afuera y en el interior sin olvidar el contexto de la organización. Para cada uno de estos factores, Oliver identifica unas dimensiones que influyen en forma decisiva en la respuesta de las organizaciones a una serie de supuestos que plantea la autora en su tipología. A continuación se describen brevemente estos elementos, y las probables respuestas estratégicas en una institución. Estas dimensiones y respuestas se exponen en la Tabla V.

Las causas se refieren a las razones por las que hay presión. Para este fin, Oliver menciona que existen dos causas: la Institucional, que corresponde a la adecuación social o legitimidad. La suficiencia económica o eficiencia. En esta perspectiva, si las organizaciones esperan que sus presiones de cumplimiento aumenten su legitimidad y eficacia, entonces son más propensas a la aceptación de estas presiones.

El componente se refiere en primera instancia a la multiplicidad de las presiones respecto a su origen, que puede ser: estatal, de los grupos profesionales, empresariales, de la sociedad en general o institucional que son las regulaciones. El segundo componente es la dependencia para enfrentar las presiones. Por otro lado, el entorno al que las organizaciones se enfrentan está pocas veces identificado. Por ello, las organizaciones se enfrentan con diferentes presiones, y algunas veces en conflicto, lo cual limita su respuesta. Cuanto menos presiones surjan habrá mayor nivel de aquiescencia o aprobación. Por el contrario, cuando el número de presiones es más alto, las estrategias de compromiso y de evasión, de desconfianza y de manipulación son más altas. La probabilidad de resistencia varía de acuerdo con el nivel de dependencia. Cuanto más una organización es dependiente habrá mayor nivel de aceptación de las presiones del medio, por el contrario a menor dependencia se tendrá más baja resistencia.

El contenido se relaciona con la naturaleza de las presiones recibidas. Para predecir la respuesta de una organización a la presión son necesarios dos elementos: la consistencia o coherencia interna de los objetivos institucionales y la restricción en la toma de decisiones. Por lo tanto, una organización responde menos a las presiones cuanto más consistentes sean los objetivos. Asimismo, una organización aceptará más las presiones cuando se limita la toma de decisiones.

El control alude a la coerción y a la difusión de las presiones institucionales que se ejercen sobre las organizaciones. Por ello, cuanto más alta sean la presión legal y las consecuencias del incumplimiento, habrá menos resistencia y más acatamiento. Por otra parte, cuando el nivel de vigilancia y de sanción es moderado habrá más tendencia al incumplimiento. No obstante, Oliver manifiesta que estas presiones pueden difundirse de manera voluntaria sin medios coercitivos. De ahí, que cuanto mayor sea la difusión, mayor será la probabilidad de cumplimiento en la organización. En cambio cuando el nivel de difusión es bajo, la probabilidad de incumplimiento será mayor, con más propensión a la manipulación y desafío en la organización.

El contexto es donde se ejercen las presiones institucionales, por lo que es un factor determinante en la organización para dar respuesta a las presiones desencadenadas en su entorno. Aquí se manejan dos aspectos, la incertidumbre y la interconexión. Cuanta más alta es la incertidumbre menos es la resistencia a las presiones. Por otro lado, las organizaciones son más propensas a aceptar las presiones cuando están más interconectadas entre sí, porque esto les permite una mayor difusión de las normas.

Tabla V. Probabilidades de Respuestas estratégicas a las presiones del medio

Factor	Respuestas Estratégicas				
	Acceder	Compromiso	Evitar	Desafiar	Manipular
Causa					
Legitimidad	Alto	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Eficiencia	Alto	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Componente					
Multiplicidad	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto
Dependencia	Alto	Alto	Moderado	Bajo	Bajo
Contenido					
Consistencia	Alto	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo
Restricción	Bajo	Moderado	Alto	Alto	Alto
Control					
Coerción	Alto	Moderado	Moderado	Bajo	Bajo
Difusión	Alto	Alto	Moderado	Bajo	Bajo
Contexto					
Incertidumbre	Alto	Alto	Alto	Bajo	Bajo
Interconexión	Alto	Alto	Moderado	Bajo	Bajo

Fuente: Adaptación y traducción libre de la autora, de Oliver, (1991, p. 160)

La tipología de Oliver fue creada desde el trabajo teórico y empírico del enfoque institucional y de la dependencia de recursos. Sin embargo, la misma autora, reconoce la capacidad de las organizaciones en su actuar estratégico al responder a las presiones del

medio, por lo que considera que no se deben pasar por alto las condiciones culturales y cognitivas de las instituciones.

En este sentido, Goodrick & Salancik (1996), objetan la teoría de Oliver, y señalan que las respuestas a las presiones del entorno, relacionadas con la introducción de una perspectiva estratégica en el enfoque institucional no reconoce el énfasis social de las instituciones, pues estas no pueden quedar limitadas a las imposiciones de terceros.

Entre algunos de los estudios sobre la educación superior con la aplicación de la tipología de Oliver, es oportuno traer la investigación de D'Arrisso (2013) denominada *Presiones y estrategias en la formación profesional universitaria: el caso de la formación de directores de establecimientos escolares de Quebec*. El propósito de este estudio era mejorar la comprensión de la relación entre la formación profesional Universitaria (FPU) y de su entorno. Para ello, utilizó el enfoque institucionalista desarrollado en la teoría de la organización con el objetivo de describir y analizar la evolución de las presiones institucionales, advertidas por dos unidades académicas: el Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación de la Université de Montréal y el Departamento de Gestión de la Educación y formación en la Université de Sherbrooke, así como la formación de las Direcciones de Establecimiento Escolar (DES) en Quebec; de igual forma, las tácticas y estrategias como respuesta a las presiones institucionales. Esta tesis es un interesante referente para estudios similares en el campo organizacional y en la Administración de la Educación.

En este mismo trabajo, D'Arrisso (2013) expone un estudio de características semejantes al de la presente tesis, que se considera pertinente de anotar pues concierne a un caso centrado en las políticas y prácticas académicas para realizar la autoevaluación institucional. Esta es la investigación de Cartwright (1998), que analiza las respuestas para la rendición de cuentas y la evaluación de varias instituciones reconocidas por la Accreditation de North Central Association, donde se aplicó la tipología de Oliver para considerar los conceptos de presiones institucionales y las correspondientes respuestas estratégicas.

También, se ha identificado un estudio en México, denominado "Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO. El caso de Medicina" de los autores Quirox et al (2012). Este análisis se enfoca en la organización institucional de la Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), durante el proceso de autoevaluación para la acreditación de la Licenciatura de Médico Cirujano. Corresponde también a un estudio de caso que se realiza desde la perspectiva Neo-institucionalista de la sociología de la organización. La conclusión del estudio señala que la política educativa se ha concentrado en el fortalecimiento de los organismos y programas de evaluación y acreditación sin hacer énfasis en los procesos. Los órganos para mejorar la calidad en la educación superior no pueden controlar la organización de las IES, y como

consecuencia, no se puede asegurar que los procesos a favor de la calidad se lleven a cabo con imparcialidad, tanto en las instituciones públicas como en las privadas.

Después de presentar el enfoque Neo-institucionalista que sirve para interpretar los cambios advertidos en este estudio, se continúa con la exposición del segundo eje conceptual desarrollado en la presente investigación.

3.2 Acercamiento conceptual de la evaluación

En el punto anterior se expuso el cambio institucional desde la perspectiva del Neo-institucionalismo, lo que posibilita explicar las mejoras que se pueden suscitar en el ámbito universitario después de un proceso evaluativo institucional. Enseguida se aborda el otro eje fundamental que concierne al acercamiento conceptual de la evaluación, en el que se desarrolla una revisión desde una mirada histórica conceptual complementada con una exposición de los modelos de evaluación en educación, que permitirá ubicar la postura conceptual y metodológica del presente estudio.

3.2.1 Una revisión histórica - conceptual de la evaluación en educación

La aproximación histórica y sus orígenes, suele ser una vía esencial para comprender la concepción, el estatus y las funciones en el caso de la evaluación en educación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y sobre todo, en el transcurso de los siglos XX y XXI. En la historia de la evaluación y su evolución conceptual y pragmática en el campo educativo se generan planteamientos que muestran el desarrollo de la evaluación. Este proceso se enmarca desde finales del siglo XVIII hasta el momento actual, y en todas ellas se toma como referencia la época del nacimiento de la evaluación surgida con Ralph Tyler, a quien se ha denominado el padre de la evaluación educativa (Escudero, 2003).

Primera generación: la evaluación por objetivos

La evaluación educativa de Tyler, plantea el requisito de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra de síntesis se publica unos años después, con su concepción de “currículum”, integrando el método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida se ha alcanzado los objetivos previamente establecidos.

Segunda generación de la evaluación: la descripción

Las reformas Tylerianas no siempre se aplicaron de inmediato, sus ideas fueron muy bien acogidas por los especialistas en desarrollo curricular y por los profesores. Su esquema era racional y se apoyaba en una tecnología clara, fácil de entender y aplicar (Guba & Lincoln,

1982); House, 1989). Con los aportes del pensamiento de Tyler la evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se retoma la definición clásica de Tyler, donde la evaluación corresponde a un proceso para determinar el grado de congruencia entre las realizaciones, los resultados y los objetivos previamente establecidos.

Tercera generación: el Juicio

Se inicia durante esta época un período de reflexión y de ensayos teóricos con el ánimo de clarificar la multi-dimensionalidad⁵⁹ del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecen el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, lo que dará lugar al nacimiento de la nueva modalidad de investigación que hoy se denomina investigación aplicada (Phopam, 1980). Las características de los aportes teóricos que ofrecen los especialistas durante los años setenta e inicios de los ochenta, constituyen la proliferación de toda clase de modelos evaluativos que inundaron el mercado bibliográfico, los cuales expresaban qué es y cómo se debe conducir un proceso evaluativo. Esta generación se caracteriza por la descripción de fortalezas y debilidades respecto a objetivos establecidos.

Guba & Lincoln, (1982) afirman que se trata de una época marcada por la pluralidad conceptual y metodológica. Por su parte Mateo (1986), se refiere a la eclosión de modelos. Según Escudero (2003) en esta fase se comienza a prestar atención no sólo a las metas pretendidas, sino también a los efectos laterales o no pretendidos, incluso a resultados a largo plazo; se incluyen los trabajos iniciados por Cronbach (1963) y por Stake (1967).

Se trasciende en el desarrollo de modelos para quienes deben tomar decisiones, el más famoso y utilizado actualmente es el C.I.I.P (contexto, input, proceso y producto) propuesto por Stufflebeam, et al (1971) y el CES (toma sus siglas del Centro de la Universidad de California para el estudio de la evaluación), la contribución de este paradigma conceptual y metodológico ha sido positivamente valorado entre la comunidad de evaluadores (Popham, 1980; Guba & Lincoln, 1982, House, 1989). En este modelo se destacan los aspectos conceptuales que van dando cabida a la reflexión metodológica sobre la problemática y sirve de apoyo al presente estudio.

La siguiente es una síntesis que recoge las contribuciones a la evaluación en los años 70 y 80 en la denominada época de la profesionalización. En la metodología a seguir de pluralidad conceptual, se profundizó en los planteamientos teóricos y prácticos, de los cuales muchos prevalecen en la actualidad, los que a continuación se bosquejan:

⁵⁹ Concepto de multidimensionalidad expuesto en el capítulo 2 en el punto de enfoques del concepto de calidad.

- a) Perspectiva de las decisiones (Stufflebeam & Shinkfield, 1987): sostienen que el trabajo de Joint Committee (1981) (1988) está basado en dos premisas básicas: la evaluación es una actividad humana tan esencial como inevitable; y, la evaluación solvente debe proporcionar una comprensión amplia y una mejora en la educación.
- b) El mérito como objetivo de evaluación (modelos relacionados con la acreditación y el enjuiciamiento profesional (Popham, 1980).
- c) Pluralidad de procesos: son múltiples las concepciones sobre la manera de llevar a cabo el proceso.
- d) Pluralidad de objetos de evaluación: cualquier cosa puede ser objeto de evaluación y esta no debería limitarse a estudiantes y profesores, también a los procesos académicos y administrativos en la educación, (Nevo, 1983).
- e) Apertura: reconocida en general por casi todos los autores, es preciso dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino valorar los efectos posibles de un programa educativo, Scriven (1973) y (1974). Apertura no sólo al producto final, sino sobre todo al proceso educativo.

Esta tercera generación se caracteriza por los esfuerzos en alcanzar la emisión de juicio. Para valorar se requería de estándares y objetivos libres de juicio. Se empieza a exigir que la evaluación lleve a la emisión de dictámenes, no sólo del mérito de lo evaluado (su valor interno o intrínseco), sino también de su valor extrínseco o contextual.

Cuarta generación: respondiente y constructivista:

Concierno a una segunda época en la proliferación de modelos de evaluación y es representada por los modelos alternativos, que con diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología a seguir comienzan a aparecer en la segunda mitad de la década de los setenta. Entre ellos se destaca la Evaluación Responsable de Stake (1976), con una mayor preocupación de los implicados en la evaluación, a la que se adhieren Guba y Lincoln (1982), la Evaluación Democrática de Mac Donald (1976), la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la Evaluación como crítica artística de Eisner (1985). Se consolidó la evaluación como investigación evaluativa. Aparecen revistas científicas especializadas como *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Evaluation*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*.

Tras este análisis del amplio desarrollo de la evaluación a lo largo del Siglo XX que se extiende al XXI, es pertinente resaltar los que son considerados los principales modelos y planteamientos conceptuales y metodológicos de la evaluación actual, algunos de los cuales prevalecen en el presente siglo.

Según Santos (2007), en general los autores concuerdan en que los procesos de evaluación mejoran las instituciones y programas de educación superior, aunque insisten en diferentes variables como las que tienen mayor peso en el mejoramiento de estos ejercicios evaluativos.

Destacan la definición de una metodología adecuada como lo más importante del proceso; otros lo hacen en aspectos de la utilización de la evaluación, y hay quienes tienen mayor preocupación en los tipos de información, tratamiento de la misma, medición de fenómenos y construcción de indicadores. La clasificación de modelos o métodos evaluativos en la literatura especializada se ha planteado desde diversos criterios, propósito y metodología.

3.2.2 Principales modelos de evaluación en educación

A continuación se muestran algunas de las principales clasificaciones de modelos ya expuestos en las cuatro generaciones de evaluación en la educación, y de acuerdo con los estudios realizados por Castillo y Gento (1995), quienes ofrecen unas categorizaciones de los modelos evaluativos que denominan conductivista-eficientistas, humanísticos y holísticos (mixtos). En cada una de las tablas se bosqueja el método-autor, la finalidad evaluativa, el contenido de la evaluación y el rol del evaluador, en el que se exponen los enfoques evaluativos más importantes. La síntesis de estas clasificaciones se puede ver en las tablas VI, VII y VIII que a continuación se exponen:

Tabla VI. Modelo conductivista-eficientista

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	de	Rol de evaluador
Consecución de objetivos (1940) Tyler	Medición de logro	Cuantitativo	Resultados		Técnico externo
CIPP Stufflebeam (1967)	Información para toma de decisiones	Mixto	C (contexto) I (input) P (proceso) P (producto)		Técnico externo
Figura (countenance) Stake (1967)	Valoración de resultados y proceso	Mixto	Antecedentes, transacciones, resultados		Técnico externo
CSE Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones	Mixto	Centrados en logro de necesidades		Técnico externo
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración de proceso y producto	Mixto	U (unidades de evaluación) T (tratamiento) O (operaciones)		Técnico externo

Fuente: Escudero (2003), clasificación de Modelos de evaluación por Castillo y Gento.

Tabla VII. Modelo humanístico

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol de evaluador
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa	Evaluador externo de necesidades del cliente
Contraposición Owens (1973), Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa	Árbitro externo del debate
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	- Contexto - Procesos emergentes - Relaciones de procesos - Impacto en contexto	Provocador externo de interpretaciones

Fuente: Escudero (2003), clasificación de Modelos de evaluación por Castillo y Gento.

Tabla VIII. Modelo holístico

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	de	Rol de evaluador
Evaluación respondente Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes	Cualitativo	Resultado de debate total sobre programa		Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación holística Mac Donald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa		Promotor externo de la interpretación por los impactos
Evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Cualitativo	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje		Promotor externo de la interpretación por los impactos

Fuente: Escudero (2003). Clasificación de Modelos de evaluación por Castillo y Gento.

Después de haber expuesto la descripción histórica-conceptual donde se muestran los primeros intentos de medición educativa hasta la actual investigación evaluativa en educación y los principales modelos de evaluación que persisten en la actualidad, resulta importante para el presente estudio ubicar la postura conceptual y metodológica que más se acerca al campo específico a investigar, por lo que es importante referirse al modelo de Daniel L. Stufflebeam⁶⁰, quien como ya se expuso, propone el CIPP que recoge toda una serie de recomendaciones (1994, 1998, 1999, 2000 y 2001), integra las ideas de diversos evaluadores también notables y ofrece una de las últimas aportaciones a la actual concepción de la investigación evaluativa en educación, complementando así la visión del panorama actual rico y plural, tras analizar la cuarta generación de Guba & Lincoln (1982).

3.2.3 El Modelo CIPP

Este modelo corresponde a la evaluación enfocada en la toma de decisiones. CIPP es el acrónimo de cuatro tipos valorativos: Contexto, Insumos, Procesos y Productos. Según Santos L. (2007) la evaluación de contexto envuelve la identidad de las necesidades de los miembros de una organización para decidir sobre los objetivos de un programa y en general, el marco en que este se desenvuelve. Insumos conduce a una evaluación de recursos, estrategias y diseños. Procesos, a la definición de la implementación del programa. La evaluación de productos mide los resultados y encamina hacia la redefinición del programa para la toma de decisiones. A continuación se exponen los cuatro tipos de evaluación del modelo CIPP.

⁶⁰ Presidente de 1975 a 1988 del «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation» y actual director del «Evaluation Center» de la Western Michigan University (sede del Joint Committee) y del CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation), centro auspiciado y financiado por el Departamento de Educación del gobierno americano.

Tabla IX. Modelo CIPP- Tipos de evaluación

Modelo evaluativo	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la calidad del sistema, las estrategias del programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas y los tests diagnósticos.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante a las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación, de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar con esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar informe claro de los defectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Fuente: Stufflebeam & Shinkfield (1987).

Este modelo parte de los cuatro principios del Joint Committee (1981 y 1988), desde la idea de que cualquier buen trabajo de investigación evaluativa debe ser: a) útil, porque proporciona información a tiempo b) factible, porque admite un esfuerzo razonable que debe ser políticamente viable, c) apropiada, adecuada, legítima, esto es, ética y justa con los implicados, d) segura y precisa al ofrecer información y juicios sobre el objeto que se evalúa. Asimismo, la evaluación es aplicable a distintas disciplinas y a objetos diversos (Scriven, 1994). Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, bien sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planearla, llevarla a cabo, presentar los resultados y

aplicar las conclusiones. La definición formal propuesta por Stufflebeam y colaboradores es la siguiente:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Stufflebeam exhorta a la responsabilidad del evaluador que debe actuar de acuerdo con principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y, debe asistir a los implicados en la interpretación, uso de la información y sus juicios. Sin embargo, es también su deber y su derecho, estar al margen de la lucha y la responsabilidad política, tanto por la toma de decisiones, como por las decisiones tomadas. Este tipo de evaluación se enmarca en la clasificación de las evaluaciones verdaderas, cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el mérito de un objeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Para evaluar la educación en una sociedad moderna, Stufflebeam (1994) dice que se deben seguir algunos criterios básicos de referencia: Las necesidades educativas, la equidad, la factibilidad, la excelencia. Tomando el referente de estos criterios y sus derivaciones, Stufflebeam (1987) recoge una serie de recomendaciones para realizar buenas investigaciones evaluativas y mejorar el sistema educativo. Entre las principales se tienen en cuenta:

- Los planes de evaluación deben satisfacer los cuatro requerimientos de utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión (Joint Committee, 1981 y 1988).
- Las entidades educativas deben ser valoradas tanto por su mérito (valor intrínseco, calidad respecto a criterios generales) como por su valor (valor extrínseco, calidad y servicio para un contexto particular) (Guba & Lincoln, 1982; Scriven, 1991), como por su significación en la realidad del contexto en el que se ubica. Scriven (1998) señala que usando otras denominaciones habituales, mérito tiene bastante equivalencia con el término calidad, valor con el de relación coste-eficacia y significación con el de importancia.
- La evaluación de instituciones educativas y programas, etc., debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales.
- Los estudios evaluativos deben ser capaces de valorar hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son responsables y rinden cuentas del cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales (Scriven, 1994)
- Los estudios evaluativos deben proporcionar direcciones para la mejora, porque no basta con emitir un juicio sobre el mérito o el valor de algo.

- Recogiendo los puntos anteriores, todo estudio evaluativo debe tener un componente formativo y otro sumativo. (Escudero, 2003. p. 22-24)

También se incluye con otra serie de recomendaciones acerca de los cuatro tipos de evaluación del modelo CIPP que son las siguientes:

- La evaluación del contexto en la que se considera la importancia de la evaluación de las necesidades, oportunidades, problemas en un área. Se hace también importante como lo indican Madaus, et al, (1991), y Scriven, (1991) que la evaluación se utilice retrospectivamente, para juzgar bien el valor de los servicios y resultados educativos, en relación con las necesidades de los estudiantes.
- La evaluación de las entradas (inputs) debe emplearse de manera prospectiva, para asegurar el uso de un rango adecuado de enfoques según las necesidades, la programación de actividades y los planes.
- La evaluación del proceso según Stufflebean & Shinkfield (1987) debe usarse de manera prospectiva para mejorar el plan de trabajo, y también de manera retrospectiva para juzgar la calidad del proceso.

La evaluación del producto es el medio para identificar los resultados buscados y no buscados en los participantes o afectados por el objeto evaluado. Se requiere una evaluación retrospectiva del producto para poder juzgar en conjunto el mérito y el valor del objeto evaluado (Scriven, 1991; Webster et al, 1993; Webster et al, 1994).

Las recomendaciones finalizan indicando que la evaluación se debe apoyar en la comunicación y en la inclusión sustantiva y funcional de los implicados (stakeholders) con las cuestiones claves, criterios, hallazgos e implicaciones de la evaluación, así como en la promoción de la aceptación y el uso de sus resultados (Chelimsky, 1998).

Por otro lado, estos estudios deben apreciarse desde múltiples perspectivas, métodos cuantitativos y cualitativos para recoger y analizar la información. La pluralidad y complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos (Scriven, 1991).

Como lo indica Escudero (2003) en estas recomendaciones se consideran también que los estudios evaluativos deben también ser evaluados, incluyendo meta evaluaciones formativas para mejorar su calidad y su uso, y meta evaluaciones sumativas para apoyar a los usuarios en la interpretación de sus hallazgos y proporcionar sugerencias para mejorar futuras evaluaciones (Joint Committee, 1981 y 1988; Madaus y otros, 1991; Scriven, 1991; Stufflebeam, 2001).

Stufflebeam (1998) reconoce que hay cierto conflicto de los planteamientos del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation con algunas de las posiciones de la corriente denominada postmodernista, representada especialmente por Guba y Lincoln, pero no acepta que existan razones para actitudes de escepticismo y frustración con las prácticas evaluadoras actuales, porque existen muchos ámbitos de acercamiento y el desarrollo de estándares valorativos es perfectamente compatible con la atención a los diversos implicados en la evaluación, los contextos sociales y métodos. Stufflebeam defiende una mayor colaboración en la mejora de las evaluaciones, estableciendo los estándares de manera participativa, pues cree que es posible la aproximación de planteamientos, con contribuciones importantes desde una mirada ecléctica, atendiendo diferentes puntos de vista (Escudero, 2003).

Comparando con las orientaciones de Stake y Scriben, el modelo CIPP está más en línea de los sistemas de educación y servicios humanos. No se concentra demasiado en servir de guía para la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada.

En el mismo sentido Mora (2004) considera que el modelo CIPP parte de la necesidad de tomar decisiones y su intención básica es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar esas decisiones. Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones experimentales. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma de decisiones están Stufflebeam & Shinkfield, (1987).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de España (INCE)⁶¹, el marco Organizativo acogido con más frecuencia entre los principales sistemas organizativos para la evaluación en la educación superior es el modelo CIPP. Además de este Instituto, también se han basado en este modelo el proyecto INES⁶² de la OCDE, y los sistemas evaluativos: francés, suizo, danés y estadounidense.

Cabe destacar, que posterior a este modelo evaluativo CIPP, han surgido estudios que proponen algunos sistemas de indicadores de gestión que permiten complementarlo. Entre ellos se encuentra el diseño de un Tablero de Mando propuesto por Martín (2009), como una guía práctica de la UNESCO, para los procesos de evaluación y su impacto en las instituciones de enseñanza superior. El propósito de este manual es el diseño de los indicadores de planificación en la construcción de un tablero de instrumentos, adaptándolos al contexto nacional y suficientemente explícitos, que sirvan como herramienta de seguimiento a la

⁶¹ Entre los fines que persigue están la calidad de la educación y del sistema educativo que permite comparaciones confiables. Así como señalar los puntos críticos del sistema evaluativo y sus componentes.

⁶² INES; sigla en inglés, Indicators of Education Systems.

política nacional de educación o simplemente, a la operación y resultados de su sistema. Asimismo otras publicaciones como la de Pelletier et al (2002), sobre la problemática de la producción de indicadores en educación; también el documento regional de ILPES-CEPAL (2005)⁶³ como metodología para la construcción de indicadores en la evaluación de desempeño de las instituciones públicas. Referentes que aportan a la comprensión de los indicadores aplicados al modelo evaluativo de los Programas Académicos en estudio.

Conclusión del marco teórico y conceptual

El marco teórico y conceptual del presente capítulo comprendió un primer eje en el que se expone la teoría del Neo-institucionalismo, corriente sociológica que reconoce el cambio como un elemento importante para el análisis institucional. Por un lado, se muestran los elementos que se pueden considerar claves para el estudio de los cambios internos o endógenos.

Entre los más significativos para el diagnóstico e interpretación de los datos se pueden encontrar: algunas resistencias al cambio derivadas de las culturas disciplinares, las resistencias a la calidad, la evaluación; y a la aceptación de nuevas rutinas y patrones de trabajo. Estas dificultades en la aceptación de nuevas políticas internas se producen porque son consideradas nuevas formas que implican más carga laboral. En general, los nuevos procesos que tiendan a cambiar lo que tradicionalmente se viene realizando no son aceptados, o presentan cierta resistencia por parte de los diferentes actores del sistema universitario; así como las creencias, y las formas de autoridad que pueden afectar de manera conjunta los cambios en el ámbito de las IES. La mirada expuesta en el cambio endógeno desde el nuevo institucionalismo permite el análisis y la interpretación que se pueda encontrar en los resultados del proceso investigativo.

Por otro lado, se exponen los elementos exógenos recibidos del entorno que se observan a partir de una normatividad gubernamental (isomorfismo coercitivo), y se aplican a través de la introducción de mecanismos de supervisión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. Así, el estudio del cambio está referido a la adopción de las reglas externas de evaluación utilizando el mecanismo de acreditación y su articulación con el sistema interno de evaluación de las IES, mediante la autoevaluación en programas y en las instituciones, aplicando estándares de calidad que generan cierto isomorfismo mimético entre las IES.

Continuando con la exposición del enfoque institucional, orientado hacia la influencia del entorno y a las prácticas organizativas, surgen los conceptos de agencia, emprendimiento institucional, pluralismo, estrategias y tácticas, los cuales pueden dar luz a la interpretación de

⁶³ ILPES: sigla que significa Instituto para el desarrollo Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social de la CEPAL.

las respuestas a las presiones del medio, a los cambios y a las resistencias de la comunidad académica frente a la autoevaluación y a la implantación de los planes de mejora en los Programas del presente caso de estudio.

El otro eje expuesto en este apartado, corresponde al acercamiento conceptual del modelo evaluativo de Stufflebeam que se ha definido para efectos de mapear el proceso de la evaluación y el plan de mejora, lo que posibilita estructurar la metodología del proceso evaluativo y la caracterización de los resultados o cambios encontrados en la recolección de datos. Mediante la operatividad del modelo CIPP, y el enfoque del Neo-institucionalismo se interpretan los cambios y los efectos suscitados (esperados y no esperados), como también, los factores que facilitan y limitan los cambios.

La metodología que se adopta y se presenta en el capítulo cuatro para la identificación del proceso de la autoevaluación, la implantación del plan de mejora y la identificación de los cambios, se efectúa con el acercamiento metodológico del modelo CIPP de Stufflebeam con un vasto reconocimiento en las Instituciones de Educación Superior. Con este modelo se pueden aplicar los diferentes tipos de evaluación en el cual se fundamenta este método: la evaluación del contexto, de entrada de datos, la del proceso y la del producto, es decir la identificación de los resultados y cambios advertidos.

CAPITULO 4 METODOLOGÍA

En este capítulo se aborda la metodología asumida para el desarrollo de la investigación. La estructura inicia con la elección de método, en el que se opta por un enfoque híbrido o mixto con un diseño exploratorio.

Se continúa con el estudio de caso en la Universidad del Valle en el programa académico de Contaduría Pública (PACP) y de Administración de Empresas (PAAE) de la facultad de Ciencias de la Administración. También se incluyen las características generales del Sistema de Autoevaluación de la institución.

Posteriormente, se plantea el diseño general de la investigación en el que se describe cada una de las etapas, las fases, enfoques, técnicas de recolección de datos e instrumentos que fueron desarrollados con el propósito de responder a los objetivos y a las preguntas de la investigación. La estructura general de la metodología se sustenta en las recomendaciones de Creswell et al., (2007) quienes formulan para una investigación con enfoque mixto, el siguiente planteamiento:

- Una definición del método mixto de investigación
- Escogencia del diseño a utilizar y su definición
- Un diagrama para ilustrar
- Recopilación de datos cualitativos
- Recopilación de datos cuantitativos
- Los procedimientos a utilizar en el análisis de datos

El desarrollo metodológico se complementó con la exposición de las herramientas utilizadas para la sistematización y análisis de los datos cualitativos y cuantitativos; finaliza con la presentación de las consideraciones éticas en las que se manifiestan la confiabilidad y el anonimato de la información recogida en esta investigación (Creswell, 2003; Tashakkori et al, 2003).

4.1 Estudio metodológico asumido en la investigación

En esta investigación se optó por un estudio conocido como un método híbrido o mixto⁶⁴ de investigación planteado por Creswell, (2003); Tashakkori et al, (2003). Esta es una aproximación muy utilizada en varios campos como la educación y la sociología, es una

⁶⁴ La expresión en inglés que se suele utilizar para referirse a los métodos híbridos o mixtos - mixed methods research-.

tendencia importante que permite la integración de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

Este enfoque mixto se puede englobar dentro de lo que ha se conoce tradicionalmente en el ámbito general de las ciencias sociales como estrategia de triangulación metodológica (Denzim, 1989), mediante la cual los investigadores pueden aprovechar lo mejor de cada método superando sus deficiencias, pues las debilidades de uno, son a menudo las fortalezas del otro; ya que los resultados obtenidos desde diferentes métodos pueden enriquecer y mejorar la comprensión de las cuestiones estudiadas y generar nuevas ideas con relación a las mismas.

4.1.1 Un enfoque mixto

Hay varias áreas científicas muy avanzadas en la aplicación y el desarrollo de la metodología mixta, como en educación, sociología, psicología y ciencias de la salud, donde se encuentran los principales investigadores (John Creswell, Abbas Tashakkori, Burke Johnson, Anthony Onwuegbuzie, Jennifer Greene, Charles Teddlie y David Morgan, entre otros). Además, estas áreas son las que más aportan al desarrollo de esta metodología, y generan los principales debates contribuyendo a su consolidación.

A la metodología mixta se le considera la *tercera aproximación metodológica* (Johnson et al, (2007) o el *tercer movimiento metodológico* (Tashakkori et al, 2003), emergiendo como un enfoque de investigación con una denominación reconocida y con una identidad propia (Denscombe, 2008).

Autores de estos campos señalados han publicado libros centrados en la metodología híbrida (Bergman, (2008); Creswell & Plano Clark, (2011) Greene, (2007); Morse & Niehaus, (2009); Creswell & Plano, 2007; Tashakkori & Teddlie, (2010); Teddlie & Tashakkori, (2009). Asimismo, revistas de estas áreas han publicado números especiales dedicados a la metodología mixta. Es así, como en 2007 apareció el primer volumen de una revista dedicada específicamente a los métodos híbridos (Journal of Mixed Methods Research, Sage).

Tashakkori & Creswell (2007) en la revista antes señalada, definen este tipo de investigación como aquella en la que el investigador recoge y analiza datos, integra los resultados y establece inferencias, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Creswell & Plano (2007) señalan que la investigación híbrida o mixta, como método, se centra en recoger, analizar e integrar datos cuantitativos y cualitativos.

En el mismo sentido autores como Lessard, et al (1995), Van der Maren (1996), Tremblay (1997) y Denman & Haro (2002), trazan la posibilidad de unir estas dos aproximaciones metodológicas (cuantitativa y cualitativa) al señalar las tendencias o posturas interaccionistas.

Hernández et al, (2006) , en su obra destacan un apartado acerca de la importancia de los procesos mixtos. Estos autores insisten en que los procesos cuantitativos son importantes, y los procesos cualitativos también son muy valiosos, pues han realizado considerables aportes al avance de las ciencias. Por otro lado, (Guba & Lincoln, 2000) lo denominan el cruce de enfoques al referirse a la conjugación de ambos procesos de investigación y la consideran pertinente como una metodología en evaluación educativa.

A su vez Worthen & Sanders, (1987) sostienen que el uso complementario de métodos cualitativos y cuantitativos para la evaluación de programas parece haber llegado actualmente a un consenso en cuanto a la necesidad de utilizarlos conjuntamente, en los que se trata de conocer las bondades y limitaciones de cada uno, y usar aquel o aquellos que más se ajusten al tipo de pregunta específica que se requiera contestar. Por lo ya expuesto, las evaluaciones suelen ser más comprensivas y más útiles cuando se utiliza un enfoque complementario.

Estos mismos autores exponen que los métodos cuantitativos, por ejemplo, ofrecen herramientas para generalizar las conclusiones hacia poblaciones mayores y para medir productos y resultados. Los métodos cualitativos, por su parte, dado su acercamiento intimista y profundo son más indicados para explicar, documentar los procesos y para elaborar hipótesis acerca de por qué, funcionan o no, los programas evaluados.

La principal justificación para la elección de este enfoque mixto es la búsqueda de una mejor comprensión de la investigación, por lo que se debe preguntar sobre cómo se realizaron el proceso de autoevaluación y el plan de mejora y qué cambios se generaron. Por ello, se considera que esta es una aplicación útil, al lograr combinar los dos métodos, pues se puede complementar y enriquecer el proceso y luego realizar el análisis de los resultados y los cambios generados.

Existen dos elementos principales que ayudan a determinar varios tipos de diseños mixtos (Creswell, 2003; Morgan, 1998; Morse, 1991). Un elemento es la importancia, ya que en un estudio mixto el investigador puede dar la misma prioridad a las partes, cuantitativa y cualitativa, o bien otorgar mayor relevancia a una de ellas. El otro elemento es el proceso de recolección de los datos que se refiere a la secuencia con que el investigador los reúne. Las dos opciones consisten en reunir la información al mismo tiempo (diseño simultáneo, concurrente o paralelo) u obtener los datos en diferentes fases (diseño secuencial o en dos fases).

Para la representación de estos diseños se puede utilizar la propuesta de Morse (1991). En su sistema se utiliza la abreviatura “quan” para representar la parte cuantitativa, y “qual” para la cualitativa. Además, cuando hay un método dominante o más importante, este se representa

con letras mayúsculas (QUAN, QUAL), mientras que el método menos importante aparece en letras minúsculas (quan, qual). Por otra parte, el símbolo (+) es utilizado para indicar un diseño simultáneo, mientras que la flecha (→) se refiere a un diseño secuencial. Así, se pueden establecer las siguientes formas o diseños híbridos o mixtos que se combinan (Johnson y Onwuegbuzie, (2004):

- a) De igual importancia, simultáneo: (1) QUAL + QUAN
- b) De igual importancia, secuenciales: (2) QUAL → QUAN; (3) QUAN → QUAL
- c) De diferente importancia, simultáneos: (4) QUAL + quan; (5) QUAN + qual.
- d) De diferente importancia, secuenciales: (6) qual → QUAN; (7) QUAL → quan.
(8) quan → QUAL; (9) QUAN → qual.

4.1.2 Un diseño exploratorio

Teniendo como referentes los anteriores diseños, la presente investigación ha considerado este tipo de estudio mixto bajo el diseño exploratorio (Creswell & Plano, 2007). Este diseño tiene como propósito explorar en una primera fase, un fenómeno o problema de investigación, y a continuación utilizar el otro método. Este análisis previo se suele desarrollar mediante investigación principalmente cualitativa, mientras que la segunda fase puede ser cuantitativa.

En este sentido, la primera parte cualitativa ayuda a conocer mejor el contexto de la investigación, determinando las medidas y variables más adecuadas a utilizar en la siguiente parte cuantitativa y, por tanto, apoya en la construcción del instrumento cuantitativo de la recogida de información. Por ello, en este diseño exploratorio se utilizan dos fases que pueden ser secuenciales, y la prioridad de ambos métodos es de igual importancia (este aspecto se ampliará en el punto 4.3 del diseño general de la investigación del presente capítulo).

4.2 Elección de un estudio de caso

Un estudio de caso aporta conocimientos, porque mediante un análisis de la unidad particular se llega a entender lo que es universal (Simons, 1996). De acuerdo con Merriam (1988), es particularmente útil en el campo de la educación, pues tiene en cuenta su sensibilidad para captar la complejidad de los fenómenos humanos. Para este autor, esto se da por la particularidad del estudio, en tanto un sistema, a pesar de ser limitado permite la comprensión del fenómeno, procura el conocimiento de nuevas interacciones y elementos que pueden contribuir a la redefinición de los casos estudiados. También puede ser inductivo, en la medida que el investigador acierta a la explicación de los hechos que pueden llevar hacia un cuadro de generalización.

Como lo afirma Yin, (1994):

Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés y datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (p. 13)

El carácter descriptivo del estudio de caso es la base de la comprensión del fenómeno, porque se describe un proceso teniendo en cuenta su profundidad y su visión logística sobre la manera particular donde los grupos humanos hacen ver los problemas específicos. (Shaw, 1978).

El presente estudio está centrado sobre un fenómeno o entidad que permite obtener unos datos sobre los múltiples factores que lo caracterizan, como las interacciones establecidas entre ellos. Así, el objetivo del estudio de caso es a la vez una descripción logística y una comprensión del fenómeno como lo indica Yin (1984). Este método es particularmente útil para unas situaciones donde es imposible separar los elementos del fenómeno de su contexto. Por otra parte, este tipo de estudio se ha convertido en un plan de investigación integral, que de acuerdo con la elección del investigador puede ser utilizado para la búsqueda tanto cualitativa como cuantitativa (Savoie-Zajc et al, 2000).

4.2.1 Presentación del estudio de caso en la Universidad del Valle

La Universidad del Valle es una institución pública fundada en 1945, una de las más importantes de la educación superior en Colombia. La misión es educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión de conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura, el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social. La institución tiene un fuerte liderazgo en la región del Sur Occidente Colombiano y del país, siendo ampliamente reconocida por la calidad de sus egresados y por su aporte a la investigación y el desarrollo regional y nacional.

La Universidad tiene siete (7) Facultades: Artes Integradas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Administración, Salud, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades e Ingeniería.

Cuenta con dos (2) institutos: Pedagogía y Psicología.

Posee veintitrés (23) Escuelas: Arquitectura, Bacteriología y Laboratorio Clínico, Ciencias Básicas, Ciencias del Lenguaje, Comunicación Social, Enfermería, Estadística, Estudios Literarios, Ingeniería Civil y Geomática, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería de Materiales, Ingeniería de Recursos Naturales y del Ambiente, Ingeniería de Sistemas y Computación, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería

Química, Medicina, Música, Odontología, Rehabilitación Humana, Salud Pública, Trabajo Social y Desarrollo Humano.

La sede principal está ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, con dos campus universitarios, el campus principal o ciudadela universitaria de Meléndez y el campus San Fernando. A su vez, posee 9 sedes en el Departamento del Valle del Cauca. El Sistema de Regionalización es una de las expresiones más importantes de la proyección de la Universidad en la región. La institución cuenta con un total de **26782 estudiantes**⁶⁵. Cuenta con programas académicos que incluyen carreras de formación tecnológica y profesional. Los postgrados tienen especializaciones, maestrías, especialidades clínicas y doctorados.

A través del Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015, la Universidad guía y orienta sus acciones y la toma de decisiones en relación con la docencia, la investigación, la proyección social, el bienestar universitario y el manejo de los recursos físicos y financieros.

Los objetivos del Proyecto institucional (PI) son contribuir a la creación y consolidación de una *cultura de calidad*; poner en marcha los procesos de autoevaluación, a fin de realizar en forma permanente procesos de mejoramiento institucional y de los programas académicos. De esta forma, consolidar las condiciones necesarias para asegurar la participación de la oferta académica y poner a la Universidad del Valle en cuanto a docencia, investigación y proyección social, en condiciones de participar en procesos de cooperación e intercambio con instituciones de América Latina y el mundo.

El Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 1052 de enero 27 de 2014, le otorgó a la Universidad del Valle la renovación de la Acreditación Institucional de Alta Calidad por el máximo término, que corresponde a diez años, lo cual ratifica la posición de esta Universidad como una de las mejores del país.

El desarrollo de los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo han llevado a la implantación del Sistema de Gestión Integral de la Calidad (GICUV), que integra, a partir del proceso de Autoevaluación y Calidad Académica, el Modelo Estándar de Control Interno (MECI).

La Norma Técnica de Calidad para la Gestión Pública (NTCGP 1000) y el Sistema de Desarrollo Administrativo (SISTEDA), con el objetivo de lograr de manera óptima el cumplimiento de sus fines misionales con la excelencia académica.

⁶⁵ Informe de Rectoría, rendición pública de cuentas 2012 del 6 de febrero de 2013.

Para la toma de decisiones, los directivos universitarios responsables de los diferentes componentes de la estructura orgánica, son apoyados por los cuerpos colegidos correspondientes: Consejo Superior, Consejo Académico, Consejos de Facultad e Instituto, Comité de Regionalización, entre otros.

4.2.1.1 Características de la Calidad y la Autoevaluación en la Universidad del Valle

En el año 2003 el Consejo Superior instituye la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), dentro de la reforma estructural de la Universidad del Valle, con la finalidad de dar cumplimiento y apoyo a todos los procesos de mejoramiento que se iniciaron en las diferentes facultades y programas, para alcanzar la acreditación institucional. En tal virtud, se instaura una política académica a la que todo programa de formación de pregrado de la Universidad debía someterse a los procesos de acreditación, en concordancia con la normatividad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)⁶⁶, en un plazo no mayor a tres años a partir de la vigencia de la norma.

Las facultades, escuelas e institutos han puesto en marcha de manera permanente dos estrategias para asegurar los procesos de autoevaluación, revisión, fortalecimiento y la consolidación permanentes bajo las dos estrategias siguientes: 1) estrategia en la que se participa a través del Programa Institucional de Calidad de la Universidad y 2) estrategia de los programas y facultades, en la que se realizan actividades de capacitación y orientación.

Por su parte, la facultad de Ciencias de la Administración y sus programas académicos responden integralmente al Proyecto Institucional (PI) de la Universidad del Valle y son desarrollados en consonancia con la visión y misión. Para dar respuesta a los desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior y lograr los objetivos de la Universidad y la Facultad, estos programas se comprometieron con el Plan de Desarrollo Institucional que les ha permitido poner en marcha procesos continuos de evaluación de la calidad académica y el mejoramiento continuo.

Los programas seleccionados para el estudio son los más relevantes en el desarrollo del proceso de autoevaluación e implantación de los planes de mejora, que se vienen desarrollando hace cerca de diez años en la facultad de Ciencias de la Administración. A continuación en la tabla X se expone la información de las vigencias de la Acreditación de Alta Calidad, de los programas de pregrado de Contaduría Pública y Administración de Empresas, los cuales desde el 2007 obtuvieron tal acreditación.

⁶⁶ Consejo Nacional de acreditación, Ministerio de educación Nacional. www.mineduacion.gov.co/1621/article-196486.html

Tabla X. Resoluciones de acreditación de alta calidad en el PACP y en el PAEE

Programa Académico	Resolución 1ª Acreditación	Vigencia	Renovación de la acreditación	Vigencia
Pregrados				
Contaduría Pública	2419/ 2007-05-11	4 años	5462/2012-05-18	6 años
Administración de Empresas	3765/ 2007-07-05	6 años	7736/2014-05-26	8 años

Fuente: adaptado por la autora, de la información (DACA, 2014).

4.2.1.2 Unidad de análisis

Dado el desarrollo, relevancia y experiencia en los procesos de autoevaluación, mejoramiento de la calidad y acreditación, de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, se constituyen en la unidad de análisis para el estudio de caso del presente proyecto. A continuación se muestran las características del proceso de autoevaluación y calidad.

La Facultad de Ciencias de la Administración ha tenido una intervención muy significativa dentro del desarrollo y crecimiento de la oferta académica en el sistema regional de la Universidad del Valle. Ha capacitado el capital humano de la región encargado de dirigir múltiples organizaciones, teniendo claro que la formación es un proceso misional de la Universidad.

La Facultad de Ciencias de la Administración tiene un total de 16 programas académicos, así: tres (3) programas académicos de pregrado: Administración de empresas, Contaduría Pública, Comercio Exterior y posee dos (2) programas de tecnologías, la Tecnología en Gestión Portuaria y la Tecnología en Dirección de Empresas Turísticas y Hoteleras.

Tiene 11 posgrados conformados en cinco (5) especializaciones, cinco (5) maestrías, y un (1) Doctorado, así: Especialización en Finanzas, Especialización en Marketing Estratégico, Especialización en Gestión de la Calidad Total y la Productividad (sede Cali), Especialización en Gestión de la Calidad Total y la Productividad (sede Tuluá), Especialización en Administración Pública. Maestría en Administración, Maestría en Ciencias de la Organización, Maestría en Políticas Públicas, Maestría en Contabilidad modalidad investigación, Maestría en Contabilidad Modalidad profundización y un Doctorado en Administración.

Existía un número de 1285 estudiantes matriculados⁶⁷ en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración⁶⁸. Por otro lado, el número total⁶⁹ de profesores de la Facultad es de 154, de

⁶⁷ Número de estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Administración, según reporte de la Oficina de Planeación y Desarrollo institucional, Universidad del Valle, Junio 2012.

⁶⁸ En el Campus-sede San Fernando de Cali.

los cuales 48 son nombrados de tiempo completo, 85 horas cátedra, 11 ocasionales tiempo completo y 10 ocasionales de medio tiempo.

Las circunstancias y condiciones de desarrollo de la Universidad han sido un continuo reto para la Facultad, pues se realiza un enorme esfuerzo en el direccionamiento y la evaluación continua de los programas del departamento del Valle del Cauca. La Facultad había dado pasos importantes desde el año 2000 para iniciar el proceso de autoevaluación formulando su marco conceptual y realizando una serie de actividades, y en el 2002 se tomó el cauce y la consistencia debida para llevarse a cabo.

Los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas se acogieron a los lineamientos de la Universidad del Valle que corresponden a los propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), de donde se toma la descripción de los factores, las características, los aspectos que se deben considerar, los indicadores relacionados con cada una de ellas, donde se ponderó y estableció la relación entre los indicadores y las características, para finalmente diseñar el modelo de calificación y obtención de los resultados.

4.2.1.3 Sistema de Autoevaluación de Universidad del Valle

Toda conceptualización sobre la evaluación está necesariamente ligada al concepto de Calidad. La metodología aplicada para el proceso de autoevaluación en la Universidad del Valle, sus facultades y programas académicos sigue el Modelo Conceptual planteado por el CNA, en el que se tienen en cuenta los factores que inciden en el prototipo de cada programa académico. En la configuración de esos factores pesan los recursos institucionales, los procesos internos y la gestión académica.

La calidad de un programa académico se define por elementos institucionales a nivel de su estructura, siendo la facultad de tipo macro, los departamentos, de tipo medio o mezo y los programas, de tipo micro. La calidad de un programa obedece dentro de un marco objetivo y universal a lo que se ha definido como su proyecto académico, a cómo desarrolla ese proyecto y a los resultados, mediante el desempeño de sus egresados y el impacto que produce en su medio social y económico.

En resumen, un programa es considerado óptimo o de un nivel de calidad elevado, en la medida en que lo que proyecta hacer, lo que hace y lo que le resulta, sea muy similar. Sin embargo, la calidad sólo puede completarse si el programa tiene la capacidad de confrontar su propio proyecto, utilizando los mejores procedimientos, criterios y estrategias, mediante instrumentos válidos y confiables.

⁶⁹ Número de profesores según reporte Informe para el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Administración, suministrado por los Departamentos de Administración y Organizaciones y el Departamento de Contabilidad y Finanzas, Facultad de Ciencias de la Administración, junio 2012.

4.2.1.4 Características de la Autoevaluación en la facultad de Ciencias de la Administración

El sistema parte de la definición de un conjunto de características de calidad, de los atributos o variables que la conforman y de los indicadores. Estos términos se definen como un conjunto de cualidades que pretende alcanzar un programa que está en búsqueda de la excelencia.

Las características de la autoevaluación aplicadas a los programas de la facultad de Ciencias de la Administración y sus programas académicos, conservan todos los parámetros del sistema de autoevaluación de la Universidad y los lineamientos⁷⁰ establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Estos se fundamentan en un ideal de educación superior y buscan articular referentes universales con los referentes específicos definidos por la misión y el proyecto institucional.

El marco estructural de los lineamientos para la autoevaluación con propósitos de acreditación está constituido así: Por diez (10) criterios de calidad y ocho (8) factores⁷¹ que el CNA ha identificado como centrales en el servicio de educación superior; a cada factor corresponde un conjunto de características de obligatoria consideración, para un total de cuarenta y dos (42) y a cada característica le corresponden aspectos que se deben evaluar y se definen unos indicadores.

Los criterios de calidad sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la evaluación de las características de la calidad del programa académico objeto de análisis. Estos criterios son considerados como una totalidad. No hay entre ellos jerarquía alguna ni se establece predilección de uno sobre otro; ellos se complementan y potencian entre sí, en cuanto a principios que sirven de base al juicio sobre la calidad; éstos son los siguientes: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia.

Los otros componentes de esta estructura del Sistema de Autoevaluación y Acreditación del CNA, seguido por la Universidad del Valle, se definen así:

Factores o componentes: son grandes conjuntos o categorías que agrupan cualidades propias de una institución o programa académico y su relación con el entorno. Ellos adquieren sentido e identidad en la medida que se integran y fortalecen los procesos formativos que se

⁷⁰ Es de anotar que la autoevaluación en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas se realizó con los lineamientos de la versión 2006 del MEN, y por ello, se examinan con ocho factores de autoevaluación, que aplicaban en el momento del proceso de reacreditación. En el año 2013 el CNA emite nuevos lineamientos para la acreditación de los programas académicos de pregrado.

⁷¹ El termino Factores corresponde a los Componentes de autoevaluación, que es utilizado en otro países.

gestan en los programas académicos. Por ello, el conjunto de los factores da cuenta del Proyecto Educativo Institucional.

Características: son las cualidades y propiedades más relevantes que determinan elementos esenciales y diferenciales del programa académico. El conjunto de características le dan cuerpo y sentido a cada uno de los factores.

Aspectos a evaluar: son los atributos relevantes de las características, que pueden variar de acuerdo con la naturaleza de los programas y los campos de acción del conocimiento y las profesiones. Ellos son susceptibles de recibir una valoración cuantitativa o cualitativa (inicialmente se designaban como variables).

Indicadores: Se definen en este sistema como las manifestaciones empíricas, cuantitativas o cualitativas que permiten realizar un juicio valorativo sobre el cumplimiento de las características de calidad. Una vez formuladas las características de calidad, las variables y los indicadores, se deben definir las fuentes de información y los procedimientos.

A continuación, se expone la tabla XI que muestra los ocho (8) factores con sus correspondientes características de los lineamientos para la autoevaluación con fines de acreditación⁷².

⁷² Los dos programas siguen los lineamientos para la acreditación del CNA 2006.

Tabla XI. Factores y Características de los lineamientos para la Autoevaluación con fines de Acreditación

Factores	Características
1. Misión y Proyecto Institucional	1. Misión institucional 2. Proyecto institucional 3. Proyecto educativo del programa 4. Relevancia del programa y pertinencia social del programa
2. Estudiantes	5. Mecanismo de ingreso 6. Número y calidad de los estudiantes admitidos 7. Permanencia y deserción estudiantil 8. Participación en actividades de formación integral 9. Reglamento estudiantil
3. Profesores	10. Selección y vinculación de profesores 11. Estatuto profesoral 12. Número, dedicación y nivel de formación de los profesores 13. Desarrollo profesional 14. Interacción con las comunidades académicas 15. Estimulación a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional 16. Producción de material docente 17. Remuneración por méritos
4. Procesos Académicos	18. Integralidad del currículo 19. Flexibilidad del currículo 20. Interdisciplinariedad 21. Relaciones nacionales e internacionales del programa 22. Metodologías de enseñanza y aprendizaje 23. Sistema de evaluación de estudiantes 24. Trabajo de los estudiantes 25. Evaluación y autorregulación del programa 26. Formación para la investigación 27. Compromiso con la investigación 28. Extensión o proyección social 29. Recursos bibliográficos 30. Recursos informáticos y de comunicación 31. Recursos de apoyo docente
5. Bienestar institucional	32. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario
6. Organización, administración y gestión	33. Organización, administración y gestión del programa 34. Sistemas de comunicación e información 35. Dirección del programa 36. Promoción del programa
7. Egresados e impacto sobre el medio	37. Influencia del programa en el medio 38. Seguimiento de los egresados 39. Impacto de los egresados en el medio social y académico
8. Recursos físicos y financieros	40. Recursos físicos 41. Presupuesto del programa 42. Administración de recursos

Fuente: lineamientos para la acreditación del programa CNA 2006 – Colombia.

El sistema definido para la autoevaluación de la Universidad del Valle, busca establecer un ciclo de mejoramiento permanente de la calidad, con la participación de Pares externos que tomaron como punto de referencia el informe de autoevaluación elaborado por los Programas académicos. Con base en las conclusiones, se formularon propuestas de mejoramiento para estos, los cuales fueron sometidos a consideración y posterior aprobación y asignación de recursos por parte de la Universidad, además para la gestión de recursos que tengan que ver con proyectos de intervención en la comunidad o con servicios.

4.3 Diseño general de la investigación

Para efectos de la presente investigación se adoptó un acercamiento metodológico que permitió mapear el proceso de autoevaluación, para dar respuesta a la pregunta de investigación, mediante la aplicación del modelo CIPP de Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) a fin de identificar, describir el proceso de autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento. Con el fin de analizar e interpretar los cambios generados en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas se aplicó la teoría del Neoinstitucionalismo. Esta permitió dar respuesta a la segunda pregunta de investigación. Para efectos del desarrollo metodológico se exponen las etapas y fases descritas a continuación.

4.3.1 Etapas y fases del diseño metodológico

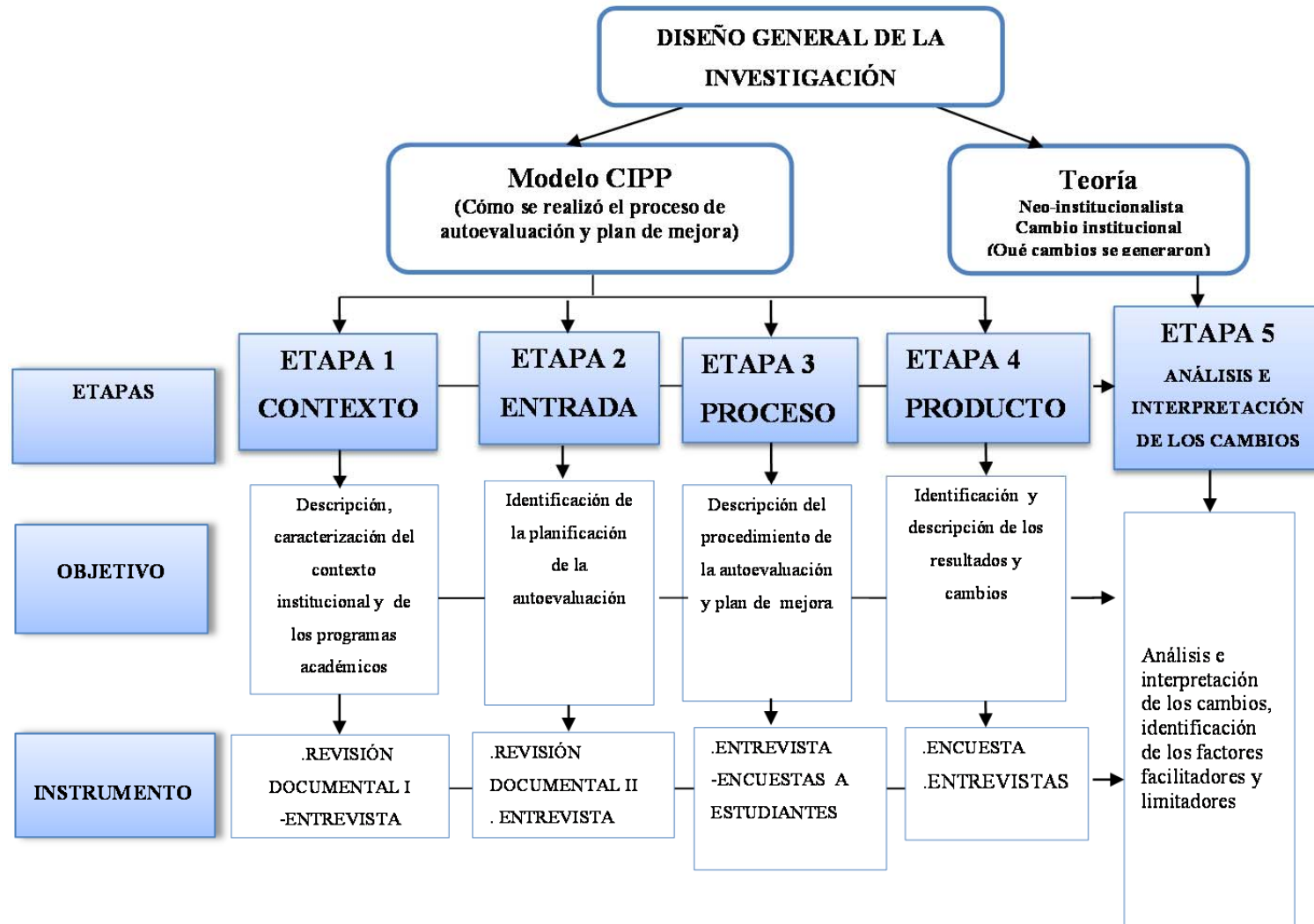
En este aparte se presenta el esquema general que orienta esta investigación con el propósito de visualizar cada una de las etapas y las fases en las cuales se han determinado los correspondientes objetivos, instrumentos, métodos de muestreo, técnicas de recolección de datos y enfoques del proceso investigativo.

Etapas del diseño

Las cuatro etapas iniciales partieron de un modelo teórico-práctico que permitió realizar la dimensión metodológica de cómo se realizó la autoevaluación. Aquí se da un acercamiento metodológico que posibilitó mapear el proceso de autoevaluación para dar respuesta a la primera pregunta de investigación, mediante la aplicación del modelo CIPP a fin de identificar, describir y analizar estos procesos. La quinta etapa correspondió al análisis e interpretación de los resultados para identificar qué cambios se generaron después del proceso de autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento en los programas de Contaduría Pública y de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle. Se realizó la conjugación de los enfoques mediante la metodología mixta, con dos fases secuenciales, una primera fase cualitativa y una segunda fase cuantitativa, que más adelante se ampliarán en este capítulo. Esto posibilitó complementar los datos, enriquecer el análisis y la interpretación de los resultados.

A continuación se expone el diseño general de la investigación que ayudó a identificar cada una de las etapas, además el modelo y teoría que le da soporte a las fases del estudio. También se detallan el enfoque, los objetivos, instrumentos, método de muestreo, técnicas de recolección de datos que se utilizará en cada etapa de la investigación.

Figura 5. Diseño general de la investigación

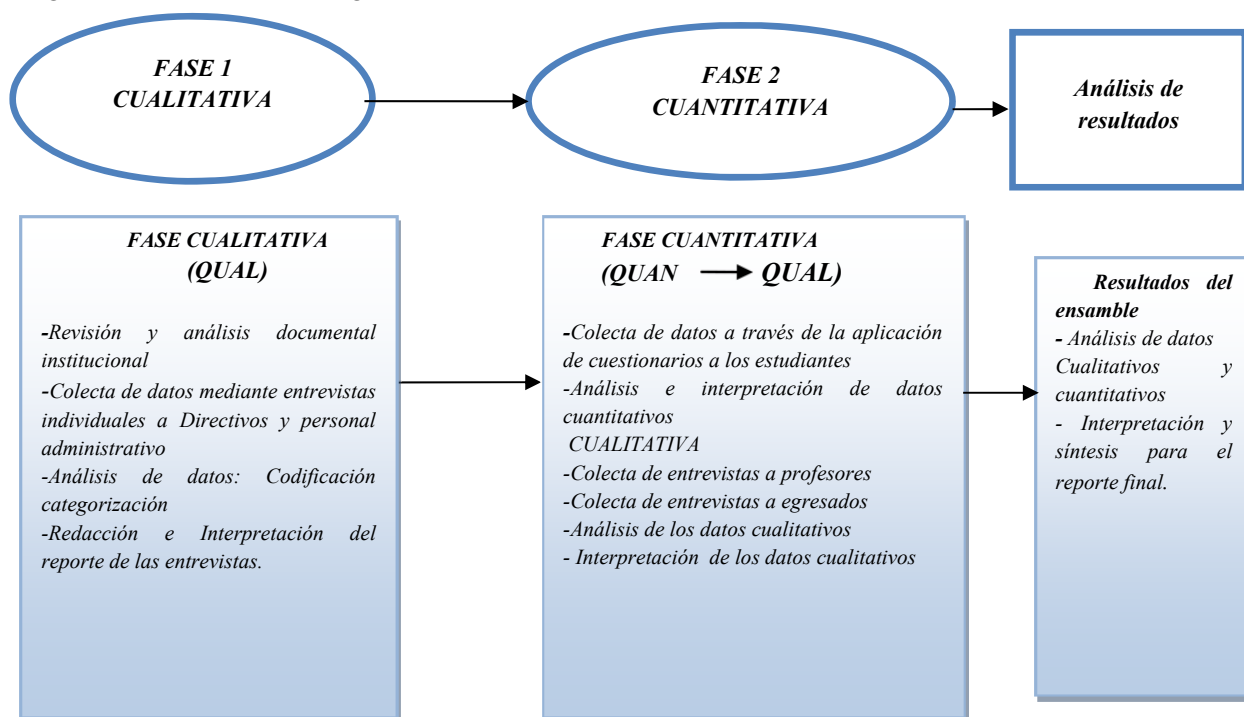


Fases del diseño

Las fases secuenciales a implantar en el diseño son dos (2): la primera que correspondió a la fase cualitativa y la segunda, que fue cuantitativa con complemento cualitativo, como a continuación se explica:

Se inició con la utilización del enfoque cualitativo con entrevistas a directivos y personal administrativo en el que se identifica el contexto institucional y el proceso de planeación de la autoevaluación. Posteriormente se siguió con un análisis cuantitativo con cuestionarios a estudiantes, lo que permitió identificar las variables, las características e indicadores del proceso evaluativo y del plan de mejoramiento. Este se complementó finalmente con el instrumento de enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas a los profesores y egresados.

Figura 6. Fases de la investigación



Fuente: Adaptación de la autora, de Creswell & Plano (2011)

4.3.2 Participantes del estudio, población y muestra

Para determinar la población y muestra del estudio que se obtuvo de la base de datos institucional de la oficina de Planeación, se complementó con la información generada por la facultad de Ciencias de la Administración, que permitió identificar el número de directivos, profesores, estudiantes administrativos y egresados de los programas en estudio que

conforman la población a estudiar. De la población total se investigó una muestra estratificada tomando como referente a Hernández, et al (2006), quienes la definen como el subgrupo en que la población se divide en estratos o segmentos y se selecciona una muestra por cada segmento. En concordancia con lo anterior, los sujetos de investigación se reunieron en subgrupos de directivos, profesores, estudiantes, administrativos, los cuales se estratificaron mediante subgrupos identificando una muestra según los criterios que a continuación se exponen y posteriormente se resumen.

- Directivos: se efectuaron entrevistas a seis (6) Directores de la facultad de Ciencias de la Administración, que comprenden los dos (2) directores, los dos (2) coordinadores de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, el Decano y el Vicedecano académico.
- Profesores: hay un total de 154 en toda la Facultad, de los cuales se tomó una muestra estratificada de 18 profesores con más de cinco años de vinculación, nombrados y contratistas, que hubiesen experimentado el proceso de la segunda autoevaluación, a fin de efectuar las entrevistas individuales.
- Estudiantes: se eligieron a los inscritos en el primer periodo académico de 2013, cursando de sexto (6º) a décimo (10º) semestre de Contaduría Pública y de Administración de Empresas, pues aquellos tuvieron la experiencia completa de este proceso. La población de estudiantes que cumplían estos criterios en los dos programas académicos era 993, de los cuales se aplicó el instrumento a 277 alumnos.
- Administrativos, se efectuaron entrevistas a los seis (6) funcionarios que son la totalidad del personal administrativo de los dos programas en estudio, y a los coordinadores del área administrativa y académica.
- Egresados, en los últimos cinco años se han graduado en este par de programas académicos, 1246 estudiantes. El criterio de selección determinó de manera diferenciada considerando solo los últimos graduados que tuvieron la experiencia de la segunda autoevaluación en la facultad entre 2010 y 2012. En la base de datos institucional, y teniendo en cuenta el criterio señalado, se obtuvo información de 125 egresados, de los cuales se entrevistaron 13.

Se empleó un muestreo aleatorio estratificado (Hernández, et al 2006), considerando los estamentos en los que se dividió la población (directivos, administrativos, profesores y egresados). El 1% de la población total correspondió a los directivos, que al ser tan pequeña, se debió aplicar a toda la población de este segmento, es decir a 6 directivos. Igual porcentaje se dio en el estrato de administrativos por lo que se aplicó también a 6 de ellos. Con respecto al grupo de profesores, que representó un 12% de la población, se entrevistaron 18 y en el estamento de egresados a 13 que corresponde a un 10%.

Para efecto de aplicar la encuesta al estamento de estudiantes, por ser una población extensa, se empleó la formulación estadística que a continuación se expone, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. El tamaño de la población de estudiantes fue 993, que correspondió a aquellos que cumplían los criterios ya establecidos en el momento de la aplicación de la encuesta⁷³.

Tabla XII. Distribución de la población y muestra en estratos

Estrato/estamento	POBLACIÓN		MUESTRA	
	Porcentaje (%)	Números absolutos	Porcentaje respecto a la población del estrato (%)	Números absolutos
Directivos*	1	6	100	6
Profesores*	12	154	12	18
Egresados*	10	125	10	13
Administrativos*	1	6	100	6
Estudiantes**	76	993	N/A	277
TOTAL	100	1284	N/A	320

Fuente: Población objeto de estudio, Programas Académicos de Administración y Contaduría de la Facultad de Administración, Universidad del Valle, adaptado de Hernández, et al (2006).

*Para el estamento de directivos, profesores, administrativos y egresados se aplicó la entrevista semi-estructurada

**Para el estamento de estudiantes se aplicó la encuesta, con el objeto de establecer la muestra y la proporcionalidad por jornada. Se aplicó la fórmula estadística.

A fin de validar la muestra de estudiantes se aplicó la siguiente formulación estadística que permitió identificar la proporcionalidad⁷⁴ de la misma para cada una de las jornadas de los programas académicos estudiados.

Tabla XIII. Proporcionalidad de la muestra para la aplicación de la encuesta a estudiantes en los programas académicos

Programa	Tamaño Universo	Tamaño Maestra
Contaduría Pública diurno	268	75
Contaduría Pública nocturno	262	73
Administración de Empresas diurno	174	49
Administración de Empresas nocturno	289	81
Total	993	277

⁷³ Encuesta de estudiantes realizada en marzo de 2013.

⁷⁴ El factor de proporcionalidad de la fórmula estadística fue: 0.27895267.

4.3.3 Instrumentos para recolección de datos y fuentes de información

El diseño se realizó de acuerdo con el enfoque mixto de la investigación, y por la naturaleza y tamaño de la población. Los instrumentos elegidos fueron la revisión documental y la entrevista individual semi-estructura para recoger la información cualitativa y la encuesta a estudiantes para recopilar los datos cuantitativos. Es de anotar que con ambos instrumentos (encuesta y guía de entrevista) se realizó una prueba pretest aplicada a un pequeño grupo de participantes, ello permitió validar los instrumentos antes de su aplicación, lo que se detalla en la fase 2. del presente punto.

Para efectos de preservar la confidencialidad, se entregó a cada participante un formulario de consentimiento para su respectiva firma (Ver Anexos 1 y 2). La entrevista semi-estructurada permitió mayor flexibilidad ya que admitió una comunicación más enriquecedora, en la que el entrevistador pudo adaptarse en función del perfil del entrevistado y al desarrollo de la conversación (Ary et al, 2006). Otra de las bondades de este instrumento es la interacción verbal que se logra al compartir experiencias con los participantes para una mejor comprensión del fenómeno a estudiar, como lo manifiesta Savoie-Zajc, (2000). El propósito de estas entrevistas fue profundizar y completar el cuadro que surgió a partir del material recogido de la revisión documental. Este instrumento se aplicó a los estamentos directivo, administrativo, profesores y egresados. (Ver Anexos 3, 4 y 5).

Por otro lado, en las encuestas a los estudiantes se optó por un cuestionario estructurado (Ver Anexo 6), lo que permitió complementar los instrumentos para perfeccionar la información obtenida de las entrevistas. La recolección de datos se llevó a cabo a partir del primer semestre de 2013 y se culminó en el segundo semestre del mismo año. Los datos se recogieron en dos fases secuenciales como a continuación se describe.

Fase 1. Cualitativa

Etapa 1:

- Revisión y análisis documental I

Fuentes documentales: se constituyen en el soporte de la investigación, tales como la normatividad del MEN- Colombia, regulación institucional (resoluciones, acuerdos), información estadística, informes de gestión, informes de autoevaluación institucional, boletines (ver Anexo 8. Compendio documental). Estas fuentes tuvieron como propósito la descripción y caracterización del contexto institucional externo e interno de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas. Se solicitó información a la oficina de Planeación -Coordinación de calidad, a la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) de la Universidad del Valle y a la oficina de Autoevaluación y Calidad de la Facultad de Ciencias de la Administración (Anexo 8. Compendio documental) Referencia

Etapa 2:

- Revisión y análisis documental II

Fuentes de información: comprenden el acervo documental de la autoevaluación y acreditación de los programas en estudio, como son las actas, informes de los asesores, estadísticas, anexos, guías, boletines (ver Anexo 7, compendio documental). El objetivo fue identificar el proceso de planeación, el desarrollo de la autoevaluación y los planes de mejoramiento. Se solicitó esta información a la oficina de autoevaluación de la Facultad de Ciencias de la Administración y a las oficinas de los programas. Es de anotar, que la información del seguimiento a los planes de mejoramiento del primer año no se recibió al cierre de esta investigación.

- Instrumentos: entrevistas semi-estructuradas se aplicaron a los seis (6) Directivos de la Facultad ya mencionados y a seis (6) administrativos del PACP y del PAAE (Anexo 3). El tiempo aproximado de duración de las entrevistas fue entre 60 y 90 minutos.

Fase 2. Cuantitativa y Cualitativa

Corresponde a las Etapa 3 y 4. Parte Cuantitativa (encuestas a estudiantes), complementada con la cualitativa (entrevistas a profesores y egresados).

- Instrumento: encuestas a estudiantes. Primero se realizaron unas **encuestas piloto o pretest** a un grupo de ocho estudiantes de la Facultad de Administración, cuatro del PACP y cuatro del PAAE, que dieron sus aportes, lo cual permitió validar el instrumento antes de aplicarlo en forma definitiva a los estudiantes. Previamente, con la autorización de la Dirección de la Facultad se solicitó la colaboración a los grupos de estudiantes en sus salones de clase, con la exposición de los objetivos de la investigación, y el consentimiento para participar en el estudio. Después, se aplicó la encuesta (Anexo 6), ya validada de manera directa en los salones de clase a los estudiantes de 6° a 10° semestre de los programas en estudio de las jornadas (diurna y nocturna) con los criterios referidos. La duración del aplicativo fue aproximadamente de 20 minutos.
- Fuente de información: oficina de la Coordinación Académica que tiene el registro de los cursos, horarios, jornadas de los estudiantes de la Facultad.

Parte Cualitativa

- Instrumento: entrevistas semi-estructuradas a dieciocho (18) profesores de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la FCA. Se efectuaron de manera individual previo consentimiento y explicación de los objetivos del estudio, en las oficinas de la Facultad y en un tiempo aproximado entre 60 y 90 minutos (Anexo 4).

- Fuente de información: Información institucional de la oficina de Coordinación académica que registra la información y horarios de los docentes de la Facultad.
- Instrumento: se efectuaron 13 entrevistas semi-estructuradas a los egresados (diplomados) de los últimos años (2010-2012), de manera individual, teniendo en cuenta los criterios determinados en el anterior apartado previa explicación de los objetivos y con el consentimiento para participar en el estudio (Anexo 5). El tiempo aproximado de estas entrevistas fue entre 60 y 90 minutos.

- Fuente de información: la oficina de Coordinación de Egresados de la facultad de Ciencias de la Administración entregó la información para ubicarlos y convocarlos para que asistieran individualmente a la realización de la entrevista, las cuales se llevaron a cabo en una de las oficinas de la Facultad.

- Otras fuentes: reunión individual con algunos expertos de la facultad de Ciencias de la Administración y la Universidad del Valle, de las áreas de calidad, evaluación institucional, planeación, currículo, Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA). Como concederos en la temática de la presente tesis aportaron desde su reflexión personal y científica. A su vez, se contó con la participación de expertos externos a la Institución.

4.3.4 Técnicas de investigación

Para recoger los datos cualitativos se aplicaron las siguientes técnicas de investigación en cada una de las fases:

En la fase cualitativa

- Revisión y análisis documental. Se inició con los archivos e información (ver Anexo 8, compendio documental) que poseen las oficinas de autoevaluación y calidad académica de la Universidad del Valle y de la Facultad de Ciencias de la Administración, con el propósito de identificar el contexto, revisar, describir y analizar los documentos de la planeación y el desarrollo del proceso de autoevaluación de los dos programas estudiados.
- Las entrevistas semi-estructuradas. Se efectuaron en la primera fase a los directivos y al personal administrativo. Se prosiguió con las entrevistas a los profesores y egresados; para ello, se capturó la información y se inició el procedimiento de análisis.
- La información que fue obtenida a través de las entrevistas (grabaciones), fue transcrita al formato Word para facilitar su empleo en la herramientas seleccionada (ATLAS -Ti) como a continuación se expone.

En la fase cuantitativa

- Encuesta. Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante encuestas aplicadas a los estudiantes y se prosigue con la sistematización y análisis de los mismos.

4.3.5 Herramientas para la sistematización y análisis de los datos

Como herramientas se utilizaron dos programas especializados, uno en análisis cualitativo y otro en análisis cuantitativo.

4.3.5.1 Para el análisis cualitativo: ATLAS-Ti

Para los datos recolectados en las entrevistas se utilizó un software especializado, el ATLAS- Ti versión 7.0.70, que es un programa diseñado para la sistematización y análisis de la información cualitativa en cualquier formato (texto, imagen, sonido, video). El ATLAS- Ti se ha posicionado como uno de los programas más versátil y robusto para el análisis cualitativo, debido a su flexibilidad y se viene usando en las Ciencias Sociales.

Al utilizar este programa, los instrumentos cualitativos de recolección que consistían en guías de preguntas que se aplican a las entrevistas, acompañadas de sus respectivas guías de apoyo (Ver Anexo 8). Esta entrevista en audio, luego se transcriben en formato Word, para crear un marco de categorías o de códigos que son el soporte posterior para la integración de los textos extraídos en el ambiente de codificación. Todo lo recolectado en el procesamiento de información es organizado con el programa ATLAS-Ti, el cual permite finalmente la lectura de salidas de texto que se denominan documentos primarios. Al final se obtienen salidas, bien sea mediante la construcción de mapas conceptuales llamados networks o por el proceso de salida en archivos Word según lo estime necesario el investigador.

Para efectos de la digitalización, descripción y posterior interpretación de los códigos empleados para los actores intervinientes se han identifican así: Directivos y Administrativos, ET1; Docentes, ET2; Egresados, ET3 y Estudiantes, EC1.

El primer paso a seguir fue la abstracción del marco teórico del estudio, los conceptos y ejes categoriales. De esta manera, se definieron categorías centrales que a su vez contaban con otras sub-categorías que las constituían conceptualmente. A partir de este ejercicio de definición, en un cuadro de categorías se empezó a delimitar el instrumento, el cual posteriormente se convierte en un libro de códigos para facilitar el análisis en el ATLAS -Ti.

En esta medida se elaboró el libro de códigos (ver Anexo 9) que permitió diseñar la estructura para la segmentación y la codificación en este software.

A manera de ilustración, los códigos o principales categorías generadas fueron los siguientes:

1. Contexto institucional
2. Planeación de la autoevaluación
3. Procesos de autoevaluación
4. Plan de mejoramiento
5. Productos/ cambios
6. Aspectos de análisis interno y externo
7. Transferencia de conocimiento
8. Hábitos y cultura de la calidad

Las dos últimas categorías fueron las emergentes, es decir que surgieron nuevas después de la aplicación de las entrevistas, y fueron emitidas por algunos participantes de la investigación en su oportunidad (ver Anexo 9. Libro de códigos de las principales categoriales).

La definición de códigos en un software especializado, permitió visualizar los aspectos que se requerían tener en cuenta en toda la investigación a la luz del enfoque teórico del estudio (modelo CIPP).

Con el libro de códigos ya creado se integraron las entrevistas que habían sido transcritas, se pasan al ATLAS TI y se inicia primero la categorización que consistió en encontrar en los datos un denominador común (abstracto o conceptual). El hecho de que los códigos o categorías se pudieran vincular con citas (fragmentos donde aparece alguna categoría) y que estos tuvieran una estructura jerárquica permitió hablar de familias.

- Familias: agrupación de códigos, citas y anotaciones
- Anotaciones: comentarios en los que el investigador escribe algún proceso de análisis previo.

Esta jerarquización permitió orientar el proceso de codificación y análisis de los datos textuales (Penalva, 2003), para encontrar alguna explicación de las relaciones y las conclusiones previas de los datos.

Una vez creado el libro de códigos con el marco de definiciones, se traslada al programa Atlas-ti y allí se genera un árbol de códigos en cuya estructura se despliega un mapa conceptual (ver Anexo 10) que agrupa cada familia de categorías y subcategorías, que permite visualizar todo el esquema del modelo categorial de la investigación y las relaciones entre los códigos. Con base en ello, se pudo realizar el análisis de los datos codificados con el Atlas- ti

para obtener los principales hallazgos de los testimonios de los entrevistados (profesores, administrativos, egresados, directivos).

Lo que pretende la investigación con la implementación de este software es garantizar la rigurosidad en el análisis y la confiabilidad, en cuanto a que no se pierde la información en ningún momento, lo cual es ideal cuando se desea minimizar gran inversión de tiempo en la sistematización y análisis de datos de manera manual.

Los textos o documentos de salida del sistema contienen la información comprimida en paquetes o alusiones, que el investigador identificó con los códigos. Estos archivos fueron los documentos necesarios para generar el análisis descriptivo y luego, la contrastación con la revisión documental y los postulados teóricos de la investigación.

En un segundo momento de análisis más profundo del material, se revisaron las categorías y sub categorías definidas inicialmente para procesar los resultados, extractando las respuestas más relevantes para cada una de ellas.

4.3.5.2 Para el análisis cuantitativo: SPSS

La encuesta a los estudiantes denominada (EC1) fue realizada en el mes de marzo de 2013, en los salones de clase de la facultad de Ciencias de la Administración directamente por la investigadora, quien de manera previa había explicado el objetivo de la investigación y solicitado el consentimiento a cada estudiante. Posteriormente se procedió a aplicarlas, luego fueron recogidas, se enumeraron de forma consecutiva y se clasificaron de acuerdo con el programa académico, jornadas diurna y nocturna.

Para el procesamiento de las encuestas a estudiantes se utilizó el software estadístico SPSS⁷⁵ (v. 11). Se inició organizando la codificación de las variables según la estructura del cuestionario, que fue elaborado en 6 bloques y consta de 62 preguntas:

Bloque I: datos generales

Bloque II: identificación del Contexto institucional, la forma como se efectuó la planeación y el proceso de autoevaluación.

Bloque III: identificación de los resultados y cambios generados después del proceso de autoevaluación

Bloque IV: identificación de los aspectos facilitadores, limitadores de los cambios y la opinión sobre el resultado del proceso.

⁷⁵ Statistics Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

Esta clasificación permitió la codificación de la encuesta según el modelo CIPP, en concordancia con las dimensiones del proceso evaluativo (contexto institucional, planeación, proceso de evaluación, implantación del plan de mejora y los resultados o cambios). Este ordenamiento se realizó con base en las categorías creadas en el libro de códigos del estudio cualitativo, para conservar la coherencia y posterior integración en el análisis de los resultados. Cada pregunta del cuestionario se codificó en la categoría correspondiente como a continuación se presenta en la tabla XI, agrupados por bloques y secciones.

Tabla XIV. Resumen del directorio de datos a partir de la estructura de la encuesta

Codificación de variables	Grupo de variables	Descripción	Tipo	escala	Rango de valores
Estu Género Progra Jornada	Bloque I	Datos generales: Estudiante Genero Programa Jornada	Cualitativa	Nominal	1: Estudiante M: Masculina; F: Femenino CP: Contaduría Pública AE: Adm. Empresas 0=Diurna, 1=Nocturna
Semestre		Semestre	Cualitativa	Nominal	Sexto a Decimo
p801 - p805	Bloque II Sección A: Contexto Institucional	Identificación de políticas institucionales, la forma como se efectuó la planeación y el proceso de autoevaluación	Cuantitativa	Razón	0,1,2,3,4,5
p806 - p807	Bloque II Sección B: Planeación de la autoevaluación		Cuantitativa	Razón	0,1,2,3,4,5
p808 - p817	Bloque II Sección C: Proceso de autoevaluación Implantación del plan de mejora		Cuantitativa	Razón	0,1,2,3,4,5
p901c-p904c p905c-p909c p910c- p917c p918c- p931c p932c p933c-p936c p937c-p939c p940c-p941c- p42c	Bloque III Productos/ Resultados o cambios(c)	Identificación y calificación de los cambios generados después de la autoevaluación y de la implantación del Plan de mejoramiento en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas.	Cuantitativa	Razón	1,2,3,4,5
p1001-p1002 p1003a- p1003b	Bloque IV	Opinión acerca de los aspectos que facilitaron y limitaron los cambios, y resultados del proceso de autoevaluación.	Cualitativa	Opinión	

En el **bloque I** aparece la codificación de las variables de los datos generales con el tipo, escala y rango de valores correspondiente.

En los **bloques II y III**, para efectos de la calificación de las respuestas de la encuesta, se utilizó la escala de Licker. Se analizaron estas variables y se puede considerar que son de escala de razón debido a que se estimaron promedios y se realizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U –Wilcoxon W.

En la escala del bloque II se califican las políticas institucionales:

= No sabe no responde; 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Parcialmente de acuerdo; 4=De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

En escala del bloque III se califica el grado de cambio identificado:

1= Nada fortalecido; 2= Poco fortalecido; 3 = Medianamente fortalecido; 4 = Fortalecido; 5 = Muy Fortalecido.

El bloque IV: fueron preguntas para la identificación de los aspectos facilitadores y limitadores de los cambios y la opinión sobre el resultado de la autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento. De igual manera que en el bloque II y III, después de haber realizado el análisis se considera que estas variables son de escala de razón, puesto que se estimaron promedios y se realizó una prueba comparativa.

Para capturar la información de las encuestas se utilizó una base de datos en DBase III, que permitió almacenar y clasificar todos los datos y a su vez, acopiar las respuestas de opinión correspondientes a los bloques III y IV sobre las menciones acerca del cambio y la identificación de los aspectos facilitadores y limitadores de estos; así como la opinión de los estudiantes sobre el resultado del proceso de autoevaluación.

Después, se importó esta información para su correspondiente procesamiento en el programa SPSS y se organizó el directorio de datos en el que se codificaron las variables, se elaboró su descripción, tipo, escala y rango de valores. Para efecto de explorar los datos se utilizó la estadística descriptiva de los gráficos de sectores, frecuencias, tablas que permitieron la visualización de los resultados por cada grupo de variables, en los programas académicos (Contaduría Pública y Administración de Empresas). También se generaron tablas de promedios y desviación estándar por programa, en las jornadas diurna y nocturna.

Para complementar el análisis de datos se utilizó la técnica estadística no paramétrica de Mann-Whitney U –Wilcoxon W., que permitió realizar unas pruebas comparativas entre las jornadas diurna y nocturna de los dos programas académicos estudiados, agrupando cada uno de los ítems y categorías del cuestionario. Es de anotar, que todas las encuestas se digitalizaron para su conservación, al igual que la base de datos, archivos, tablas y gráficos generados en el programa SPSS.

Con las anteriores técnicas estadísticas se procedió a efectuar el análisis de los datos, cuyos resultados se detallan en los capítulos que prosiguen: en el capítulo quinto, que analiza el contexto y planeación; el capítulo sexto que examina la implantación de la autoevaluación y resultados, y en el capítulo 7, la implantación del plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

La metodología mixta permitió integrar la información recopilada en la revisión documental, junto con los datos de las entrevistas a los directivos, personal administrativo, profesores y egresados, que se complementó con los datos obtenidos mediante la encuesta aplicada a los estudiantes.

4.4 Consideraciones éticas

Durante el periodo de recopilación de datos realizada en año 2013, es importante enfatizar que se cumplió con la elaboración del trabajo de campo en el tiempo planeado, asimismo con las medidas éticas durante la captura y el procesamiento de los datos. Se destacan el manejo, la conservación, la confiabilidad y el anonimato de la información recolectada. Cabe anotar que la autora es docente de la Universidad del Valle y realizó la investigación en el lapso en el cual ha estado en comisión de estudios doctorales, lo que le ha permitido guardar la objetividad requerida al estar por fuera de la actividad académica de la Facultad de Ciencias de la Administración durante todo el tiempo de realización de la tesis.

CAPITULO 5 CONTEXTO Y PLANIFICACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

Introducción

Habida cuenta del desarrollo metodológico del estudio en el capítulo anterior, es oportuno referirse al contexto institucional en el cual se desenvuelven los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle. Este entorno permite identificar los antecedentes históricos de la primera autoevaluación y del plan de mejoramiento. Para este efecto, se hizo necesario realizar un inventario y una revisión documental, lo mismo que llevar a cabo entrevistas con los representantes de la comunidad académica; audiciones con los asesores y expertos, que se configuran en la base para el diagnóstico y desarrollo de la planificación de la segunda autoevaluación, objeto de este estudio.

En este sentido, también es pertinente identificar la planificación del nuevo proceso que comprende, establecer los objetivos y las estrategias planteadas, la metodología implementada, los recursos humanos, materiales disponibles y el tiempo utilizado. Así, como la socialización y divulgación en medios impresos, la evaluación y monitoreo requeridos.

5.1 Contexto histórico

Si bien la facultad de Ciencias de la Administración había dado pasos importantes desde el año 2000 para iniciar el proceso de autoevaluación, al formular su marco conceptual y conformar una serie de actividades, no fue sino hasta el 2002 que tomó el cauce y la consistencia debidas para iniciar la autoevaluación en los programas académicos.

Los programas académicos de Contaduría Pública (PACP) y de Administración de Empresas (PAAE) de la Universidad del Valle (UV) realizaron del año 2002 al 2005 su primera autoevaluación y como resultado de este diagnóstico, surgió un plan de mejoramiento en el año 2006. A su vez, ambos programas tuvieron una evaluación externa durante el mismo año por parte de los pares expertos nombrados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, quienes verificaron el proceso de autoevaluación, el plan de mejoramiento elaborado y conceptuaron sobre el otorgamiento de la acreditación.

Este primer proceso de autoevaluación (2002-2005) para el PACP y PAAE se estructuró conformando comisiones con un profesor líder para cada factor o componente de la autoevaluación; en total se establecieron ocho comisiones que desarrollaron el estudio

pertinente al factor o componente asignado. Dichas comisiones estuvieron integradas por docentes titulares, hora cátedra, estudiantes y empleados quienes analizaron cada una de las características para cada componente, su ponderación y la justificación correspondiente. Se realizaron reuniones periódicas por comisión, y plenarias para revisar los adelantos del estudio logrando así una comunicación abierta del proceso entre los participantes. Al final de cada período académico se realizó un cierre de actividades que evaluó los adelantos y el logro de las actividades planeadas en el marco del proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

Con esta metodología de trabajo se avanzó en el proceso de autoevaluación mediante la aplicación de encuestas a estudiantes, docentes, personal administrativo, operativo, comunidad de egresados y empresarios. Los resultados se presentaron en un modelo de calificación, para convertir el proceso en un sistema de comunicación entre la comunidad, las directivas del Programa y la institución, con el propósito de fomentar una cultura de autoevaluación y de mejoramiento continuo.

Los factores o componentes definidos para el prototipo de los programas académicos en estudio fueron: Proyecto Institucional, Estudiantes y Profesores, Procesos Académicos, Bienestar Institucional, Organización, Administración y Gestión, Egresados e Impacto sobre el Medio y Recursos físicos y Financieros.

5.1.1 Contexto del programa académico de Contaduría Pública (PACP)

El programa académico de Contaduría Pública de la Universidad del Valle fue creado en 1975 y en su funcionamiento ha contribuido al desarrollo de la región con sus propuestas curriculares, que fundamentan los conocimientos, actitudes y habilidades requeridos para impactar favorablemente el entorno socioeconómico en que se desenvuelve.

Acorde con las normas legales para el aseguramiento de la calidad de los programas académicos (Decreto 2566 de 2003, Resolución 3459 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN) y las normas sobre la profesión contable, el PACP ha marcado su orientación con un énfasis humanístico y fundamentado en el pensamiento crítico.

Este programa tiene jornadas diurna y nocturna, en las cuales recibe aspirantes semestralmente. Está adscrito a la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA) y depende del Departamento de Contabilidad y Finanzas. Realizó su primera autoevaluación en el año 2005 en el que se presentó un diagnóstico de la situación del programa y posteriormente se elaboró un plan de mejoramiento en el 2006. En ese mismo año se recibió la visita de pares externos del CNA, quienes presentaron un informe de fortalezas y debilidades, asimismo, efectuaron recomendaciones que quedaron plasmadas en un plan de mejoramiento ajustado. El programa recibió una acreditación de alta calidad por cuatro años (2007 al 2010), tiempo en el

cual se debían implementar las acciones de mejora para superar las debilidades encontradas en el diagnóstico de autoevaluación y en la visita de pares expertos.

Al efectuar una revisión del plan de mejoramiento (2006-2010) se encontró en la información documental del programa de Contaduría Pública, que se realizó un estudio en profundidad de las acciones desarrolladas para superar las debilidades del primer proceso de autoevaluación. A su vez, se analizó la sistematización de la documentación que le dio soporte a estas acciones ejecutadas entre el año 2007 al 2010.

Respecto a lo expuesto en el informe de los Pares externos se indicó lo siguiente a cerca de la calidad del Programa Académico de Contaduría Pública (PACP):

(...) el Programa de Contaduría Pública cuenta con las condiciones académicas físicas y financieras necesarias para ofrecer una información adecuada a las necesidades de la profesión contable, de las empresas y del entorno en el que se interactúa. Cuenta con un proyecto institucional claro y explícito que contiene las metas y propósitos a seguir por cada una de las unidades administrativas y académicas; atiende de manera satisfactoria a los estudiantes y promueve actividades de formación integral, flexible e interdisciplinaria en su currículo; tiene grupos de investigación reconocidos por Colciencias como de alta calidad; además dispone de un grupo de docentes competentes en cada una de las asignaturas y aéreas del conocimiento que tienen a su cargo. Estas condiciones, más las comentadas en los apartes dedicadas a cada factor, permiten concluir que el programa cumple en alto grado con las características de calidad exigidas por el Consejo Nacional de acreditación (CNA).

Compendio documental UV, PACP, extracto 1, Informes de los pares externos del CNA para la acreditación, 2007, pp. 24

De acuerdo con lo trazado en el plan de acción desarrollado por el PACP y sugeridos por los Pares externos, se encontraron fortalezas por mantener y aspectos a mejorar que a continuación se presentan:

- *Difundir permanentemente a toda la comunidad universitaria: egresados, estudiantes, empleados, trabajadores, el proyecto institucional.*
- *Desarrollar proyectos que generen correspondencia entre los problemas del entorno y los desarrollos académicos e investigativos que se realicen.*
- *La formalización de la participación activa de los estudiantes en proyectos de investigación, grupos o centros de estudio, participación artística y deportiva que favorezca la formación integral formulada.*
- *Superar la dificultad para divulgar la producción intelectual de los docentes ante la comunidad universitaria*
- *Determinar planes correctos para establecer esquemas curriculares en flexibilidad curricular y pedagógica, permitiendo mecanismos eficaces de actualización del currículo.*
- *Mejorar los recursos bibliográficos y el software para la enseñanza de (Auditoria, Costos, Presupuestos) con nuevas y modernas aplicaciones.*
- *Enfocar los trabajos de los estudiantes hacia la solución de los problemas del entorno.*
- *Garantizar los mecanismos de comunicación y vínculo con los egresados.*
- *Actualizar el material bibliográfico.*

- *Terminar la adecuación del edificio de la Facultad, que permita desarrollar la capacidad requerida para las actividades programadas.*
Compendio documental UV, PACP, extracto 2, Informes de los pares externos del CNA para la acreditación, 2007, pp. 20,22

Como aspectos mejorados después del primer proceso de autoevaluación (2005) y la implementación del plan de mejoramiento (2006-2010) se hallaron los siguientes factores o componentes:

Difusión del Proyecto institucional: el programa de Contaduría Pública ha definido y divulgado la misión, visión, objetivos y perfiles acorde con los principios, valores, las políticas y las normas de la Universidad del Valle como se enuncia a continuación.

La Misión de la Universidad del Valle está plasmada en forma clara, amplia y verificable en el Estatuto General (Acuerdo 004 de octubre 1 de 1996 del Consejo Superior. La misión es ampliamente difundida en diferentes medios, tales como: página Web de la Universidad (<http://www.univalle.edu.co>), documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Estatuto General, y el Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015 entre otros; asimismo los informes de gestión de la Rectoría, boletines, afiches, volantes y documentos que se entregan a los estudiantes al iniciar el semestre y en la inducción a los profesores nuevos. Se destaca también la existencia de una estrategia institucional de comunicación que establece otros medios de difusión como foros, encuentros y seminarios. El Programa de Contaduría Pública contribuye al cumplimiento de la Misión Institucional a través de la formación de Contadores Públicos del más alto nivel académico.

Compendio documental UV, PACP, extracto 3, Informes del Programa PACP e informe de acreditación 2011, pp. 28,35

En Procesos Académicos, respecto al currículo: se registraron cambios en la distribución de las asignaturas. Por ejemplo, en las asignaturas básicas obligatorias, las asignaturas profesionales, las electivas complementarias y profesionales, que se ofertaron desde el Programa:

Se adicionaron algunas asignaturas: Epistemología de la Ciencia e Introducción de las Ciencias Humanas, que fueron propuestas porque el Comité del Programa de PACP consideró que el currículo debía reflejar la impronta de la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA). Desaparecieron algunas asignaturas como Auditoría de Sistemas e Informática y Gestión Comercial. Se agruparon las asignaturas Introducción al Derecho y Constitución Política, Métodos de Estudio y Composición Escrita. Nuevamente se cambiaron los nombres de algunas asignaturas, se resaltan los cambios en las franjas de Contabilidad y Administración.

Compendio documental UV, PACP, extracto 4, Informes del Programa PACP y de los pares externos del CNA para la acreditación, 2011 pp. 5

En relación con el Proyecto Educativo (PEP): El programa Académico de Contaduría Pública ha definido y socializado la misión, visión, objetivos y perfiles, acorde con los principios, los valores, las políticas y las normas de la Universidad del Valle.

Un aspecto que debe destacarse es haber concebido la formulación del PEP (Proyecto Educativo del Programa Académico de Contaduría Pública), documentado con los antecedentes curriculares, su propuesta formativa, el propósito de formación (con tres elementos fundamentales: presunción sobre la contabilidad, sujeto ético-epistémico y contexto globalizador); el enfoque conceptual del programa, el enfoque y estructura curricular, las estrategias pedagógicas y didácticas, el sistema de evaluación y los mecanismos de gestión del programa. Se constituye el PEP como la orientación filosófica del programa, acorde con los principios y políticas de Univalle. Su elaboración se realizó por el Comité de Programa y por el Departamento de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias de la Administración (DCF). Este documento se constituye en la base fundamental de la transformación curricular que se venía discutiendo desde 2007, como tarea pendiente que quedó de la autoevaluación anterior, a partir de la cual se acreditó este Programa. Además, es una buena oportunidad para lograr una difusión más amplia entre profesores y estudiantes.

Compendio documental UV., extracto 5, Informes del Programa PACP y de los pares externos del CNA para la acreditación, 2011, pp. 6

En lo referente al factor o componente Estudiantes: en ambas jornadas, diurna y nocturna de acuerdo con las políticas institucionales, el programa ha tenido una relativa estabilidad. Se considera que el número de estudiantes está acorde con los recursos y demás elementos dispuestos registrados en el informe de pares.

La deserción estudiantil: tanto la Universidad como el programa de Contaduría Pública tienen identificadas las causas y el tratamiento que se debe dar para el control a la deserción estudiantil como se muestra a continuación:

Los estudios realizados permiten utilizar estrategias para conocer y controlar el problema. Para ello se ha utilizado el aplicativo SPADIES, con el cual es posible disponer de estadísticas de deserción en las Instituciones de Educación Superior; identificar los riesgos del abandono de los estudios y hacer seguimiento a las estrategias adoptadas por la institución, para evitarlo. Las actividades de inducción, de consejería estudiantil, asesoría en materia académica, de Bienestar Universitario, de apoyo financiero son alternativas que se ofrecen a los estudiantes del Programa.

Compendio documental UV, PACP, extracto 6, Informes del Programa PACP y de los pares externos del CNA para la acreditación, 2011, pp.6

Seguimiento e interacción con los egresados: a partir de la creación de las actividades para egresados adscritas a la Dirección de Extensión y Educación Continua de la Vicerrectoría Académica, mediante Resolución 004 de 2005 del Consejo Superior, se han dispuesto las acciones que conducen a la identificación y seguimiento de los egresados del programa, como se indica en el siguiente extracto:

La labor de seguimiento a egresados ha sido dispendiosa y no se puede considerar como completa toda vez que se reconoce en el informe de seguimiento parcial a los egresados que se ha venido trabando en ello, pero no se ha catalogado como una estrategia formal. En los resultados de la primera autoevaluación se detectó una insatisfacción con la gestión que realiza el programa para convocarlos a participar en los asuntos de orientación del mismo, aunque sí se muestran

satisfechos con la convocatoria a las actividades de educación continuada. El Programa no cuenta con una asociación que agrupe a los egresados de Contaduría, aunque se viene trabajando en ello.

Compendio documental UV, PACP, extracto 7, Informes del Programa PACP y de los pares externos CNA para la acreditación, 2011, pp.7

La investigación en el Programa: La formación académica de los profesores adscritos al Departamento de Contabilidad y Finanzas permite la apropiación de fortalezas para el cabal desarrollo de la investigación en el PACP. Además, se han dado las condiciones para realizar un tipo de investigación especializada en el saber contable como también para interactuar en forma interdisciplinaria con otros grupos de la Facultad de Ciencias de la Administración. Esta opción también debe favorecer a los estudiantes:

No obstante, a pesar de la existencia de grupos de investigación en la Facultad y en el programa de Contaduría Pública, se observa que la dedicación de los docentes a la investigación es baja con relación a las actividades de docencia, incluyendo las asesorías a los trabajos de grado. Las monitorías de investigación, creadas desde 2002 deben aprovecharse en mayor medida para los proyectos de los grupos de investigación relacionados directamente con el Programa. La creación de los semilleros de investigación en el Programa de Contaduría, fundamentados en la Resolución 013 de 2009 del Consejo Superior, debe ser la oportunidad para impulsar el vínculo de la investigación de los estudiantes con los proyectos ejecutados por los docentes del programa.

Compendio documental UV, PACP, extracto 8, Informes del Programa PACP y de los pares externos CNA para la acreditación, 2011, pp.10.

a) En las visitas al PACP y en los diferentes documentos e informes revisados se identificaron como proyectos a ser desarrollados y/o consolidados los siguientes:

- *Fortalecimiento a egresados, en el marco del proyecto de egresados del programa de Contaduría Pública.*
- *La propuesta de mejoramiento del laboratorio contable y la implementación de simuladores para el programa.*
- *Implementar la propuesta de universidad y culturas para trabajar en el seguimiento de la deserción estudiantil.*
- *Diligenciamiento y actualización del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES⁷⁶-, en el programa académico de Contaduría Pública.*
- *Implementación del Proyecto Cultural de Facultad y Programa, alrededor del desarrollo de talleres de poesía, lectura, cine club, grupo musical, obras de teatro para favorecer la formación integral de los estudiantes.*

Compendio documental UV, extracto 9, Informes oficina de Autoevaluación y Calidad FCA, 2010, pp. 3.

⁷⁶ El SPADIES es un sistema que consolida y ordena información que permite hacer seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que han ingresado a la Educación Superior. De esta manera, permite conocer el estado y evolución de la caracterización y del rendimiento académico de los estudiantes, lo cual es útil para establecer los factores determinantes de la deserción, para estimar el riesgo de deserción de cada estudiante y para diseñar y mejorar las acciones de apoyo a los estudiantes orientadas a fomentar su permanencia y graduación.

b) Como aspectos que aún estaban pendientes por trabajar del plan de mejoramiento (2006-2010) se encontró en la documentación revisada, lo siguiente:

- *Estrategias para fortalecer los resultados de los Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES)*⁷⁷
 - *Creación de un medio impreso, una revista de la producción académica de los profesores para el programa de Contaduría.*
 - *Programa de Consejería estudiantil.*
 - *Programa de informática para mejorar opciones de grado.*
 - *Evaluación del impacto del programa en el medio.*
 - *Fortalecimiento de la bibliografía relacionada con el programa.*
 - *Expansión de los laboratorios.*
 - *Fortalecimiento de programas de extensión ligados a los procesos de investigación.*
 - *Creación de un comité de relaciones con las empresas.*
 - *Implementación de un programa de trabajo relacionado con el bienestar universitario.*
- Compendio documental UV, extracto 10, Informes oficina de Autoevaluación y Calidad FC, 2010, pp.3**

5.1.2 Contexto del programa académico de Administración de Empresas (PAAE)

El programa de Administración de Empresas desde su creación bajo la Resolución 051 de febrero 28 de 1975 del Consejo Directivo y modificado con la Resolución 038 de Abril 14 de 2011 del Consejo Académico, ha trabajado para formar profesionales en el campo de la Administración que estén comprometidos con el desarrollo integral de la región y del país, en un sentido amplio de desarrollo que contempla lo económico, lo social, lo cultural, lo ético, lo político, entre otros, con un reconocimiento de sí mismos como ciudadanos y gestores de cambio a través de la gestión de organizaciones productivas:

El programa diurno tiene una duración de 9 semestres y el nocturno, una duración de 11 semestres. En la actualidad funciona en las dos jornadas. Posteriormente, se le realizó una modificación en diciembre de 2002 con el objeto: primero, de dar cumplimiento al Acuerdo 009 de mayo de 2000 de la Universidad del Valle de definir en créditos el currículo y flexibilidad; segundo, de ajustar el currículo de acuerdo con las exigencias de la región sobre estándares de Calidad.

Compendio documental UV., extracto 11, Informes del PAAE.

El proceso de autoevaluación del PAAE se efectuó en el año 2006 y se obtuvo como resultado, la acreditación del programa en el año 2007 por un lapso de 6 años (2007 al 2013), mediante la Resolución 3765 del 5 de Julio de 2007 del Ministerio de Educación Nacional.

En el 006 se elaboró el diagnóstico de la situación del programa y después, se construyó un plan de mejoramiento. En este mismo año se recibió la visita de Pares externos del CNA,

⁷⁷ **ECAES** es el acrónimo de Exámenes de Calidad de Educación Superior, una prueba de conocimientos aplicada en Colombia a los estudiantes que están en los últimos semestres de carreras profesionales. Son un requisito para obtener el título profesional desde la promulgación de la ley 1324 de 2009 el cual a su vez cambio el nombre de la prueba a Saber PRO. En los años anteriores solo se aplicaba a algunas carreras profesionales y algunas tecnológicas.

quienes presentaron un informe de fortalezas y debilidades, asimismo, efectuaron recomendaciones que quedaron plasmadas en un plan de mejoramiento ajustado. El programa recibió una acreditación de alta calidad por seis años, tiempo en el cual se debían implementar las acciones incorporadas en el plan de mejoramiento para superar las debilidades encontradas en el diagnóstico de autoevaluación y en la visita de pares expertos.

Al realizar una revisión del plan de mejoramiento (2006-2012) se encontró en la información documental del programa académico de Administración de Empresas, un estudio de las acciones de mejoramiento desarrolladas para superar las debilidades del primer proceso de autoevaluación. A su vez, se analizó la sistematización de la documentación que le dio soporte a las acciones ejecutadas en este periodo, para la superación de las debilidades y el mantenimiento de las fortalezas encontradas en la primera autoevaluación y en la evaluación externa. Fundamentados en la reflexión del informe de autoevaluación del PAAE, los Pares externos elaboraron un informe en el que manifestaron un juicio explícito de la calidad del programa:

(...) Como resultado de esta verificación y análisis se puede afirmar que el programa de Administración de Empresas de la Universidad del Valle, presenta importantes fortalezas en aspectos centrales como son el contexto institucional, la investigación, el currículo del programa y la formación de profesores de planta. En un contexto de altos estándares de calidad, el resultado de la ponderación general del programa muestra que se “Cumple aceptablemente”. No obstante, las fortalezas encontradas, se sugiere tomar en consideración los aspectos que pueden mejorarse, así como las recomendaciones y sugerencias, que si se subsanan, permitirían afianzar la condición de alta calidad académica que presenta el Programa.

Compendio documental UV., extracto 12, Informes del Programa PAAE, informe de pares externos del, 2007, p.43

Es importante dar a conocer las principales recomendaciones expuestas en el informe de los Pares externos, incorporadas en el plan de mejoramiento de la calidad del PAAE (2006-2012) se consideran importantes dar a conocer, por lo que a continuación se exponen:

- *Se recomienda mejorar la documentación y soporte de los procesos de autoevaluación y autorregulación.*
- *Promover la participación e integración de profesores en los procesos de publicación y divulgación de los resultados de sus investigaciones, así como seguir estimulando y apoyando a quienes lo hacen regularmente.*
- *Aumentar la planta de profesores nombrados a fin de que se pueda atender la jornada nocturna del programa con los mismos recursos que la diurna.*
- *Revisar las observaciones que se realizan en torno a los diseños curriculares y avanzar en las orientaciones de flexibilización curricular y documentar las prácticas y resultados que el programa logre al respecto*
- *Promover esfuerzos para lograr la indexación de la revista Cuadernos de Administración y su promoción hacia el nivel de calificación más alto.*

- Fortalecer aún más el plan de estudios, incluyendo asignaturas esenciales como *Responsabilidad Social Organizacional, Estrategia, Gestión del Conocimiento e Innovación*.
- Seguir promoviendo actividades de formación integral tales como la danza, el teatro y la música; y la dotación de espacios deportivos apropiados y mejorar la oferta de opciones deportivas.
- Ampliar de manera importante el presupuesto de inversión para la adquisición de un mayor número de colecciones, bases de datos de revistas científicas y libros de texto para apoyar los procesos docentes e investigativos; al igual que ampliar y mejorar las instalaciones de la Biblioteca de la sede de San Fernando, en la que se encuentra el Programa.

En este sentido en el PAAE se han detectado importantes mejoras desplegadas durante el periodo (2006 al 2012):

Inclusión de asignaturas esenciales para la formación integral: atendiendo las sugerencias del proceso de evaluación externa con fines de acreditación de alta calidad, incluidas en el plan de mejoramiento y en concordancia con el marco de la formación integral definido por la Universidad y la Facultad, en el programa de Administración de Empresas se crearon las asignaturas electivas en las áreas de profundización: Gestión Humana, Operaciones, Desarrollo Empresarial, Tecnología e Informática, Mercadeo, Contabilidad y Finanzas, como se muestra en la tabla XV.

Tabla XV. Asignaturas creadas para las áreas de profundización

Área de	Nombre de la Electiva
Profundización	
Gestión Humana	Fundamentos de Responsabilidad Social Empresarial; Comunicación de la Responsabilidad Social Empresarial, Toma de Decisiones y Negociación; Evaluación y Administración de Sueldos y Salarios; Gestión de la Compensación; Competitividad con Talento Humano; Organización y Administración del Riesgo.
Operaciones	Calidad y Productividad; Gerencia de Producción II; Gerencia de Producción I; Gerencia de Procesos
Desarrollo Empresarial	Consultoría, Asesoría y Mentoría Empresarial; Administración de nuevas empresas y problemáticas MIPYME
Tecnología e Informática	Dirección de proyectos de Tics; Modelación y Simulación Empresarial
Mercadeo	Mercadeo Virtual; Marketing de Servicios
Contabilidad y Finanzas	Evaluación Financiera de Proyectos para Administración; Matemática Financiera para Administración.

Fuente: Informe del PAAE, plan vigente de estudios, 2012

La planta profesoral: en los últimos 6 años se han realizado tres procesos de convocatoria docente en los cuales se han vinculado por nombramiento seis profesores al Departamento de Contabilidad y Finanzas y nueve al de Administración y Organizaciones. Actualmente, se encuentran aprobados cinco cupos para Semilleros docentes y un cupo tiempo completo para el área de Gerencia Pública.

Indexación de la Revista Cuadernos de Administración

La revista *Cuadernos de Administración* de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle (Cali-Colombia) es una publicación semestral que se encuentra indexada en los principales índices y bases de datos de revistas científicas internacionales:

1. *Índice Nacional de Publicaciones Seriadas, Científicas y Tecnológicas de Colombia - PUBLINDEX COLCIENCIAS.*
 2. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - REDALYC.*
 3. *Base de datos CLASE Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Autónoma de México.*
 4. *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - LATINDEX.*
 5. *Thomson Gale, Informe Académico.*
 6. *EBSCO.*
 7. *Scielo, Scientific Electronic Library Online.*
- Compendio documental UV, extracto 13, Programa PAAE, informe de Autoevaluación, 2012, p. 44***

Como aspectos que se quedaron pendientes por trabajar del plan de mejoramiento (2006-2010) se encontró en la documentación revisada lo siguiente:

En relación con los aspectos sugeridos por los Pares externos y lo considerado en el plan de mejoramiento (2006- 2012) que se vienen realizando y aún están en desarrollo, se pueden indicar los siguientes:

- *Atendiendo la sugerencia de los Pares externos el PAAE continua trabajando en la elaboración de un archivo histórico que recoge la documentación del primer proceso y el soporte de las actividades desarrolladas en el plan de mejoramiento enunciado que permita la organización y armonización documental.*
- *Se continúa en la revisión curricular y su actualización en relación con la estructura actual y los aportes que las áreas de desarrollo académico le hacen al campo disciplinar y profesional.*
- *De acuerdo con las recomendaciones de la evaluación externa, se continúa con las acciones para el logro y la promoción de las actividades culturales y la dotación de espacios deportivos para ampliar y mejorar la oferta deportiva en el campus de San Fernando.*
- *Se están en el proceso de actualizar los recursos bibliográficos que soportan la propuesta de formación del programa.*

Compendio documental UV, extracto 14, PAAE, informe de Autoevaluación, 2012, pp. 215, 220, 221

5.1.3 Contexto institucional para la segunda autoevaluación

Para exponer el contexto institucional donde se desenvuelven los Programas objeto de estudio, que es el punto de partida para la planificación de la segunda autoevaluación con fines

de acreditación, se tuvieron en cuenta las políticas y experiencia con las cuales ya contaba la Universidad del Valle para la realización de este proceso.

La Universidad del Valle tiene establecido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se formula la misión, los propósitos y los principios que le dan fundamento a su acción y presenta las estrategias generales que orientan su futuro sobre la base de un compromiso con la calidad y la excelencia académica. Al respecto, uno de los profesores entrevistados se refiere al contexto institucional en la segunda autoevaluación:

“Sí, digamos la institución en general procura adoptar la idea del mejoramiento continuo en sus programas académicos, adicionalmente el plan de desarrollo de la universidad 2005-2015 también tiene el tema de calidad como un asunto de relevancia, entonces sí existen lineamientos, a manera de política y directrices desde la alta dirección para el asunto de la autoevaluación y calidad académica.” [P16: ET2]

A su vez, los programas Académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas responden integralmente al Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Valle y lo desarrollan en consonancia con la misión y visión apoyándose en las políticas de la Universidad. Para desarrollar la planificación de la autoevaluación con propósitos de la reacreditación los programas académicos siguen los lineamientos y orientaciones de la oficina de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) de la Universidad.

En este tenor es importante identificar el conocimiento que de los entrevistados sobre todas las orientaciones que se tienen desde el nivel institucional para el desarrollo de los procesos en el interior de los programas académicos. Los entrevistados manifiestan que a pesar de tener un Proyecto Educativo Institucional-PEI y unos lineamientos específicos, las autoevaluaciones con miras a mejorar la calidad fueron consideradas un trabajo que se realizó de manera juiciosa con el apoyo y aporte de varios grupos de la comunidad universitaria concedores de la institución, lo que permitió con los lineamientos de la Universidad llevar a cabo con éxito los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, según se señala en la siguiente cita:

“(…) La Universidad a partir de la creación de la DACA estableció todo un marco normativo y de procedimientos para la autoevaluación, con los que se pudieron liderar todos los procesos de mejoramiento, de registro calificado y acreditación de alta calidad.” [P15: ET2]

5.1.4 Opinión de los estudiantes respecto al contexto institucional para la segunda autoevaluación

A continuación se exponen los resultados de la encuesta que se aplicó a los estudiantes para conocer su opinión acerca del contexto institucional en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

En el siguiente aparte, se describen los resultados obtenidos a partir de los ítems 8,1 hasta 8,5 que conforman el contexto institucional correspondiente al conocimiento y difusión de la misión de la Universidad y de la Facultad, la existencia de políticas que orientan el proceso de autoevaluación, el conocimiento del Proyecto Educativo de cada Programa (PEP) y el propósito de la autoevaluación. La interpretación se hace con respecto a los porcentajes de las respuestas de los estudiantes para cada uno de los ítems que se muestran en la tabla XVI.

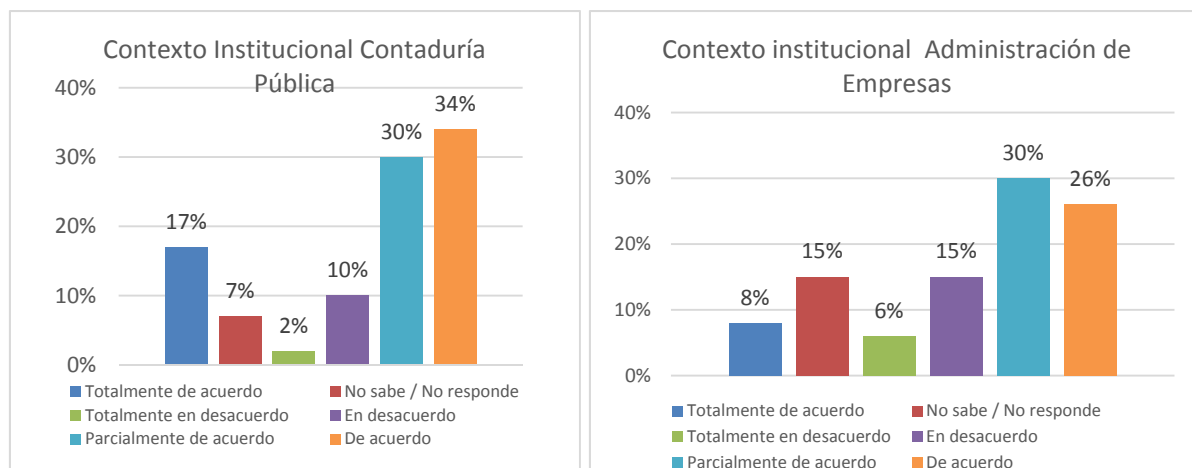
Tabla XVI. Contexto institucional (ítems 8.1 – 8.5)

No.	Contexto Institucional	Programas				Total		
		Contaduría Pública		Administración de Empresas		Numero	%	
		Numero	%	Numero	%			
8,1	La razón de ser o misión de la Universidad es difundida	No sabe / No responde	3	2,0%	7	5,4%	10	3,6%
		Totalmente en desacuerdo	1	0,7%	5	3,8%	6	2,2%
		En desacuerdo	9	6,1%	18	13,8%	27	9,7%
		Parcialmente de acuerdo	45	30,4%	39	30,0%	84	30,2%
		De acuerdo	59	39,9%	48	36,9%	107	38,5%
		Totalmente de acuerdo	31	20,9%	13	10,0%	44	15,8%
Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%		
8,2	La razón de ser o misión de la Facultad ha sido difundida en diferentes medios como: foros, reuniones, formas impresas, pagina web.	No sabe / No responde	3	2,0%	6	4,6%	9	3,2%
		Totalmente en desacuerdo	4	2,7%	8	6,2%	12	4,3%
		En desacuerdo	17	11,5%	23	17,7%	40	14,4%
		Parcialmente de acuerdo	41	27,7%	47	36,2%	88	31,7%
		De acuerdo	55	37,2%	35	26,9%	90	32,4%
		Totalmente de acuerdo	28	18,9%	11	8,5%	39	14,0%
Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%		
8,3	Existen políticas anivel institucional que orienten el proceso de autoevaluación	No sabe / No responde	24	16,2%	27	20,8%	51	18,3%
		Totalmente en desacuerdo	3	2,0%	8	6,2%	11	4,0%
		En desacuerdo	14	9,5%	15	11,5%	29	10,4%
		Parcialmente de acuerdo	42	28,4%	42	32,3%	84	30,2%
		De acuerdo	47	31,8%	31	23,8%	78	28,1%
		Totalmente de acuerdo	18	12,2%	7	5,4%	25	9,0%
Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%		
8,4	Conoce el proyecto educativo de su programa academico	No sabe / No responde	12	8,1%	31	23,8%	43	15,5%
		Totalmente en desacuerdo	6	4,1%	10	7,7%	16	5,8%
		En desacuerdo	19	12,8%	24	18,5%	43	15,5%
		Parcialmente de acuerdo	33	22,3%	32	24,6%	65	23,4%
		De acuerdo	45	30,4%	24	18,5%	69	24,8%
		Totalmente de acuerdo	33	22,3%	9	6,9%	42	15,1%
Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%		
8,5	Conoce el propósito de la autoevaluación de su programa academico	No sabe / No responde	10	6,8%	23	17,7%	33	11,9%
		Totalmente en desacuerdo	3	2,0%	10	7,7%	13	4,7%
		En desacuerdo	16	10,8%	19	14,6%	35	12,6%
		Parcialmente de acuerdo	56	37,8%	36	27,7%	92	33,1%
		De acuerdo	45	30,4%	33	25,4%	78	28,1%
		Totalmente de acuerdo	18	12,2%	9	6,9%	27	9,7%
Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%		

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

A continuación, se muestra la representación de las cifras de la tabla anterior en los gráficos de barras que resumen el conocimiento de los estudiantes respecto a cada uno de los ítems (8.1 al 8.5) planteados en la encuesta que se presentan en la figura 7.

Figura 7. Contexto Institucional



En cuanto al conocimiento del contexto institucional del programa de Contaduría Pública, el 81% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo con el buen conocimiento que tienen acerca de la misión, del Proyecto Institucional (PEI), y las políticas institucionales de la Universidad del Valle. Este 81% se distribuye en 17% los estudiantes que están totalmente de acuerdo, 30% los estudiantes que están parcialmente de acuerdo y 34% los estudiantes que están de acuerdo. A su vez, estos estudiantes dicen conocer el propósito de la autoevaluación y el Proyecto Educativo de su Programa. Por otro lado, el 12% de los estudiantes está de alguna manera en desacuerdo con las anteriores apreciaciones; es decir, el 2% indica estar totalmente en desacuerdo y el 10%, plantea estar en desacuerdo.

Para el programa de Administración de Empresas se obtuvo que el 64% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo con el conocimiento que tienen sobre la misión, el proyecto institucional, las políticas de orientación acerca de la autoevaluación en la Universidad del Valle, y además, del proyecto educativo y la autoevaluación de su programa académico. Este 64% se distribuye en 8%, los estudiantes que están totalmente de acuerdo, el 30% los estudiantes, que están parcialmente de acuerdo y el 26%, los estudiantes que están de acuerdo. Mientras un 21% de los estudiantes está de alguna manera en desacuerdo respecto al conocimiento de este contexto institucional. Lo cual se distribuye así: el 6% dice estar totalmente en desacuerdo y el 15%, plantea estar en desacuerdo.

5.1.5 Convergencias y divergencias en la opinión de los entrevistados y encuestados acerca del contexto institucional

En los resultados procesados por el sistema Atlas Ti, el análisis cualitativo permite mostrar algunas convergencias acerca del contexto institucional de acuerdo con los niveles aparición y

de respuesta de los entrevistados. Desde esta perspectiva se pueden concluir los siguientes hallazgos:

La frecuencia de ciertas opiniones emitidas en las entrevistas, muestra que los directivos, personal administrativo, los profesores y los egresados tienen conocimiento del tema central sobre *el contexto institucional*, exceptuando unos pocos casos. Ahora bien, revisando uno a uno el comportamiento de algunos de los ítems del cuestionario se encuentra:

Que las políticas institucionales son conocidas por la comunidad académica, pues se refirieron al menos una vez a esta situación cuando les fue consultada en las entrevistas. Acerca de las orientaciones y asesoramiento para la autoevaluación, la situación comienza a variar pues se vislumbran algunas falencias de información principalmente entre los egresados.

Respecto *al conocimiento del objetivo e importancia de la autoevaluación institucional*, se observa entre los egresados que sólo se refieren dos veces a este ítem. Visto esto, se podría plantear que los *directivos, personal administrativo y profesores conocen más de la política institucional de la Universidad del Valle*. Mientras que los egresados muestran menor conocimiento del tema.

En lo concerniente al conocimiento y difusión de la autoevaluación en los Programas Académicos en estudio, se detecta que los profesores y directivos poseen mayor información que el personal administrativo y egresados. Por lo que sigue siendo prioritario hacerlos partícipes del Proyecto Educativo y del devenir de los programas, así como el conocimiento de la planeación para la autoevaluación.

Los egresados señalan que con el tiempo pierden contacto con la Universidad y los Programas Académicos, y por lo tanto, es indispensable mantenerlos actualizados. Asimismo, los estudiantes opinaron que conocían mejor el contexto institucional de la Universidad del Valle.

Lo cierto es que según las respuestas de los encuestados y entrevistados, ellos consideran que es importante involucrarlos más y que se les comparta mayor información, cada vez que la Universidad, y especialmente la Facultad y los Programas Académicos realicen estas importantes actividades con propósitos de autoevaluación.

5.2 Planificación de la segunda autoevaluación

En el presente estudio esta fase es esencial, porque marca las pautas que se plantean antes de llevar a cabo la implementación del proceso. Aquí se establecen el objetivo, las estrategias, la

metodología, los recursos humanos, materiales disponibles, el tiempo utilizado, así como los aspectos facilitadores y limitadores. También la socialización, divulgación y el monitoreo requerido.

5.2.1 Objetivos propuestos en la planificación

La finalidad de la autoevaluación es realizar una autoestudio participativo con la comunidad académica y de esta manera, fomentar un mejoramiento permanente, que su vez permita la reacreditación de los Programas Académicos.

Conocer el objetivo de la autoevaluación es primordial para iniciar este proceso de planificación en cada uno de los Programas en estudio, con lo cual se puede posteriormente identificar el cumplimiento entre lo planeado y lo realizado. Ambos Programas Académicos han planteado sus objetivos en consonancia con los de la Universidad del Valle.

5.2.1.1 Objetivos propuestos por el PACP

Entre los principales objetivos identificados en las reuniones del Comité del PACP y en los informes para la planificación de la autoevaluación, así como en las actas de este Programa Académico de Contaduría Pública, se encuentran:

- *Efectuar un diagnóstico que permita reconocer las fortalezas y las debilidades del Programa Académico que posibiliten nuevos insumos para el plan de mejoramiento.*
 - *Determinar el grado de avance o desarrollo del Programa Académico.*
 - *Formular el Proyecto Educativo del Programa Académico de Contaduría Pública (PEP), que se constituye en la base fundamental de la transformación curricular que viene discutiéndose desde 2007, como tarea pendiente que quedó de la autoevaluación anterior, a partir de la cual se acreditó el Programa.*
 - *Avanzar en el mejoramiento institucional y del Programa Académico*
- Compendio documental UV., extracto 15, Informes varios, actas del Programa PACP, 2010.**

5.2.1.2 Objetivos propuestos por el PAAE

En el PAAE se determinaron los siguientes objetivos para la autoevaluación del programa académico de Administración de Empresas.

- *Identificar las fortalezas y las debilidades del Programa Académico, mediante un diagnóstico que genere nuevos insumos para el desarrollo del plan de mejoramiento continuo.*
- *Revisar el plan de mejoramiento y las recomendaciones dadas por los pares académicos en su visita en el año 2006.*
- *Avanzar en la transformación del currículo del programa, como uno de los principales puntos a elaborar del plan de mejoramiento anterior.*
- *Avanzar en el mejoramiento institucional y del programa.*

Compendio documental UV., extracto 16, Informes varios, actas del Programa PAAE, 2010,2011.

A continuación se presenta un compendio de citas acerca de las respuestas sobre el objetivo y la importancia de la autoevaluación:

“Cuando hacemos autoevaluación su objetivo debe ser una revisión interna, un autodiagnóstico para lograr la mejora continua. Es una oportunidad de repensarnos, de planear el futuro, de vernos de nuevo, de ajustar el Programa, (...) tener contacto con el sector productivo, con los estudiantes, con los egresados, inclusive con las mismas autoridades de la Universidad o sea que es una oportunidad de repensarse y un instrumento de planeación muy importante.” [P15: ET2]

Con el propósito de cumplir con estos objetivos se hizo necesaria la asesoría de la oficina de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), que fija las orientaciones para la planificación y la implementación del proceso de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad del Valle.

Es de anotar, que la DACA establece unos lineamientos que no se constituyen en una capacitación formal, sin embargo su asesoría es el punto de partida de la autoevaluación de los programas académicos.

En este sentido, uno de los entrevistados opina que la Universidad del Valle tiene orientaciones definidas a través de la Vicerrectoría Académica, para el desarrollo de los procesos de acreditación, lo que genera su impulso en las facultades y programas académicos:

“Sí, la Universidad como tal hace ese proceso, da orientaciones, hay una Vicerrectoría Académica que tiene un grupo de calidad -DACA, que lo constituyen los vicedecanos de las facultades y de las escuelas de la universidad, y ahí se define toda la política académica; entre ellas está la acreditación misma de la universidad, (...) pero también la evaluación y acreditación de los programas. Allí hay una línea de orientación muy fuerte, sin embargo se requiere mucha voluntad política y académica para impulsar los procesos a nivel de las facultades y de los programas”. [P26: ET1]

Algunos entrevistados manifestaron la necesidad de que estas asesorías sean más una capacitación constante a los Programas Académicos, porque son clave, como una dinámica permanente en estos procesos:

“La Universidad da y ofrece lineamientos y orientación para hacer la autoevaluación, pero eso también es capacitación no formal; el quehacer de las cosas le va enseñando a uno cómo se hacen esos procesos, esa es mi mirada, o sea que hay que darle valor a construir la memoria, un conocimiento institucional, más yo diría que apenas está iniciando formalmente y se requiere que sea permanente.” [P 7: ET1]

5.2.2 Estrategias de planificación para la segunda autoevaluación

Durante la planeación en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas se elaboraron algunas estrategias para efectuar las actividades de autoevaluación que a continuación se detallan para cada uno de ellos. Estas acciones fueron respaldadas por los comités de los Programas, y por las directivas de la facultad de Ciencias de la Administración.

5.2.2.1 Estrategias de planificación en el PACP

La estrategia planteada para llevar a cabo la autoevaluación consistió en una primera etapa de planeación administrativa, en la cual se efectuó una revisión del plan de mejora (2007-2009) que se planteó después de la primera autoevaluación, y a su vez, del informe de los pares externos (2007), para identificar las fortalezas y debilidades allí encontradas y determinar las actividades desarrolladas durante el lapso (2007 al 2009) para la superación de las debilidades y el mantenimiento de las fortalezas encontradas en el análisis DOFA. Adicionalmente, se hizo una revisión del soporte documental que se tenía en el Programa Académico hasta finales del año 2009.

La segunda etapa consistió en planear el trabajo a desarrollar, el equipo humano, la metodología, los recursos, el tiempo, el monitoreo, la socialización y la difusión de esta segunda autoevaluación.

En enero de 2009, esta información fue analizada por el Director y Comité del PACP para efectos de formalizar los avances en el plan de mejoramiento hasta el momento realizado, y al mismo tiempo, plantear el esquema de trabajo a ejecutar. En el ejercicio de esta planeación se planteó la reforma curricular recomendada por los Pares externos, por lo que se requería tener claro el nuevo planteamiento del Plan Educativo del Programa PEP y hacer una reflexión académica del mismo.

A fin de dar a conocer la planificación de la segunda autoevaluación y legitimar el trabajo realizado por cada uno de los directores y el Comité del Programa Académico, se exponen al Comité de Currículo, al Claustro del Departamento de Contabilidad y Finanzas y finalmente al máximo órgano de decisión, el Consejo de Facultad de Ciencias de la Administración, así lo expone uno de los entrevistados que participó en el proceso:

“(...) Se revisaron todas las actas de los Comités (...) que nos permitieron conocer los desarrollos que estaban legitimados en el Programa, porque era nuestro mapa conceptual. Luego fue revisar el plan de mejoramiento que teníamos y analizar las actividades realizadas. .” [P19:ET1]

Vale la pena destacar en el programa de Contaduría Pública, la estrategia de comunicación implementada en la que se consideraron reuniones de sensibilización mediante foros con los estudiantes, reuniones con profesores, egresados y personal administrativo. Asimismo, se utilizó publicidad exterior (pasacalles), afiches, boletines, folletos, página web, correos electrónicos entre otros, para lograr una efectiva interacción de la comunidad académica.

En resumen, las tres estrategias planteadas fueron la planificación administrativa, la sensibilización a la comunidad académica acerca de la autoevaluación y la comunicación del trabajo que se estaba planeando para realizar la segunda autoevaluación del PACP.

5.2.2.2 Estrategias de planificación en el PAAE

Con el propósito efectuar la planificación de la segunda autoevaluación, con fines de reacreditación, se constituyeron siete comisiones de trabajo determinadas con el Comité del PAAE. Igualmente, se contó con el apoyo de la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), el Comité de Currículo, la Decanatura, la Vicedecanatura Académica y el Consejo de la Facultad de Ciencias de la Administración. Además, se destaca que este proceso se desarrolló de manera simultánea con la reflexión permanente para la construcción de un Plan de Desarrollo de la FCA.

En este sentido, se identificó que una de las tareas más importantes era la necesidad de adaptar un modelo propio de autoevaluación para el Programa, que se adecuara a la naturaleza de la Universidad del Valle y al proyecto de desarrollo de la Facultad, sin perjuicio de lo establecido en la Normatividad del MEN.

A su vez, se precisó una estrategia de comunicación en la cual se definieron las reuniones con el claustro de profesores del Departamento de Administración y Organizaciones (DAO) y el personal administrativo, las charlas con los estudiantes y el encuentro con egresados. En resumen, las estrategias planteadas fueron la constitución de las comisiones de trabajo, la adaptación del modelo de autoevaluación, la sensibilización y difusión a la comunidad académica acerca de la autoevaluación y la comunicación del trabajo que se estaba planeando para realizar la segunda autoevaluación del PAAE. A continuación, uno de los extractos de informes sobre tales estrategias durante la planificación de la segunda autoevaluación con fines de acreditación del PAAE:

El programa de Administración de Empresas presentó al comité de currículo de la Facultad el plan de trabajo del proceso de acreditación, en el que se incluyeron la fase de sensibilización, la organización de las comisiones de trabajo, la elaboración del archivo documental, el diseño y aplicación de los instrumentos y la elaboración de los documentos de soporte. De igual forma, se acordó oficializar en el Comité de los programas y en Claustro del Departamento el inicio del proceso de autoevaluación y acreditación. Se acordó con el equipo de trabajo realizar reuniones

quincenales para acompañar el proceso en relación con las acciones definidas en el Plan de trabajo. Compendio documental UV, extracto 17, Informes del Vicedecanato FCA, 2011, p.2

5.2.3 Responsables y participantes de la planificación en el PACP y el PAAE

5.2.3.1 Responsables

La responsabilidad de la autoevaluación compete a los órganos de dirección de la Facultad, el Decano, Consejo de Facultad, Vicedecano Académico. Vicedecano de Investigación y Posgrados, Jefes de Departamento, Directores programas académicos, Director de extensión. También son responsables en lo concerniente a los aspectos de orden institucional, los Vicerrectores Académico, Administrativo, de Investigaciones, de Bienestar Institucional. Otras dependencias que inciden en este proceso son las oficinas de Autoevaluación y Calidad Académica y la de Planeación y Desarrollo Institucional. Es de anotar, que la planeación y la ejecución directa corresponden al Director y al Comité de cada Programa Académico. También se generan responsabilidades en las personas que lideran y participan en los grupos o comités de trabajo para llevar a cabo las diferentes actividades de autoevaluación con fines de acreditación.

5.2.3.2 Participantes

En la planificación participaron los diferentes estamentos de la Facultad incluidos directivos, docentes, estudiantes, empleados administrativos, trabajadores, egresados y empresarios, según la información del archivo histórico de ambos Programas Académicos. Algunos de los participantes por la razón de sus cargos, se involucraron directamente en esta labor y a su vez, los demás participantes lo hicieron de forma voluntaria en la conformación de los grupos de trabajo, en los claustros de profesores, en las reuniones de la comunidad académica, en los foros, conversatorios con los estudiantes y en los encuentros de egresados.

Los distintos entrevistados dieron cuenta de lo que fue su participación en estas reuniones como miembros de la comunidad educativa, indicando que la autoevaluación les permitió conocer más de la Universidad del Valle y de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas. A continuación se presentan algunas citas al respecto.

5.2.4 Metodología para la segunda autoevaluación

La Universidad del Valle está orientada por el modelo de autoevaluación del MEN - Colombia. Este modelo⁷⁸ se basa en ocho factores o componentes de autoevaluación, con sus correspondientes características, aspectos e indicadores. La Universidad proporciona el modelo institucional a los programas académicos y a su vez, estos siguen los lineamientos generales con la posibilidad de ponderar cada componente y elaborar sus indicadores de acuerdo con las necesidades y la reflexión correspondiente:

En el modelo estándar de autoevaluación se consideran cuatro niveles de comprensión del modelo a partir de la identificación de factores o componentes generales que a su vez están conformados por características, y por aspectos, cuya calificación se obtiene como un resultado de la evaluación a la documentación, la opinión y la información numérica del soporte a la gestión de los programas y de la institución en general. La dimensión de estos factores es algo extensa, por tanto la evaluación de los mismos debe realizarse a través de su descomposición en diferentes características, las cuales, a su vez, son evaluadas a través de un conjunto de indicadores de naturaleza cuantitativa o cualitativa que miden el nivel de cumplimiento de un objetivo específico del Programa.

Compendio documental UV, extracto 18, Informe de reacreditación PACP, 2011-2012, p.17

5.2.4.1 Planificación de la Metodología en el PACP

El director del Programa se reunió con la directora de la oficina de Autoevaluación y Calidad Académica, DACA, con el propósito de planear la metodología y solicitar el modelo de autoevaluación que se debe implementar para exponerlo en el Comité del Programa y conformar los grupos de trabajo. En estos grupos se definió estudiar los siguientes puntos: una matriz de análisis de la información de la primera autoevaluación, la revisión de los resultados del anterior plan de mejoramiento identificando su cumplimiento con las actividades pendientes. A continuación se explica en forma general la metodología:

Retomando el modelo de autoevaluación estándar de la Universidad del Valle, este se debía ajustar para ponderar cada factor o componente de autoevaluación de acuerdo con las necesidades del PACP, los indicadores que se aplicarían, las técnicas e instrumentos de la evaluación y los planteamientos para la elaboración del Proyecto Educativo del Programa (PEP). Definido el modelo que se debía utilizar, era necesario complementarlo con una estrategia de evaluación, fundamentada en la valoración o ponderación de cada uno de los componentes del modelo (Factores o componentes, Características e Indicadores) dentro del modelo global acogido. El objetivo de la ponderación está basado en la asignación de pesos relativos para cada componente del modelo, teniendo como referencia su incidencia en la calidad global del Programa, en este sentido debía trabajar el Comité del Programa y el grupo de trabajo encargado.

⁷⁸ El modelo desarrollado se explica en forma más en el capítulo 6 del Proceso de Autoevaluación.

Compendio documental UV, extracto 19, informe de autoevaluación y acreditación, 2012, p.46

5.2.4.2 Planificación de la Metodología en el PAAE

El Programa de Administración de Empresas a través de su comité de autoevaluación, consideró que los indicadores definidos en los lineamientos del Modelo de Autoevaluación Estándar del CNA en su versión de Noviembre de 2006, eran suficientes para medir y explicar completamente el estado actual del Programa:

El modelo de autoevaluación utilizado comprende cuatro niveles organizados así: Factores o componentes (1), constituidos por Características (2), que están conformadas por Aspectos (3) que incluyen Indicadores (4). Para realizar una calificación de los factores asociados a la calidad del programa, se realiza una evaluación a la documentación, opinión e información numérica de soporte relacionada con la gestión de los programas y de la Institución en general.

Compendio documental UV, extracto 20, informe de Autoevaluación PAAE, p. 59.

Una vez definido el modelo, fue necesario complementarlo con una estrategia de evaluación, fundamentada en la valoración o ponderación de cada uno de los componentes del modelo (Factores, Características e Indicadores).

A continuación, una opinión de los entrevistados a cerca del modelo de autoevaluación de la Universidad del Valle que se aplicó en los Programas:

“(...) La Universidad tomó todo el modelo de autoevaluación y acreditación sin renunciar a toda su reflexión y su tradición académica. Entonces para mi es claro que la Universidad tiene la política y reglamentaciones, y el método para llevar a cabo estos procesos en los Programas académicos.” [P20: ET1]

5.2.5 Instrumentos de opinión en la segunda autoevaluación en el PACP y PAAE

Teniendo en cuenta las experiencias de autoevaluación de los Programas y de la Facultad, y acorde con las características y aspectos a indagar entre la comunidad académica, se decidió efectuar encuestas de percepción a los estudiantes, profesores, personal administrativo, trabajadores, egresados y empresarios relacionados con cada programa académico.

El diseño de muestras para la aplicación de los instrumentos de opinión, se realizó por parte de los estadísticos de la Oficina de Autoevaluación y Calidad Académica de la facultad de Ciencias de la Administración.

Compendio documental UV, extracto 21, informe de Autoevaluación PAAE, p.65

5.2.6 Tiempo de planificación para la segunda autoevaluación en el PACP y el PAAE

El inicio de la segunda autoevaluación en los Programas Académicos es liderado por el Vicedecanato Académico y el Comité de Currículo de la Facultad a partir del año 2009, que fijan las pautas para que los directores y sus comités inicien la planificación de la autoevaluación en cada Programa.

En el PACP la planificación comienza en octubre de 2009 y finaliza en abril de 2010, con una duración aproximada de siete meses.

Respecto al PAAE, la planificación se inició oficialmente en el mes de marzo de 2011, período en el que se presenta el plan de trabajo a seguir, donde se incluyeron la fase de sensibilización, la organización de las comisiones de trabajo, la organización del archivo documental, y se finalizó en el mes de septiembre del mismo año.

Compendio documental UV, extracto 22, informe de Autoevaluación Vicedecanato Informes varios asesoría Pedagógica, 2010, 2011, pp. 7,9

5.2.7 Recursos físicos y financieros para la segunda autoevaluación del PACP y PAAE

La Universidad del Valle dispone de una reglamentación institucional que permite la planeación y la ejecución de planes para el manejo de los recursos físicos y financieros; especialmente en estos últimos años, la Universidad a través de acuerdos y manuales de procedimiento controla la elaboración de presupuestos, el manejo de las cajas menores y el funcionamiento de los fondos. La institución tiene políticas claras para la elaboración, asignación y ejecución del presupuesto con lo establecido por la ley y el Estatuto Orgánico del Presupuesto (Acuerdo 010 de 1997).

Por otro lado, la Vicerrectoría Administrativa coordina las actividades pertinentes con el presupuesto de la Universidad y las unidades académicas, como a continuación se expone:

Dada la organización interna del presupuesto en la Universidad del Valle, los programas no tienen asignaciones de manera separada por recursos de fondos comunes. No obstante cada Facultad genera unos recursos propios, denominados fondos especiales. En la FCA los programas académicos están adscritos a los Departamentos, de tal manera que a cada uno de estos le pueden pertenecer dos o más Programas Académicos. Existen entonces documentos sobre el origen, monto y distribución del presupuesto por recursos especiales, destinados a cada Departamento y a cada Programa. En los últimos tres años los Programas han recibido aproximadamente el 6.7 % del presupuesto total de la Facultad (el monto es confidencial). Además de esta asignación los programas de Contaduría Pública y el de Administración de empresas cuentan con los recursos físicos de la FCA y de la Universidad del Valle.

Compendio documental UV, extracto 23, Programa PAAE, informe de Autoevaluación, 2012, p. 194

La Universidad del Valle realiza cada semestre y anualmente los documentos correspondientes a los estados financieros, los cuales constan de las notas generales, el balance general, el estado de ingresos y de gastos, el estado de flujo de efectivo, el estado de cambios en la situación financiera, el estado de patrimonio y las notas explicativas. Internamente la facultad de Ciencias de la Administración presenta unos informes que le permiten evaluar la gestión con recursos propios.

5.2.8 Difusión y socialización de la segunda autoevaluación del PACP y el PAAE

La divulgación se ha intensificado en los últimos años por medio del material impreso, pendones, reuniones y especialmente a través de los medios electrónicos que han permitido llegar a todos los estamentos de la comunidad universitaria:

“Sí, nosotros hemos difundido (...), y ahora estamos en un segundo proceso de socialización y sensibilización con la comunidad académica acerca de la importancia de la autoevaluación, su planificación que permitirá plantear nuevas acciones para mejorar.” [P28:ET1]

Según el entrevistado, la difusión acerca de la importancia de la autoevaluación y la planificación depende de las actividades coordinadas y del liderazgo ejercido por la Dirección y el Comité de Programas, así como del apoyo del Vicedecano Académico y del Consejo de Facultad. Este ejercicio de difusión se ha intensificado cuando se acercan las autoevaluaciones de los Programas. Cabe anotar la importancia de que el ejercicio sea permanente y se involucre de forma constante a los diferentes estamentos universitarios para que conozcan los avances del proceso.

Se recuperó la siguiente información que da cuenta del proceso de difusión y comunicación en la Facultad:

“Para realizar el proceso, hubo estrategias de recuperación de la información, de difusión y socialización del proceso, de las tareas que se van a desempeñar y cómo interviene cada área.” [P 8: ET1]

5.2.9 Evaluación y monitoreo de la segunda autoevaluación del PACP y el PAAE

En este sentido, de acuerdo con lo manifestado por el personal directivo de los programas en estudio se estableció una serie de actividades para los responsables y grupos de trabajo, con el propósito de hacer el seguimiento y darle cuenta sobre los avances al director, al Comité de programa y al Comité de la Facultad. Al respecto, no se identificó un documento completo que sistematizara la evaluación y el monitoreo a estas tareas, por lo que en la revisión documental no se facilitó la identificación de una matriz que diera cuenta de la evaluación mencionada. Sin embargo, existen soportes como las actas de las reuniones de los comités, informes de los grupos de trabajo y de las personas encargadas-personal administrativo, asistente, monitores- a quienes se les responsabilizó de actividades para realizar la planeación y dar continuidad al proceso de autoevaluación.

Posteriormente, en el proceso se evidencian cuadros y matrices que se fueron elaborando durante el proceso. También se obtuvieron los informes de los grupos de trabajo y de los asesores que acompañaron cada fase, los cuales entregaron informes bimestrales y actividades realizadas a cada Director de los programas, Vicedecano Académico y Decano de la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA). A continuación se cita una referencia al respecto:

En tal sentido se organizó un cronograma de reuniones del Comité de programa ampliado para analizar y desarrollar estrategias de trabajo en relación con el proceso de sensibilización a estudiantes, profesores, directivos y administrativos, para avanzar con el ejercicio de diseño de instrumentos, definición de variables e indicadores y la ponderación.

Compendio documental UV, extracto 24, Vicedecanato informe de actividades de autoevaluación-asesoría pedagógica FACA, 2009, p.1

5.2.10 Opinión de los estudiantes acerca de la planeación de la segunda autoevaluación

En esta sección se describen los resultados obtenidos en los ítems 8,6 y 8,7 que conforman la planeación de la autoevaluación para cada uno de los Programas. En la tabla XVII se presentan los porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre la planeación en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Tabla XVII. Planeación de la autoevaluación en el PACP y el PAAE (ítems 8.6-8.7)

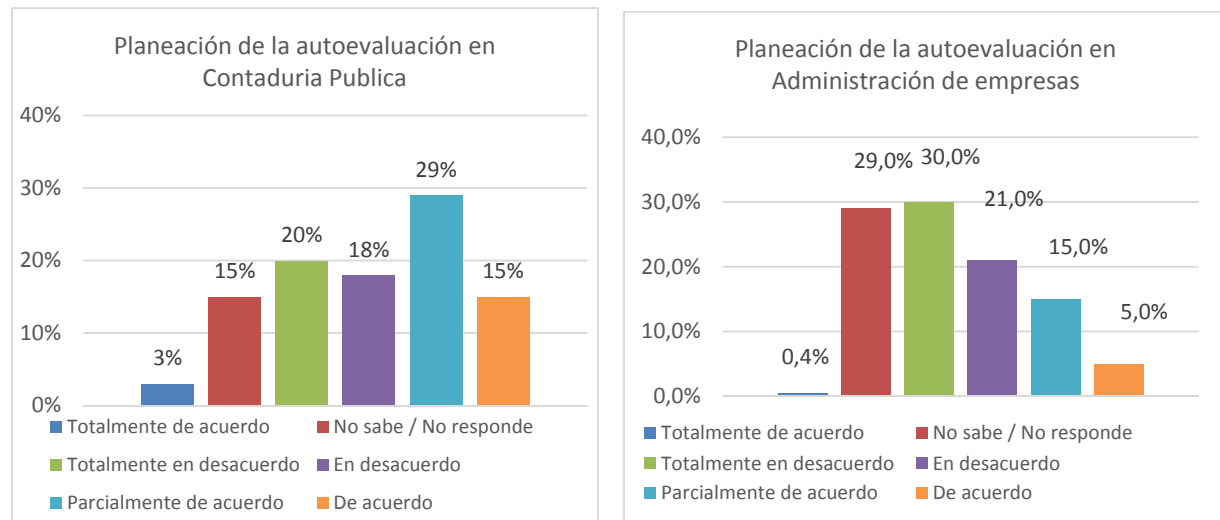
No.	Planeación de la autoevaluación en los programas académicos		Programas				Total	
			Contaduría Pública		Administración de Empresas			
			Numero	%	Numero	%	Numero	%
8,6	Conocio las estrategias planteadas para la planeación para la autoevaluación de su programa académico	No sabe / No responde	19	12,8%	37	28,5%	56	20,1%
		Totalmente en desacuerdo	25	16,9%	25	19,2%	50	18,0%
		En desacuerdo	26	17,6%	32	24,6%	58	20,9%
		Parcialmente de acuerdo	55	37,2%	26	20,0%	81	29,1%
		De acuerdo	19	12,8%	10	7,7%	29	10,4%
		Totalmente de acuerdo	4	2,7%	0	0,0%	4	1,4%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	
8,7	Participo en reuniones previas al proceso de autoevaluación	No sabe / No responde	25	16,9%	38	29,2%	63	22,7%
		Totalmente en desacuerdo	33	22,3%	53	40,8%	86	30,9%
		En desacuerdo	29	19,6%	23	17,7%	52	18,7%
		Parcialmente de acuerdo	30	20,3%	12	9,2%	42	15,1%
		De acuerdo	25	16,9%	3	2,3%	28	10,1%
		Totalmente de acuerdo	6	4,1%	1	0,8%	7	2,5%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

La tabla XVII muestra los dos ítems que corresponden al conocimiento de las estrategias para la planeación de la autoevaluación en el PACP y PAAE y la participación de los estudiantes. También el número de respuestas de los estudiantes que participaron y se indica el porcentaje para cada Programa.

A continuación, en la figura 8 se muestran los diagramas de sectores que hacen visible los resultados de la planeación enunciada.

Figura 8. Planeación de la autoevaluación en los programas académicos



Observando el gráfico de barras que hace referencia a la planeación de la segunda autoevaluación, se detalla que para el programa de Contaduría Pública, el 47% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo en conocer la planeación de la autoevaluación de su programa académico. Este 47% se distribuye en 3%, los estudiantes que están totalmente de acuerdo, el 29%, los estudiantes que están parcialmente de acuerdo y en 15%, los estudiantes que están de acuerdo. A su vez, sólo el 38% de los estudiantes está de alguna manera en desacuerdo, pues expuso no conocer las estrategias de la planeación o no participó en las reuniones previas. Según lo anterior, el 20% dice estar totalmente en desacuerdo, y el 18% afirma estar en desacuerdo.

Para el programa de Administración de Empresas, el 20,4% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo en conocer la planeación de la autoevaluación de su programa. De este porcentaje el 0,4% de los estudiantes está totalmente de acuerdo, el 15% de los estudiantes está parcialmente de acuerdo, y el 5% de los estudiantes está de acuerdo. El 51% de los estudiantes está en desacuerdo en que la conocen, pues manifiestan desconocer las estrategias planteadas y no haber participado en reuniones previas al proceso, por lo que un 30% de ellos dice estar totalmente en desacuerdo y el 21%, plantea estar en desacuerdo.

5.2.11 Aspectos facilitadores y limitadores de la planificación de la segunda autoevaluación

En seguida, se presentan algunos de los principales aspectos que facilitaron la planificación de la autoevaluación de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

Aspectos facilitadores

Algunos de los entrevistados señalan que con la experiencia ganada, para esta segunda autoevaluación, se replantean estrategias para mejorar; se tiene ahora un modelo de autoevaluación más claro y una metodología establecida institucionalmente que da los lineamientos, y le permite a los Programas Académicos la posibilidad de reflexionar y ajustarse a sus necesidades. Una de las opiniones de los entrevistados manifiesta los aspectos facilitadores:

“(...) me parece que con el tiempo eso se ha ganado, en este momento institucionalmente cualquier programa académico tiene lineamientos claros, hay un modelo de cómo hacer la autoevaluación, hay metodologías ya establecidas.” [P7: ET1]

Otros facilitadores son la normatividad y los lineamientos metodológicos para la autoevaluación provenientes del Ministerio de Educación en Colombia:

“Sin lugar a dudas, digamos ha habido cosas que han favorecido, el hecho de que haya lineamientos facilita por ejemplo, desde el Ministerio, desde el CNA, (...).” [P16: ET2]

Por otro lado, para este segundo proceso de autoevaluación se aprovechó la experiencia del primero, lo mismo que el compromiso y la iniciativa de algunos de los directivos, equipos de trabajo y demás participantes.

“(…), para mí un papel importante lo juegan el director y los equipos de trabajo, porque son los que tienen que planear y organizar los procesos y las estrategias que se van a efectuar para alcanzar la autoevaluación y la acreditación, el compromiso que tiene el director del programa (...).” [P42: ET3]

Asimismo, otro aspecto facilitador es el hecho de tener recursos institucionales, especialmente de la facultad de Ciencias de la Administración para llevar a cabo la autoevaluación, y que las directivas apoyen la viabilidad de estos, lo cual se refleja en la opinión de un entrevistado:

“Se hizo sistemático en el sentido que durante la planeación se asignaron recursos, eso sí hay que rescatarlo, que el Decano avalaba la posibilidad de que en los programas pudiéramos acceder a esos recursos en su momento.” [P11: ET1]

Aspectos Limitadores

Se necesitó sistematizar la información de las actividades desarrolladas para el cumplimiento del plan de mejoramiento resultante de la primera autoevaluación y acreditación anterior. Al mismo tiempo, consolidar la información requerida no sólo en los Programas Académicos sino también en la Facultad. Esto requirió un esfuerzo adicional y tiempo extra, porque se debió rehacer el archivo histórico de la primera autoevaluación. Se hace

fundamental para los procesos siguientes que la información quede sistematizada, como referente para otros programas y los procesos subsiguientes. Se alude a este tema en la siguiente referencia:

“Recientemente se reinstaló la oficina de autoevaluación de la Facultad, pensé que se tendría una buena base de información, pero en los Programas se debió organizar el archivo histórico y eso me da a pensar que mucha de la trayectoria se perdió, no estaba sistematizada la información, la historia se cuenta anecdóticamente, se pierde, además hay que reconocer que en la estructura de la Facultad no hay una dirección o coordinación de autoevaluación, entonces así es un cargo de libre nombramiento, de acuerdo con los dirigentes del momento, entonces yo diría que es una labor prioritaria (...) que se debería hacer, convertir en estructura una línea jerárquica dedicada a eso.” [P 7: ET1]

En cuanto a esta limitante, alguno de los entrevistados manifestó que sería importante que los Programas Académicos se apoyaran en la información de la oficina de Planeación y de Registro Académico de nivel institucional para que no se repita la tarea de recoger una misma información en cada Programa. A continuación se hace mención al respecto:

“(...) no sé en qué medida se utilicen los informes de planeación estadística para incorporarlos en esos procesos y actualmente estamos aquí en los programas haciendo nuestra propia estadística. Anualmente, Planeación desde el nivel institucional hace un anuario de estadísticas de estudiantes, matrículas (...), igualmente de la oficina de Registro Académico que tiene toda la base de datos de los estudiantes, parece que la información no es suficiente entonces no se adopta.” [P 27: ET1]

Según algunos entrevistados no había un plan de seguimiento sistémico a las acciones de mejora del primer proceso en los Programas Académicos, lo que era importante para sentar las bases de la planeación del segundo momento de autoevaluación:

“Se identifica la falta de continuidad de los planes de acción definidos en el plan de mejoramiento. Lo que más limita es la falta de desarrollo y también de seguimiento a estas acciones.” [P 8: ET1]

Por otra parte, manifestaron que la difusión y socialización tanto de la planeación como del avance del proceso debe ser permanente, para que haya mayor conocimiento y participación de todos los estamentos:

“Eso es un proceso que debe ser permanente, que debe ser continuo, yo creo, que como apenas se está tratando de empezar a institucionalizar, a fortalecer estos procesos en la Facultad, entonces yo no creo que sea tan amplia la difusión creo que es más bien momentánea.” [P 9: ET1]

Otro limitante que se detectó en la información recogida y lo expuesto por alguno de los entrevistados, corresponde a que si bien se tuvieron recursos estos siguen siendo limitados, en el sentido de que los Programas de Contaduría Pública y de Administración de Empresas tienen un gran número de estudiantes y una gran oferta de programas en varias sedes de la

región:

“Aunque se dispuso de un presupuesto para llevar a cabo la autoevaluación no se puede desconocer que los recursos financieros y de personal para los programas de pregrado son limitados”. [P18: ET2]

Acerca de los recursos también se recoge uno de los comentarios, que manifiesta la importancia de unificarlos en los Programas Académicos para llevar a cabo la autoevaluación:

“Cada uno los Programas a través de sus comités justamente desarrollaron una planificación sobre las actividades que se deberían desarrollar para lograr la autoevaluación y acreditación. Ahora, es un punto interesante que en el tiempo en que yo participé en el Consejo de la Facultad siempre había una dificultad, y es justamente los recursos porque son procesos que de una u otra manera ameritan una inversión desde la Facultad y en ellos no hay una planificación unificada para optimizar los recursos, sino que cada programa lo hace independiente por lo que la distribución de recursos podría ser mínima o más baja de lo presupuestado.

5.2.12 Divergencias y convergencias acerca de la planeación de la segunda autoevaluación

En este proceso se pretende identificar la opinión de la comunidad académica sobre las divergencias y convergencias de la planificación de la autoevaluación en los programas académicos de Contaduría Pública y de Administración de Empresas.

Respecto al conocimiento de los objetivos y las estrategias para la planificación de la autoevaluación, según las respuestas de los entrevistados, se determinó que quienes más los conocieron, por las veces que manifestaron la importancia de la autoevaluación, y algunos de sus propósitos, fueron los directivos y algunos profesores que lideraron los equipos de trabajo, así como el personal administrativo de los Programas. Los estudiantes se situaron en un punto medio de conocimiento de las estrategias y la planificación de la autoevaluación.

En cuanto a la difusión de la planificación de la autoevaluación, se encuentran similitudes en las respuestas de los profesores y directivos, asimismo un cierto desconocimiento del personal administrativo y de los egresados. Estos últimos parecen poco enterados sobre lo que se planificó, y comentan que no poseen mucha información de lo que realizan los Programas Académicos. Por lo que sigue siendo prioritario hacerlos partícipes en el conocimiento de la planificación para la autoevaluación, y del conocimiento del Proyecto Educativo del Programa Académico (PEP). De manera similar, algunos de los estudiantes que participaron en las encuestas manifestaron que no estuvieron enterados lo suficiente de la planificación para la autoevaluación y consideran que se les debe hacer una mayor difusión, en especial involucrarlos desde un principio en los procesos que se van a implementar en la Facultad y en los Programas Académicos.

5.3 Conclusión del capítulo 5

Se observa claramente la existencia de un marco institucional que es reconocido por la comunidad académica, en el que se identifica una relación importante entre las políticas institucionales y el Proyecto Educativo de los Programas Académicos. Los entrevistados enfatizan en que existen unos lineamientos institucionales muy claros, aunque consideran que sería muy importante una capacitación formalizada y permanente en el interior de los Programas para lograr un mayor conocimiento y planificación de la autoevaluación, dados los cambios de los directivos y el personal, para que estos procesos no declinen.

Los testimonios indican de manera general, que el propósito de la autoevaluación es de carácter reflexivo, es un diagnóstico interno de los programas que se ofrecen en la Universidad del Valle, y debe planificarse adecuadamente para lograr un mejoramiento continuo. Es una verdadera oportunidad para ajustar el currículo de los Programas a las necesidades de la sociedad y del medio empresarial.

Por otro lado, el proceso de autoevaluación a pesar de llevar varios años, requiere del compromiso y la voluntad de toda la comunidad académica y su participación para responder a las expectativas planteadas. Respecto a la metodología para llevar a cabo la autoevaluación, los diferentes estamentos académicos consideran que se posee un modelo institucional, que a su vez le permite la reflexión y la flexibilidad a cada programa académico. En cuanto al presupuesto destinado para la autoevaluación, la facultad de Ciencias de la Administración genera unos recursos para la planificación y su realización. Aunque estos son limitados podrían planearse de forma unificada para optimizarse, porque actualmente se hacen de forma independiente en cada programa.

En cuanto a la difusión, se señala que es importante intensificarla desde el inicio de la planificación para que toda la comunidad académica la conozca y permita mayor participación. Por otra parte, se requiere sistematizar la evaluación y el monitoreo desde la misma planificación, para lograr verificar el cumplimiento durante el proceso de la autoevaluación.

CAPITULO 6 PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

Introducción

En el presente aparte se da cuenta de la forma cómo se llevó a cabo la implantación de la autoevaluación y las decisiones tomadas para el plan de mejoramiento correspondiente. Asimismo, se proporcionará información acerca de si los objetivos, las estrategias, los participantes, la metodología, el tiempo, los recursos, la difusión, y el monitoreo se efectuaron de acuerdo con lo planificado. Además, los aspectos facilitadores y limitantes encontrados. Todo lo anterior, basado en la información documental de los programas académicos de Contaduría Pública (PACP) y Administración de Empresas (PAAE) y según las opiniones de los participantes de la investigación.

6.1 Objetivo general del proceso de autoevaluación

Describir la implantación y analizar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, teniendo en cuenta los procedimientos y actividades realizadas, el cumplimiento de lo planeado, los resultados del diagnóstico de la autoevaluación y la determinación del plan de mejoramiento para los Programas Académicos objeto de estudio.

6.1.1 Objetivos de la autoevaluación del PACP

Los objetivos identificados en las actas de comités y en los informes de la autoevaluación del programa académico de Contaduría Pública, son los siguientes:

- *Determinar un diagnóstico de autoevaluación que identifique las fortalezas y las debilidades para así establecer el avance del Programa Académico.*
 - *Desarrollar un plan de mejoramiento que permita superar las debilidades y el mantenimiento de las fortalezas encontradas.*
 - *Avanzar en el desarrollo del currículo del PACP.*
 - *Establecer el Proyecto Educativo del Programa Académico (PEP) de Contaduría Pública.*
- Compendio documental UV., extracto 25, informes y actas del Programa PACP, 2010 Y 2011. Facultad de Ciencias de la Administración-FCA, Vicedecanato, informes de autoevaluación, 2010, pp.1-3***

6.1.2 Objetivos de la autoevaluación del PAAE

En la autoevaluación del programa académico de Administración de Empresas PAAE se establecieron unos objetivos, los cuales se encuentran en las actas del Comité del Programa y en el documento de autoevaluación y acreditación. A continuación se describen:

- *Generar un diagnóstico que identifique las fortalezas y las debilidades del Programa Académico.*
- *Diseñar un plan de mejoramiento que permita superar las debilidades, y el mantenimiento de las fortalezas encontradas.*
- *Elaborar el cambio curricular requerido por el PAAE.*
- *Avanzar en el mejoramiento institucional y del Programa.*

Compendio documental UV., extracto 26, Informes y actas del Programa PAAE, 2010 y 2011. FACA, Vicedecanato, informes de autoevaluación, 2011, pp.2-3

6.2 Ejecución del proceso de autoevaluación

Seguidamente se describe el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de los programas académicos de Contaduría Pública y el Administración de empresas. En este acápite se dará cuenta de cómo se fueron desarrollando cada uno de los aspectos propuestos en la planificación para llevar a buen término la autoevaluación. Todo esto permite identificar el cumplimiento de lo planificado y los defectos encontrados durante esta realización.

6.2.1 Estrategias de ejecución para el PACP

La estrategia de trabajo administrativo que se había planteado en el programa académico de Contaduría Pública se fue realizando durante toda la ejecución del proceso con las actividades de los equipos de trabajo, las cuáles fueron principalmente:

- a) La revisión del archivo documental para verificar el plan de mejora con las actividades desarrolladas en el lapso (2007 al 2009) como información de partida para iniciar el diagnóstico de la segunda autoevaluación.
- b) El uso, reflexión y ajuste del modelo estándar de autoevaluación.
- c) La construcción de los instrumentos para la recolección de la información para el diagnóstico de la segunda autoevaluación.
- d) La escritura del PEP, elaborado sobre un análisis del contexto social, cultural y científico avanzó hacia el diseño de la estructura curricular del Programa, en lo relacionado con estrategias pedagógicas, didácticas y el sistema evaluativo. Asimismo, la revisión definitiva y la socialización de este documento que se realizó en el Comité de Programa y en el Comité de Currículo. Con el propósito de analizar y discutir los ajustes y rediseño curricular se propuso un proceso de reflexión para la reforma curricular del PACP, y la estructura académica de las Áreas de Desarrollo Académico (ADAS) de los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Administración, que sirvió de reflexión para los programas académicos de la Facultad.
- e) Por otro lado, se desplegó la estrategia de sensibilización y comunicación del trabajo durante todo el proceso, aspecto que se ampliará más adelante en el punto de difusión.

Otras estrategias desarrolladas durante el proceso de autoevaluación fueron:

- *La elaboración del manual de funciones del Programa Académico*
- *Inicio el proyecto de semilleros de investigación, para hacer partícipes a los estudiantes del avance investigativo generado por los profesores de la Facultad.*

Compendio documental UV, extracto 27, Vicedecanato, informe de autoevaluación, 2011, p.2

6.2.2 Estrategias desarrolladas en el PAAE

En el Comité de Currículo de la Facultad y en el Comité del programa académico de Administración de Empresas se decidió iniciar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación. Es así, como se organizó una reunión con la Dirección y el Coordinador del Programa para conjuntamente socializar los avances hasta el primer semestre de 2011 y el acompañamiento al proceso de autoevaluación.

Entre las estrategias que se desarrollaron por el PAAE se pueden relacionar especialmente las siguientes:

a) La realización de reuniones y el encuentro de estudiantes de las distintas sedes regionales, así como el encuentro anual de egresados que sirvieron para sensibilizar el inicio de la segunda autoevaluación.

b) El PAAE avanzó en la reflexión curricular, convocando reuniones de claustro del Departamento de Administración y Organizaciones (DAO), para trabajar en el documento de las Áreas de Desarrollo Académico (ADA), que los profesores analizaron como partida para la reforma curricular con los aportes que cada una le hace al campo disciplinar y profesional. Adicionalmente, se preparó un modelo de plan de curso que se socializó con los coordinadores de cada ADA. Esta reflexión académica fue acompañada por la asesora pedagógica de la FACA. Adicionalmente, en relación a la reforma curricular del programa el director realizó un estudio de bibliometría el que permitió identificar los enfoques, tendencias y teorías a partir de las cuales se conciben en el mundo actual los programas de Administración de Empresas, información que sirvió de insumo para proponer los ajustes a la estructura curricular del programa.

c) En el comité del PAAE se revisó el modelo estándar y su estructura, para finalmente ajustarlo a esta segunda autoevaluación.

d) La aplicación de los instrumentos ya definidos en la planeación para los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

e) Reuniones con la comunidad académica para socializar el proceso.

Compendio documental UV, extracto 28, FCA, Informes del Vicedecanato, 2011, p.1-2

6.2.3 Responsables y participantes en la autoevaluación del PACP y PAAE

Responsables

La responsabilidad de la autoevaluación compete a los órganos de dirección de la Universidad del Valle y de la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA), como se indicó en el capítulo anterior y se pudo evidenciar que los órganos de dirección respondieron

por su labor durante este proceso. Lo anterior se pudo constatar en los diferentes comités y actas de los Programas donde quedaron consignadas las decisiones tomadas.

La coordinación de la ejecución del proceso de autoevaluación estuvo encabezada por el Comité de cada Programa. A su vez, contó con el apoyo del Decano de la FCA, el Vicedecano Académico y el Comité de Currículo que se ha convertido en una instancia de formulación de la política académica para la Facultad y se constituye en un espacio de formación y reflexión. En este sentido, se definieron criterios en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación. En el marco de este comité se continuaron revisando las actividades durante el proceso de autoevaluación y el diseño para el nuevo plan de mejoramiento para los Programas Académicos en estudio.

Con el propósito de apoyar este proceso se retomó la oficina de autoevaluación y calidad académica de la FCA que tiene dentro de sus funciones contribuir en los lineamientos, coordinación y operatividad requerida en este proceso de autoevaluación. Por lo tanto, se acordó que el personal de esta oficina con la colaboración de Planeación de nivel institucional se efectuara el levantamiento del mapa de procesos del sistema de aseguramiento de la calidad de la Facultad, documento que efectivamente se culminó en el año 2011.

Compendio documental UV, extracto 29, FCA, Informes del Vicedecanato, 2011, pp.3,4

En lo referente a la participación de los directivos como responsables en el proceso de autoevaluación algunos testimonios indican lo siguiente:

“Yo sí creo que hay compromiso a nivel institucional, se nota mucho el compromiso por parte de las directivas de nivel central y de la Facultad. Aunque como eso conlleva mucho trabajo sobre todo por lo que le toca realizar a cada director del programa.” [P29: ET1]

Participantes

En la documentación revisada se observa que tanto directivos como los profesores participaron en los equipos de trabajo, los comités y claustros, realizados para expresar sus apreciaciones sobre los factores o componentes a evaluar, y la forma de ejecutarse la autoevaluación. A su vez, el personal administrativo, estudiantes y egresados participaron en las reuniones de socialización a las que fueron convocados para expresar sus opiniones mediante las encuestas realizadas. También se invitó a los representantes de los empresarios y fundaciones sin ánimo de lucro, quienes dieron sus apreciaciones y sugerencias acerca de los programas académicos en estudio y manifestaron las necesidades requeridas en el ámbito social y empresarial.

Uno de los testimonios de los involucrados en el proceso habla de la manera cómo se ejecutó, y se realizó el avance de los directores de los Programas Académicos para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.

“A nosotros nos pidieron una reforma curricular y nos centramos en identificar cómo hacerla. Allí comenzamos la reforma, por lo que fuimos a nivel institucional a la DACA,(...) nos indicaron que ese proceso es muy individual-de cada programa. Entonces, hay una cosa que me parece muy buena, porque posibilita construir elementos. Después de que ya se tiene toda la información, la primera decisión que tomamos fue buscar unos indicadores cuantitativos y cualitativos de lo que se había hecho y tener claro lo realizado por los directores pasados. Se intentó mirar cuáles fueron las debilidades y las fortalezas, una matriz DOFA, y después sí, la autoevaluación con los estudiantes, con los empresarios, con los egresados.” [P19: ET1]

6.2.4 Metodología para la Autoevaluación con fines de reacreditación

Como se ha enunciado, la Universidad del Valle posee un modelo institucional para la autoevaluación de los Programas Académicos, regido por el Ministerio de Educación Nacional. Estos lineamientos son seguidos por los Programas en estudio que a su vez realizan unas ponderaciones que les permiten ajustarse a sus necesidades y desarrollos particulares.

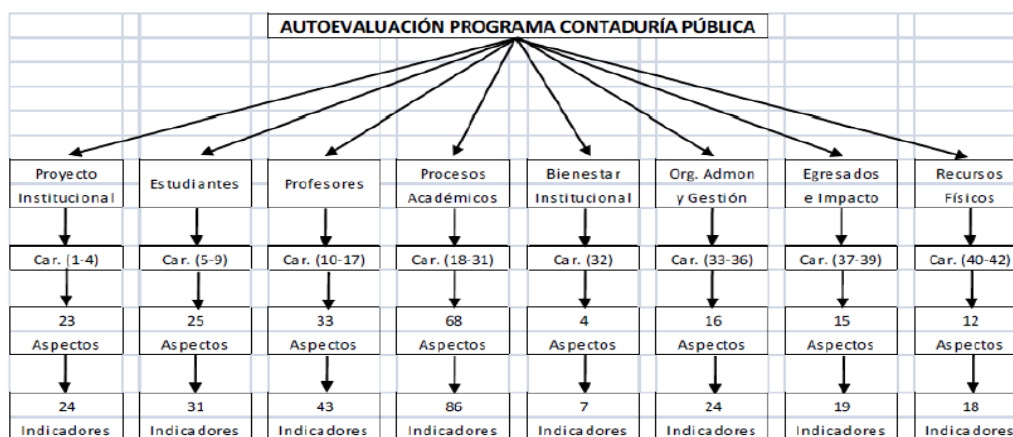
6.2.4.1 Metodología para la autoevaluación del PACP

En el documento realizado por la comisión de autoevaluación del programa académico de Contaduría Pública se consideró que los indicadores del modelo de autoevaluación estándar, no eran suficientes para medir y explicar completamente el estado actual del Programa y que era necesario ajustarlo para el proceso de reacreditación que continuaba, por lo que se inició en el Comité del Programa la elaboración de la matriz de análisis: Factores o Componentes, Características, Indicadores y su correspondiente ponderación. Este ejercicio implicó de una parte, la revisión de los indicadores propuestos para la autoevaluación del programa en el 2004; y de otra parte, los ajustes y nuevas ponderaciones en relación con las acciones realizadas en el plan de mejoramiento para minimizar las debilidades y consolidar las fortalezas.

La nueva ponderación propuesta fue validada en el claustro de profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas, y se avanzó hacia la configuración de la matriz de análisis y la justificación correspondiente sobre la ponderación asignada a cada uno de los factores o componentes, las características y los indicadores. Este esquema se ilustra en la figura 9, en la cual se muestran los ocho factores en la primera línea de gradación del modelo, luego se grafican las características (car), los aspectos analizados y finalmente los indicadores definidos para el Programa.

Figura 9. Modelo de autoevaluación del Programa de Contaduría Pública

Fuente: Adaptación del programa de Contaduría Pública 2010. Line



amientos para la Acreditación de Programas, CNA (2006).

Como se observa en la figura 9, el número de aspectos a evaluar en el modelo de autoevaluación del PACP sumó 196 aspectos que corresponden a cada grupo de características. En ese mismo orden, el número de indicadores determinados fue un total de 252, también para cada grupo de aspectos.

Este modelo fue necesario complementarlo con una ponderación de cada uno de los factores o componentes. El objetivo de la ponderación está basado en la asignación de los pesos relativos para cada componente del modelo, teniendo como referencia su incidencia en la calidad general del Programa. En cuanto a la ponderación y su gradación, el Comité del Programa realizó los análisis adecuados de acuerdo con el modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Compendio documental UV, extracto 30, Informes del Vicedecanato FCA, 2011, p.2

6.2.4.2 Metodología para la autoevaluación del PAEE

El Comité del programa académico de Administración de Empresas realizó los siguientes pasos para ejecutar la metodología:

- Habiendo adoptado el modelo sugerido por el CNA⁷⁹, en consonancia con el modelo estándar de la Universidad del Valle, como se ha venido comentado en esta estrategia de evaluación, se encuentra fundamentada en la valoración o ponderación de cada uno de los componentes del modelo. Lo anterior, a pesar de ser un elemento cuantitativo se basa en análisis cualitativos que permiten identificar la incidencia de cada característica en una totalidad determinada por la naturaleza del Programa y por un Proyecto Institucional que responde a las ideas sobre la sociedad, la cultura y la educación superior, tal como lo indica el CNA.

⁷⁹ Guía de Procedimiento CNA-03. Tercera Edición.

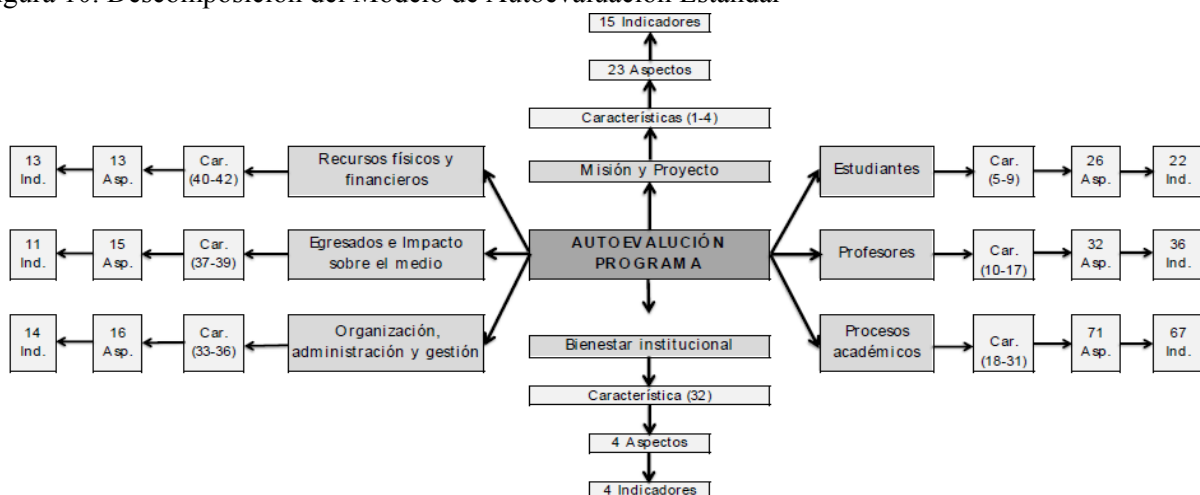
- Se estableció la ponderación de los factores teniendo en cuenta dos criterios: uno cuantitativo y otro cualitativo. El cuantitativo se basa en la suma total de las ponderaciones de las características del factor o componente de la evaluación, divididas por la suma total de las ponderaciones de las características del Modelo. Al hacer estos cálculos se obtiene el porcentaje de cada factor en función de las valoraciones.

Con los anteriores porcentajes, se pasó al procedimiento cualitativo, el cual permitió emplear los conceptos y sustentaciones necesarias para justificar cada una de las ponderaciones que se debían ajustar. El Comité de Programa estudió de nuevo las ponderaciones, a la luz de algunos parámetros esenciales: el quehacer de la Universidad, su misión, su funcionalidad, el informe de los pares del primer proceso de autoevaluación y en razón a esto, se obtuvo una nueva ponderación.

En conclusión, el Comité de Autoevaluación del programa de Administración de Empresas en el acta 002 del 26 de abril de 2012, consideró agrupar los factores y características de acuerdo a los siguientes criterios: Por su impacto directo en la propuesta formativa y la gestión del programa; por su impacto en la proyección social del programa y en el proyecto Institucional

Finalmente, la evaluación de indicadores lograda mediante encuestas y fuentes documentales es consignada en una hoja de cálculo, la cual mediante sus ponderaciones genera la calificación global de cada factor o componente y sus características, y así resulta la calificación global de la calidad del Programa. A continuación, se presenta la descomposición del Modelo de Autoevaluación Estándar utilizado por el programa Académico de Administración de Empresas.

Figura 10. Descomposición del Modelo de Autoevaluación Estándar



Fuente: Adaptación del Programa de Administración de Empresas 2012 de *Lineamientos para la Acreditación de Programas*, CNA (2006).

En la figura 10, se muestran los nombres de los ocho factores o componentes de la autoevaluación: Misión y proyecto, Estudiantes, Profesores, Procesos Académicos, Recursos físicos, Egresados e Impacto sobre el Medio, Organización y Gestión, Bienestar Institucional, a su vez, de cada uno de ellos se desprenden las características (Car), los aspectos correspondientes (Asp) y los respectivos indicadores (Ind).

Con los resultados de la autoevaluación se elaboró un informe previo que fue enviado a la DACA para su revisión. Después de esto y efectuadas las correcciones a este documento, se realizó con el equipo de trabajo un cronograma tendiente a apoyar la continuación del proceso y a construir de manera colectiva los argumentos frente a los resultados de la autoevaluación. Posteriormente, se realizó la comparación de los resultados entre la primera y segunda autoevaluación a fin de identificar los aspectos mejorados y los que se mantuvieron para definir el plan de mejoramiento del PAAE.

Compendio documental UV, extracto 31, FCA, Informes del Vicedecanato, 2011, pp.1-2

6.2.5 Instrumentos para la recolección de la información del PACP y el PAAE

Una vez que los programas definieron la matriz de análisis con sus correspondientes ponderaciones y la redefinición de los indicadores, iniciaron una revisión de los instrumentos utilizados en el proceso de autoevaluación. Se definió realizar las encuestas a los estudiantes, profesores, directivos, egresados y empresarios, con base en los instrumentos del modelo estándar de la Universidad del Valle, sistematizados por la DACA y se efectuaron adaptaciones en relación con las características de mayor relevancia para cada uno de los Programas.

6.2.5.1 Aplicación de los instrumentos en el PACP

En la construcción de los instrumentos se revisaron las encuestas realizadas por el asesor estadístico, se realizaron las correcciones pertinentes y se hizo la planeación de la prueba piloto para la implementación de la encuesta a estudiantes. El muestreo se llevó a cabo de manera estratificada aplicando las encuestas a los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna, para valorar la coherencia interna, la claridad en la formulación de las preguntas y la confiabilidad de las mismas. Una vez revisados los resultados obtenidos se procedió a realizar el muestreo a los estudiantes. De igual forma, se procedió con la encuesta a egresados, empresarios y profesores.

Dada la necesidad de contar con el análisis de la información resultante de las encuestas a los estudiantes, y así cumplir en el plazo estipulado por el Consejo de la Facultad para la entrega del informe preliminar de autoevaluación del programa, se contrató un estadístico como parte del equipo humano de la oficina de autoevaluación y acreditación de la FCA, quien trabajó en la tabulación y análisis de las encuestas.

El informe preliminar del estadístico fue entregado durante el mes de junio de 2010 y arrojó el análisis de las encuestas frente a los 8 factores o componentes de autoevaluación y sus características. Luego se procedió a la construcción del informe preliminar de la autoevaluación. Después, se analizaron los datos y se elaboró el informe final del informe de la segunda autoevaluación del Programa del Programa Académico de Contaduría Pública.

Compendio documental UV, extracto 32, FACA, Informes del Vicedecanato, 2011, p.2

6.2.5.2 Aplicación de instrumentos en el PAAE

En el comité del programa académico de Administración de Empresas, teniendo en cuenta las experiencias de autoevaluación del programa y de la Facultad, y acorde con las características y aspectos a indagar entre la comunidad académica, se diseñó una encuesta de percepción a cada grupo de población requerida para la autoevaluación. Luego, se procedió a encuestar a los estudiantes, profesores, personal administrativo, egresados y empresarios, relacionados con este programa académico.

El diseño de muestras para la aplicación de los instrumentos de opinión se realizó por parte de los estadísticos de la Oficina de Autoevaluación y Calidad Académica de la Facultad de Ciencias de la Administración. También participaron en los ajustes y revisión de este diseño, el Vicedecano Académico, la asesora pedagógica, el director y coordinador del PAAE. Posteriormente, con los resultados obtenidos se presentó el informe de la segunda autoevaluación al Comité del Programa para su presentación preliminar a la DACA, y de esta manera, continuar con los ajustes recomendados por esta instancia.

Compendio documental UV, extracto 33, Informes del Vicedecanato FCA, 2012, p.1-2

6.2.6 Tiempo de ejecución del proceso de autoevaluación

En este segmento se da a conocer el tiempo de duración del proceso de autoevaluación con fines de acreditación en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

6.2.6.1 Tiempo de ejecución de la autoevaluación en el PACP

El proceso de autoevaluación en el programa académico de Contaduría Pública, inició en mayo de 2010, tiempo en el que se acordó realizar una prueba piloto con estudiantes, siguiendo los lineamientos propuestos para un muestreo estratificado. El proceso se llevó a cabo de la siguiente forma:

Durante mayo y junio de 2010, se realizaron las encuestas a egresados, profesores, personal administrativo y empresarios. A partir de Agosto, se continuó con el análisis estadístico que arrojó los resultados de la autoevaluación y posteriormente se elaboró el plan de mejoramiento. En el segundo semestre de 2010 estos fueron analizados, socializados y listos para ser publicados con anterioridad a la visita de pares externos del MEN, que se realizó en el mes de Septiembre de 2011.

Compendio documental UV, extracto 34, informe de Autoevaluación del PACP 2011 y FCA, Vicedecanato, Informes varios asesoría Pedagógica, 2010, 2011 pp. 6,7

6.2.6.2 Tiempo de ejecución de la autoevaluación en el PAAE

Por otro lado, el Comité del Programa de Administración de Administración de Empresas y el Comité de Currículo después del claustro de profesores del Departamento de Administración y Organizaciones (DAO) convinieron oficializar durante el primer trimestre de 2011 el inicio del proceso de autoevaluación y acreditación.

A partir del segundo semestre de 2011 se empezó la sensibilización del proceso de autoevaluación con la comunidad académica. Después de ajustada la metodología del modelo estándar de autoevaluación a las necesidades del Programa Académico y tener definidos los instrumentos, se decidió aplicarlos durante el segundo semestre académico del año 2012. A finales de este mismo año, ya con los resultados se elaboró el informe de autoevaluación con el apoyo del personal de la oficina de autoevaluación, el profesional de estadística y la asesora pedagógica de la FCA. Posteriormente, es presentado ante el Comité del Programa y en el Comité de Currículo para su análisis y él envió a la oficina de la DACA. Luego, se efectúan los ajustes y se elabora el plan de mejoramiento. Los documentos se ajustan, se finalizan y discuten en el primer semestre de 2013. Compendio documental UV, extracto 35, informe de Autoevaluación del PAAE y del Vicedecanato, Informes varios asesoría Pedagógica, 2012 y 2013, pp. 6,7 y 2

En resumen, el proceso de autoevaluación del PAAE se inició en el 2011 y terminó en el 2013 con el informe de autoevaluación del que se genera un plan de mejora y posteriormente se recibe la visita de pares externos en el mes de Noviembre de 2013.

6.2.7 Recursos físicos y financieros para la autoevaluación del PACP y PAAE

Los Programas Académicos disponen de recursos presupuestales suficientes para todo su funcionamiento e inversión. Se tiene un porcentaje de los ingresos de nivel central que corresponden al presupuesto del fondo común de la Universidad del Valle.

La Universidad tiene establecidos lineamientos claros de asignación, ejecución y vigilancia del presupuesto institucional, y cumple cabalmente con sus compromisos financieros asociados de manera clara con sus propósitos institucionales, que incluyen las actividades académicas y el bienestar. Para este efecto, cuenta con personal calificado y con una organización adecuada que le permite depositar su confianza en la forma como se administran sus recursos financieros.

La organización del presupuesto no asume una asignación específicamente dedicada a cada Programa Académico; a pesar de esto, se otorgan recursos a las unidades académicas que administran y soportan los programas. Se encontraron documentos e informes sobre la distribución porcentual en la asignación presupuestal para actividades de docencia, investigación,

proyección social, bienestar institucional. También la asignación de algunos rubros para llevar a cabo la autoevaluación.

Para los años 2010, 2011 y 2012 la Facultad de Ciencias de la Administración asignó de su presupuesto total un porcentaje aproximado entre un 6.5% y un 10% y con este rubro se efectuaron los procesos de autoevaluación e implantación de la mejora, en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Compendio documental UV, extracto 36, FCA, Informe de Autoevaluación PACP, p.259, PAAE, pp.194

6.2.8 Difusión del proceso de autoevaluación

En esta sección se da cuenta de la manera de la difusión y la socialización realizada por medio de reuniones con profesores, personal administrativo, directivos y empresarios. Igualmente, las charlas, foros y los encuentros con los estudiantes y egresados.

Los Programas Académicos utilizaron los siguientes medios de comunicación de la Universidad del Valle para informar acerca del proceso de autoevaluación con fines de acreditación: El periódico Campus, la página web de la Universidad del Valle-www.univalle.edu.co⁸⁰ y el boletín informativo de la facultad de Ciencias de la Administración denominada “Bitácora”, donde se comunicaron los avances de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas. Por otro lado, se decidió la contratación de un comunicador para liderar la estrategia de comunicación de la Facultad.

Compendio documental UV, extracto 37, FCA, Informe de Autoevaluación del PACP, pp. 62

6.2.8.1 Difusión de la autoevaluación en el PACP

Durante el proceso de autoevaluación con fines de reacreditación se realizaron reuniones con los miembros de la comunidad académica, igualmente, se invitaron a las distintas instancias universitarias tales como la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), Vicerrectoría de investigaciones, Bienestar Universitario, entre otros, para efectos de reflexionar y dinamizar estas reuniones. Asimismo, se efectuaron sesiones con los coordinadores de las sedes regionales, con profesores, coordinadores de áreas de desarrollo académico (ADAS), líderes del grupo estudiantil del PACP, y con la participación voluntaria de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna. Se realizó un encuentro de egresados del programa y se inauguró la Escuela de formación y el Aula de Normas Internacionales. Así como las reuniones con los empresarios y los representantes de las firmas multinacionales de auditoría.

⁸⁰ La Universidad del Valle ha implementado bajo la plataforma del campus virtual, que en la actualidad es utilizado por docentes de todas las facultades y el cual está orientado desde la Dirección de Nuevas Tecnologías DINTEV de la Universidad. (<http://campusvirtual.univalle.edu.co>). La información particular de la facultad está disponible en la página web de la misma en el URL <http://administración.univalle.edu.co>.

También, se usaron comunicados a través de la página web y correos electrónicos para la socialización del reglamento estudiantil, para las convocatorias a las reuniones, foros y encuentros con estudiantes y egresados, a fin de mantenerlos informados de las diferentes actividades de este proceso durante todo el año 2010.

En el PACP durante el primer semestre de 2011 se adelantaron las acciones de socialización de los resultados de la autoevaluación a los diferentes miembros de la comunidad educativa y en este mismo periodo, se trabajó en la publicación de los documentos de autoevaluación y reacreditación; y en los anexos que dan cuenta del proceso desarrollado, lo cual era pertinente que estuvieran publicados para la visita de los pares externos en el segundo semestre de 2011.

Compendio documental UV, extracto 38, FCA, informe de Vicedecanato, documentos de asesoría pedagógica, 2011, p.1

6.2.8.2 Difusión de la autoevaluación en el PAAE

Con el fin de socializar el avance del proceso de autoevaluación con fines de reacreditación, en el programa de Administración de Empresas se consideró importante sensibilizar por medio de la difusión a la comunidad académica, dadas las actividades planificadas en el año 2011 en los siguientes espacios académicos:

En la programación de la inducción de estudiantes de primer semestre, también en el encuentro de estudiantes en una de las sedes regionales. A su vez se realizó el encuentro de egresados en el marco de la semana universitaria durante el mes de octubre de 2011. Según la información revisada, a los profesores se les informó del avance del proceso en los claustros, especialmente en la reestructuración curricular. En general según lo documentado, la información se desplegó a la comunidad académica en la página web de la Facultad, también en el espacio o hall virtual lo cual permitió difundir las diferentes actividades que se fueron realizando.

Compendio documental UV, extracto 39, FACA, informes varios asesoría Pedagógica, 2011, 2012 y 2013, pp. 6,7,9

6.2.9 Evaluación y monitoreo al proceso de autoevaluación en el PACP y PAAE

La evaluación y monitoreo del proceso la realizó el Comité del Programa, entre cuyas responsabilidades está evaluar en forma permanente las actividades adelantadas; orientar el proceso de autoevaluación y reacreditación, así como proponer los ajustes pertinentes, de conformidad con las políticas académicas de la Universidad. En este sentido, en el PACP y en el PAAE se efectuaron reuniones de los miembros de los comités de cada Programa Académico, los líderes de los equipos de trabajo y el equipo de la oficina de autoevaluación y calidad de la FCA para verificar el proceso y los resultados del informe de autoevaluación de cada programa.

En la medida que se desarrollaba el proceso se informaba simultáneamente de los avances al Comité de Currículo de la Facultad de Ciencias de la Administración, organismo orientador de los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas académicos de la Facultad.

Mientras que el Vicedecano Académico que lo preside, daba cuenta de esto al Consejo de la Facultad.

El documento preliminar de autoevaluación fue a su vez enviado a la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) de la Universidad del Valle, que es la instancia encargada de promover, coordinar y finalmente evaluar los asuntos académico-curriculares de la institución para su revisión antes de la entrega definitiva del informe de autoevaluación con fines de reacreditación y el plan de mejoramiento, al MEN.

6.3 Informes de autoevaluación y del Plan de Mejoramiento en el PACP y PAEE

La calidad en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación está centrada principalmente en la manera en que una institución y sus programas se encaminan hacia un deber ser, un ideal de excelencia, y un compromiso con la autoevaluación permanente. Es por ello que las condiciones de calidad se convierten en referentes con los cuales un programa orienta su acción y su grado de desempeño académico. De ahí, que en el ejercicio de la autoevaluación de un programa académico se destaca el compromiso con la calidad, donde los resultados obtenidos se convierten en una oportunidad para formular y desarrollar acciones que fortalezcan una cultura del mejoramiento continuo.

En este aparte, se resume un diagnóstico de la segunda autoevaluación con fines de acreditación en donde se exponen las conclusiones, las fortalezas y debilidades en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

6.3.1 Informe de autoevaluación del PACP

En este informe se destacan las principales fortalezas, y también las debilidades, que se constituyen en oportunidades de mejora en los factores o componentes de autoevaluación para el diseño del plan de mejoramiento requerido por el programa académico de Contaduría Pública.

Fortalezas

Proyecto Institucional

- La Universidad del Valle como institución de carácter oficial posee una Misión claramente formulada en concordancia con los principios, derechos y deberes consagrados en la Carta Política y en las Leyes de la República. La Universidad posee los mecanismos eficaces de difusión a la comunidad académica y al público en general. Los principios, propósitos, desafíos, y estrategias se identifican claramente en su Proyecto Institucional. Este proyecto es amplio y participativo.

Profesores

- La Universidad y la Facultad de Ciencias de la Administración se han preocupado por mantener la planta profesoral de tiempo completo que se tuvo en el momento de la acreditación del

Programa. Los profesores que ofrecen servicios tienen la más alta formación académica; algunos de ellos pertenecen a otras unidades académicas de la Universidad. Los profesores de la Facultad han seguido con su proceso de formación (Doctorado y Maestría).

- La Facultad de Ciencias de la Administración cuenta con un núcleo importante de profesores que desarrollan actividades de investigación. Lo anterior, se refleja en el lugar que ocupa la Facultad en la categorización que hace COLCIENCIAS de los Grupos de Investigación. Los profesores tiempo completo y de contrato ocasional se encuentran vinculados a los grupos y a las redes de investigación, formal e informalmente en el orden nacional e internacional.

- Una de las fortalezas de los profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas es haber logrado consolidar el proyecto de formación en Maestría en Contabilidad.

Procesos Académicos

- El Programa ha iniciado un trabajo conducente a la realización de unos lineamientos que permitan el desarrollo de una reforma curricular acorde a las nuevas tendencias del desarrollo tanto del saber contable como de la Contaduría Pública.

- El Laboratorio Contable Financiero y el CUSE⁸¹ que posee la Facultad de Ciencias de la Administración facilitan que el estudiante pueda simular casos empresariales, lo que afianza las competencias profesionales.

- La dirección universitaria ha retomado la adquisición de material bibliográfico, atendiendo las solicitudes y sugerencias de los profesores. En general, se puede considerar que la Universidad del Valle ha fortalecido el servicio de biblioteca para la comunidad universitaria.

- En los últimos cuatro años la Facultad ha fortalecido la infraestructura física de los salones de docencia, lo que se refleja en la adecuación del edificio y el auditorio de la Facultad.

Organización, Administración y Gestión

- La coherencia entre los procesos administrativos del Programa Académico y los objetivos de la docencia, la investigación y la proyección social es alta según los diferentes estamentos de la Universidad.

- Existe un reconocimiento por parte de los estudiantes acerca del liderazgo de los Directivos del Programa.

Egresados

- El Programa de Contaduría Pública consciente de la necesidad de realizar un mayor acercamiento Universidad-Egresado-Programa, construyó, junto, un proyecto centrado en la perspectiva de la gestión del conocimiento. En este se establecen junto con el PEFA⁸² las estrategias de seguimiento a egresados, tales como: promover a través de las diferentes Unidades Académicas las relaciones de integración entre los egresados y la Universidad; mantener comunicación permanente con los representantes de las asociaciones de egresados de las diferentes instancias académicas y administrativas de la Universidad; identificar formas de expresión del conocimiento que generan en las aulas de clase y que se transfieren a la empresa mediante el ejercicio de sus egresados.

Recursos Físicos y Financieros

- La Universidad del Valle tiene establecidos lineamientos claros de asignación, ejecución y vigilancia del presupuesto institucional y cumple con sus compromisos financieros asociados de manera clara con sus propósitos institucionales, que incluyen las actividades académicas y de bienestar.

⁸¹ CUSE: Sigla que significa Centro Universitario de Simulación Empresarial.

⁸² PEFA: Sigla que significa Programa de egresados de la Facultad de Ciencias de la Administración.

Debilidades**Proyecto Institucional**

- El Programa Académico constantemente se encuentra evaluando los cambios del entorno y reformulando su PEP, buscando satisfacer las necesidades del empresariado y del Estado. Sin embargo, se detectan deficiencias en la formación de habilidades gerenciales, en el manejo de un idioma extranjero, en los procesos de comunicación verbal y escrita, en conocimiento técnico y liderazgo.

Estudiantes

- Se resaltan los esfuerzos que la Universidad del Valle y la Facultad de Ciencias de la Administración vienen realizando con el ánimo de que todos los estudiantes puedan culminar los estudios en el tiempo establecido. Sin embargo, se necesita seguir trabajando en el aspecto de deserción.

- El Reglamento Estudiantil requiere de una mayor difusión y apropiación por parte del estudiantado.

Profesores

- La Facultad de Ciencias de la Administración continuó con la evaluación profesoral por parte de los estudiantes. Se deben seguir fortaleciendo las estrategias de evaluación de los profesores por parte de los estudiantes.

Bienestar Universitario

- La información obtenida muestra que existe mayor demanda por los servicios de restaurante universitario, consulta médica, servicios de cultura, recreación, deporte y en menor proporción por los servicios de atención psicológica, consejería, trabajo social, entre otros, que son calificadas de buena calidad. Sin embargo, es necesario mejorar la divulgación de las políticas de bienestar con los programas y actividades dirigidas a la comunidad universitaria, especialmente para los estudiantes de la jornada nocturna y para los profesores hora cátedra.

Organización, Administración y Gestión

- Respecto a la función de extensión o proyección social, la mayoría del personal administrativo reconocen que a pesar de que existe una gestión definida no hay un ejercicio eficiente y los estudiantes observan que no hay claridad en su gestión.

- Los directivos y los estudiantes consideran necesario aumentar el personal que labora en la oficina del programa de Contaduría Pública, puesto que es limitado para cubrir todas las necesidades. La comunicación en la Facultad tiene una imagen satisfactoria, ya que el Programa cuenta con los mecanismos de comunicación adecuados de tal manera que el estudiante recibe información efectiva y oportuna. Sin embargo, es necesario hacer énfasis en el mejoramiento de la comunicación entre los directivos y los estudiantes.

- Los profesores, estudiantes y personal administrativo califican en buena manera la labor de los directivos (decano, jefe de departamento, director del programa) respecto a la orientación académica impartida y el liderazgo ejercido. Sin embargo, se resalta la necesidad de que el personal administrativo conozca las políticas que orientan la gestión del programa Académico de Contaduría Pública.

Egresados

- No existe en el Programa una base de datos completa de sus egresados que permita hacerles un seguimiento concienzudo. como parte de las estrategias se ha iniciado la elaboración de una base de datos, en el momento en que los estudiantes entregan la documentación para ser candidatos a grado.

Compendio documental UV, extracto 40, informe de Autoevaluación del PACP, 2011, p. 271-281

6.3.2 Resumen del Informe de Autoevaluación del programa académico del PACP

Para efectos de valorar este proceso se utilizó la tabla XVIII:

Tabla XVIII. Calificación de la Autoevaluación, año 2011

VALORACIÓN	SIGNIFICADO	CRITERIO
P	Plenamente	Si la calificación fue de 90
A	Alto grado	Si la calificación fue de 80
S	Satisfactorio	Si la calificación fue de 60
I	insatisfactorio	En el resto

Fuente: Informe de Autoevaluación del PACP, 2011.

*De acuerdo con la tabla anterior el PACP cumple en Alto grado con una calificación global de 86.8 entre todos los factores o componentes evaluados. Sin embargo, es necesario mantener el plan de mejoramiento en los aspectos señalados como deficientes por quienes aportaron sus opiniones en la autoevaluación. Esto indica que la Universidad del Valle, la Facultad de Ciencias de la Administración, el programa de Contaduría Pública, se mantienen fieles a los procesos de autoevaluación para poder seguir una ruta de desarrollo permanente. Se resaltan las políticas que se han venido gestando desde la Universidad, la Facultad y el Programa, que permiten que los factores o componentes: Bienestar Institucional, Organización-Administración y Gestión, Egresados e impacto sobre el medio, Recursos Físicos y Financieros, que en la primera autoevaluación fueron calificados como satisfactorios; en esta segunda autoevaluación se observa el ascenso a alto grado, por lo cual se espera que continúen mejorando sustancialmente. **Compendio documental UV, extracto 41, informe de Autoevaluación del PACP, 2011, p. 270***

6.3.3 Informe de los Pares externos sobre la autoevaluación y la calidad del PACP

Los Pares externos⁸³ manifiestan que en el informe de autoevaluación con fines de reacreditación se incluyeron las percepciones de todos los grupos participantes por cada factor y las características respectivas que constituyen las condiciones de calidad del programa. Lo anterior, conforma el pensamiento consolidado que da lugar a una percepción general positiva, que a su vez integra la base para el plan de mejoramiento, o plan de autorregulación como lo denomina el Programa Académico de Contaduría Pública en el presente informe.

De acuerdo con las reuniones celebradas entre los grupos de docentes y estudiantes del Programa, se puede concluir que existe un ambiente y una buena apreciación de la operación del PACP en sus diversos aspectos académicos, de apoyo, administrativos, de impacto social, de calidad en su desarrollo, guardando las recomendaciones para que se opere en un ámbito de calidad.

Revisada la participación de los diferentes estamentos, los Pares encontraron que efectivamente la comunidad tuvo oportunidad de expresar sus apreciaciones sobre los factores evaluados, a través de encuestas, entrevistas, grupos focales y participación directa. En cuanto a la ponderación y gradación el Comité del Programa realizó los análisis adecuados según el modelo del CNA, como se observa en la Tabla XIX.

⁸³ Informe de evaluación externa con fines de renovación de la acreditación. Fecha de la visita de la: 7,8,9 de septiembre de 2011.

Tabla XIX. Ponderación de los factores o componentes, y características de la autoevaluación definidas por los Pares externos

Factor y Característica	Propuesto por la comisión de pares	Porcentaje dentro del factor	Calificación Comisión de pares	Resultado individual	Resultado ponderado
Factor N° 1 Características asociadas a la misión y al proyecto institucional	10	10%		4.2	0.42
Factor N° 2 Características asociadas a los estudiantes	13	13%		4.2	0.545025
Factor N° 3 Características asociadas a los profesores	15	15%		4.3	0.649125
Factor N° 4 Características asociadas a los procesos académicos	22	22%		3.8	0.825077
Factor N° 5 Características asociadas al sistema institucional	10	10%		4.2	0.42
Factor N° 6 Características asociadas a la organización, administración y gestión	10	10%		4.3	0.425
Factor N° 7 Características asociadas a los egresados e impacto sobre el medio	10	10%		3.8	0.38
Factor N° 8 Características asociadas a los recursos físicos y financieros	10	10%		4.5	0.45
Total	100				4.11

Fuente: informe de autoevaluación de los pares externos en visita al PACP, 2011

Los Pares externos acogen la escala sugerida por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional, con su respectivo rango numérico en el que se exponen una gradación, un análisis y juicio sobre la calidad de cada uno de los factores o componentes y características principales que conforman el modelo de autoevaluación del programa académico de Contaduría Pública:

- A. Se cumple plenamente. (4.5 – 5.0)
- B. Se cumple en alto grado. (4.1 – 4.4)
- C. Se cumple aceptablemente. (3.5 – 4.0)
- D. Se cumple insatisfactoriamente. (3.0 – 3.4)
- E. No se cumple. (0 – 2.9)

Misión y Proyecto Institucional

El proyecto educativo institucional, sus principios y valores direccionan todo el trabajo de la organización. La calificación de este factor es de cumplimiento en alto grado (B).

Estudiantes

Los estudiantes tienen una alta identidad institucional y se sienten orgullosos de pertenecer a la Universidad del Valle. Reconocen los acuerdos derivados del reglamento estudiantil. Hay una alta participación en las actividades de integración. La calificación es de alto grado (B).

Profesores

Los profesores del Programa en gran porcentaje tienen formación de maestría y doctorado, existen actividades académicas e investigativas en las cuales se evidenció su participación. Cuentan con un estatuto profesoral y participan en las decisiones y acciones administrativas de la Universidad del Valle. La calificación es alto grado (B).

Procesos Académicos

Se resalta que el programa no ha desarrollado en su integridad una transformación curricular, actividad prioritaria en la visita anterior. Debido a esta debilidad, aunque se evidenciaron avances, se deja como una recomendación prioritaria, el pasar a la acción los cambios propuestos de reforma curricular, de manera integrada con todos los procesos. La calificación es de aceptablemente (C).

Bienestar institucional

Se resaltan todas las actividades de bienestar universitario y la alta inversión de la Universidad del Valle en este factor. Existe un reconocimiento tanto por los estudiantes como por profesores.

La calificación es de alto grado (B).

Organización, Administración y Gestión

Las directivas del programa tienen liderazgo y un alto reconocimiento por parte de la comunidad universitaria, los egresados y los empleadores. La organización es eficiente y cuenta con los recursos necesarios. La calificación es de alto grado (B).

Egresados e Impacto sobre el Medio

Se resaltan dos asuntos relevantes sobre egresados e impacto sobre el medio: a) La labor social del programa en actividades de apoyo a micro empresa y b) El respaldo que dan las firmas multinacionales a la Contaduría en la contratación de egresados de la Universidad del Valle. Respecto a lo primero, la labor social es una actividad de resaltar. En cuanto a lo segundo, las firmas multinacionales de la Contaduría, son de los más altos empleadores en el mercado de la contaduría pública nacional e internacional y el reconocimiento al programa demuestra la calidad de los egresados para ingresar en la oferta profesional a competir con otras instituciones de la región y del país. Sin embargo, hay una debilidad en el seguimiento y trabajo con egresados del programa, lo cual exige que la institución desarrolle actividades tendientes a su identificación y ubicación. La calificación es aceptable(C).

Recursos Físicos y Financieros

La institución cuenta con los recursos apropiados para el desarrollo integral de actividades de inversión y operación del programa, lo cual se observa en la calidad de las instalaciones, centros de cómputo, comunicaciones, espacios académicos. La calificación es pleno cumplimiento(A).

A continuación, se presenta la conclusión del informe de los Pares académicos en donde se hace una valoración general de la calidad del PACP:

Juicio de los Pares acerca de la calidad del Programa Académico evaluado: fundamentados en los documentos proporcionados por la Universidad del Valle, la Facultad de Ciencias de la Administración y el programa de Contaduría Pública, las reuniones con profesores, investigadores, directivos, estudiantes, egresados, empresarios y apoyados en los procesos de verificación, los Pares conceptuaron que el programa ha realizado un esfuerzo a partir de sus grupos institucionales para configurar un proyecto relevante para la región vallecaucana y el ámbito nacional.

En correspondencia con lo anterior y establecidas las condiciones de calidad, las fortalezas y debilidades del Programa y el plan de mejoramiento resultante del proceso de autoevaluación, los Pares académicos consideran que el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Valle reúne las condiciones de calidad por haber realizado y cumplido un plan de mejoramiento conducente a su acreditación, con la observación de dar culminación al proceso de transformación curricular, en el cual se ha avanzado en los últimos cuatro años.

En opinión de los Pares Académicos, y de acuerdo con la escala de valoración utilizada, el Programa cumple en alto grado con los estándares de calidad del CNA, y los factores tienen identificados las mejoras a realizar tanto en el corto como en el largo plazo.

Compendio documental UV, extracto 42, informe de Pares académicos del Ministerio de Educación Nacional. 2011, pp. 18,19

6.3.4 Plan de Mejoramiento del programa académico de Contaduría Pública

El equipo de Pares manifiesta que el Programa presentó al final del análisis de cada factor o componente, un conjunto bastante completo de las propuestas de mejoramiento a partir de las percepciones y resultados obtenidos de los diferentes públicos, y exponen lo siguiente:

Las Directivas de la Facultad y el Programa suministraron un documento comparativo del plan de mejoramiento 2006-2010 y del actual periodo 2011-2015, año de culminación del plan estratégico vigente en la Universidad del Valle. El plan de mejoramiento 2011-2015 está presentado por factores, como ya se indicó, y contiene objetivos, estrategias, propósitos, responsables, actividades, fecha de iniciación, documentos soportes y recursos financieros.

Con base en el análisis integral del proceso de autoevaluación realizado por los Pares académicos y fundamentados en los documentos suministrados por la Universidad del Valle, en cuanto a las fortalezas y debilidades y en las actividades de verificación, los pares acogen en gran medida el Plan de Mejoramiento presentado por el programa de Contaduría Pública, con la denominación (2011-2015) y estos consideran unas recomendaciones para el mejoramiento de este Programa.

Compendio documental UV, extracto 43, informe de Pares académicos del Ministerio de Educación Nacional. 2011, pp. 18-31

Las propuestas presentadas por la Universidad del Valle y adicionadas a las de los Pares externos, se convierten en la carta de navegación para los próximos años del Programa, en busca de la calidad que representan estos procesos.

El PMPACP 2011-2015, se construyó tomando como base la estructura del plan de mejoramiento anterior (2006-2010). La segunda autoevaluación que fue realizada en el 2010,

muestra un nuevo estado de desarrollo del programa académico de Contaduría Pública, caracterizado por un avance importante respecto al anterior proceso. En este Plan se incorporan los objetivos y estrategias que buscan avanzar en el mejoramiento de la calidad académica. Seguidamente, se presentan las tareas a desarrollar en el cumplimiento de las actividades formuladas. También se identifican los siguientes ítems: responsables, actividades de cumplimiento del propósito, fecha de inicio, documentos soportes, base de evaluación, indicadores de logro, recursos financieros.

El responsable(s): este apartado permite determinar la entidad administrativa responsable del propósito de mejoramiento.

Actividades de cumplimiento del propósito: aquí se especifican las tareas a realizar en el marco de la estrategia para el logro del propósito del factor o componente.

Fecha de inicio: indica el momento de partida de la actividad por semestres. Comenzando en una escala de tiempo a partir del año 2011 hasta el 2015.

Documentos soportes: son los documentos que evidencian y deben comprobar la realización de las tareas propuestas para el mejoramiento de las actividades relacionadas del programa Académico de Contaduría Pública

Base de evaluación: este ítem surge de la aspiración de cumplimiento que tiene el Programa Académico con respecto a los propósitos de mejoramiento de cada uno de los factores; dicha información se obtendrá del proceso de autoevaluación/seguimiento periódico (anual) que realizará el programa de manera autónoma. Esta base se calcula anualmente incrementándola en diferentes unidades porcentuales sobre la valoración del año anterior, hasta alcanzar el 100% de cumplimiento.

Indicadores de logro: muestra el nivel de cumplimiento con respecto a la base de evaluación planteada para cada propósito de mejoramiento.

Recursos Financieros: señalan los recursos estimados para el cumplimiento de los propósitos según el presupuesto otorgado por la facultad de Ciencias de la Administración o por la Universidad del Valle.

El plan de mejoramiento contó con la aprobación del director, Comité del programa, jefatura y claustro de Departamento de Contabilidad y finanzas (DCF), y Consejo de Facultad.

6.3.5 Informe de autoevaluación del programa académico de Administración de Empresas

Una vez revisadas las correcciones efectuadas por la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica - DACA al documento de autoevaluación, se realizó con el equipo coordinador de este proceso, un trabajo tendiente a apoyar la conceptualización alrededor de cada uno de los factores, características e indicadores que dieran cuenta de los desarrollos logrados por el programa. Para ello, se planeó una jornada de trabajo con el fin de construir de manera colectiva los argumentos frente a los resultados del proceso de autoevaluación y su significación en el desarrollo de los procesos académicos acordes con los factores portadores de calidad.

El resultado de esta jornada de trabajo fue el informe de autoevaluación y su correspondiente plan de mejoramiento, que fue revisado y retroalimentado para su edición definitiva. A continuación, se resaltan las principales fortalezas, y las debilidades encontradas en el informe de autoevaluación del PAAE; las cuales se consideran como oportunidades para mejorar los factores o componentes de autoevaluación en la elaboración del plan de mejoramiento requerido por el Programa.

Fortalezas

Proyecto institucional

- El Programa Académico cuenta con un proyecto educativo acorde con las necesidades de la región, que se encuentra en un proceso de actualización en el marco de la reflexión del modelo pedagógico y curricular de la Facultad y de la Universidad del Valle.

Estudiantes

- El Programa posee un número adecuado de estudiantes según sus capacidades de formación, planta profesoral y recursos físicos. Desde la Universidad se cuenta con mecanismos para realizar el seguimiento a la deserción estudiantil y, promover las actividades para garantizar que los estudiantes tengan acompañamiento institucional.

Profesores

- El nivel de formación de los docentes de planta es adecuado a las necesidades del programa. Los profesores de la Facultad participan en redes y actividades académicas nacionales e internacionales que propician espacios de actualización y discusión de los temas propios de la formación en administración.

Procesos Académicos

- El programa de Administración de Empresas cuenta con espacios para fortalecer la formación en investigación según la naturaleza del campo del conocimiento al que pertenece.
- Se participa activamente en la comunidad académica nacional e internacional, bien sea a través de los convenios o la participación y organización de encuentros.

Bienestar Universitario

- La Universidad ofrece programas y servicios amplios y acordes con las necesidades de su comunidad, que son de amplia aceptación y participación.

Organización, Administración y Gestión

- Los procesos administrativos, los sistemas de información y los recursos son suficientes para atender las necesidades del Programa.
- Además, cuenta con canales de comunicación adecuados para su promoción.

Egresados e Impacto sobre el Medio

- Los egresados del programa de Administración de Empresas cuentan con un alto reconocimiento por su formación académica y desempeño laboral.
- En la Facultad de Ciencias de la Administración se realiza el seguimiento a los egresados, mediante la oficina del PEFA, a fin de mantener una relación permanente con ellos.

Recursos Físicos y Financieros

- La Universidad y la Facultad han realizado inversiones para el mejoramiento de la planta física, y el plan de inversiones contempla una ampliación de la misma. El programa cuenta con un presupuesto anual según las capacidades de la Facultad.

Debilidades

Proyecto Institucional

- Actualizar el proyecto formativo del programa académico de Administración de Empresas, coherente con la reflexión curricular de la Facultad y la Universidad.
- Consolidar espacios para la discusión del Proyecto Educativo del Programa. Se requiere que los estudiantes reconozcan los mecanismos de actualización del PEP en el Comité del Programa a través de la representación estudiantil.

Estudiantes

- Revisar y actualizar los criterios de admisión al Programa acorde con los lineamientos de excelencia académica de la Universidad del Valle.
- Identificar y caracterizar las causas de deserción estudiantil en el programa académico de Administración de Empresas.
- Propiciar la participación de estudiantes en actividades de formación integral ofrecidas por la Universidad.
- Propiciar espacios para la apropiación del reglamento estudiantil.

Profesores

- Propiciar espacios para la difusión del estatuto profesoral y la normatividad asociada con la actividad docente de la Universidad del Valle.
- Apoyar el proceso del desarrollo profesoral.
- Visibilizar la producción intelectual de los profesores.

Procesos Académicos

- Actualizar la propuesta curricular del PAAE para garantizar la formación integral de la Universidad del Valle.
- Consolidar el proceso de autoevaluación y autorregulación del Programa.
- Actualizar el reglamento de los trabajos de grado.
- Consolidar la formación en investigación en el Programa a través de la participación en los semilleros de investigación y la difusión de trabajos de investigación.

- Fortalecer los mecanismos de proyección social del Programa por medio de la participación en asociaciones y redes en administración.
- Actualizar los recursos bibliográficos que soportan la propuesta de formación del Programa.

Bienestar Institucional

- Fortalecer la difusión y seguimiento de los servicios ofrecidos por la Vicerrectoría de Bienestar y la Facultad de Ciencias de la Administración y con ello, promover la participación de los diferentes estamentos, especialmente el estudiantil en las actividades programadas.

Organización, Administración y Gestión

- Consolidar los sistemas de comunicación de las actividades y los procesos del Programa a estudiantes, profesores y empresarios.

Egresados e Impacto sobre el Medio

- Fortalecer los mecanismos de seguimiento a los egresados del programa y su impacto en el medio social y empresarial.

Recursos Físicos y Financieros

- Seguimiento y acompañamiento permanentes a la gestión de los recursos físicos y financieros asociados al PAAE.

Compendio documental UV, extracto 44, informe de Autoevaluación con fines de acreditación PAAE, 2013, pp. 198-201.

6.3.6 Informe de los Pares externos sobre la autoevaluación y la calidad del PAAE

Enseguida, se presenta la conclusión del informe de los Pares académicos que efectuaron la visita de valoración general de la calidad del PAAE:

La valoración que el equipo de pares hace del programa académico de Administración de Empresas es cumple con la calidad en un 88.98%, que calificada de 0 a 5 representa un 4,45 lo cual la ubica en la cualificación B de alto grado.

Como se desprende de dicha valoración se puede notar que los diez factores alcanzaron la misma valoración cualitativa de B, cumpliendo en alto grado y ello se debe a la evidencia recopilada que muestra que el programa cuenta con un gran respaldo institucional, un currículo moderno y flexible, un cuerpo docente cualificado y comprometido, una vocación investigativa sobresaliente y en general con una asignación de recursos físicos, económicos y humanos de alto nivel.

Se dejan algunas sugerencias para que sean reflexionadas y tenidas en consideración dentro del proceso de mejoramiento continuo. El alcance del juicio de los Pares, no debe llegar a la recomendación de la acreditación ni la vigencia de la misma, puesto que ello es competencia del Consejo Nacional de Acreditación. Las recomendaciones de los pares para el mejoramiento de la calidad del programa de Administración de Empresas fueron las siguientes:

- Establecer la pertinencia de la obligatoriedad de un semestre de práctica empresarial

- Revisar la malla curricular para determinar si es necesario incluir más asignaturas relacionadas con el comercio exterior.
- Revisar los prerrequisitos a fin de eliminar algunos, para darle mayor flexibilidad a la propuesta curricular.
- Diversificar los trabajos de los estudiantes, de manera que sea mayor, el número de trabajos prácticos que teóricos para que el estudiante desde su formación esté vinculado al sector empresarial y social, y no esperar hasta el último semestre para realizar el trabajo grado.
- Emplear estrategias de trabajo de estudiantes y de evaluación de los mismos que permitan el trabajo interdisciplinario.
- Involucrar más alumnos en semilleros de investigación o diseñar una estrategia que permita la formación continua de esos semilleros adscritos a los grupos de investigación.
- Continuar con la dotación bibliográfica.
- Revisar la política de incentivos a la producción académica
- Ampliar la disponibilidad de escenarios deportivos en el campo San Fernando.
- Ampliar la capacidad física, docente y administrativa que permita la semestralización de cada ciclo para atender un mayor número de alumnos.
- Establecer vínculos entre los grupos de investigación para crear sinergias en el desarrollo de los resultados.
- Fortalecer la función de la oficina de egresados.
- Revisar la política de movilidad de docentes y alumnos para que se permita una mayor democratización de conocimientos generados en el interior del programa

6.3.7 Plan de mejoramiento del PAAE

El plan de mejoramiento del programa de Administración de Empresas (**PMPAAE**) **2013-2015**, es un mecanismo de gestión y mejoramiento continuo, en consonancia con los resultados de la autoevaluación realizada en el año 2012; se convierte en un sistema de monitoreo y control que garantiza el análisis de avance en el tiempo:

El documento de este plan de mejoramiento sintetiza las principales estrategias e indicadores relacionados con las acciones que el Programa ha identificado como prioritarias para el logro, mantenimiento y mejora de aquellas características que tienen un alto impacto en el Proyecto Educativo del Programa. El periodo del plan en referencia está articulado con el tiempo fijado en el plan estratégico de la Universidad y el plan de trabajo de la Decanatura. Los antecedentes se encuentran en los resultados del plan de acción de los años 2006-2012, donde se dio prioridad a aquellos puntos que mostraron una oportunidad de mejora.

Compendio documental UV, extracto 45, informe de Autoevaluación con fines de acreditación PAAE, 2013, pp. 198-201.

El plan de mejoramiento fue estructurado por factores o componentes, teniendo en cuenta la información obtenida en el proceso de autoevaluación y los lineamientos para la reacreditación

de programas del CNA. En cada factor se explican los objetivos y estrategias acorde con el proceso de mejoramiento del PAAE. Cada elemento del modelo establecido como prioritario, o la articulación de algunos de ellos, demandará una serie de acciones precisas y específicas, que escalonadas en el tiempo, estarán orientadas a mejorar las condiciones de calidad del Programa. El modelo del Plan es una adaptación del formato de la DACA y contiene el objetivo, prioridad, estrategia, actividades, responsables, fecha de realización, número de actividades, recursos, indicador de logro y meta.

El Plan de Mejoramiento (*PMPAAE*) 2013-2015 fue aprobado por el Director, Comité del programa, Jefatura y Claustro de Departamento Administración y organizaciones (DAO), y Consejo de Facultad.

6.3.8 Opiniones de los entrevistados sobre el conocimiento y la participación en el proceso de autoevaluación

Este segmento se refiere al conocimiento que los entrevistados tienen acerca del proceso de autoevaluación en los Programas Académicos en estudio, donde se consideran los aspectos de sensibilización, participación, compromiso y sistematización del proceso.

Respecto al desarrollo y sistematización de la autoevaluación del programa académico de Administración de Empresas, un testimonio expone cómo se desarrolló este proceso y cómo se articuló con los miembros de la comunidad universitaria:

“Las estrategias metodológicas vinculadas al cronograma, inician con la fase de sensibilización (...) a todo el equipo docente en los claustros. (...) también, se incluyó a los profesores hora cátedra para difundir específicamente la información sobre el desarrollo del proceso de autoevaluación y acreditación del Programa de Administración. Posteriormente, se realizó el levantamiento de la información y se involucró a profesores, estudiantes, directivos y administrativos; se diligenciaron las encuestas, se hizo acompañamiento permanente recaudando la información que luego se sistematizó. Esta se analizó y se obtuvo una primera versión del documento que se envió a la DACA y después, se hicieron correcciones para pasar a una revisión integral.” [P25: ET1]

En relación con la sistematización de este proceso en el programa académico de Contaduría Pública, el entrevistado comenta la forma en que se organizó y sistematizó la información. En el momento del levantamiento de esta entrevista ya se había realizado la visita de los Pares externos y obtenido la acreditación del Programa en el año 2011:

“(...) Se destaca la forma en que se consolidaron los documentos de la autoevaluación; en los cuales se observa una construcción bien elaborada y esos documentos sirven para contextualizar a algunos profesores que llegan nuevos o las personas que quieren conocer de estos procesos. Todos ellos estuvieron disponibles para apoyar el proceso del Programa de Administración (...).

También, el Proyecto Educativo del Programa- PEP que es el documento básico a mostrar y que fundamenta la reforma curricular.” [P12: ET1]

En contraste, el testimonio de un entrevistado que ha participado, considera que la información del proceso de autoevaluación aún no está completamente sistematizada. Se requiere de una coordinación o dirección permanente de autoevaluación en la Facultad, que no deje perder la información de procesos realizados en los Programas Académicos, y rescate el trabajo de pasadas evaluaciones:

“Conocí recientemente de la oficina de autoevaluación de la Facultad y observé que mucha de la trayectoria de la información se tuvo que rescatar, pues no está totalmente sistematizada. La historia se cuenta anecdóticamente como yo te la cuento a ti, además hay que reconocer algo, en la estructura de la Facultad no hay una dirección de autoevaluación, yo diría que eso sería una labor prioritaria y se requiere de una línea jerárquica dedicada a eso.” [P 7: ET1]

Respecto a la participación de los egresados en el proceso de autoevaluación en el programa académico de Administración de Empresas, éstos comentan que como estudiantes sí conocieron del proceso, pero como egresados no conocieron mucho. Sólo hasta hace poco tiempo y por tener contactos cercanos al Programa se ha enterado del proceso de autoevaluación, y se observa que ahora se está trabajando diferente. Los egresados manifiestan que el Programa y la Facultad se deben a la exigencia de la sociedad y por eso es importante el contacto con ellos:

“Las facultades tienden a encerrarse mucho en un cascarón y ese contacto con los egresados es lo que permite que las nuevas exigencias de la sociedad sean incorporadas a los Programas Académicos. (...) el campo de la administración exige nuevas competencias y capacidad de suministrarlas a los estudiantes; así como la forma de reconocer esas dos competencias es el contacto con los empresarios o con los egresados.” [P37: ET3]

Un egresado del programa de Contaduría Pública consideró que se viene haciendo una sensibilización a los egresados y advirtió mucha acogida, por parte de los que participaron:

“Un egresado puede llegar a nutrir porque tiene la percepción desde el mundo real, desde el contacto con la empresa. Entonces si el estudiante que ahora es egresado y está representando la empresa, bien puede nutrir a los que apenas se están formando. Me parece que debe haber un vínculo directo entre el egresado y la Universidad para fortalecer los programas de estudio, debe orientar hacia dónde se están moviendo las empresas y sobre lo que sucede en ellas.”[P50: ET3]

De acuerdo con algunos de los testimonios a cerca de la ejecución del proceso de autoevaluación se podría decir que aún no se ha le ha dado la relevancia, ni tiene el compromiso que este requiere por parte de todos los integrantes de la comunidad académica. Por lo tanto, es importante socializar más los documentos fruto de esta experiencia; asimismo conservar, mejorar la sistematización y divulgarlos de forma masiva. Los entrevistados señalan que la autoevaluación mejora y organiza los procesos y es muy positiva para los

Programas Académicos:

“Uno quisiera que todos los aspectos del Programa estuvieran bien, yo creo que no se logra llegar a todo el 100% por ciento, pero sí es muy positivo lo que se obtiene después de una autoevaluación.” [P 9: ET1]

6.3.9 Opinión de los estudiantes sobre la implantación del proceso de autoevaluación

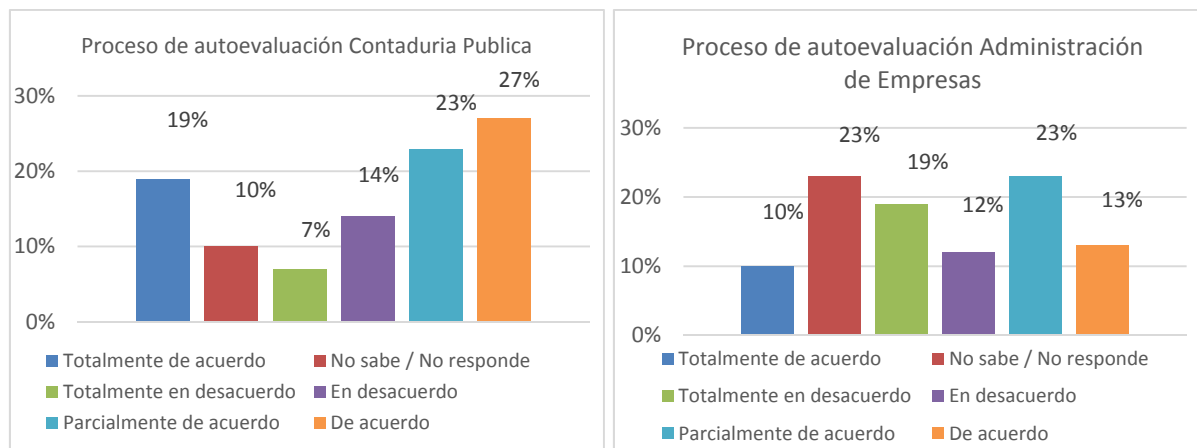
En el siguiente contenido se presentan los resultados descriptivos acerca del proceso de autoevaluación con fines de acreditación, obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Tabla XX. Conocimiento, participación del Proceso de autoevaluación (ítems 8.8-8.10)

No.	Proceso de autoevaluación		Programas				Total	
			Contaduría Pública		Administración de Empresas			
			Numero	%	Numero	%	Numero	%
8,8	El proceso de autoevaluación contó con la aparición de la comunidad de estudiantes	No sabe / No responde	17	11,5%	42	32,3%	59	21,2%
		Totalmente en desacuerdo	4	2,7%	19	14,6%	23	8,3%
		En desacuerdo	10	6,8%	9	6,9%	19	6,8%
		Parcialmente de acuerdo	40	27,0%	30	23,1%	70	25,2%
		De acuerdo	43	29,1%	18	13,8%	61	21,9%
		Totalmente de acuerdo	34	23,0%	12	9,2%	46	16,5%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	
8,9	Considera adecuada su participación en el proceso de autoevaluación de su programa académico	No sabe / No responde	10	6,8%	18	13,8%	28	10,1%
		Totalmente en desacuerdo	21	14,2%	32	24,6%	53	19,1%
		En desacuerdo	30	20,3%	18	13,8%	48	17,3%
		Parcialmente de acuerdo	31	20,9%	21	16,2%	52	18,7%
		De acuerdo	32	21,6%	20	15,4%	52	18,7%
		Totalmente de acuerdo	24	16,2%	21	16,2%	45	16,2%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	
8,10	Se socializó el desarrollo del proceso de autoevaluación de su programa académico	No sabe / No responde	16	10,8%	28	21,5%	44	15,8%
		Totalmente en desacuerdo	8	5,4%	25	19,2%	33	11,9%
		En desacuerdo	23	15,5%	21	16,2%	44	15,8%
		Parcialmente de acuerdo	31	20,9%	39	30,0%	70	25,2%
		De acuerdo	43	29,1%	12	9,2%	55	19,8%
		Totalmente de acuerdo	27	18,2%	5	3,8%	32	11,5%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Figura 11. Conocimiento, participación del Proceso de autoevaluación



En los anteriores resultados descriptivos expuestos (Tabla XX y Figura 11) se puede identificar el conocimiento de los estudiantes sobre cómo se efectuó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en su respectivo Programa Académico.

Para el programa de Contaduría Pública se indica que el 69% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo en que conocieron y participaron en el proceso de autoevaluación. El anterior porcentaje se distribuye en un 19%, los estudiantes que están totalmente de acuerdo, un 23%, los estudiantes que están parcialmente de acuerdo y un 27% los estudiantes que están de acuerdo. El 21% plantea estar de alguna manera en desacuerdo que conocen y participaron en dicho proceso; el 7% dice estar totalmente en desacuerdo y el 14% plantea estar en desacuerdo.

Respecto al programa de Administración de Empresas, el 46% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo en que conocieron y participaron en el proceso de autoevaluación de su programa académico. Este 46% se distribuye en un 10%, los estudiantes que están totalmente de acuerdo, un 23%, los estudiantes que están parcialmente de acuerdo y un 13% de estudiantes que están de acuerdo. Por otro parte, el 31% indica que está de alguna manera en desacuerdo en que conocen y participaron en este proceso; el 19% dicen estar totalmente en desacuerdo y el 12%, plantea estar en desacuerdo.

6.3.10 Aspectos facilitadores y limitadores del proceso de autoevaluación

En el siguiente compendio se da cuenta de los aspectos facilitadores y limitadores más notorios, detectados por los participantes durante el proceso de autoevaluación de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Universidad del Valle.

Aspectos facilitadores

- Directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y egresados estuvieron comprometidos en los procesos de autoevaluación de los Programas Académicos en estudio. Así lo manifiesta el siguiente entrevistado:

“(…), me parece que lo fundamental fue el compromiso del estamento docente, estudiantil y de todos los actores. Se logró dejar a un lado los intereses personales y se puso a funcionar un interés colectivo sobre el Programa, eso funcionó.” [P36: ET1]

- El acompañamiento de la DACA, Decanatura, Vicedecanatura, los Jefes de Departamentos y la administración en general, también protagonizaron un papel

importante:

“(…) las cosas que facilitaron mucho en ese momento era el ambiente de disposición de los profesores, los estudiantes, que estaban a la expectativa de cómo va a ser este proceso; también me parece importante es que quien lidera debe empoderarse muy bien y tratar de involucrar la gente en ese proceso.” [P 9: ET1]

- **El movimiento institucional hacia la calidad**

Este fue un aspecto que impulsó la realización del proceso de autoevaluación, puesto que al contar con un modelo institucional más reflexionado, facilitó el proceso de autoevaluación para las facultades y programas que necesitaban asesoría: En sentido hay un testimonio que se refiere a ello:

“Para mí la Dirección General de la Universidad del Valle, desde la Vicerrectoría académica y la DACA, como política central y digamos el liderazgo que pueden ejercer aquí los directivos de la Facultad, pero en mayor grado es desde la política de alto nivel, eso tiene muchas críticas pero nosotros por nuestra cuenta no hubiéramos hecho nada.” [P26: ET1]

- La tecnología también facilita mantenerse informado y participar en el avance del proceso. Como a continuación lo expresa el siguiente testimonio:

“Digamos que el uso de la tecnología ha facilitado mucho que los estudiantes y especialmente los egresados puedan participar con sus encuestas, dando opiniones, enviando sus sugerencias; igual el uso de la página web donde todos pueden ingresar y ver lo que se está haciendo, digamos que la tecnología ha sido un aspecto importante que ha ayudado en el proceso de esta autoevaluación.” [P38: ET3]

Aspectos limitadores

- Según las opinión de los participantes, sobre todo de estudiantes y egresados, consideran que hace falta aumentar la socialización y vincularlos más al proceso de autoevaluación:

“Hace falta una integración total con los estudiantes y con los egresados, lo digo porque aunque el programa trata de informar, todavía falta vender la idea de que uno no deja de pertenecer a la universidad porque terminó sus estudios, antes al contrario, estando afuera uno aporta distintas cosas. Se trata de buscar una estrategia para vincular profesores, estudiantes y egresados trabajando todos en red, son contactos con empresas que pueden abrir oportunidades para los mismos estudiantes, profesores y para crear cosas nuevas.” [P50: ET3]

- Falta permanencia de los Directores de los programas y del personal administrativo contratado para apoyar el proceso.
- Un aspecto limitador es la falta de continuidad de los directores de uno de los Programas Académicos lo cual no ayudó a la dinámica del proceso. Esto lo manifiesta uno de los entrevistados:

“Los períodos cortos de encargatura limitan el proceso, porque no hay continuidad de un director dentro de este proceso. (...) porque según las normas a nosotros nos piden una categoría para estar ahí en el cargo en un período completo.” [P13: ET2]

Por otro lado, el personal que se contrató para apoyar el proceso no fue estable. Tal como lo indica el siguiente testimonio:

“Aquí tenemos un problema que ha limitado el proceso y es la asesoría externa. Por ejemplo, el estadístico ha tenido sus ocupaciones y su compromisos personales, pero el concepto de él su análisis, su información es muy valiosa para este proceso.” [P18: ET2]

- Aunque se asignaron recursos para las actividades, estos fueron limitados para asumir la gran cantidad de tareas y eventos que se debían de realizar:

“(...) la disponibilidad del presupuesto es un elemento interesante pero es una limitante porque no se puede exceder a cierto monto, lo que implica que no se hayan desarrollado ciertas actividades o que se desarrollan en forma limitada.” [P17: ET2]

- Otras limitantes para la participación en el proceso de autoevaluación es la disponibilidad de tiempo de los directivos:

“Yo creo que un limitante es el tiempo, porque es cierto que hay que hacer autoevaluaciones cada dos años o permanentemente, pero resulta que el director y los profesores tiene tareas, tiene cosas que hacer, la cadena absorbe.” [P20: ET1]

- Respecto al nivel de la participación de los profesores en las diferentes actividades programadas en este proceso, uno de los entrevistados afirma:

“la participación de los profesores lo que escucho es 50 y 50, no participan todos, unos participan más que otros, sus razones tendrán, en general uno diría que si hay participación.” [P27: ET1]

- Algunas posturas personales de los profesores influyen en su compromiso y participación en el desarrollo del proceso de autoevaluación. Esto se evidencia en el siguiente comentario:

“Yo creo que una de las limitantes son los razones personales, políticas, divisiones, atomizaciones de criterios y de disciplinas; los enfoques conceptuales que inciden en esos procesos.” [P26: ET1]

6.3.11 Opiniones de los entrevistados sobre el conocimiento y la participación en la elaboración del plan de mejoramiento del PACP y el PAAE

Respecto al conocimiento del plan de mejoramiento, se señala el avance en muchos aspectos que manejan los Programas Académicos objeto de estudio:

“Sí claro, los programas construyeron a partir de los resultados de la autoevaluación un plan de mejoramiento, que ya está en acción. Estaba la deserción estudiantil, la socialización, la inducción de los estudiantes de primer semestre que se debe mejorar, también la reforma curricular, los procesos investigativos, las modalidades de grado, la capacitación de los docentes, el mejor nivel de ingreso y el pensamiento gerencial.” [P11: ET1]

Desde otro de punto de vista, el entrevistado expresa que a pesar de haberse logrado una positiva realización del proceso de autoevaluación y obtenido los planes de mejoramiento en los Programas, todavía existen falencias en el control y seguimiento y en general a la evaluación continua en la Facultad:

“(…), yo diría que hay resultados muy leves y muy fallidos, porque el ciclo de gestión de calidad exige una planeación, una ejecución, un control y luego de allí las acciones derivadas. Nosotros aprendimos a planear muy bien y los tenemos todo escrito, ejecutamos según la voluntad de las personas y su compromiso, pero controlamos muy poco, esto ocasiona que el ciclo se debilite (...) eso no puede pasar si hay control, así sea un control posterior.” [P 7: ET1]

En los testimonios de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria se resalta el compromiso para mejorar el programa académico, organizando la información, las actividades que reduzcan la deserción estudiantil, la comunicación, el apoyo y agilidad en la revisión de los trabajos de grado, aunque se debe mejorar la comunicación con egresados:

“De alguna manera, nos ha permitido intercambiar ideas entre los miembros de los planes de estudio y la comunidad universitaria: profesores, estudiantes, funcionarios. Así también, intercambiar opiniones, proyectos.” [P 8: ET1]

6.3.12 Divergencias y convergencias del proceso de autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento en el PACP y PAEE

En relación con el proceso de autoevaluación y sus componentes, los diferentes participantes de la comunidad universitaria identifican con claridad a cada uno de estos. Se encuentra mayor conocimiento entre los directivos, profesores y personal administrativo en lo referente a: Procesos Académicos, Estudiantes, Misión y Proyecto Institucional; asimismo, Egresados, Recursos Físicos y Profesores. Seguido con menos menciones el componente de Organización, Administración y Gestión de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Como aspectos facilitadores de la autoevaluación los participantes coinciden en que la existencia de un modelo institucional se constituye en una fortaleza, ya que sirvió de referencia para el inicio y desarrollo del proceso. Fue también mencionada la normatividad en los temas de calidad en la Educación Superior, lo que llevó a promover estos procesos de autoevaluación. De igual modo, cabe indicar que fue citada como un punto a favor la experiencia obtenida por algunos de los participantes en el proceso anterior. La mayoría de los

entrevistados concuerdan en que estos aspectos llevaron a buen término el proceso de autoevaluación.

En cuanto a las debilidades y aspectos limitadores en el proceso de autoevaluación, los entrevistados y encuestados, especialmente estudiantes y egresados, manifiestan que una de las falencias fue la socialización del mismo. A su vez, la carencia de información y divulgación del plan de mejoramiento, pues muchos manifestaron no conocerlo.

6.4 Conclusión del capítulo 6

De acuerdo con la revisión documental se aprecia que los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas efectuaron un proceso de autoevaluación consensuado entre los participantes de las diferentes instancias universitarias, de lo cual se generó un Informe de Autoevaluación y un plan de mejoramiento. Asimismo, se recibió la visita de pares externos que emitieron una valoración de cada uno de los Programas Académicos en estudio.

Los miembros de la comunidad universitaria indicaron que a pesar de haberse conocido el proceso de autoevaluación, y de haber participado en las diferentes reuniones y actividades, enfatizan que si se hubiese socializado más ampliamente a los estudiantes y egresados se habría podido tener una mayor participación en este proceso.

Con respecto al conocimiento del plan de mejoramiento, se indicó que no se divulgaron masivamente los resultados de la autoevaluación y del plan, como lo reflejan algunas de las opiniones emitidas en las entrevistas y encuestas a los estudiantes.

Del grupo de entrevistados, sólo algunos manifiestan que tienen conocimiento del plan de mejoramiento, especialmente los directivos, profesores y algunos funcionarios administrativos. Los estudiantes y egresados son los que menos conocimiento poseen respecto a este tema.

CAPÍTULO 7 IMPLANTACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO Y RESULTADOS

Introducción

En el presente capítulo se expone un compendio de la implantación del plan de mejoramiento, y los resultados obtenidos después de este proceso en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración. Cabe destacar, que se busca identificar si las principales acciones propuestas se han venido realizando de acuerdo con lo establecido en los objetivos, la prioridad y la escala temporal establecida en el plan de mejoramiento para los Programas Académicos en estudio. Es pertinente recordar que en cada plan se incluyeron los componentes con las respectivas, estrategias y actividades para mantener las fortalezas y mejorar las debilidades resultantes en las conclusiones de la autoevaluación. También, se adicionaron las recomendaciones de la evaluación externa presentada por los Pares académicos del CNA - Colombia.

7.1 Implantación del Plan de Mejoramiento

Seguido a la elaboración del plan de mejoramiento que se presentó en el capítulo anterior, se requiere verificar las actividades propuestas para su implantación. Cada programa académico elaboró un plan con las acciones que se deben de cumplir para el logro de los objetivos y estrategias propuestas, según la prioridad establecida y la escala de tiempo fijada para su ejecución. Es de anotar, que sólo se podrá examinar lo detectado durante la investigación⁸⁴. Por lo que se presenta una síntesis de algunos componentes con las actividades que se cumplieron en su gran mayoría de manera parcial. Tampoco se observó la completa priorización de las actividades, de ahí, que haya sido necesario estimar un promedio de su cumplimiento con el propósito de obtener resultados aproximados, que evidencian el avance de la implantación del plan de mejoramiento.

7.1.1 Implantación del Plan de Mejoramiento en el PACP

Para efectos del análisis de la implantación del plan de mejoramiento del PACP, y con base en la matriz de seguimiento de los años 2012 y 2013, suministrada por el Programa, se ha elaborado una tabla en la que se incluyen como principales elementos: el factor o componente de autoevaluación, el propósito de la implantación, las actividades, la prioridad, el año de realización y las observaciones sobre el cumplimiento. Es de recordar, que el plan de mejoramiento recoge las conclusiones de la autoevaluación, el informe de los Pares externos.

⁸⁴ El trabajo de esta investigación terminó en diciembre 20 de 2013.

Todo esto confirmado en la revisión documental del Programa y su Comité. A continuación, se presenta la tabla XXI a manera de ilustración, para analizar el plan de mejoramiento del PACP. El componente que muestra mayor fortaleza: Misión y Proyecto Institucional y uno de los componentes con debilidad: Egresados e Impacto sobre el Medio.

Tabla XXI. Implantación del Plan de Mejoramiento del PACP

Factor/ Componente	Propósitos de la Implantación De la mejora	Prioridad(A) Alta, (M) Media; (B) Baja	Principales actividades realizadas	Año de realización ⁸⁵	Observaciones sobre el cumplimiento(Actividades realizadas/ total actividades)
Misión y proyecto Institucional	1. Generar acciones que expresen plenamente la misión de la Institución (UV., FCA., PACP)	<i>No se priorizaron</i> en este año las actividades	1. Reunión de estudiantes, docentes, inducción, otras). 2. Video institucional. 3. Entrega de estímulos académicos. 4. Socialización de actividades académicas. 5.Mantener espacios de discusión sobre el P.I. y el PEP 6. Actualización de la página WEB respecto al PACP. 7. Habilitar el correo@. Institucional para el equipo del PACP y la comunicación.	2012	-En la 4ª actividad que corresponde a realizar reunión de socialización no se programó, tampoco la quinta actividad que correspondió a mantener espacios de discusión permanente del P.I y del PEP, se cumplió en un 50%; y la 6ª, sobre la actualización de la página web del PCAP, se cumplió en un 80%. -En general de las siete (7) grandes actividades se cumplieron en su totalidad cuatro (4) de ellas. -Hay un balance parcial aproximado de cumplimiento del 60%.
	2. Fortalecer los medios de comunicación que garanticen la difusión del P.I. y del P.E.P del Programa.				
	3. Apoyar el uso del internet para tener comunicación efectiva del Programa Académico de Contaduría Pública con la comunidad en general.				
	3. Fortalecer los medios de comunicación que garanticen la difusión del P.I. y del P.E.P	A M A M M	1-Reuniones de estudiantes y docentes (inducción, otras). 2.Entrega estímulos académicos 3. Mantener la discusión -PEP 4-Actualizar página web respecto al PACP 5-Habilitar correo electrónico para comunicación con la comunidad.	2013	-La 1ª. Actividad de socialización del PEP En los cursos y la discusión se cumplió en un 70% aproximadamente. -La 2ª. actividad se cumplió al 100% -La 3ª. Actividad de socializar el PEP en las sedes se logró parcialmente en un 25%. 4- La actualización de la página web en un 50%. -De las 5 grandes actividades,(2)se cumplieron al 100%. Balance de ejecución aproximado del 40%

⁸⁵ No se incluye el año 2011, pues no se suministró la matriz de seguimiento al Plan de Mejoramiento del PACP de este año.

Factor/ Componente	Propósitos de la Implantación De la mejora	Prioridad(A) Alta, (M) Media; (B) Baja	Principales actividades realizadas	Año de realización ⁸⁶	Observaciones sobre el cumplimiento(Actividades realizadas/ total actividades)
Egresados/ Impacto sobre El medio	1. Apoyar el desarrollo autónomo de los egresados. 2. Materializar el programa de egresados liderado por el Programa y que está centrado en la perspectiva de la gestión del conocimiento. 3. Apoyar el Programa de egresados de la Facultad de Ciencias de la Administración (PEFA).	<i>No se priorizaron en este año las actividades</i>	1. Reuniones para tratar problemas y perspectivas de los egresados. 2. Convocatorias a egresados (formación para la vida y desarrollo laboral). 3. Reuniones para promover el desarrollo de escuelas (Aula NIIF). 4 Socialización y convocatoria a egresados para participar de la Dirección de la Universidad en sus diferentes instancias. 5. Reuniones con el PEFA con el fin de Coordinar el trabajo de egresados FCA.	2012	-La 1a. actividad que correspondió a las reuniones para tratar problemas y perspectivas de egresados, se pospuso y se cumplió en un 50%. -La concerniente a la actividad en la Escuela de autoformación de la Normas Contables si se efectuó. -Se programaron seis actividades de las cuales se cumplieron cuatro totalmente De acuerdo a lo anterior, en este componente se cumplió la implantación en un aproximado del 67 %. Es de anotar que este año no presenta <i>priorización de actividades.</i>
	1-Apoyar el desarrollo autónomo de los egresados. 2-Materializar el programa de egresados liderado por el Programa y que está centrado en la perspectiva de la gestión del conocimiento 3- Apoyar el Programa de egresados de la Facultad de Ciencias de la Administración (PEFA).	-No se identifica la prioridad de las actividades	1-Reuniones para tratar problemas y perspectivas de los egresados. 2-Realizar convocatorias en el marco de los asuntos estratégicos del programa de egresados 3-Promover el desarrollo de las (Aulas de NIIF). 4-Convocar a egresados para participar de la Dirección de la Universidad en sus diferentes instancias. 5- Convocar a actos lúdicos y culturales. 6. Seguimiento a egresados del PACP.	2013	No se identificaron realizadas actividades. 1, 2,3, 4 y 6 están pendientes los informes. Se observa efectuadas dos actividades de las 6 programadas, por lo que su cumplimiento es aproximadamente el 33%.

Fuente: elaboración propia con base en la matriz de seguimiento *Plan de Mejoramiento del PACP 2012 y 2013*. No se incluye el año 2011, porque no se suministró para ese año la matriz de seguimiento al Plan.

⁸⁶ No se incluye el año 2011, pues no se suministró la matriz de seguimiento al Plan de Mejoramiento del PACP de este año.

En la tabla XXI, se pueden examinar las principales actividades realizadas en los componentes expuestos y de acuerdo con la escala temporal planeada. Se pudo encontrar lo siguiente:

Componente Misión y Proyecto institucional:

En el año 2012, con base en la matriz de seguimiento, se observa que no se estableció una priorización para implantar las actividades. Se encontraron tres grandes objetivos y siete actividades para el cumplimiento del propósito de implantación. A estas actividades se les asignaron sus respectivas tareas en cada semestre académico. Al final de cada semestre y del año, se identificaron los documentos de soporte y el porcentaje de cumplimiento. De las actividades planeadas que se llevaron a efecto, 4 se realizaron al 100%; la quinta actividad que corresponde a mantener los espacios de discusión permanente del Proyecto Institucional (PI) y del Proyecto Educativo del Programa (PEP) se cumplió en un 50%; y la sexta, sobre la actualización de la página web del PCAP, se cumplió en un 80%. El balance de ejecución de las actividades en este componente es de aproximadamente el 57%.

Para el 2013, en este componente se distingue que de cinco actividades se cumplieron tres en un 100%. Las actividades de socialización del PEP en los cursos y su discusión, se cumplieron en un 70%. Se observa que se dio prioridad a las reuniones de inducción con estudiantes y docentes para la socialización del Proyecto Institucional (P.I), por lo que el propósito de mejoramiento de la difusión de la Misión Institucional se cumplió. En cambio, las actividades del PEP se llevaron a cabo parcialmente. Por otro lado en la matriz de seguimiento, se advirtió que se tuvo en cuenta la prioridad en el desarrollo de las actividades. El balance de ejecución aproximado es del 40%.

Componente Egresados e impacto sobre el medio:

Para el año 2012 se observaron tres grandes objetivos y seis actividades de las cuales se cumplieron cinco totalmente. La primera actividad correspondiente a las reuniones para tratar problemas y perspectivas de egresados, se pospuso. Mientras que la concerniente a la actividad en la Escuela de Autoformación de la Normas Contables sí se efectuó. Por lo que en este componente se cumplió la implantación en un 67%. Es de anotar que este año no se indicó en la matriz de seguimiento una priorización de actividades.

En el 2013, se establecieron cuatro objetivos y cuatro actividades, de las cuales se realizaron dos. Quedaron pendientes los informes, por lo que el cumplimiento de esta implantación es del 33%.

Con el propósito de complementar la ilustración acerca del análisis de la implantación del plan de mejora del PACP, a continuación se exponen los demás componentes con las

principales actividades realizadas y las observaciones acerca de su cumplimiento. Para este efecto, se ha tenido en cuenta la escala temporal programada para la ejecución.

Componente Profesores:

En el año 2012 se identificaron cinco grandes objetivos y cuatro actividades que conllevan sus respectivas tareas semestrales. Respecto a su cumplimiento, cuatro se distinguen cumplidas al 100%. La segunda actividad que corresponde a la divulgación de la oferta de programas y acciones de formación docente se dejó como tarea pendiente. Se podría indicar que en este componente durante el periodo analizado se cumplió su implantación en aproximadamente un 90%.

Para el año 2013, se advierten tres objetivos y tres actividades para el cumplimiento del propósito, de las cuales la primera y la tercera son de alta prioridad, y la segunda es de media. Todas las actividades se realizaron parcialmente, lo que podría aproximarse a un 50% de cumplimiento.

Componente de estudiantes

En el año 2012 se establecieron 5 grandes actividades de las cuales se cumplieron 4 en un 100%, especialmente las que tienen que ver con la consejería estudiantil, acciones para disminuir la deserción, y actividades de integración y lúdicas.

Respecto al año 2013, de 5 actividades se cumplieron 3, lo que equivale a un aproximado del 60%, principalmente las relacionadas con la difusión de materiales de reglamento estudiantil y la promoción de la investigación.

Componente Procesos Académicos:

Para el año 2012, de veinte actividades para el cumplimiento del propósito de la mejora se llevaron a cabo totalmente 18, lo cual indica que se cumple en un 80%. En este periodo se destaca el desarrollo del Proyecto Educativo del Programa y el trabajo con los profesores en las Áreas de Desarrollo Académico (ADAS) del Departamento de Contabilidad y Finanzas.

En el 2013, se establecieron 3 objetivos y 19 actividades, de las cuales se realizaron 11, lo que significa un cumplimiento aproximado del 60%. Entre las actividades realizadas se destacan las mesas de trabajo para la actualización del currículo del PACP y la consolidación de los informes de los avances realizados en el interior de las ADAS.

Componente de Bienestar Institucional:

Se destaca en los años 2012 y 2013 que se cumplen al 100% las actividades programadas y especialmente, se hace énfasis en la divulgación de las políticas de servicio que presta el Bienestar Universitario.

Componente Organización, Administración y Gestión:

Para el año 2012 se llevaron a cabo 3 de las actividades previstas, excepto por las acciones de estandarización de la gestión de procesos. En el 2013 se cumplió un aproximado del 50% de las actividades, en especial la atención a los estudiantes para resolver sus inquietudes a través de la página web y las redes sociales.

Componente de Recursos Físicos y financieros:

Para los años 2012 y 2013, se observa el cumplimiento en un 100% de las actividades planteadas en este componente, especialmente en lo que concierne a la participación en reuniones, cuyo propósito fue la asignación de recursos para los dos Programas Académicos en estudio.

En consecuencia, se reitera que el cumplimiento de la implantación de las distintas actividades establecidas en el plan de mejoramiento del programa de Contaduría Pública se ha venido realizando parcialmente en la escala de tiempo fijada para su ejecución. La priorización de estas actividades se identificó solo para algunos componentes durante el año 2013.

Es de anotar, que todos los componentes presentaban propuestas de mejora con las correspondientes actividades y tareas específicas en cada semestre del año, una ponderación de su cumplimiento y los documentos soportes de las actividades. Para finalizar es necesario anotar que en el programa académico de Contaduría Pública en el 2011, no se obtuvo la matriz de seguimiento al plan de mejora, por lo tanto no se pudo realizar un análisis sobre la implantación de las actividades durante este año.

7.1.2 Implantación del Plan de Mejoramiento en el PAAE

Dado que el Programa Académico de Administración de Empresas durante el segundo semestre de 2013 estaba culminando la elaboración del plan de mejoramiento para presentarlo a la visita de los Pares Académicos, no se contaba aún con una matriz de seguimiento que diera cuenta de la implantación de las actividades. Razón por la cual en la presente investigación no se obtuvo información que permitiera analizar el cumplimiento total de ésta implantación. Los resultados obtenidos posibilitan detectar las debilidades encontradas en la implantación del plan de mejoramiento, las cuales se amplían al final de este capítulo.

7.2 Opiniones de los entrevistados sobre la implantación del Plan de Mejoramiento del PACP Y PAAE

En el siguiente enunciado se muestran algunas de las opiniones concernientes a las acciones realizadas para llevar a cabo la implantación y el seguimiento al Plan de Mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Un entrevistado comenta sobre una propuesta que fue diseñada desde la oficina de Calidad de la facultad de Ciencias de la Administración para el monitoreo a los planes de acción. Cabe anotar que no existe claridad ni uniformidad en las opiniones respecto a la implantación y seguimiento a los planes de mejora en cada Programa:

“Como es un plan conjunto que se hizo entre Contaduría y Administración, yo creo que el seguimiento lo hizo la Vicedecanatura. El mecanismo que nos hemos inventado es a través del mismo plan para crearle cada año un indicador y poder hacerle seguimiento.” [P14: ET2]

Respecto a la gestión de las acciones del plan de Mejora, uno de los entrevistados menciona:

“(…) los indicadores que están ahí en el plan de mejora son solo de cumplimiento, entonces se hizo la tarea. (…) sin embargo nosotros estamos tratando de hacer otros indicadores que permitan mirar los grados de avance y obtener las medidas del cumplimiento del plan (…).” [P12: ET1]

Uno de los entrevistados manifiesta sobre la discontinuidad de las actividades y seguimiento a los planes de mejora:

“Empieza a aparecer un problema, la discontinuidad especialmente en las actividades del plan de mejora, además con diferentes velocidades, a veces se aceleran y luego se caen, y generalmente cuando se anuncian evaluaciones es que se vuelve a retomar.” [P36: ET1]

7.3 Opiniones de los entrevistados acerca del seguimiento a la implantación del Plan de Mejoramiento del PACP y el PAAE

Algunos de los testimonios de los entrevistados exponen acerca de los mecanismos para monitorear el plan de mejora y verificar el cumplimiento de las acciones planteadas; se mencionan algunas de las opiniones de los directivos y de los profesores que participaron en los comités:

“Nosotros hemos organizado el seguimiento por factores o componentes, y entonces a cada uno le hemos dado una serie de actividades, tareas, incluso de indicadores y tenemos el conjunto de actividades que sean concernientes (...), en el tema Bienestar Universitario hay cosas que es muy difícil que el programa incida en esto, entonces por ejemplo para este año el plan de acción lo hemos ajustado, hay cosas que tiene que ver con los docentes que no dependen del programa sino que depende del departamento y entonces también hemos ajustado y medurado.” [P12: ET1]

Un entrevistado menciona que el seguimiento al plan de mejoramiento (2012-2016) es un punto obligatorio en las reuniones del Comité de Contaduría Pública y que este Plan debe analizarse también en el de currículo de la Facultad. Sin embargo, se observa cierta

ambigüedad en cuanto a los periodos de seguimiento a este Plan de Mejoramiento:

“Sí, hacemos corte cada semestre, y cada año efectuamos la evaluación aunque igual vamos monitoreando para hacer los cortes. Además, se monitorea cada mes, a veces nos demoramos más del mes, o cada dos meses. Es un plan de acción para el año y un programa de mejora para cinco años que se va a ampliar a los seis años. El Plan de mejoramiento está 2012 al 2016 y el plan de acción se hace por año y en este se ajustan algunas cosas del Plan de Mejoramiento, con el visto bueno del comité de programa”. [P12: ET1]

En los testimonios, especialmente de algunos de los egresados, se indica que existe un plan de mejoramiento pero no conocen el documento, ni el seguimiento correspondiente:

“Que yo sepa sí pero no lo conocí, debieron haberlo enviado, pienso que no lo hicieron por confidencialidad, pero ellos sí hicieron un informe aunque no llegó a los correos. Ni hubo reuniones para los egresados, yo creo que el medio más confidencial sería un informe verbal.” [P 6: ET3]

7.4 Opinión de los estudiantes encuestados sobre la implantación del Plan de Mejoramiento del PACP y el PAAE

En esta sección se presentan los principales resultados advertidos por los estudiantes encuestados de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia. Para ello, se ilustran los factores o componentes más fortalecidos, y los menos fortalecidos después de la autoevaluación con fines de reacreditación y la implantación del plan de mejoramiento.

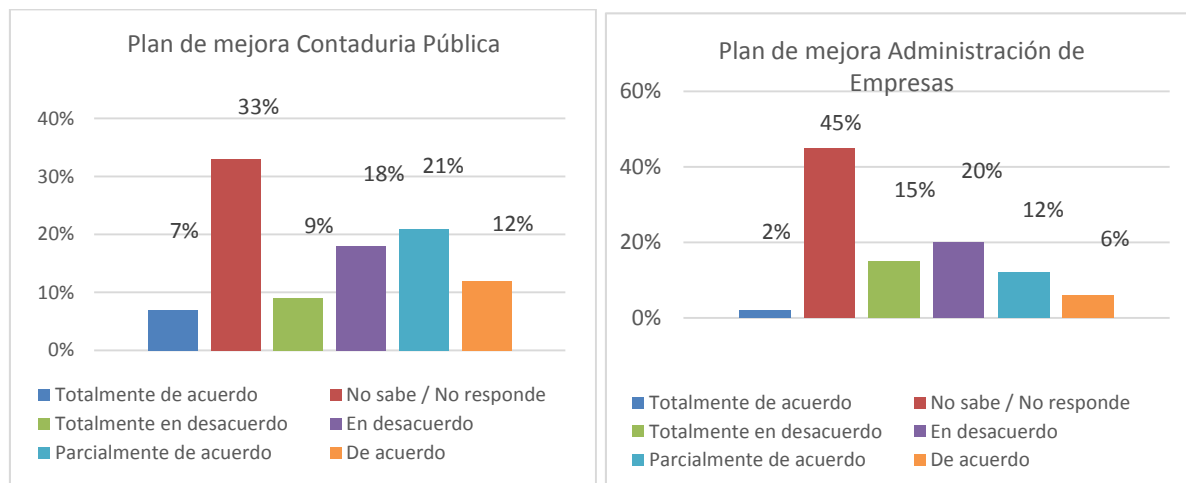
Enseguida, se presentan los resultados descriptivos de los ítems 8.15 al 8.17, que conforman la variable del conocimiento del plan de mejoramiento para cada el programa académico de Contaduría (PACP) y de Administración de Empresas (PAAE).

Tabla XXII. Conocimiento sobre el Plan de Mejoramiento en el PACP y PAAE (ítems 8.15-8.17)

No.	Plan de mejora	Programas				Total		
		Contaduría Pública		Administración de Empresas		Numero	%	
		Numero	%	Numero	%			
8,15	Conoce si despues de la autoevaluación se ha implementado un plan de mejora en su programa académico	No sabe / No responde	42	28,4%	59	45,4%	101	36,3%
		Totalmente en desacuerdo	19	12,8%	22	16,9%	41	14,7%
		En desacuerdo	30	20,3%	28	21,5%	58	20,9%
		Parcialmente de acuerdo	29	19,6%	11	8,5%	40	14,4%
		De acuerdo	19	12,8%	8	6,2%	27	9,7%
		Totalmente de acuerdo	9	6,1%	2	1,5%	11	4,0%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	
8,16	Considera que las acciones planeadas para el mejoramiento de su programa académico se estan realizando	No sabe / No responde	46	31,1%	55	42,3%	101	36,3%
		Totalmente en desacuerdo	9	6,1%	17	13,1%	26	9,4%
		En desacuerdo	26	17,6%	26	20,0%	52	18,7%
		Parcialmente de acuerdo	33	22,3%	22	16,9%	55	19,8%
		De acuerdo	23	15,5%	8	6,2%	31	11,2%
		Totalmente de acuerdo	11	7,4%	2	1,5%	13	4,7%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	
8,17	Conoce si existe un mecanismo para monitorear o hacer seguimiento a los planes de mejoramiento de si programa académico	No sabe / No responde	58	39,2%	61	46,9%	119	42,8%
		Totalmente en desacuerdo	10	6,8%	19	14,6%	29	10,4%
		En desacuerdo	25	16,9%	23	17,7%	48	17,3%
		Parcialmente de acuerdo	31	20,9%	14	10,8%	45	16,2%
		De acuerdo	11	7,4%	10	7,7%	21	7,6%
		Totalmente de acuerdo	13	8,8%	3	2,3%	16	5,8%
Total		148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Figura 12. Gráfico de conocimiento sobre el Plan de Mejora en el PACP y el PAEE



Según los resultados obtenidos en el programa de Contaduría Pública con respecto a si los estudiantes conocen el plan de Mejoramiento que se llevó a cabo, se destaca que el 33% de los estudiantes no sabe/no responde. El 40% está de alguna manera de acuerdo en que conocen la implementación del plan de mejoramiento en su programa. El último porcentaje se distribuye en 7%, los estudiantes que están totalmente de acuerdo, en 21%, los estudiantes que están parcialmente de acuerdo y en 12%, los estudiantes que están de acuerdo.

Por otro lado, el 27% de los estudiantes está de alguna manera en desacuerdo en que conocen la implementación de este plan. Según lo anterior, el 9% dice estar totalmente en desacuerdo, y el 18% afirma estar en desacuerdo.

En el caso del programa académico de Administración de Empresas, el 35% de los estudiantes está de alguna manera en desacuerdo con el conocimiento del plan de mejoramiento. El anterior porcentaje se distribuye en un 15% de total desacuerdo y un 20% en desacuerdo. Por otro lado el 45% no sabe/no responde, lo que hace pensar que son indiferentes con respecto a la problemática, o la desconocen. Es importante resaltar que solo el 20% de los estudiantes está de alguna manera de acuerdo en el conocimiento de dicho plan de mejora y su seguimiento, por lo que un 2% dice estar en total acuerdo, un 12% en parcial acuerdo y un 6% de acuerdo.

7.5 Opinión de los estudiantes sobre los resultados con la Autoevaluación y la implantación de Plan de Mejoramiento en el PACP y el PAAE

A partir de las encuestas realizadas a los estudiantes de los Programas Académicos en estudio, a continuación se presentan los resultados descriptivos por cada uno de los factores o componentes en los que se valora la calidad y el mejoramiento que ha llevado a generar algún tipo de cambio.

7.5.1 Resultados de la Opinión de los estudiantes en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional

La presentación de estos resultados descriptivos se inicia con el factor o componente Misión y Proyecto Institucional. En cada una de las tablas se muestran las características, la calificación, el número de estudiantes que responden y el porcentaje correspondiente para cada Programa Académico, finalizando con el total de participación. La tabla de resultados descriptivos se complementa con su respectivo gráfico para especificar las respuestas de los estudiantes encuestados. Con el fin de realizar la descripción más condensada de las figuras se decide recodificar en dos grupos: *de alguna manera de acuerdo* y *de alguna manera en desacuerdo*, esta agrupación se realiza teniendo en cuenta que la sumatoria de las características conforman un mismo componente que permite un análisis holístico que puede detallarse en las tablas y en los gráficos.

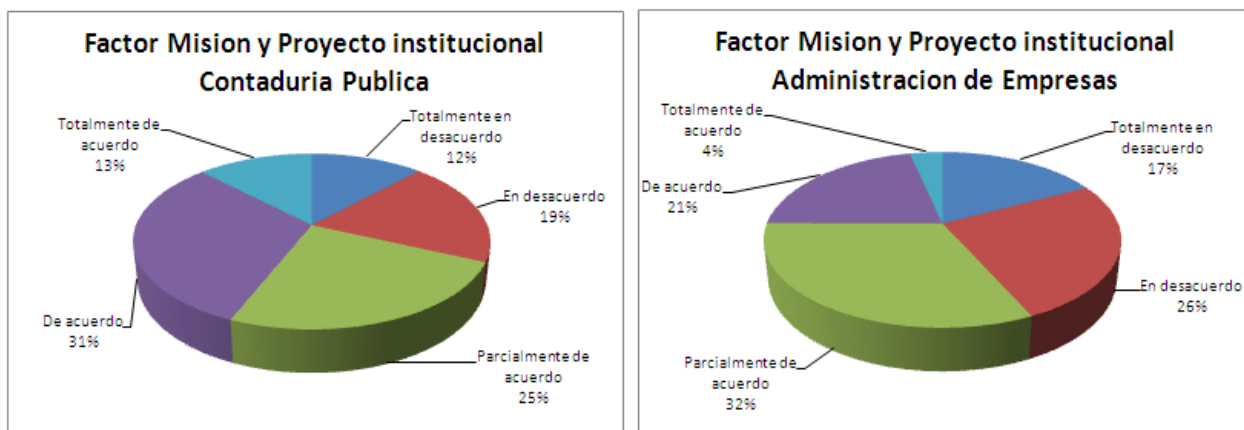
Lo anterior se complementa con una prueba de comparación entre las jornadas diurna y nocturna de los Programas Académicos en estudio. Esto para conocer la apreciación que tienen los estudiantes de la jornada diurna y nocturna de cada programa, a cerca de los resultados y cambios advertidos después de la autoevaluación con fines de reacreditación y de la implantación de la mejora.

Tabla. XXIII. Resultados descriptivos de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional en el PACP y PAAE (ítems 9.1.1 - 9.1.4)

9,1	Mision y Proyecto institucional		Programas				Total	
			Contaduria Publica		Administracion de Empresas			
			Numero	%	Numero	%	Numero	%
9,1,1	Mision institucional	Totalmente en desacuerdo	10	12,7%	12	16,4%	22	14,5%
		En desacuerdo	13	16,5%	22	30,1%	35	23,0%
		Parcialmente de acuerdo	22	27,8%	19	26,0%	41	27,0%
		De acuerdo	24	30,4%	17	23,3%	41	27,0%
		Totalmente de acuerdo	10	12,7%	3	4,1%	13	8,6%
	Total	79	100,0%	73	100,0%	152	100,0%	
9,1,2	Proyecto institucional	Totalmente en desacuerdo	9	17,0%	9	14,5%	18	15,7%
		En desacuerdo	12	22,6%	21	33,9%	33	28,7%
		Parcialmente de acuerdo	16	30,2%	19	30,6%	35	30,4%
		De acuerdo	12	22,6%	12	19,4%	24	20,9%
		Totalmente de acuerdo	4	7,5%	1	1,6%	5	4,3%
	Total	53	100,0%	62	100,0%	115	100,0%	
9,1,3	Proyecto educativo del programa	Totalmente en desacuerdo	9	11,3%	15	21,1%	24	15,9%
		En desacuerdo	16	20,0%	16	22,5%	32	21,2%
		Parcialmente de acuerdo	15	18,8%	23	32,4%	38	25,2%
		De acuerdo	28	35,0%	16	22,5%	44	29,1%
		Totalmente de acuerdo	12	15,0%	1	1,4%	13	8,6%
	Total	80	100,0%	71	100,0%	151	100,0%	
9,1,4	Relevancia del programa y pertinencia social del programa	Totalmente en desacuerdo	5	8,3%	13	17,3%	18	13,3%
		En desacuerdo	12	20,0%	13	17,3%	25	18,5%
		Parcialmente de acuerdo	14	23,3%	29	38,7%	43	31,9%
		De acuerdo	21	35,0%	15	20,0%	36	26,7%
		Totalmente de acuerdo	8	13,3%	5	6,7%	13	9,6%
	Total	60	100,0%	75	100,0%	135	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Figura 13. Gráfico de sectores sobre los resultados descriptivos de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional en el PACP y PAEE



En la figura 13 que aglutina el factor o componente Misión y proyecto institucional, Proyecto Educativo y relevancia del Programa de Contaduría Pública, se puede observar que el 69% de los estudiantes respondió que de alguna manera está de acuerdo en advertir un cambio.

Por otro lado, en el Programa Administración de Empresas, el 57% de los estudiantes respondió que de alguna manera está de acuerdo en que se identificó un cambio en el factor de Misión, Proyecto institucional, Proyecto educativo y la relevancia del Programa Académico.

Grado de conocimiento y participación de los estudiantes sobre el Plan de Mejoramiento, su implantación y resultados

Para complementar la descripción de los resultados se plantea una escala de evaluación que permite calificar el grado de conocimiento y participación de los estudiantes acerca de cada una de las características que conforman los componentes de Autoevaluación, del plan de mejoramiento y sus resultados; por lo que a continuación se define una escala que se utilizó en todos los componentes:

Tabla XXIV. Calificación del grado de conocimiento y participación de los estudiantes en los Componentes de Autoevaluación y del Plan de Mejoramiento

Calificación	conocimiento y participación
4,6 – 5	Plenamente
3,6 – 4,5	Alto Grado
2,6 – 3,5	Aceptable
1 – 2,5	Deficiente
0	Indiferente

Fuente: Elaboración propia con base en los criterios del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) Colombia

En la tabla XXIV se presenta la calificación del grado de conocimiento y participación que tienen los estudiantes con respecto a cada una de las características que conforman los componentes de Autoevaluación y el Plan de mejora. Para ello se presenta unos intervalos de calificación en forma ascendente que valoran desde indiferente hasta plenamente.

Con el fin de complementar el análisis cuantitativo, se efectúan unas pruebas comparativas entre las jornadas diurna y nocturna de los programas Contaduría Pública y Administración de Empresas. La razón de esto radica en la importancia de distinguir qué tanto conocen y han participado los estudiantes de cada jornada en el plan de mejoramiento y sus resultados. Para este efecto, se aplica una prueba estadística robusta, el test de Wilcoxon W., en uno de los ítems a estudiar.

Prueba de hipótesis para establecer las diferencias de conocimiento y participación en cada una de las características que conforman los componentes del Plan de Mejoramiento

Enseguida se plantean las hipótesis para cada grupo de variables por jornada en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de empresas:

Planteamiento de la hipótesis

Ho: Las calificaciones de los estudiantes en cada ítem por jornada son similares

H1: Las calificaciones de los estudiantes en cada ítem por jornada son diferentes

Para llevar a cabo las pruebas de hipótesis se toma un nivel de confianza del 95%, lo cual arroja un nivel de significancia del 5%, que establece que si el valor p es menor al nivel de significancia (α) = 5% se rechaza la hipótesis, en cuanto a que las calificaciones de los estudiantes en cada ítem por jornada, son similares. De lo contrario, no existiría suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, lo que podría indicar que las calificaciones u opiniones de los estudiantes en cada ítem por jornada, son diferentes.

A continuación, se presenta la tabla en la cual se indican los resultados promedios para el componente o factor Misión y Proyecto Institucional, tanto en las jornadas diurna y nocturna de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Tabla XXV. Promedio y desviación estándar del conocimiento de los estudiantes sobre la Misión y Proyecto Institucional del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna

9,1 Misión, visión y proyecto institucional		Promedios y Desviaciones											
		Contaduría Pública						Administración de Empresas					
		Jornada				Table Total		Jornada				Table Total	
		Diurna		Nocturna		X	S	Diurna		Nocturna		X	S
		X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
9,1,1	Misión institucional	3,2	1,2	3,1	1,3	3,1	1,2	2,8	1,0	2,6	1,2	2,7	1,1
9,1,2	Proyecto institucional	2,9	1,2	2,7	1,2	2,8	1,2	2,9	1,0	2,5	1,0	2,6	1,0
9,1,3	Proyecto educativo del programa	3,6	1,2	2,8	1,2	3,2	1,3	2,9	1,1	2,4	1,1	2,6	1,1
9,1,4	Relevancia del programa y pertinencia social del programa	3,4	1,1	3,1	1,2	3,3	1,2	2,8	1,0	2,8	1,2	2,8	1,1
Promedios		3,5	1,0	3,1	1,1	3,3	1,0	2,9	1,0	2,7	1,1	2,8	1,0

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

En el resultado anterior se puede advertir que según la tabla XXV, sobre la calificación del grado de conocimiento y participación, todos los ítems de ambos Programas Académicos obtuvieron una calificación aceptable, lo cual indica que los estudiantes identificaron algún cambio en el componente Misión y Proyecto Institucional, tanto en la jornada diurna como en la nocturna.

Prueba comparativa entre jornadas diurna y nocturna del PACP y el PAAE, en el factor o componente Misión y Proyecto Institucional

Tabla XXVI. Prueba comparativa de la calificación de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna del PACP, en Misión y Proyecto Institucional

	Test Statistics ^a			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Misión institucional	756.500	1617.500	-.227	.820
Proyecto institucional	332.000	710.000	-.348	.728
Proyecto educativo del programa	469.500	1135.500	-3.221	.001
Relevancia del programa y pertinencia social del programa	373.500	808.500	-1.163	.245
Promedios - Cambio misión y proyecto institucional	1175.500	2501.500	-2.017	.044

a. Grouping Variable: Jornada

Observando la tabla XXVI de comparación de jornadas, que se obtuvo para el programa de Contaduría Pública, se destaca que los valores **p** son mayores al nivel de significancia del 5% en los ítems Misión, Proyecto Institucional, relevancia del Programa y pertinencia social. Lo cual indica que no se rechaza la hipótesis nula por lo tanto, hay similitudes en la opinión de los estudiantes que respondieron.

Para el ítem Proyecto Educativo del Programa de Contaduría Pública se obtuvo un valor **p** menor al nivel de significancia del 5%, lo cual indica que se rechaza la hipótesis nula, en tanto no hay similitud en la opinión al calificar los cambios en las dos jornadas del Programa.

Tabla XXVII. Prueba comparativa de la calificación de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna del PAAE, en Misión y Proyecto Institucional

	Test Statistics ^a			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Misión institucional	516.500	1692.500	-1.002	.316
Proyecto institucional	318.000	1264.000	-1.439	.150
Proyecto educativo del programa	430.000	1558.000	-1.686	.092
Relevancia del programa y pertinencia social del programa	616.000	1841.000	-.243	.808
Promedios - Cambio misión y proyecto institucional	895.000	2548.000	-1.044	.296

a. Grouping Variable: Jornada

Continuando con el programa de Administración de Empresas, la tabla XXVII, indica que los valores **p** son mayores al nivel de significancia del 5% en todas las características del factor o componente Misión y Proyecto Institucional, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Lo anterior indica que hay una similitud en la opinión de los estudiantes que respondieron sobre la calificación del cambio.

7.5.2 Resultados descriptivos en el factor o componente Estudiantes

En esta sección se procede a describir los resultados de la encuesta obtenidos en las características 9.2.5 a 9.2.9 que conforman el factor o componente estudiantes (ver Anexo 11) para cada uno de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna. Los resultados se interpretan con respecto a los porcentajes de las respuestas obtenidas.

En los resultados obtenidos para el programa de Contaduría Pública, el 59% de los estudiantes que respondió está de alguna manera de acuerdo con la apreciación de un cambio en las características: mecanismos de ingreso, número y calidad de los estudiantes admitidos, permanencia, deserción estudiantil, participación en actividades de formación integral y en el reglamento estudiantil.

Para el Programa de Administración de Empresas, el 54% de los estudiantes que respondió están de alguna forma de acuerdo con que identificaron un cambio en el factor de Estudiantes, donde se encuentran las características: mecanismos de ingreso, número y calidad de los

estudiantes admitidos, permanencia y deserción estudiantil, participación en actividades de formación integral y reglamento estudiantil.

Seguidamente, se procede a presentar la tabla en la cual se indican los resultados promedios para el factor o componente estudiantes tanto en la jornada diurna y nocturna de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Tabla XXVIII. Promedio y desviación estándar a cerca del conocimiento del componente Estudiantes del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna

Promedios y Desviaciones													
9,2	Estudiantes	Programas											
		Contaduría Pública						Administración de Empresas					
		Jornada				Table Total		Jornada				Table Total	
		Diurna		Nocturna		x	s	Diurna		Nocturna		x	s
X	S	X	S	X	S			X	S				
9,2,5	Mecanismos de ingreso	2,4	1,4	2,6	1,2	2,5	1,3	2,3	1,4	2,7	1,2	2,6	1,2
9,2,6	Numero y calidad de estudiantes admitidos	2,3	1,2	2,4	1,1	2,3	1,1	2,5	1,1	2,5	1,2	2,5	1,1
9,2,7	Permanencia y desercion estudiantil	3,0	1,2	2,4	1,1	2,7	1,2	3,0	1,2	2,6	1,2	2,7	1,2
9,2,8	Participacion en actividades de formacion integral	3,5	1,1	2,8	1,2	3,2	1,2	2,9	1,0	2,4	1,2	2,6	1,1
9,2,9	Reglamento estudiantil	3,2	1,5	3,1	1,4	3,1	1,5	2,5	1,2	2,3	1,1	2,4	1,1
	Promedios	3,0	1,0	2,6	1,1	2,8	1,1	2,9	0,9	2,7	1,0	2,7	1,0

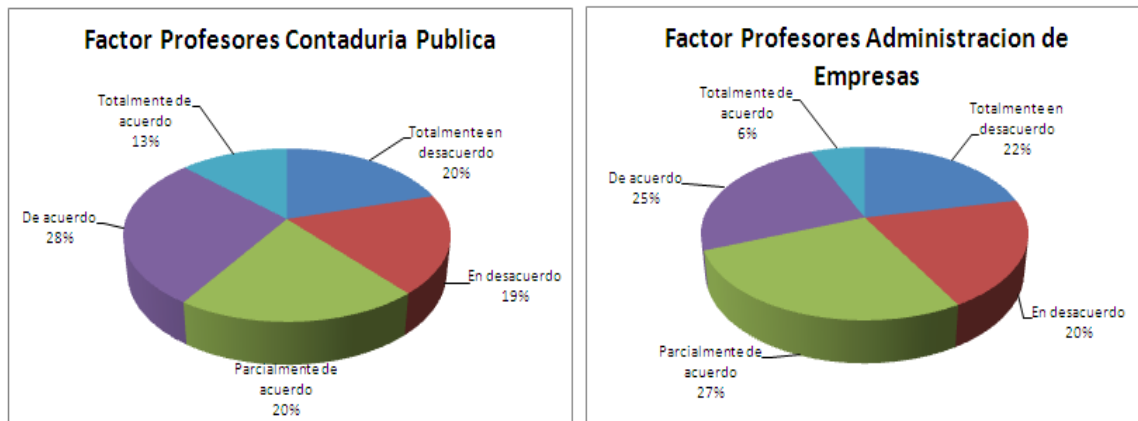
Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

En el anterior resultado se puede detallar que para el programa de Contaduría Pública todas las características tuvieron una calificación aceptable según la tabla XXVIII sobre el grado de conocimiento y participación, la cual indica que los estudiantes detectaron algún cambio en los mecanismos de ingreso, número, calidad de los estudiantes admitidos, permanencia y deserción estudiantil, participación en actividades de formación integral y reglamento estudiantil. Por otra parte en el programa de Administración de Empresas la única característica con un nivel de deficiente es la de reglamento estudiantil lo que indica que los estudiantes que respondieron no apreciaron algún cambio al respecto. Las otras características tuvieron una calificación en el rango de aceptable, por lo tanto, sí identificaron algún cambio en este componente.

7.5.3 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Profesores en el PACP y PAAE

Seguidamente, se expone una descripción por sectores (figura 14) de la opinión de los estudiantes sobre las características del componente Profesores (ítem 9.3.10 a 9.3.17 de la encuesta, ver Anexo 12) de los programas Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Figura 14. Gráfico de sectores sobre resultados de la opinión de los estudiantes del factor o componente profesores en el PACP y PAAE.



En los resultados del diagrama de sectores del programa de Contaduría Pública se especifica que el 61% de los estudiantes respondió, que está de alguna manera de acuerdo con la apreciación de un cambio en el factor Profesores, el cual abarca las características: selección y vinculación de profesores, estatuto profesoral, número, dedicación y nivel de formación y desarrollo profesoral; interacción con las comunidades académicas; estimulación a la docencia, investigación, extensión y la cooperación internacional; producción de material y remuneración docente.

En el programa de Administración de Empresas, el 58% de los estudiantes que respondieron, están de alguna manera de acuerdo con haber notado un cambio en el factor Profesores que hace referencia a las características: selección y vinculación de profesores, estatuto profesoral, número, dedicación, nivel de formación y desarrollo profesoral; interacción con las comunidades académicas, estimulación a la docencia, investigación, extensión y cooperación internacional; producción de material y remuneración docente.

Adicionalmente, en los resultados⁸⁷ de los promedios y desviación aplicada a las características que conforman el componente Profesores se obtuvo un grado de conocimiento aceptable para los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

⁸⁷ En los resultados de los promedios y desviaciones generadas en las tablas de estadística descriptiva del programa SPSS.

7.5.4 Prueba comparativa entre jornadas en el PACP y el PAAE, sobre el factor o componente Profesores

Tabla XXIX. Prueba comparativa entre las jornadas diurna y nocturna del PACP-componente Profesores

Test Statistics ^b					
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Selección y vinculación de profesores	440.000	1343.000	-2.026	.043	
Estatuto profesoral	57.500	193.500	-2.632	.008	.012 ^a
Número, dedicación y nivel de formación de los profesores	345.500	696.500	-1.813	.070	
Desarrollo profesoral	110.500	263.500	-2.068	.039	.045 ^a
Interacción con las comunidades académicas	186.000	439.000	-1.349	.177	
Estimulación a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional	335.500	713.500	-1.683	.092	
Producción de material docente	174.500	427.500	-2.691	.007	
Remuneración por méritos	44.500	135.500	-2.499	.012	.013 ^a
Promedios - Cambio en factor profesores	829.500	2207.500	-3.653	.000	

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Jornada

En la tabla XXIX de comparación para el programa de Contaduría Pública se observa que los valores-**p** son menores al nivel de significancia del 5% en las características: selección y vinculación de profesores, estatuto, desarrollo profesoral, producción de material docente y remuneración por méritos. Lo cual indica que se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto hay diferencia en la opinión de los estudiantes en estas características.

Para las características: número, dedicación, nivel de formación de los profesores y estimulación a la docencia, investigación, extensión y la cooperación internacional, en el factor de Profesores de Contaduría Pública se obtuvo un valor-**p** mayor que el nivel de significancia del 5%, esto indica que no se rechaza la hipótesis nula, en tanto hay similitud en la opinión sobre la cambios en las dos jornadas del Programa Académico.

Tabla XXX. Prueba comparativa entre las jornadas diurna y nocturna del PAAE- componente Profesores

Test Statistics ^b					
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Selección y vinculación de profesores	425.000	1371.000	-1.476	.140	
Estatuto profesoral	178.500	739.500	-.086	.932	.936 ^a
Número, dedicación y nivel de formación de los profesores	364.500	1144.500	-.719	.472	
Desarrollo profesoral	229.000	932.000	-1.916	.055	
Interacción con las comunidades académicas	197.500	977.500	-1.218	.223	
Estimulación a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional	363.000	1183.000	-.602	.547	
Producción de material docente	260.000	890.000	-1.362	.173	
Remuneración por méritos	156.000	751.000	-1.240	.215	
Promedios - Cambio en factor profesores	790.500	2501.500	-2.172	.030	

a. Not corrected for ties.

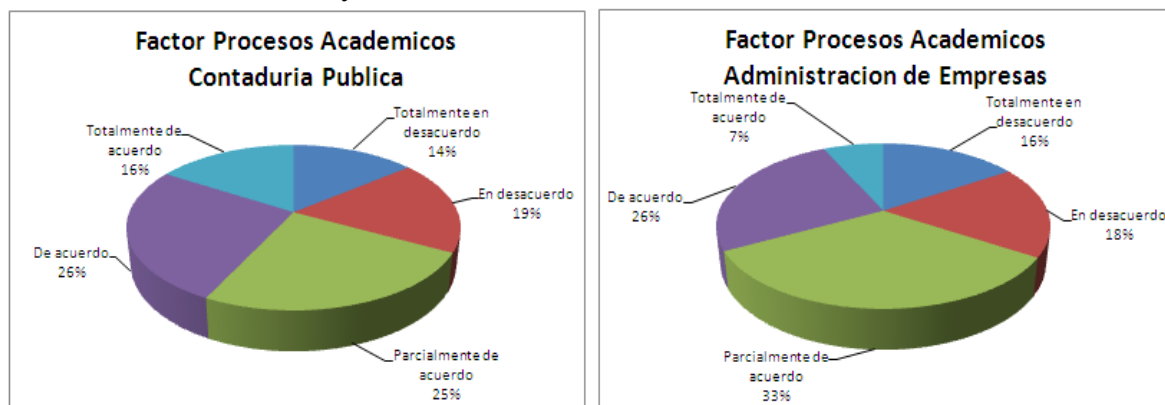
b. Grouping Variable: Jornada

En el programa de Administración de Empresas, la tabla indica que los valores-**p** son mayores al nivel de significancia del 5% en todas las características del componente Profesores, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Lo anterior indica que hay una similitud en la opinión de los estudiantes que respondieron con respecto a la observación de un cambio en este componente.

7.5.5 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos en el PACP y PAAE

El gráfico de sectores presenta un resumen de la opinión de las opiniones de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos de los programas Contaduría Pública y Administración de Empresas que corresponden a los ítems (9.4.18 - 9.4.31 ver Anexo 13) de la encuesta.

Figura 15. Gráfico de sectores del resultado de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos del PACP y PAAE



Según los resultados obtenidos en el programa de Contaduría Pública con respecto al factor Procesos Académicos, se destaca que el 67% de los estudiantes está de alguna forma de acuerdo en que hay un cambio en este componente que abarca las características: integralidad, flexibilidad del currículo, interdisciplinariedad, relaciones nacionales e internacionales del programa, metodología de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación, trabajo de los estudiantes, evaluación y autorregulación del programa, formación para la investigación, compromiso con la investigación, extensión y proyección social, recursos bibliográficos, informáticos, de comunicación, y recursos de apoyo docente.

En el caso del programa académico de Administración de Empresas, el 66% de los estudiantes que respondieron está de alguna forma de acuerdo con respecto a la observación de un cambio en el componente procesos académicos que abarca las características: integralidad del currículo, flexibilidad del currículo, interdisciplinariedad, relaciones nacionales e internacionales, metodología de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación de estudiantes, trabajo de los estudiantes, evaluación y autorregulación, formación para la investigación, compromiso con la investigación, extensión y proyección social, recursos bibliográficos, informáticos, de comunicación, y recursos de apoyo docente.

Continuando con el proceso descriptivo y análisis de resultados de los Procesos Académicos se plantea la siguiente tabla que resalta la calificación que le dan los estudiantes a las características que pertenecen a este componente.

Tabla XXXI. Promedio y desviación estándar sobre el conocimiento del componente Procesos Académicos del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna

9,4		proceso academicos		Promedios y Desviaciones											
				Contaduria Publica						Administracion de Empresas					
				Jornada				Table Total		Jornada				Table Total	
				Diurna		Nocturna		X	s	Diurna		Nocturna		X	s
X	S	X	S	X	s	X	S	X	S	X	S				
9,4,18	Integralidad del currículo	3,4	1,2	2,6	1,1	3,1	1,2	2,8	1,3	2,7	1,2	2,8	1,2		
9,4,19	Flexibilidad del currículo	2,8	1,2	2,2	1,1	2,6	1,2	3,0	1,0	2,4	1,2	2,6	1,2		
9,4,20	Interdisciplinabilidad	3,3	1,1	2,7	1,4	3,1	1,3	2,8	1,1	2,7	1,0	2,7	1,0		
9,4,21	Relaciones Nacionales e Internacionales del programa	3,4	1,2	2,6	1,1	3,1	1,2	3,0	1,3	2,6	1,3	2,8	1,3		
9,4,22	Metodología de enseñanza y aprendizaje	3,2	1,1	2,7	1,2	2,9	1,1	2,9	1,1	2,9	1,0	2,9	1,0		
9,4,23	Sistemas de evaluación de estudiantes	2,5	1,1	2,5	1,3	2,5	1,2	2,4	1,4	2,8	1,1	2,7	1,2		
9,4,24	Trabajo de los estudiantes	3,1	1,3	2,5	1,3	2,8	1,3	2,8	1,4	2,6	1,3	2,6	1,3		
9,4,25	Evaluación y autorregulación del programa	3,4	1,4	2,6	1,5	3,0	1,5	2,3	1,0	2,7	1,0	2,6	1,0		
9,4,26	Formación para la investigación	3,5	1,3	2,9	1,5	3,3	1,4	2,9	1,1	2,8	1,1	2,9	1,1		
9,4,27	Compromiso con la investigación	3,6	1,1	3,0	1,3	3,3	1,3	3,5	1,2	2,9	1,0	3,1	1,1		
9,4,28	Extensión y proyección social	3,3	1,2	2,8	1,3	3,1	1,3	3,2	1,4	2,5	1,0	2,8	1,2		
9,4,29	Recursos bibliográficos	3,6	1,0	3,1	1,4	3,4	1,2	3,5	1,2	3,3	1,1	3,4	1,1		
9,4,30	Recursos informáticos y de comunicación	4,0	1,0	3,8	1,1	3,9	1,1	3,5	1,0	3,4	0,9	3,4	1,0		
9,4,31	Recursos de apoyo docente	3,3	1,2	3,0	1,2	3,1	1,2	3,2	1,4	3,2	1,0	3,2	1,1		
	Promedios	3,5	0,8	3,0	1,2	3,3	1,0	3,4	0,8	3,0	0,9	3,2	0,9		

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Tomando como base la tabla XXXI de calificación del grado de conocimiento y participación, se puede identificar que la característica (9.4.30) que hace referencia a si los estudiante identificaron un cambio en los recursos informáticos y de comunicación del programa académico de Contaduría Pública en las jornadas diurna y nocturna, se presenta un alto grado de conocimiento. Las otras características del componente Procesos académicos: integralidad, flexibilidad del currículo, interdisciplinabilidad, relaciones nacionales e internacionales, metodología de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación de estudiantes, trabajo de los estudiantes, evaluación y autorregulación, formación para la investigación, compromiso con la investigación, proyección social, recursos bibliográficos y recursos de apoyo docente presentaron un grado de calificación aceptable. Por lo tanto, los estudiantes de Contaduría Pública que respondieron afirmativamente consideraron un cambio en el componente de Procesos Académicos.

Por otro lado, todas las características del componente Procesos Académicos del programa de Administración de Empresas se encuentran dentro del grado de conocimiento aceptable.

Prueba comparativa entre las jornadas del PACP y el PAAE, en el factor o componente Procesos Académicos

Tabla XXXII. Prueba comparativa entre las jornadas diurna y nocturna del Programa (PACP) -
Procesos Académicos

	Test Statistics ^b				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Integralidad del currículo	191.000	401.000	-2.379	.017	
Flexibilidad del currículo	257.500	557.500	-1.842	.065	
Interdisciplinabilidad	182.500	353.500	-1.449	.147	
Relaciones Nacionales e internacionales del programa	222.500	475.500	-2.197	.028	
Metodología de enseñanza y aprendizaje	210.500	486.500	-1.662	.097	
Sistemas de evaluación de estudiantes	298.500	598.500	-.031	.975	
Trabajo de los estudiantes	144.500	375.500	-1.525	.127	.138 ^a
Evaluación y autorregulación del programa	116.500	306.500	-1.704	.088	.098 ^a
Formación para la investigación	348.500	648.500	-1.735	.083	
Compromiso con la investigación	253.500	529.500	-1.690	.091	
Extensión y proyección Social	145.500	298.500	-1.413	.158	.173 ^a
Recursos bibliográficos	288.500	588.500	-1.467	.142	
Recursos informáticos y de comunicación	599.000	1127.000	-.842	.400	
Recursos de apoyo docente	187.500	418.500	-.605	.545	
Promedios - Cambios en procesos académicos	1497.000	3093.000	-2.280	.023	

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Jornada

En la tabla de comparación obtenida para el programa de Contaduría Pública se detalla que las características: integralidad del currículo y relaciones nacionales e internacionales obtuvieron un valor-**p** menor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que no hay diferencias entre las opiniones de los estudiantes de las dos jornadas en cuanto al factor Procesos Académicos.

Las otras características: flexibilidad del currículo, interdisciplinabilidad, metodología de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación, trabajo de los estudiantes, evaluación y autorregulación, formación para la investigación, compromiso con la investigación, proyección social, recursos bibliográficos, informáticos, de comunicación y recursos de apoyo docente, obtuvieron un valor-**p** mayor al nivel de significancia, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que no hay diferencia en la opinión de los estudiantes de las dos jornadas.

Tabla XXXIII. Prueba comparativa entre jornadas, del componente Procesos Académicos en el PAAE

	Test Statistics ^b				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Integralidad del currículo	338.500	1079.500	-.063	.950	
Flexibilidad del currículo	227.000	1007.000	-1.629	.103	
Interdisciplinabilidad	257.500	960.500	-.424	.672	
Relaciones Nacionales e internacionales del programa	373.500	1114.500	-.971	.332	
Metodología de enseñanza y aprendizaje	497.000	728.000	-.095	.924	
Sistemas de evaluación de estudiantes	235.500	355.500	-1.254	.210	
Trabajo de los estudiantes	243.500	984.500	-.478	.632	
Evaluación y autorregulación del programa	151.000	217.000	-1.122	.262	.296 ^a
Formación para la investigación	321.500	1024.500	-.539	.590	
Compromiso con la investigación	269.500	972.500	-2.003	.045	
Extensión y proyección Social	195.000	825.000	-2.067	.039	
Recursos bibliográficos	455.500	1316.500	-.792	.429	
Recursos informáticos y de comunicación	574.000	1520.000	-.350	.726	
Recursos de apoyo docente	334.500	505.500	-.137	.891	
Promedios - Cambios en procesos académicos	1074.500	3154.500	-1.746	.081	

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Jornada

En el programa de Administración de Empresas la tabla XXXIII indica que el valor-**p** es menor al nivel de significancia para las características: compromiso con la investigación, extensión y proyección social, por lo cual se rechaza la hipótesis nula. Lo que lleva a concluir que no existen similitudes entre la opinión de los estudiantes de ambas jornadas para estas características del factor Procesos Académicos.

Las características: integralidad, flexibilidad del currículo, interdisciplinariedad, relaciones nacionales e internacionales, metodología de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación de estudiantes, trabajo de los estudiantes, evaluación y autorregulación, formación para la investigación, recursos bibliográficos, informáticos, de comunicación y recursos de apoyo docente dieron como resultado un valor-**p** mayor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula; lo que indica que hay similitudes en la opinión de los estudiantes que respondieron de las dos jornadas acerca de estas características.

7.5.6 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Bienestar Institucional en el PACP y el PAEE

Tabla XXXIV. Opinión de los estudiantes sobre el factor o componente Bienestar institucional en el PACP (ítems 9.5.32)

9,5	Bienestar institucional		Programas				Total	
			Contaduría Pública		Administración de Empresas			
			Numero	%	Numero	%	Numero	%
9,5,32	Políticas, programas y servicios de bienestar universitario	Totalmente en desacuerdo	7	9,2%	15	21,7%	22	15,2%
		En desacuerdo	7	9,2%	13	18,8%	20	13,8%
		Parcialmente de acuerdo	22	28,9%	18	26,1%	40	27,6%
		De acuerdo	25	32,9%	17	24,6%	42	29,0%
		Totalmente de acuerdo	15	19,7%	6	8,7%	21	14,5%
	Total	76	100,0%	69	100,0%	145	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Según los resultados obtenidos en la tabla XXXIV, se puede extractar que en el programa de Contaduría Pública, el 82% de los estudiantes que respondieron está de alguna forma de acuerdo en la identificación de un cambio en las políticas, programas y servicios de Bienestar Universitario; el 18% de los estudiantes que respondieron están totalmente en desacuerdo con haber advertido un cambio en las políticas, programas y servicios de Bienestar Universitario.

En el programa de Administración de Empresas, el 59% de los estudiantes que respondieron está de alguna forma de acuerdo con haber identificado un cambio en las políticas, programas y servicios de Bienestar Universitario. Continuando con el análisis descriptivo del factor Bienestar Institucional se procede a describir la siguiente tabla.

Tabla XXXV. Promedio y desviación estándar sobre el conocimiento y opinión del componente Bienestar Institucional del PACP y PAEE en las jornadas diurna y nocturna

Promedios y Desviaciones

9,5	bienestar institucional	Programas											
		Contaduria Publica						Administracion de Empresas					
		Jornada				Table Total		Jornada				Table Total	
		Diurna		Nocturna		x	s	Diurna		Nocturna		x	s
X	S	X	S	X	S			X	S				
9,5,32	Políticas, programas y servicios de bienestar universitario	3,6	1,1	3,3	1,3	3,4	1,2	2,5	1,2	2,9	1,3	2,8	1,3
	Promedios	3,6	1,1	3,3	1,3	3,4	1,2	2,5	1,2	2,9	1,3	2,8	1,3

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

En los resultados mostrados en la tabla XXXV se puede apreciar que las políticas, programas y servicios de bienestar universitario obtuvieron una calificación de aceptable para los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, lo que indica que los estudiantes que respondieron de ambos programas y ambas jornadas de estudio reconocieron un cambio en este componente

Prueba comparativa entre jornadas del PACP y el PAAE, del factor o componente Bienestar Institucional

Tabla XXXVI. Prueba comparativa del componente Bienestar Institucional entre las jornadas diurna y nocturna del PACP

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Políticas, programas y servicios de bienestar universitario	651.000	1281.000	-.718	.473
Promedios - Cambios en bienestar institucional	651.000	1281.000	-.718	.473

a. Grouping Variable: Jornada

Tabla XXXVII. Prueba comparativa del componente Bienestar Institucional entre las jornadas diurna y nocturna del PAAE

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Políticas, programas y servicios de bienestar universitario	416.500	669.500	-1.328	.184
Promedios - Cambios en bienestar institucional	416.500	669.500	-1.328	.184

a. Grouping Variable: Jornada

En los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas se obtuvo un valor-**p** mayor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que hay similitud en la opinión de los estudiantes que respondieron de la jornada diurna y nocturna con respecto a las políticas, programas y servicios de bienestar universitario.

7.5.7 Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Organización, Administración y Gestión en el PACP Y PAAE

Los resultados de los ítems de la encuesta (9.6.33 a 9.6.36 ver Anexo 14) indicaron que el programa de Contaduría Pública el 73% de los estudiantes que respondieron está de alguna

manera de acuerdo con haber identificado un cambio en la organización, sistemas de comunicación e información, dirección y promoción del programa.

Para el caso de Administración de Empresas el 71% de los estudiantes que respondieron está de alguna manera de acuerdo con haber reconocido un cambio en este componente, que abarca las características: sistemas de comunicación e información, dirección, promoción del programa.

Continuando con la secuencia de análisis descriptivos se obtuvo: que los resultados de los promedios y desviación estándar aplicada a las características que conforman el componente Organización, Administración y Gestión, los resultados para el programa de Contaduría Pública, arrojaron que la característica sistemas de comunicación e información obtuvo una calificación de alto grado dentro de la escala de conocimiento; las otras características: organización, gestión, dirección, promoción del programa, obtuvieron una calificación de aceptable. Lo que indica que los estudiantes que respondieron identificaron un cambio en este componente.

En el programa de Administración de Empresas todas las características pertenecientes al componente Organización, Administración y Gestión contaron con una calificación de aceptable con respecto a la escala planteada. Lo que indica que los estudiantes que respondieron apreciaron un cambio en este factor.

Prueba comparativa entre jornadas del PACP y el PAAE, en el componente Organización, Administración y Gestión

Tabla XXXVIII. Prueba comparativa del componente Organización, Administración y Gestión entre las jornadas diurna y nocturna del PACP

Test Statistics ^b					
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Organización, administración y gestión del programa	122.500	275.500	-1.703	.089	.101 ^a
Sistemas de comunicación e información	456.000	1051.000	-.976	.329	
Dirección del programa	261.500	471.500	-1.447	.148	
Promoción del programa	144.500	354.500	-1.753	.080	
Promedios - Cambios en organización administración y gestión	868.500	1688.500	-.934	.351	

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Jornada

Observando los resultados de la prueba comparativa para el programa académico de Contaduría Pública, se detalla que todas las características pertenecientes al componente Organización, Administración y Gestión obtuvieron un valor-*p* mayor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Lo cual indica que no hay diferencias entre las opiniones de los estudiantes de ambas jornadas.

Tabla XXXIX. Prueba comparativa del componente Organización, Administración y Gestión entre las jornadas diurna y nocturna del PAAE

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Organización, administración y gestión del programa	266.500	932.500	-.075	.940
Sistemas de comunicación e información	314.500	524.500	-2.214	.027
Dirección del programa	361.500	592.500	-1.059	.289
Promoción del programa	201.000	636.000	-.053	.958
Promedios - Cambios en organización administración y gestión	585.500	991.500	-1.565	.118

a. Grouping Variable: Jornada

Por otro lado, dentro del programa de Administración de Empresas, en las características: sistema de comunicación e información obtuvo un valor-*p* menor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula. Lo que lleva a concluir que no hay similitud entre las opiniones de los estudiantes que respondieron de la jornada diurna y nocturna. A su vez, las características: Organización, Administración y Gestión, dirección y promoción del Programa obtuvieron un valor-*p* mayor al nivel de significancia, por lo cual no se rechaza la hipótesis nula de que hay similitud entre las opiniones de los estudiantes de las dos jornadas.

7.5.8 Resultados de la opinión de los estudiantes sobre el factor o componente Egresados e Impacto sobre el medio en el PACP y el PAAE

En los resultados del programa de Contaduría Pública se puede observar que un 58% de los estudiantes respondieron que están de alguna manera de acuerdo con haber distinguido un cambio en el componente de Egresados.

En los resultados del programa de Administración de Empresas se detalla que el 48% de los estudiantes que respondieron está de alguna manera de acuerdo con haber notado un cambio en el factor de Egresados e Impacto sobre el Medio.

Tabla XL. Promedio y desviación estándar, sobre conocimiento y opinión en el componente Egresados del PACP y PA AE, jornadas diurna y nocturna

9,7 egresados e impacto sobre el medio		Promedios y Desviaciones											
		Contaduría Pública						Administración de Empresas					
		Jornada				Table Total		Jornada				Table Total	
		Diurna		Nocturna		X	S	Diurna		Nocturna		X	S
X	S	X	S	X	S			X	S				
9,7,37	Influencia del programa en el medio	3,1	1,4	2,9	1,2	3,0	1,3	3,0	1,1	2,7	1,2	2,8	1,2
9,7,38	Seguimiento de los egresados	2,8	1,4	2,4	1,2	2,6	1,3	2,8	1,4	2,1	1,0	2,3	1,2
9,7,39	Impacto de los egresados en el medio social y académico	3,0	1,3	2,5	1,2	2,8	1,3	2,5	1,1	2,3	1,2	2,4	1,1
	Promedios	3,1	1,2	2,8	1,2	2,9	1,2	2,9	1,3	2,7	1,2	2,7	1,2

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

En los resultados se observa que para el programa de Contaduría Pública todas las características que forman parte del componente Egresados e Impacto sobre el Medio obtuvieron una calificación de aceptable dentro de la escala de conocimiento. Lo cual indica que los estudiantes que respondieron identificaron un cambio en este factor.

En el programa de Administración de Empresas se observa que las características que obtuvieron mejor calificación en ambas jornadas fue la influencia del Programa en el medio. Por otro lado, se obtuvo una calificación de indiferente en la jornada nocturna al seguimiento e impacto de los egresados en el medio social y académico. Lo que indica que los estudiantes que respondieron no señalaron un cambio importante en este componente.

Tabla XLI. Prueba comparativa del componente Egresados e Impacto sobre el Medio en las jornadas diurna y nocturna del PACP

	Test Statistics ^b					Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)		
Influencia del programa en el medio	153.000	306.000	-.276	.782	.802 ^a	
Seguimiento de los egresados	238.000	563.000	-1.274	.203		
Impacto de los egresados en el medio social y académico	166.500	337.500	-1.294	.196		
Promedios - Cambios en egresados e impacto en el medio	385.000	820.000	-1.152	.249		

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Jornada

Tabla XLII. Prueba comparativa del componente Egresados e Impacto sobre el Medio en las jornadas diurna y nocturna del PAAE

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	symp. Sig. (2-tailed)
Influencia del programa en el medio	206.500	909.500	-.776	.438
Seguimiento de los egresados	167.000	632.000	-1.742	.082
Impacto de los egresados en el medio social y académico	203.000	731.000	-.518	.604
Promedios - Cambios en egresados e impacto en el medio	372.000	1275.000	-.733	.463

a. Grouping Variable: Jornada

De acuerdo con los resultados de la prueba comparativa para el programa académico de Contaduría Pública y Administración de Empresas, se observa que todas las características: influencia del programa en el medio, seguimiento e impacto de los egresados en el medio social y académico que hacen parte del factor Egresados, obtuvieron un valor-*p* mayor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que no hay diferencias entre las opiniones de los estudiantes que respondieron de la jornada diurna y nocturna para este componente.

7.5.9 Resultados de la opinión de los estudiantes sobre el factor o componente Recursos Físicos y Financieros en el PACP y el PAAE

De acuerdo a los resultados se puede observar que de los estudiantes que respondieron, el 76% está de alguna manera de acuerdo con que identificaron un cambio en las características de recursos físicos y presupuesto para el programa de Contaduría Pública.

De otra parte en el Programa de Administración de Empresas, el 68% de las respuestas indica que de alguna manera está de acuerdo en haber identificado un cambio en las características del componente de Recursos Físicos y Financieros, después de la autoevaluación.

A continuación se presenta la tabla XLIII en la cual se muestran los resultados promedios para este componente, en la jornada diurna y nocturna de los programas académicos Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Tabla XLIII. Promedio y desviación estándar sobre la opinión de los estudiantes en el componente Recursos Físicos del PACP y PAAE en las jornadas diurna y nocturna

9,8 recursos físicos y financieros		Promedios y Desviaciones											
		Programas											
		Contaduría Pública						Administración de Empresas					
		Jornada		Jornada		Table Total		Jornada		Jornada		Table Total	
Diurna		Nocturna				Diurna		Nocturna					
X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
9,8,40	Recursos físicos	3,8	1,1	3,4	1,2	3,6	1,1	3,1	1,1	3,2	1,1	3,2	1,1
9,8,41	Presupuesto del programa, administración de recursos	2,5	1,1	2,9	1,1	2,7	1,1	2,5	1,2	2,4	1,2	2,4	1,2
Promedios		3,4	1,1	3,4	1,2	3,4	1,1	3,0	1,1	3,0	1,1	3,0	1,1

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Tomando como base la tabla XLIII de calificación de conocimiento y participación, se puede identificar que para el Programa de Contaduría Pública, la característica de recursos físicos obtuvo una calificación de alto grado en ambas jornadas por parte de los estudiantes que respondieron. A su vez, la característica de presupuesto del programa, administración de recursos obtuvo una calificación de grado aceptable por parte de los estudiantes que respondieron.

En el Programa de Administración de Empresas se obtuvo un grado de calificación aceptable en las dos jornadas respecto a la característica de recursos físicos. En cuanto a la característica de presupuesto y administración de recursos se obtuvo una calificación de grado deficiente en ambas jornadas.

Tabla XLIV. Prueba comparativa del componente Recursos Físicos y Financieros en las jornadas diurna y nocturna del PACP

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Recursos físicos	764.500	1505.500	-1.496	.135
Presupuesto del programa Administración de recursos	244.000	740.000	-1.333	.183
Promedios - cambios en recursos físicos y financieros	1028.500	2459.500	-.040	.968

a. Grouping Variable: Jornada

Tabla XLV. Prueba comparativa del componente Recursos Físicos y Financieros en las jornadas diurna y nocturna del PAAE

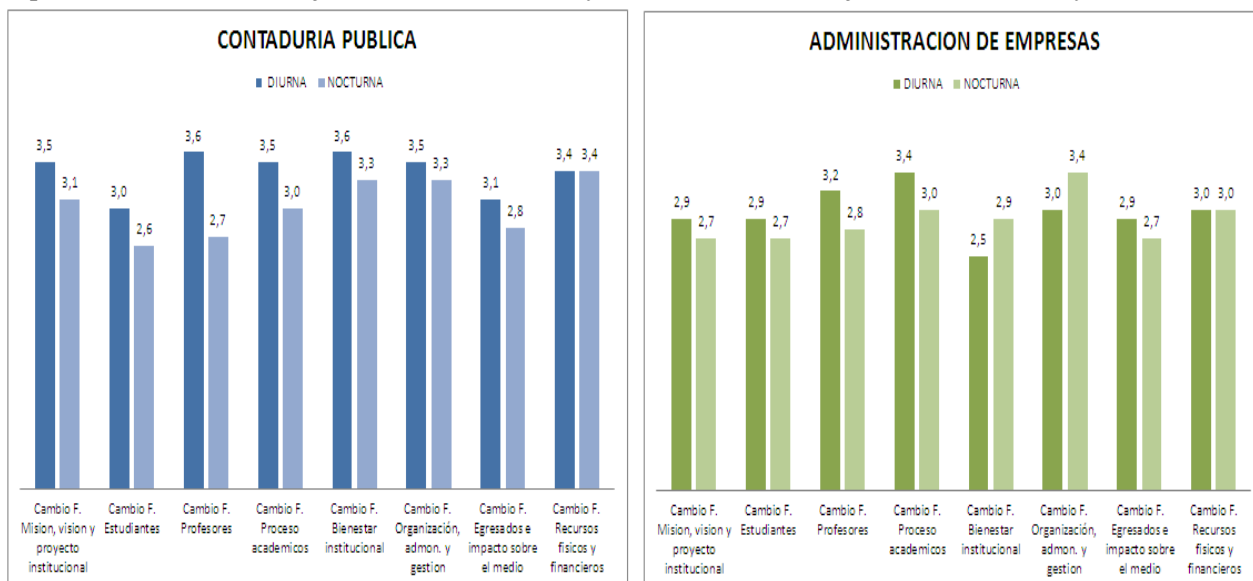
Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Recursos físicos	755.000	1190.000	-.138	.890
Presupuesto del programa Administración de recursos	252.000	813.000	-.265	.791
Promedios - cambios en recursos físicos y financieros	888.000	1449.000	-.027	.978

a. Grouping Variable: Jornada

De acuerdo con los resultados de la prueba comparativa para el Programa Académico de Contaduría Pública y Administración de Empresas se identifica que las características: recursos físicos, presupuesto, administración de recursos que pertenecen al componente

Recursos Físicos y Financieros, obtuvieron un valor-**p** mayor al nivel de significancia del 5%, por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Lo que indica que no hay diferencias entre las opiniones de los estudiantes que respondieron de la jornada diurna y nocturna.

Figura 16. Resumen de los Promedios de la opinión de los estudiantes sobre los resultados de la implantación de la mejora en el PACP y PAEE, en las jornadas diurna y nocturna



Examinando la figura 16 de resumen de los promedios de la opinión de los estudiantes sobre la autoevaluación, la implantación de la mejora y sus resultados se pudo advertir que los estudiantes concuerdan en que los factores o componentes donde identifican ciertos cambios son especialmente: *Procesos académicos; Organización, Administración y Gestión; Profesores y recursos Físicos y Financieros.*

Por otro lado, reconocen y convienen que los factores o componentes con *debilidades son Egresados e Impacto sobre el Medio y factor Estudiantes.* No se ponen de acuerdo en el factor o componente *Bienestar Institucional, ni en Proyecto institucional,* pues los estudiantes del programa de Contaduría Pública, califican ambos componentes como más fortalecidos, que los estudiantes del programa de Administración de Empresas.

Respecto a la opinión de los estudiantes de la jornada diurna de los dos programas en estudio, concuerdan en que los Componente *Procesos Académicos y Profesores* son aquellos en los que han advertido cierto cambio. Por su parte, la jornada nocturna de los dos Programas advierten como resultado más favorecido el componente *Procesos Académicos.*

7.6 Resultados de la implantación del Plan de Mejoramiento

Para la presentación de los resultados de la implantación del plan de mejoramiento se realizó una clasificación de resultados teniendo en cuenta, los esperados, los no esperados y un balance neto de los mismos.

A continuación, se exponen varios de los resultados identificados por los diferentes participantes de la presente investigación, los cuales se advierten como cambios en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

Atendiendo a lo anterior, enseguida se manifiestan las opiniones de los entrevistados a cerca de los cambios encontrados en los programas en estudio después de la autoevaluación y derivados de la implantación del plan de mejoramiento.

7.6.1 Resultados esperados

Basados en la implantación del Plan de mejoramiento y en el seguimiento a sus actividades, identificadas en la revisión documental de cada uno de los Programas en estudio, además de las opiniones de los entrevistados y encuestados, se advirtieron los siguientes resultados esperados que pueden considerarse como los más fortalecidos o positivos:

Componente Proyecto Institucional

-Difusión del Proyecto Institucional (PI)

Respecto el componte Misión y Proyecto Institucional, los consultados mencionan que ha sido uno de los factores fuertes resultantes de todo el proceso de autoevaluación y del Plan de Mejoramiento, esencialmente en la universidad con la concientización de divulgar y conocer el proyecto institucional a toda la comunidad universitaria:

“El énfasis en la socialización de la misión y la visión de la universidad, del programa y de la facultad; otro muy importante es la disposición y participación de los estudiantes, es muy agradable ver cómo los estudiantes se interesan por el proceso y eso se generó con el proceso de mejoramiento (...), eso sí fue como un impacto positivo en la comunidad estudiantil.” [P14: ET2]

-Actualización del Proyecto educativo del Programa (PEP)

Como un cambio importante, el entrevistado señala la creación de un documento educativo con el cual se fundamenta la reforma curricular del programa de Contaduría Pública:

“Yo creo que uno de los grandes cambios es que el programa concretó en términos prácticos, teóricos, un documento educativo del programa, es decir que es la filosofía del programa, a partir de este Proyecto Educativo se va a fundamentar la reforma curricular del programa de Contaduría pública.” [P11: ET1]

Componente Estudiantes

-Fortalecimiento de los criterios de admisión de estudiantes en el PACP

Respecto a los cambios en el componente Estudiantes, uno de los entrevistados que ha tenido mucha relación con este proceso manifiesta lo siguiente:

“La verdad es que los mecanismos de ingreso no se pueden cambiar porque eso sí no depende del programa; en número de estudiantes no ha habido cambio porque eso también es de ley (...), la capacidad o sea del nivel de aprendizaje de los estudiantes admitidos es bueno. Hay un instrumento que se le practicó a los estudiantes de Contaduría Pública, que dio un nivel de admisión muy bueno (...), las evidencias son los instrumentos aplicados a los estudiantes de primer semestre de Contaduría (...).” [P18: ET2]

Componente Profesores

-Fomento de programas en la formación profesoral y aumento de la planta docente

En los cambios académicos en el componente Profesores la mejora en la gestión ha permitido los aumentos en recursos que han fortalecido la pedagogía en el área informática, el empleo de software especializado y las aulas con dotación tecnológica; también se ha perfeccionado el servicio de préstamos de material bibliográfico con otras universidades y compra de libros sugeridos por docentes, mejorando aún más la calidad académica.

Los requisitos para ser docente, el aumento de la planta docente, también los requisitos de convocatoria de semilleros docentes se efectuaron, es posible debido a las exigencias de la autoevaluación y del plan de mejoramiento continuo, según lo señala el entrevistado:

“(...) en la selección de nuevos profesores, se ha mejorado la formación de los mismos, los estímulos dependen de la regulación de la Universidad, eso es centralizado, eso no es de la Facultad. El estatuto profesoral está en vías también de revisarse, eso se mantiene, los procesos de formación han mejorado, pero eso es un proceso por iniciativa de cada uno que se ha impulsado desde hace 10 años.” [P26: ET1]

Otro aspecto para resaltar es el aporte de los profesores en las discusiones en los comités y los claustros de los departamentos de los Departamentos de Administración y Contabilidad y Finanzas:

(...) también se mejoraron las discusiones, el aporte de los profesores frente al programa en los claustros de departamento. Esos objetivos se lograron.” [P 11: ET1]

Componente Procesos Académicos

-Estudio y evaluación del currículo

En relación a los cambios y actualización y flexibilidad del currículo se expone un punto de vista positivo sobre los avances en lo curricular, que redunda en los Programas Académicos;

también se están haciendo esfuerzos con los profesores para elaborar esta reforma:

“En esto sí estamos trabajando y se ha fortalecido, en el caso de los tres programas de pregrado. En el programa de Administración hemos hecho esfuerzos enormes, por tener una franja común de electivas, eso fue uno de los triunfos más grandes con respecto a la flexibilidad. (...) hemos realizado modificaciones curriculares, lo que ha llevado a actualizar algunas temáticas de los cursos, a mejorar, a cambiar prerrequisitos, y en este momento se está actualizando la reforma curricular de Administración y Contaduría Pública.” [P13: ET2]

La creación y fortalecimiento de una política de investigación después del proceso de autoevaluación con fines de acreditación, contribuye al cambio institucional en general, según lo señala el entrevistado:

“Se tomó más conciencia estando en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación se empezó a gestar con mucha fuerza el movimiento de investigación, la política de investigación, entonces digamos que ese movimiento institucional nos llegó en un momento apropiado de cambio para nosotros.” [P 7: ET1]

Apoyo a la investigación y a promoción de eventos de divulgación

El factor de procesos académicos en lo que concierne al compromiso con la investigación y el apoyo a los grupos de investigación, así como el establecimiento de unas políticas más claras de investigación, producción intelectual y su reconocimiento se viene impulsando de manera importante según lo señala uno de los entrevistados:

“A raíz de la interacción con las comunidades académicas, los requerimientos de Colciencias, del impulso y políticas de la Universidad del Valle, se crearon grupos de investigación en la Facultad, redes, contactos; los profesores hoy tenemos la posibilidad de la relación con Pares, de difundir nuestro trabajo y además, publicar, asistir a congresos y eventos, digamos que estamos en el circuito al menos latinoamericano de la investigación.” [P15: ET2]

Promoción de los recursos bibliográficos y de apoyo docente

Respecto al componente procesos académicos en lo que se refiere a los recursos bibliográficos, informáticos y de apoyo docente, como el video beam, software especializado y laboratorios, que han dinamizado la pedagogía. Lo mismo que el pedido de libros a otras universidades, así como la utilización de la base de datos, libros electrónicos que la universidad ofrece. Debido a lo anterior se observa más competencias docentes en la utilización de medios tecnológicos, como también una mayor difusión de textos por internet y bases de datos, según lo señala un entrevistado:

“(...) en cuanto al uso y una mayor demanda del recurso bibliográfico y de apoyo tecnológico docente, hay una sensibilización para que los estudiantes no solamente realicen los procesos académicos de la Facultad, sino que puedan efectuar muchas actividades y consultas basados en la tecnología de la información.” [P 8: ET1]

Componente Organización, Administración y Gestión

Promoción de los procesos y sistemas de información

Los cambios en la gestión mediante la creación del SISTEDA- Sistema de Administración Central que se han direccionado hacia la sistematización de los procesos administrativos, han permitido orientar el proceso de calidad y la autoevaluación con el mejoramiento en la gestión institucional y con ello la de los programas académicos:

“Yo creo que en los procesos se tuvo como fortaleza esa institucionalidad lograda en las tramitaciones de los procedimientos, tanto de estudiante como de docentes, eso fue la fortaleza. La Universidad cuenta con un sistema de Administración Central (SISTEDA) confiable y eso es de reconocer, nosotros ya tenemos un sistema de contratación, un sistema de compras, un sistema de pagos, incluyendo nómina o pago a proveedores, es un sistema confiable.” [P 7: ET1]

Fortalecimiento de la comunicación y la información en los programas académicos

Se advierte un resultado positivo en la comunicación y la información mediante la actualización de las bases de datos de los estudiantes y egresados, y el manejo del correo institucional y la página web. Todo esto ha permitido agilizar y mejorar la gestión del programa académico:

“Los sistemas de comunicación e información han mejorado muchísimo, porque ahora las ayudas tecnológicas nos permiten un mayor acercamiento a los estudiantes (...), ya podemos a través del correo electrónico, la página web, mantenernos más informados y eso permite que los estudiantes y egresados estén conectados con toda la información del Programa. (...)” [P28: ET1]

Componente Egresados

-Seguimiento a los egresados

Uno de los cambios positivos es que se viene mejorando el contacto con los egresados, lo mismo que el conocimiento de éstos acerca de la misión y visión de los programas:

“Uno de los objetivos era mejorar el contacto con los egresados y eso se logró; segundo, que el personal administrativo conociera el programa y sus problemas, yo creo que eso se viene logrando; tercero, que los estudiantes sintieran interés por el Programa y creo que lo lograron en este momento.” [P11: ET1]

Como un resultado importante se manifiesta por parte de los entrevistados el acercamiento con los egresados a través del correo y la página web de la Universidad, como también las convocatorias a los encuentros, los cursos de actualización, los diplomados que vienen realizado los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas:

“El mayor cambio se observa en el seguimiento a los egresados, porque nosotros teníamos una base de datos realmente muy pobre, no había un programa institucional de egresados, ya existe a nivel de la Facultad, a través de este se han hecho actividades que han permitido fidelizar un poco más a nuestros egresados, mantenerlos más cerca de la Universidad, entonces me parece que el cambio allí es considerable.” [P28: ET1]

-Impacto de los egresados en el medio social y empresarial:

Algo bien significativo es la influencia de los egresados de estos dos Programas Académicos de la universidad del Valle en el medio laboral:

“Digamos eso es un factor que mejoró porque la comunidad está reconociendo al egresado del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Valle, hoy por ejemplo algunas firmas de auditoría como Deloitte⁸⁸ son reconocidos y son apetecidos, eso significa que los egresados son reconocidos dentro el medio laboral.” [P21: ET2]

Componente de Recursos Físicos y Financieros

-Promover el mantenimiento de los recursos físicos y la dotación destinadas a los Programas Académicos

Los recursos físicos son un soporte al desarrollo de las funciones sustantivas de la institución. La dotación de computadores para las oficinas, la habilitación de salones, la organización de la biblioteca, el laboratorio de idiomas e internet, son algunos cambios enunciados por el entrevistado, que se han fortalecido después de la autoevaluación y de la implantación del plan de mejora:

“Se ha observado mucha mejora con respecto a hace algunos años (...) la planta física ha mejorado sustancialmente, tiene mejor disponibilidad de medios para la docencia, las instalaciones se han mejorado para mayor comodidad de los estudiantes, tenemos laboratorio de idiomas que no lo había antes, tenemos un instituto de prospectiva que es el brazo consultor de la Facultad, hay más profesores nombrados, hay mejores instalaciones en las oficinas, estas ya cuentan con Internet, con aires acondicionados, con las facilidades para sentirnos cómodos en el ambiente de trabajo.” [P25: ET1]

Otro testimonio agrega que la facultad de Ciencias de la Administración provee parte de sus recursos para la dotación y ampliación de las instalaciones de los programa de Contaduría Pública y Administración de empresas. Es de anotar que estos recursos son limitados:

“La Universidad y especialmente esta Facultad han realizado unos esfuerzos diferentes a los que se realizan en otras facultades. Tenemos salones dotados, con recursos que tiene la facultad, no son recursos que vienen del gobierno, son propios que la Facultad que los va creando y obviamente tienen sus limitaciones.” [P20: ET1]

7.6.2 Resultados no esperados

En esta sección se exponen los resultados que no se tenían previstos en las actividades del plan de mejoramiento por lo que se han encontrado algunos más fortalecidos y otros menos

⁸⁸ Deloitte: es una de las principales firmas u organizaciones de servicios profesionales en el mundo.

fortalecidos de acuerdo con la revisión documental y la opinión de los participantes en la investigación.

Resultados no esperados – Componentes fortalecidos

-Componente estudiantes- aumento de la graduación

Aunque en el plan de mejoramiento no se estipularon actividades dirigidas a promover el aumento de la graduación, en este sentido se ha constatado un incremento en los niveles de graduación y no se extiende la permanencia de los estudiantes en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, según lo comenta el siguiente testimonio:

“La graduación de los estudiantes sí se ha fortalecido, porque se ha aumentado, los trabajos de grado son mucho más dinámicos y más rápidos.” [P11: ET1]

Componente Organización, Administración y Gestión-reconocimiento entre los estamentos universitarios

Uno de los resultados positivos encontrados, no establecido puntualmente en el plan de mejora, es el reconocimiento que se advirtió entre los distintos estamentos de la comunidad universitaria:

“Uno de los más positivos es el reconocimiento de las partes interesadas; es importante tanto un aseedor como un vigilante, como un profesor, como un estudiante; como la organización estudiantil (...), es el reconocimiento de las partes, me parece que fue uno de los cambios más interesantes.” [P 7: ET1]

Resultados no esperados –Componentes y aspectos menos fortalecidos

Estudiantes - representación estudiantil

Un testimonio expresa que un aspecto poco fortalecido es el interés de los estudiantes por participar en los comités de los Programas Académicos en estudio:

(...) lo que aún no se ha logrado es que el estudiante sea consciente de la importancia de la representación estudiantil.” [P 11: ET1]

Componente Proceso Académicos

-Formación integral

Otro de los entrevistados reflexiona sobre las características de integralidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, relacionales e internacionales del programa de Administración de Empresas en el sentido de poder brindarle al estudiante la oportunidad de interactuar con otros programas académicos de la Universidad y otros profesores, que le permitan una formación integral:

“En la integralidad y flexibilidad del currículo no ha habido cambios. El currículo que tenemos no es flexible, de los 152 créditos del programa de Administración solamente hay dos materias que no dictamos los profesores de la FCA, que es el deporte formativo y el idioma extranjero, que las da el departamento de Idiomas y el Instituto de Pedagogía, de resto todas las suministra la

unidad académica, y eso le quita al estudiante la posibilidad de tener la vivencia con otras disciplinas. La interdisciplinariedad es permitir que el estudiante interactúe con otras disciplinas y eso nosotros no lo hacemos. Respecto a las relaciones nacionales e internacionales del Programa (...) aún se hace de manera personal, de los profesores con otras instituciones, por lo que se vuelve algo informal no institucional (...).” [P15: ET2]

-Evaluación de los docentes en los cursos

En cuanto al sistema de evaluación de los cursos, un entrevistado menciona que este aún no tiene la importancia suficiente para los estudiantes, no hay sentido de pertenencia, por lo tanto este proceso no tienen un fuerte impacto. En concordancia con lo que indica el entrevistado sería recomendable convertir la evaluación de los docentes y sus cursos en un proceso y no dejarla como simple actividad a cumplir durante el semestre académico:

“En cuanto a la evaluación a los docentes en sus cursos se han hecho esfuerzos para el cambio, pero ahí hace falta sentido de pertenencia de los estudiantes (...), entonces esto es una debilidad porque se han hecho muchos esfuerzos pero los estudiantes siguen sin tener motivación. Siguen teniendo temores o siguen restándole la importancia (...). Falta más pertenencia y que la Universidad involucre la evaluación como un proceso institucional del calendario académico.” [P 8: ET1]

-Formación para la investigación

En otra reflexión se plantea que hace falta una formación para la investigación que impacte a los estudiantes y que genere un desarrollo en el interior de los Programas Académicos en estudio y no se limite a los grupos de investigación de la FACA:

“El trabajo de los estudiantes ha retrocedido porque algunos estudiantes no son autónomos, a pesar de tener Internet, bases de datos, ellos siguen siendo estudiantes dependientes. En el compromiso con la investigación, la estamos haciendo los grupos de investigación, pero no está fluyendo con la rapidez que requiere hacia los Programas Académicos, se queda en los grupos de investigación, y eso es lo que tenemos que resolver en el futuro, la idea es que este desarrollo en investigación se genere también al interior de los Programas y se fortalezca más la investigación formativa.” [P15: ET2]

-Extensión y proyección social

Existe otra opinión acerca de la debilidad en la planeación y el impacto en las actividades de Extensión y Proyección Social en la facultad de Ciencias de la Administración y argumenta lo siguiente:

“(...) todavía no tenemos claro el papel de la Extensión y Proyección Social en la FACA, lo que hacemos con la Fundación actualmente son unos cursos, diplomados uno que otro contrat, pero no es el producto de una planeación consciente de búsqueda de las necesidad de formación de la comunidad, sino que son esfuerzos individuales de profesores.” [P15: ET2]

Bienestar Institucional

En este componente se puede observar que el grueso de las entrevistas refleja una valoración

de menor fortalecimiento en el servicio. Aunque en la cafetería se venden almuerzos a bajo costo y el servicio médico sigue siendo bueno, no hay cambio considerable en la prestación de estos servicios en la sede San Fernando, pues son limitados.

-Servicios de Bienestar institucional

Algunos de los entrevistados consideran que los recursos se concentran en el Campus principal de Meléndez, y es allá donde se perciben los cambios en Bienestar Universitario. Por lo que reflexionan acerca de que las mejoras en las actividades de tipo cultural, deportivo también se deben extender a la otra sede de San Fernando.

“Estas actividades existen hace mucho tiempo se han fortalecido por la Universidad en general, pero yo lo que veo es que la sede San Fernando de la FCA, tiene muy pocas opciones de participación, porque la mayoría se hacen en el Campus de Meléndez y desplazarse allí es difícil. Uno va a Meléndez y encuentra muchas cosas para hacer en cuanto a bienestar, pero aquí hay limitantes, los espacios son reducidos para estas actividades. Por ejemplo el Centro Deportivo Universitario-CDU podría albergar actividades diferentes y por el espacio no se puede hacer; se requiere programar actividades donde puedan participar los estudiantes, como en Meléndez que hay danza, hay natación y, deportes con espacios adecuados para esas actividades.” [P38: ET3]

7.6.3 Balance neto de los resultados

Con el propósito de definir los resultados de la autoevaluación con fines de acreditación y de la implantación del plan de mejoramiento hasta la fecha de esta investigación⁸⁹, se han seleccionado los efectos más representativos que pueden generar unos cambios en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas en la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

Balance de resultados fortalecidos

Entre los componentes de mayor fortaleza evidenciado por los diferentes participantes se encuentra la Misión y el Proyecto institucional. Esto se debe a las políticas y lineamientos propios de la Universidad del Valle que han influido positivamente en la calidad de los Programas Académicos en estudio.

Otro de los componentes fuertes identificados son: Procesos Académicos, Profesores, Recursos Físicos y Financieros; Gestión, Organización y Administración, que obtuvieron una considerable aprobación. Los componentes menos fortalecidos fueron Egresados y Bienestar Institucional a pesar de que estuvieron bien calificados.

Para complementar este Balance se registran otros elementos interesantes como resultado de la autoevaluación y de la implantación de los planes de mejora en los Programas de

⁸⁹ La investigación de este trabajo finalizó el 20 de diciembre de 2013.

Contaduría Pública y Administración de Empresas:

-Ejercicio de reflexión académica resultado de la autoevaluación

Un entrevistado, señala que la importancia y el aporte de la autoevaluación es que permite interiorizarse, siempre que se haga de manera honesta y rigurosa, porque el proceso obliga a replantearse lo académico y lo administrativo:

“Me parece que esos procesos si son aplicados a la realidad, es decir, que si se hacen con toda la honestidad, con todo el rigor necesario, yo creo que sí se dan buenos resultados, y mejoramiento en todos los niveles y factores porque obliga a que se piense el programa, en lo administrativo y en lo académico.” [P 9: ET1]

Por otra parte, varios entrevistados mencionaron que es importante valorar la experiencia de la Autoevaluación y la Implantación de la Mejora en los Programas Académicos en estudio, también benefician con su experiencia a otros programas académicos. Una de estas menciones es la siguiente:

“Sí, en general el proceso de autoevaluación aporta, porque primero se pudieron detectar ciertas falencias de cada uno de los factores y se han hecho actividades de mejora frente a cada una de las situaciones; entonces me parece que se cumplió, que era el objetivo general de una autoevaluación” [P28: ET1]

-Integración de la Gestión de calidad en la institución y en los Programas Académicos

Desde el nivel central de la Universidad del Valle, se ha institucionalizado una estructura formal para la gestión entre los diferentes estamentos de control: Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica- DACA , el sistema de Gestión Integral -GICUV y el Modelo Estándar de Control Interno- MECI, según lo expresa el entrevistado:

“Otra fortaleza es la unión de los estamentos de control, la autoevaluación que hace la DACA que es curricular y académica; la segunda es la de GICUV, que es la planeación y es de tipo administrativo y la tercera es el MECI, entonces lograr unir estos tres estamentos para que los directores de programa tengan una unidad de criterio, todavía falta, pero ya institucionalmente hay una estructura formal, (...), sí es una perspectiva estratégica.” [P 7: ET1]

Balance de resultados menos fortalecidos

Aunque en términos generales se llevó a cabo una autoevaluación y se obtuvo la acreditación por parte del Ministerio de Educación a cada uno de los programas estudiados, y actualmente, estos vienen realizando las acciones planteadas, los diferentes participantes han detectado que falta fortalecer algunos aspectos:

-Socialización y discontinuidad en el seguimiento al Plan de Mejoramiento

Varios testimonios señalan que se han dado las acciones pertinentes para mejorar, pero no se

le hace un continuo seguimiento a los planes de mejoramiento, por lo que algunas tareas quedan pendientes y a veces se repite lo que ya se realizó. Uno de los testimonios así lo argumenta:

“En los planes de acción, nos podríamos proyectar más. Si se hiciera un seguimiento, una continuidad y socialización sería más efectivo para el desarrollo de los programas de la FCA y de la Universidad del Valle. Porque la experiencia que tengan esos programas da pie a todos los demás, que es digamos el beneficio. Pero todas las veces tenemos que repetir, estamos volviendo a inventar.” [P28: ET1]

-Débil cultura de Calidad

Si bien, la implantación de los procesos de autoevaluación y calidad en la facultad de Ciencias de la Administración se ha realizado en los últimos diez años, en los cuales se han gestado procesos de mejora, todavía falta arraigarse la cultura y el hábito de la calidad en la comunidad que forma parte de los programas académicos en estudio.

“Yo diría que es un proceso muy importante para el mejoramiento de los programas, que toco hacerlo y muchas veces no logra implantarse a profundidad como movimiento cultural, es decir aún no se logra enraizar hábitos y conciencia de importancia de la calidad.” [P 8: ET1]

7.7 Aspectos facilitadores y limitadores de la implantación del Plan de Mejoramiento y de los cambios resultantes

Aquí se señalan los aspectos más destacados que facilitaron, y otros que limitaron la implementación del plan, en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración. Para ello, los aspectos se han categorizado como internos y externos.

Aspectos facilitadores internos

En la presente investigación se han identificado los principales aspectos de índole interno que han influido en la autoevaluación y en el desarrollo de las acciones de implantación del plan de mejoramiento en los Programas Académicos en estudio, tales como:

-Política institucional para el Aseguramiento de la Calidad

Este es un aspecto que ha ayudado a realizar la autoevaluación y la implantación de la mejora, mediante los lineamientos institucionales y los recursos puestos a disposición de los programas:

“Pues sin lugar a dudas, el hecho de que exista un movimiento institucional que viene impulsando los procesos de calidad en los programas académicos, esto facilita, por ejemplo, los directores de los programas han contado con algunos recursos como: asesoría de la DACA, asesoría pedagógica y estadística, monitores (...)” [P16: ET2]

-Contar con un Plan de Mejoramiento estructurado

*El principal aspecto facilitador de la implantación, fue contar con un plan de mejoramiento estructurado, en el que se plantearon las estrategias de desarrollo resultantes de las conclusiones del proceso de autoevaluación en cada Programa en estudio. En cada uno se incluyeron las acciones para mejorar las debilidades y mantener las fortalezas; asimismo, las recomendaciones de los Pares externos, lo que permitió complementar cada plan de mejoramiento. Esto se constató en la revisión documental de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración. **Compendio documental UV, extracto 22, FACA- Plan de mejoramiento PACP (2011-2015) y Plan de mejoramiento del PAAE (2013-2015), p.1***

Aspectos facilitadores externos

Son aquellos que han influido desde el ámbito externo a la autoevaluación y a la implantación de la mejora para lograr unos resultados favorables, que conlleven a cambios en los programas académicos que se vienen estudiando y que a continuación se presentan.

-Normatividad Nacional e internacional

Con la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, se pretende interiorizar la cultura y el hábito de la calidad en los procesos de los Programas y en la Facultad. La gran mayoría de los entrevistados señaló que la autoevaluación es un proceso implantado como requisito gubernamental que ha logrado influir positivamente en los Programas Académicos en estudio.

“(...) que el Ministerio estuviese creando y exigiendo normas para el aseguramiento de la calidad, me parece, que facilitó porque dio lineamientos y favoreció el impulso a estos procesos y a la consecución de recursos (...).” [P7: ET1]

A partir de 2014, en Colombia se comienzan a implementar las Normas Internacionales de Contabilidad- NICS con el propósito de fomentar la internacionalización de la economía, por lo que se requiere actualizar esta normatividad en el programa académico de Contaduría Pública:

“(...) entonces hay que crear un espacio para que al estudiante se le enseñen estas normas y posteriormente las practiqué en un laboratorio (...), ya está hecha la propuesta al programa, en espera de decisiones.” [P35: ET2]

-Competitividad entre Instituciones de Educación Superior

Algunos de los testimonios manifiestan la importancia y necesidad de medirse o fijarse estándares más altos que permitan competir con otras universidades de alto nivel académico nacional y evolucionar a estándares internacionales. Es importante apostarle a la competitividad por la amplia oferta de pregrados y posgrado que posee la institución. En tanto que los procesos de autoevaluación deben potenciar el prestigio y la calidad que caracteriza a ambos programas académicos y a la Universidad del Valle:

“Esta es una Facultad, que tiene primero muchos programas de pregrado y posgrado, y uno tiene que generar calidad, sobre todo porque hay mucha competencia entre universidades. Y lo otro es

que esta es una universidad de alta calidad, que se destaca a nivel nacional e internacional, entonces creo que los procesos de autoevaluación y de calidad tienen que estar inmersos en todo lo que haga la Universidad, para poder garantizar en una gran parte que sigamos figurando y que seamos una institución top para poder competir con universidades pares.” [P20: ET1]

-Requerimientos empresariales e impacto social

A nivel de competencias los entrevistados resaltan el empeño en formar un profesional que no solo responda a los requerimientos empresariales de la actualidad, sino que también con responsabilidad social:

“resulta que esto no es para el gobierno es para la sociedad, es para formar gente que entre en las organizaciones y empresas con el fin de acabar con los mecanismos de corrupción, den verdadero valor agregado, respeten el trabajo humano del otro.” [P 7: ET1]

Otra mención relevante en cuanto a la función humanista de la Facultad de Ciencias de la Administración es la siguiente:

“A mí me pareció algo interesante y positivo para la facultad, (...) porque nosotros como universidad tenemos que pensar mucho en que el estudiante que estamos formando realmente aparte de que tenga esas características como humanistas (...) tiene muy buen compromiso con la sociedad y me parece que en esto hemos tenido un acierto, el estudiante con su perfil está sirviendo mucho a la sociedad.” [P34: ET2]

Aspectos limitadores

En este caso solo se detectan limitadores internos en el análisis de la implantación del Plan de mejoramiento y sus resultados en los programas académicos en estudio:

-Escasa socialización y divulgación del Plan de Mejoramiento

Un elemento limitante encontrado es la escasa socialización del plan de mejoramiento, pues lo conocían quienes lo realizaron y los profesores participantes; según los datos recogidos, se observa que una buena parte de los miembros de la comunidad académica no lo conocían, por lo menos en el periodo de trabajo de esta investigación.

Para dar cuenta de esta situación se exponen las opiniones de los distintos estamentos universitarios, docente, egresado, personal administrativo-directivo:

“No es admisible, porque después de logrado el objetivo de hacer la autoevaluación, y de estar en la implantación no se han conocido aún algunos de los resultados ni los objetivos cumplidos.” [P 8: ET1]

“(…) los estudiantes ya conocen algunas de las actividades a realizar en el plan de mejora y de los factores en los que nosotros tenemos menos fortalezas. Con egresados también estamos tratando de establecer vínculos más cercanos para socializarles qué está ocurriendo con los programas de Contaduría y Administración, porque ese fue el factor más débil; yo diría que el proceso de socialización fue en un 20% sobre 100%, tendríamos que trabajar muy duro en eso para alcanzar un 80 o un 90%, siempre se dificulta ese paso por la falta de tiempo.” [P13: ET2]

En el caso de los egresados algunos de ellos comentan:

“Lo único que uno sabe por medio de un correo es que ya conseguimos la acreditación, no sé si hubo una invitación a los egresados para mostrar cuáles fueron los resultados de la autoevaluación y de la mejora.” [P 6: ET3]

“(…) falta socialización del plan de mejora, no lo hacen con un grupo suficiente de estudiantes y egresados; la falta de información limita.” [P45: ET3]

-Falta de claridad en el seguimiento al Plan de Mejora

De otra parte la falta de claridad en la manera de verificar el avance al plan de mejoramiento se identifica en la siguiente opinión:

(…) en la oficina de Calidad de la FCA se planteó una propuesta de monitoreo a los planes de acción, no sabemos si es que se vaya a usar pero ahí quedó, (...), aún no se sabe si ese es el modelo que tenemos que seguir todos los programas (...) y quedó propuesto.” [P14: ET2]

-Falencia en la parte técnica de seguimiento al Plan de Mejoramiento

En el siguiente comentario se puede identificar que hay cierta falencia en la parte técnica de la implantación del plan de mejoramiento, lo que genera limitantes en la evaluación y seguimiento al Plan de cada programa en estudio:

“(…) el plan de mejoramiento puede ajustarse, porque técnicamente tiene limitaciones en la parte práctica, (...) digamos no había un experto, encontramos cosas que se deben ajustar, revisar y esas son las que terminamos proponiendo en el Comité del programa por ejemplo los indicadores.” [P12: ET1]

-Falta de continuidad al Plan de mejoramiento

Tal vez el más importante aspecto limitador que se ha evidenciado es la falta de continuidad en el seguimiento y monitoreo al plan de mejoramiento.

“Se identifica la falta de continuidad de las acciones implementadas y el monitoreo en el plan de mejoramiento. Lo que más limita es la falta de conocimiento y continuidad del plan de acción.” [P 8: ET1]

-Resistencia a participar en los procesos de calidad

Algunos testimonios comentan que se podría tener una mayor participación por parte de los docentes, pero se nota cierta resistencia a participar en estos procesos de calidad, debido a las diferencias de criterios, las disciplinas y las tendencias en las que no se han puesto de acuerdo:

“(…) yo creo que lo que limita son las divisiones, atomizaciones de criterios y de disciplinas (...), esas grandes líneas y tendencias no se han puesto de acuerdo, sea de alguna división tanto de enfoques conceptuales como de enfoques de criterio, lo que incide en esos procesos. [P26: ET1]

-Falta de direccionamiento estratégico en la FCA

Algunos de los entrevistados manifestaron no conocer el estado del Plan estratégico de la Facultad y consideran que sin este es difícil que los programas puedan elaborar sus respectivos planes, especialmente el programa de Administración de Empresas. Para ellos es importante la terminación y ratificación de este Plan:

“(…) Es una limitante no tener el direccionamiento de la FCA. Como no sabemos para donde vamos como Facultad, exigirle a un programa que diga para dónde va es muy difícil, es una debilidad. ” [P49: ET3]

7.8 Respuesta a las presiones institucionales para implantar la autoevaluación y los planes de mejoramiento

A continuación, se expone un análisis de las respuestas estratégicas de la comunidad universitaria, advertidas en los resultados de la implantación de la Autoevaluación y del Plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública (PACP) y Administración de Empresas (PAAE) de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle:

Se puede considerar que la característica más común de respuesta *estratégica*⁹⁰ a las *presiones institucionales* es la *aceptación o aquiescencia* de las normas para llevar a cabo la implantación del proceso tanto de los directivos, el personal administrativo y profesores. En este aspecto, se notó que la táctica que más se identifica es el *cumplimiento* de la regulación institucional o normatividad, particularmente al aplicar el modelo de la autoevaluación de la Universidad del Valle, que además tiene los parámetros generales establecidos por el MEN, en búsqueda de la legitimidad de los programas Académicos de Contaduría Pública y y Administración de Empresas. La autoevaluación con fines de reacreditación de alta calidad es relevante para la institución, porque fortalece el prestigio académico, social de los programas, de los integrantes de la comunidad en general, así como el posicionamiento de los egresados en el contexto empresarial, sin olvidar el nivel de dependencia de recursos por ser una universidad pública. *El hábito en los procesos de evaluación y la calidad* aún no se observa como una acción o táctica que esté afianzada en la rutina del trabajo diario de los integrantes de los programas estudiados.

⁹⁰ Expuesta en el capítulo 3. Marco teórico y Conceptual, donde se identifican las diferentes respuestas estratégicas de acuerdo con la tipología de Oliver (1991).

Por otro lado, en la mayoría de los directores de ambos programas, se observó el compromiso para responder a las presiones del entorno y propiciar algunos cambios. Cabe anotar, que se dieron múltiples respuestas, no necesariamente de forma homogénea o isomórfica, pues a pesar de que los programas han tenido un mismo modelo evaluativo, las actuaciones han sido diferentes en la realización del proceso; los profesores del PACP y del PAAE y los Jefes de Departamento de Contabilidad y Finanzas y el de Administración y Organizaciones, han respondido de manera distinta. Los directivos de la facultad de Ciencias de la Administración pudieron tomar decisiones estratégicas a pesar de los limitantes financieros, debido a que el apoyo presupuestal de la FCA permitió la ejecución de actividades para realizar la autoevaluación con fines de reacreditación.

Respecto a los estudiantes y egresados, se observa también la *aceptación* aunque en un nivel menor, sin embargo, para muchos de ellos la importancia del cumplimiento es relevante. Por otra parte, se encontró cierto grado de *resistencia* especialmente de un bajo número de profesores y algunos estudiantes, y egresados, que corresponde a la respuesta estratégica de *evasión* a la autoevaluación; y como táctica identificada en los resultados es *el escape* a través de la realización de otras actividades o dominios que son considerados de su interés. Asimismo, se identificó un bajo nivel de respuestas de desconfianza que genera algún rechazo a la implantación del proceso de autoevaluación y al plan de mejora para ambos programas estudiados.

Se examina que existe cierto nivel de libertad de los directivos que les permite *tomar decisiones* en los Comités de los programas, los Departamentos y en el Consejo de Facultad para responder y ajustarse según las condiciones requeridas y la reflexión en los claustros de profesores, aunque existen diferencias de participación. Se observa la imitación de los procedimientos sugeridos por la DACA, en el sentido de implantar el modelo institucional y las prácticas evaluativas que han sido exitosas en otros programas académicos y son referentes para sacar adelante el proceso. Aunque como se ha mencionado, en cada programa existe libertad para reflexionar y un *nivel de ajuste* de acuerdo con sus propias necesidades.

En resumen, las respuestas estratégicas a las presiones institucionales y estatales para implantar la autoevaluación y obtener la reacreditación son: en un primer plano, *la aceptación* mayoritaria del proceso, que conlleva una normatividad y un modelo institucional que se debe cumplir. En un segundo plano el *compromiso*, anotando que no es por parte de todos los actores de la comunidad académica, sino de la mayoría de los directivos y varios profesores que consideran importante este proceso por ser fundamental en la búsqueda del cambio y de la innovación en los programas académicos; ellos participan en las reuniones, en las reflexiones, aportan ideas, y son muy activamente en el proceso. La táctica advertida es la búsqueda del *equilibrio* entre los diferentes actores (profesores, personal administrativo, estudiantes,

egresados y directivos), para lograr mayor participación en los diferentes eventos (reuniones informativas, claustros de profesores, conversatorios de estudiantes, encuentros de egresados).

En un tercer plano otra estrategia encontrada es la *evasión*, como en el caso de algunos profesores, aquellos que no están de acuerdo con la aplicación de los procesos de calidad por sus ideales, por sus concepciones, evaden el tema y realizan distintas actividades, prestando interés a otros objetivos. Asimismo, los estudiantes y egresados que por sus actividades en ocasiones no se interesan en participar o consideran que no son escuchadas sus solicitudes y necesidades, además porque no se sienten suficientemente informados.

Es de anotar que no son pocas las respuestas de *desconfianza y manipulación*, pues en general las presiones institucionales que trae la autoevaluación son acatadas y concebidas importantes para el mejoramiento académico y administrativo de los programas.

Como causales de estas estrategias, principalmente se puede observar que el nivel de aceptación se da por la alta legitimidad que obtienen los programas que logran autoevaluarse y buscan la acreditación de alta calidad. También se observa una alta coherencia entre los objetivos de la Universidad del Valle con los objetivos del PACP y del PAAE. El nivel de control que se ejerce a los programas no es la vigilancia, sino más el acompañamiento, lo que muestra un control moderado en un contexto de poca incertidumbre pues los participantes de la comunidad académica reconocen la fortaleza institucional de la Universidad.

En cuanto a las respuestas estratégicas de los directivos se pudo detectar en los resultados, que hay cierta desconexión entre las estructuras administrativa y la académica, donde la FCA, podría constituirse como la estrategia de nivel macro, los departamentos como la estrategia de nivel medio y los programas que vendrían siendo el nivel micro de la estructura de la Facultad, no logran encontrarse y hay limitantes en la toma de decisiones. Ya que en la Facultad los lineamientos son genéricos; en los Departamentos se piensa en la administración de los profesores y en las Áreas de Desarrollo Académico (ADAS); en el nivel micro, el de programas es donde se piensan el currículo y la academia.

La desconexión en los Departamentos se da porque en la estructura actual no compete esa participación y los jefes al no intervenir directamente en la reflexión de los comités de currículo, desconocen las decisiones académicas, razón por la cual no pueden discutir las ampliamente en el Consejo de Facultad, siendo allí donde se toman las decisiones fundamentales académico-administrativas, lo cual genera la desconexión mencionada. Si bien es cierto, que el Vicedecano Curricular participa en este Consejo y conoce las decisiones académicas, se requiere del pleno conocimiento en esta temática para un adecuado proceso de autoevaluación por parte de los Jefes de Departamento, quienes llevan las iniciativas de los profesores y son los gestores, tomadores de decisiones y líderes de la unidad académica que presiden.

En los resultados se observa que los Directores de los Programas y el Comité de Currículo, quienes toman sólo decisiones académicas no las ven gestionadas en muchas ocasiones, las cuáles deberían trascender a lo administrativo para gestionar de forma expedita las necesidades de los programas académicos y con ello, la generación de los cambios con más rapidez y mayor efecto.

7.9 Convergencias y divergencias en la Implantación del Plan de Mejoramiento y resultados en el PACP y el PAEE

Respecto a los resultados que se han generado después del proceso de autoevaluación y durante la implantación del plan de mejoramiento, se han observado algunos cambios en los programas académicos en estudio, que los distintos estamentos de la comunidad universitaria han identificado. En este sentido, y de acuerdo con las alusiones de los entrevistados y de los estudiantes encuestados, se puede determinar el conocimiento que se presentó a cerca de los factores o componentes sobre los cuales se evaluaron los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas. Los componentes que más menciones obtuvieron fueron Procesos Académicos, Misión y Proyecto Institucional, Estudiantes, Profesores. Lo anterior se puede entender como una postura abierta y mayoritaria ante lo académico, dado que fue lo que más llamó la atención a los entrevistados y encuestados, al menos desde el acumulado de alusiones que se concentraron en estos componentes y sus diferentes características, en las que encontraron algunas mejoras y se advierten algunos cambios.

En segundo lugar, otros de los componentes que llamaron la atención fueron: Recursos Físicos, Financieros, Organización, Administración y Gestión, porque según lo que indican los participantes se vienen fortaleciendo.

En tercer lugar, el número de menciones de los entrevistados y encuestados correspondió a los componentes Bienestar Institucional y Egresados e Impacto sobre el Medio, pues aunque se han realizado acciones para su mejora se requiere continuar promoviéndolas para su progreso, porque se advierten menos fortalecidos.

Se podría pensar que hay una marcada y estrecha relación entre los componentes por la cercana acumulación de menciones que se obtuvieron al final de la investigación. Esto ha mostrado que para los distintos estamentos de la comunidad participante, los componentes de tipo académico fueron los más significativos.

También es de anotar, que en un modelo de evaluación y seguimiento a este tipo de programas, los componentes Misión y Proyecto Institucional, Estudiantes, Profesores y Procesos Académicos, son los más relevantes. Los resultados tienen que ver con la preponderancia de la excelencia académica a nivel nacional e internacional lo cual motiva a los integrantes de los Programas Académicos de la Universidad del Valle, sin descuidar el

tema de la competitividad de sus egresados y el mantenimiento de buenas instalaciones y recursos adecuados para el funcionamiento y la gestión administrativa.

Donde no se encontró un punto de convergencia fue en la socialización y divulgación de las acciones de implantación del plan de mejoramiento y sus resultados, pues quienes más conocieron del tema fueron los directamente responsables de la autoevaluación y del mejoramiento es decir los directivos, el personal administrativo de los programas y los profesores integrantes de los comités. Por otro lado, los que menos comentarios realizaron acerca de los resultados y los cambios identificados en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de empresas, fueron algunos estudiantes, egresados y funcionarios administrativos, quienes comentaron que a pesar de la existencia de documentos, cartillas y textos, no les llegó la divulgación.

En términos generales, la autoevaluación y la implantación de la mejora despertaron interés en los entrevistados y encuestados, quienes expresaron sus puntos de vista sobre la importancia del tema para los programas en estudio, la Facultad y la Universidad.

Respecto a las menciones que los diferentes participantes hicieron a los aspectos internos y externos que influyen en la implantación de la mejora y conllevan a los cambios en los programas, se puede inferir que la gran mayoría se refirió a la relevancia de los aspectos internos, porque para ellos son claves. Sin embargo, no desconocen la importancia de la normatividad, la competitividad del programa, de los egresados y su impacto en el medio empresarial y social.

7.10 Conclusión del capítulo 7

De acuerdo con la revisión documental y las opiniones de los participantes de la investigación, se deriva la existencia de un plan de mejoramiento con unas acciones y estrategias para su implantación. Se pudo deducir que quienes más lo conocieron fueron los directivos, el personal administrativo del programa y los docentes integrantes de los comités. Sin embargo, los estudiantes y egresados consideraron que ha faltado mayor divulgación de los documentos y de las acciones para la implantación del plan y de su seguimiento.

También se identificó la discontinuidad en el seguimiento al plan de mejora. Sin embargo, el proceso de autoevaluación y el plan de mejoramiento son considerados como un ejercicio de aprendizaje que aporta al avance de los Programas Académicos, por lo que se sugiere debe apoyarse su continuidad con el fin de fortalecer la cultura de la autoevaluación.

En lo concerniente a los resultados de la implantación del plan de mejoramiento que pueden derivar en cambios para los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas,

los participantes en la presente investigación mencionan que los cambios más importantes se advirtieron en su orden en los siguientes componentes: Procesos Académicos, Profesores, Recursos Físicos y Financieros y Organización, Administración y Gestión. Lo que menos mencionan como cambios se da en los componentes: Bienestar Institucional y Egresados.

Por otro lado, se encontraron varias citas sobre la relevancia de crear la conciencia del hábito, la cultura de la calidad y mencionan también, lo fundamental de estos procesos para mejorar la competitividad de todos los involucrados, especialmente de los egresados en el ámbito empresarial y social.

Como debilidades y aspecto limitador, los entrevistados manifiestan especialmente las falencias de divulgación del plan de mejoramiento y sus resultados, pues muchos no lo conocen. Otra de las debilidades es la falta de claridad técnica para el seguimiento a los planes de mejora, y la deficiente cultura de la autoevaluación.

Un aspecto débil encontrado según algunas manifestaciones de los participantes, es refiere a cierta desconexión entre las decisiones académicas y administrativas, en tanto los Directores de los Programas Académicos, los integrantes de los diferentes comités, los Jefes de Departamentos, Vicedecano curricular y Decano deben tener pleno conocimiento de las necesidades de los programas en ambos aspectos, para que la toma de decisiones sea más eficiente en la búsqueda de cambios de mayor impacto para los programas estudio y la FCA.

Como aspecto facilitador fue mencionada la normatividad nacional para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, que llevó a impulsar la autoevaluación y el mejoramiento continuo de los Programas Académicos.

Otro aspecto conclusivo del presente capítulo son las características de las respuestas estratégicas encontradas en el estudio, que fueron inicialmente la *aceptación* del proceso de autoevaluación y la normatividad implícita en este, por parte de los directivos, el personal administrativo y la mayoría de los profesores. Aquí la *táctica* identificada fue reproducir el modelo de evaluación institucional requerido para cumplir la normatividad de la autoevaluación con fines de reacreditación ante el MEN y la Universidad del Valle. Otra de las respuestas estratégicas fue el *compromiso* particularmente de los directores de los programas que deben asumir el liderazgo del proceso y tratar de *equilibrar* las múltiples situaciones de orden interno que se puedan suscitar durante el proceso evaluativo. De otro lado, en baja escala se encontró la estrategia de evasión como táctica de resistencia, en un pequeño número de profesores, estudiantes y egresados que no participan en el proceso y se dedican a otras actividades, dadas sus concepciones, falta de información o desinterés en el tema evaluativo y de la calidad.

Es importante considerar que las decisiones tomadas no fueron homogéneas en ambos Programas Académicos, pues los directivos tienen cierto nivel de ajuste o libertad en sus respuestas ante las diferentes presiones que les permite agenciar sus programas, y la Universidad del Valle posibilita realizar un ejercicio deliberante de múltiples expresiones basados en lineamientos institucionales.

También vale la pena mencionar dentro de los resultados, algunas citas generadas acerca de la importancia de:

-El hábito y la cultura, se deben integrar en los procesos de autoevaluación y calidad en las funciones administrativas y académicas diarias para avanzar a otro nivel en el arraigo *cultural de la calidad*.

- La transmisión de conocimiento, como resultado del aprendizaje de la autoevaluación y la implantación de la mejora de la calidad académica.

CAPITULO 8 DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN

De acuerdo con la problemática planteada al inicio de esta investigación surgieron algunas inquietudes acerca de los procesos de calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente en los procesos de autoevaluación llevados a cabo por los programas académicos, los resultados y los cambios generados. Para este efecto, fue necesario conocer algunos estudios de casos con sus aportes teóricos, ocurridos en universidades a nivel mundial, finalizando en Latinoamérica, para centrarse en el caso de estudio de la Universidad del Valle - Colombia, facultad de Ciencias de la Administración, en sus programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Lo anterior proporciona un panorama referencial para efectuar la discusión e interpretación de los resultados, lo que permite dar respuesta a las preguntas de la presente investigación. Es así, como se hace necesario retomar el ordenamiento del trabajo, para lo cual se inicia con la problemática, se sigue con el planteamiento de los objetivos y las preguntas, hasta advertir los principales cambios generados después de la autoevaluación y la implantación de la mejora en los programas objeto de estudio. Finalmente, se concluye con los hallazgos identificados en el presente caso y la discusión teórica, que abre una ventana para la interpretación de los cambios y la toma de decisiones por parte de los directivos de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

8.1 Retornando a la problemática de estudio

Dada la necesidad de responder a la problemática en mención, una de las tareas rigurosas fue identificar aspectos de transformación universitaria, la calidad y la evaluación que conlleva a los cambios en las IES; determinar los diferentes casos de estudio empíricos y las disertaciones pertinentes de los autores acerca del estado del arte de la temática planteada.

Como indican Harvey & Williams (2010), en su obra de quince años de estudio de la calidad en la educación, afirman que ella se certifica con las mejoras continuas en la enseñanza y el aprendizaje; a su vez, con el examen de los instrumentos de evaluación y el impacto de la garantía de la calidad. En este sentido, Stensaker (2008) argumenta que todo el campo de control de calidad se beneficia de la creación de una imagen más objetiva, teniendo en cuenta el cambio interno dentro de la organización donde se realiza el proceso evaluativo y la implantación de la mejora continua.

En este orden de ideas, Watson & Madison (2005), hablan acerca de la autoevaluación como la práctica de una reflexión colectiva, realizada por una universidad, una unidad o un

programa académico, con la intención de obtener una mayor comprensión de sí misma y avanzar en el logro de sus objetivos.

Con el propósito de cumplir los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación sobre cómo se realizó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, desarrollado en los programas académicos en estudio se examinaron las políticas, los procesos y los procedimientos realizados, por lo que a continuación se hace un análisis desde el marco conceptual y teórico.

8.2 Análisis de los resultados a partir del Marco Conceptual y Teórico

La autora de la presente tesis ha realizado una mirada de tipo holístico en su interés por visualizar todo el panorama de la autoevaluación, es decir, los antecedentes, la planificación, el proceso de autoevaluación y sus resultados, para identificar a nivel integral el desarrollo evaluativo, la implantación de la mejora y los efectos generados en los programas en estudio.

Para este efecto, el autor que más se acercó al objetivo que se pretende en la pregunta de investigación es Daniel L. Stufflebeam, cuyo modelo CIPP, de evaluación sistémica y continua, ampliamente expuesto en el capítulo tres del Marco Teórico y Conceptual, permitió llevar a cabo la metodología desarrollada y plantear los resultados de la investigación. Es de recordar que este modelo es reconocido por autores como (Popham, 1980; Guba & Lincoln, 1982; House, 1989).

El modelo CIPP evalúa el Contexto, los Insumos, el Proceso y los Productos; estas cuatro categorías de evaluación se definen en relación con los objetivos, los métodos y su uso para tomar decisiones. Según Stufflebeam & Shinkfield (1987), la evaluación permite identificar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de los objetivos, la planificación, las realizaciones y el efecto logrado, con el propósito de utilizarse para la toma de decisiones y la solución de los problemas de determinado fenómeno.

El modelo CIPP ha demostrado un amplio efecto en la investigación evaluativa en el campo de los proyectos educativos y sociales. Ha sido utilizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la International Educational Indicators Project, quienes han acogido sus componentes para la evaluación de programas y estrategias de cambio educativos de sus países miembros (Selden, 1990). En Latinoamérica ha servido para el estudio de factores relacionados con el rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE-, 2008), con el propósito de evaluar el impacto de las políticas educativas (Banco Interamericano de Desarrollo –BID-, 2000; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, 2009; Neirotti, 2008). Así mismo ha sido la base para el desarrollo de modelos como el de la evaluación focalizada de Briones (1991), el de costo-impacto de Cohen & Franco (1992); los

modelos de calidad desarrollados por Himmel (1997) y otros que han surgido de la aplicación del marco lógico de proyectos y de la construcción de modelos de calidad (Martinic, 1997). Según Román (2011), en todos ellos se advierte la importancia del CIPP con sus componentes para elaborar un modelo evaluativo: Contexto, Insumos, Procesos, Productos e Impactos. Si bien, éstos se pueden conceptualizar de manera distinta, los componentes o tipos de evaluación se asocian y responden a una lógica similar de relación.

Es de anotar como se expuso en el capítulo tres, que actualmente existen otras metodologías de gestión muy interesantes para valorar el cumplimiento de los objetivos evaluativos; estos métodos de gestión en las IES permiten obtener un juicio sobre el desempeño y el cumplimiento de las metas buscadas. Sin embargo, según se indicó lo pretendido en la investigación es examinar desde una mirada sistémica la autoevaluación en los programas estudiados.

Recordando lo expuesto en el marco metodológico del modelo CIPP, *el punto de partida es la evaluación del Contexto como lo exponen* Stufflebeam & Shinkfield (1987), donde se diagnostican el entorno, las necesidades, y se proponen los objetivos de un programa. Asimismo, como lo estipula la teoría institucional, fue importante conocer la reacción de cada unidad estudiada ante las presiones tanto del ambiente interno como del externo, a los cuales está sometido cada programa académico.

En este mismo razonamiento coincide el pensamiento de Madaus, et al (1991), y Scriven, (1991), al considerar que la evaluación del Contexto requiere retomar la historia, los antecedentes, las necesidades y el entorno en el cual se desenvuelve una unidad académica, o un programa. Por ello, es importante comprender las características de este Contexto.

Por otra parte, según lo argumenta Vergara (1993), la adscripción a un marco institucional permite a los individuos contar con un referente evaluativo, que les da un sentido de identidad. Compartiendo lo anterior, se retoma a Buendía (2011) en su argumento sobre las instituciones, donde los individuos seleccionan entre distintas alternativas de conocimiento que se tengan en su entorno y basados en ellas toman las decisiones.

Para el estudio fue importante realizar un análisis de la evaluación del Contexto que incluyó la identificación de las políticas institucionales que tiene la Universidad del Valle para dar lineamientos, apoyar a los programas académicos y llevar a cabo la autoevaluación. Esto, apoyado en los argumentos de Brennan & Sha (2000), quienes declaran que las políticas institucionales promueven y facilitan las dinámicas de mejora y cambio en el interior de las instituciones. Los mismos autores revelan que la calidad en las universidades se ve favorecida, porque se asume en los aspectos académicos y puede ser producida por una buena gestión institucional. Harvey (2004), complementa al respecto, que la calidad se perfecciona en la

medida en que forma parte como un insumo estratégico de las tareas de planeación de una institución, una facultad, sus unidades y los programas académicos.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, la Universidad del Valle cuenta con un marco institucional que comprende la Misión, Visión, Proyecto Institucional (PI) y un Plan Estratégico, esto le permitió a los programas académicos de Contaduría Pública (PACP) y de Administración de Empresas (PAAE), implantar con seguridad y acertadamente el proceso de autoevaluación. El modelo contingente se refiere a que dentro de una organización, aquellas unidades que logren la mejor correspondencia o ajuste con el entorno y se acople a la organización, será la más eficiente, tendrá como resultado una mayor posibilidad de éxito y supervivencia.

Como lo comparte Ortega (2010), la teoría de la Contingencia se relaciona con la capacidad de adaptarse a las características y presiones internas de la organización, para responder al trabajo con el cual se alcanzan los objetivos. Es así, como la Universidad del Valle que posee una Acreditación Institucional de alta calidad, promueve el mejoramiento continuo en sus programas académicos en la búsqueda de los más altos niveles de calidad. Aquí se observa que los dos programas académicos reciben del ambiente interno esa presión y reaccionan de manera similar en función de la influencia organizacional, en pos de renovar la acreditación de alta calidad. La estrategia de ajuste de ambos programas fue solicitar el apoyo desde el nivel central de la institución con la capacitación recibida de la oficina de la DACA, los procedimientos de calidad y de gestión institucional, y el modelo evaluativo de la Universidad.

Por otro lado, un aspecto externo del entorno que se puede considerar como positivo es contar con la normatividad estatal definida y divulgada por el Ministerio de Educación, que permitió tener claridad en los aspectos de forma para implantar la autoevaluación con fines de renovación de la acreditación. Estos procesos de aseguramiento de la calidad estimulados por el Estado han dado mayor impulso a las universidades para apostarle a los procesos voluntarios de alta calidad y situarse como instituciones acreditadas. Es así, como ambos Programas Académicos se ven presionados a cumplir la normatividad estatal, especialmente en el arquetipo o modelo de evaluación del CNA-Colombia, por lo que responden de manera similar a las exigencias del ambiente externo para lograr mantener su estatus como programas universitarios de alta calidad en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, se puede advertir que la experiencia de los dos Programas Académicos concuerda con los postulados de Burns & Stalker (1961); Child, (1972); Chalder (1962), debido a que respondieron adecuadamente a las presiones del entorno interno y externo descritos en consonancia con su historia, el marco institucional de la Universidad del Valle y la experiencia anterior. En tanto la efectividad de una organización depende de su capacidad para lograr un ajuste a las contingencias del medio ambiente y la capacidad para lograr el rendimiento adecuado. Esto se refiere a las condiciones ambientales, los procesos

internos, los cambios externos, los diferentes contextos. El éxito depende del ajuste que se logre entre las variables contingentes.

La segunda clase de evaluación en el marco del CIPP es la evaluación de entrada o insumos que se evidencia en esta investigación como la etapa de planificación, en la cual se identifican y valoran la capacidad del sistema, los recursos, las estrategias del programa donde se proporciona una base para juzgar la realización, es decir lo que corresponde a la planificación.

Siguiendo a Stufflebeam & Shinkfield (1987), quienes consideran relevante identificar los objetivos, las estrategias, los responsables, los participantes, la metodología, el tiempo y los recursos humanos, físicos y financieros que cada unidad o programa académico debe prever para cumplir con esta planificación. Con base en los aspectos de la planificación planteados por estos autores y siguiendo el desarrollo de los Programas Académicos en estudio se detectó que se inventariaron y proyectaron cada uno de los elementos requeridos, y además, las debilidades en los aspectos de difusión, socialización y monitoreo.

En la información recogida se precisó que es necesario concluir e implementar la planeación con visión prospectiva de la Facultad para apoyar el marco estratégico de los programas académicos de Contaduría Pública y Administración Empresas. Con base en lo que afirman Bettis & Prahalad (1995); Cote & Pasquero (1999), es importante que se cuente con una estrategia organizacional de Facultad que sirva de plataforma para el planteamiento y el análisis estratégico de cada programa. Lo que permite un ajuste eficiente del Proyecto Educativo, pues la sociedad exige que sean pertinentes para el mercado laboral colombiano y la región del Valle del Cauca.

Este comportamiento estratégico, representa una forma de reflexionar y corresponde a un método de pensamiento que se desarrolla en cuatro momentos que no pueden omitirse y son: la planeación estratégica, la elección de la estrategia, la implantación del proceso y el control o seguimiento de un plan de perfeccionamiento. Por otra parte, los resultados que se esperan alcanzar son en gran parte determinados como consecuencia de una acertada definición que no se puede dejar de implantar en la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA), para afirmar una visión estratégica, lo cual permite a los programas académicos en estudio legitimar su planeación.

Continuando con la secuencia de la implantación del CIPP, ***la tercera clase de evaluación es el proceso*** según Stufflebeam & Shinkfield (1987), que permite identificar los defectos de la planeación, la implantación de los procedimientos, juzgar las acciones realizadas y proveer información para la toma de decisiones. También es oportuna para la descripción del proceso, examinar las limitaciones, los defectos de los procedimientos y de las decisiones tomadas.

En la información recopilada del caso, se puede advertir la aplicación de un modelo y unos procedimientos en el sistema evaluativo del PACP y del PAAE, con maneras similares de implementación, protocolos para el manejo de los documentos, los insumos y los datos usados en los procesos de autoevaluación y calidad. Lo anterior revela cierto *mimetismo* en la forma de la implantación del proceso de autoevaluación, pues el camino recorrido por Contaduría Pública sirvió para que los directivos y participantes del programa de Administración de Empresas siguieran algunas estrategias homólogas.

Un aspecto interesante que se observó en el desarrollo del caso es que el PACP y el PAAE, ya eran programas con experiencia, con acreditación de alta calidad del Ministerio de Educación Nacional, que habían desarrollado su segunda autoevaluación y venían implantando el plan de mejoramiento. La primera experiencia fue clave para que cada Programa respondiera a las presiones organizacionales con el fin de planear y realizar su segunda autoevaluación. En este sentido, ambos Programas desplegaron como estrategia de ajuste, la experiencia de algunos de los directivos y profesores participantes de los comités y grupos de trabajo.

Como lo manifiestan los grupos mencionados, los directores junto con los comités de cada programa, el Vicedecanato y el Comité de Currículo, apoyados en los asesores de la oficina de calidad y autoevaluación de la FCA tomaron las decisiones que determinaron la metodología, y maneras de asumir la implantación del proceso de autoevaluación. Se observó que siguieron los modelos planteados desde nivel central, aunque cada Programa se diferenció en la forma de maniobrar el proceso, especialmente en la manera de hacer las cosas, en el liderazgo, la continuidad de los directores de programa y en los tiempos para llevar a cabo la implantación *ver, compendio documental, extracto 30, cap. 6 (sección 6.2.4) y extracto 31 (sección 6.2.4.2), y la entrevista [P13:ET2], Cap. 6, (sección 6.3.10).*

Es de anotar, que examinando el desarrollo de la implantación del proceso de autoevaluación, se observó que los Programas respondieron a las diferentes presiones intra-organizacionales, especialmente a la toma de conciencia y la participación de los diferentes estamentos. Ambos lograron desarrollar unas estrategias para la implantación de la planificación y el proceso de autoevaluación (*ver, compendio documental, extracto 27, cap. 6 (sección 6.2.1) y extracto 28 (sección 6.2.2).*

En efecto, aquí se encontraron elementos similares y algunas diferencias en las medidas de ajuste. Es decir, fueron varias las estrategias desarrolladas por los programas ante las presiones de los ambientes interno y externo, las cuales se pueden explicar en la *tipología de Oliver (1991), donde los directivos y las comunidades responden mediante estrategias que van desde la aceptación, pasando por el compromiso, la evasión y la desconfianza. A su vez, cada una*

de estas respuestas se acompaña de **tácticas**, según se expuso en el capítulo 3 del marco teórico y conceptual.

De acuerdo con esta tipología y los resultados en los Programas estudiados, las estrategias más usuales identificadas son: **la aprobación o aquiescencia** por parte de la comunidad académica en general para la implantación de la autoevaluación con fines de reacreditación y el plan de mejora. **La aprobación** se dio al seguir o imitar el modelo institucional, el cual es reconocido porque se viene implementando acertadamente durante más de diez años en los diferentes programas de la Universidad. La institución mediante la DACA da los lineamientos requeridos en el proceso y en cada programa se realizan los ajustes pertinentes, lo que permite la reflexión de los profesores según las disciplinas.

Por otro lado, se observó **el compromiso** de los directores de los Programas académicos, de los profesores integrantes de los comités y de los grupos de trabajo de la autoevaluación; también de algunos estudiantes que intervinieron activamente, pues **la táctica** fue buscar **el equilibrio** de los diferentes elementos con los cuales se contaban para responder al compromiso de la autoevaluación (ver, entrevistas cap.6 [P19:ET1], sección 6.2.3; y [P9:ET1] sección 6.3.10).

Es de anotar, que en algunos docentes, estudiantes y egresados se apreció cierto nivel de resistencia, puesto que usaron como estrategia de respuesta **la evasión** a la presión institucional ante la autoevaluación, mostrando poca participación y desinterés en las reuniones y en las actividades del proceso evaluativo. **La táctica** asumida fue la búsqueda de otro tipo de objetivos o actividades que ellos consideraron más interesantes.

Los estudiantes, egresados y personal administrativo en general, mostraron su aprobación y participación en el proceso evaluativo. Por lo que su resistencia fue baja, en tanto aceptaron las regulaciones y el desarrollo del proceso según los resultados del estudio. Sin embargo, algunos de los egresados y estudiantes expresaron un poco de desconcierto, especialmente por la baja socialización de los resultados del proceso de autoevaluación y el desconocimiento del plan de mejora de cada programa. Al no sentirse incluidos mostraron desinterés y evadieron participar en estos procesos. Se registra que un 23 % de los estudiantes encuestados del programa de Administración de Empresas manifestó que no conoció el proceso, y un 10% de los estudiantes de Contaduría Pública indicó no saber, no respondieron (ver, cap. 6, sección 6.3.9, figura 11).

Uno de los aspectos importantes del proceso fueron las discusiones en el interior de los claustros de los Departamentos, conversatorios con estudiantes y egresados, en especial para la reestructuración del Proyecto Educativo del Programa (PEP) sobre todo, en el programa de Contaduría Pública y un inicio de las reflexiones en el de Administración de Empresas. Esto permitió a los docentes reflexionar y avanzar en la reforma curricular. También, mejorar la

sistematización de la información, el seguimiento e interacción con los egresados y con la comunidad académica en general.

De igual forma, se revela cierta diferencia en el ajuste asumido para la autoevaluación por los docentes de cada Programa. Es decir, la reflexión fue diferente, toda vez que el Departamento de Contabilidad y Finanzas realizó múltiples claustros para debatir el Plan Educativo del Programa y avanzar en el cambio curricular del PACP, con una participación mayoritaria de los profesores, quienes aportaron desde su área de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, la autora de esta tesis comparte la postura acerca de que el punto de partida para reflexionar sobre el estado de la calidad de un programa es la autoevaluación; así como lo manifiestan Watson & Madison (2005), que consideran la evaluación interna como un proceso formativo, que proporciona un marco adecuado para la ejecución de acciones remediales y correctivas para un programa de estudios y una institución.

En esta investigación también se reconoce la importancia tanto de la evaluación interna como de la externa, puesto que se advirtió que el director y comité de cada Programa Académico emiten un informe de autoevaluación que posteriormente, se envía al MEN, donde se planea una visita de Pares académicos encargados de la evaluación externa. Este procedimiento evaluativo es reconocido como la forma de legitimar la evaluación interna ante la comunidad, al identificar las condiciones del proceso, verificar los resultados de la autoevaluación, que concluyen en un juicio sobre la calidad del programa académico y un plan de mejora con las recomendaciones de los Pares externos. Esta es la manera en que los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, la facultad de Ciencias de la Administración, los Departamentos de Contabilidad y Finanzas y el de Administración y Organizaciones, y la Universidad del Valle rinden cuenta a la sociedad y al Estado de la condición en que se encuentran.

Con respecto a la respuesta o acoplamiento de las instituciones, como lo exponen Fligstein, (1991); Haveman (1993); Wholey & Burns, (1993), se refiere a la existencia de una supervisión de la conformidad con un determinado arquetipo realizado por los sectores legitimados y altamente estructurados como son el Estado, las asociaciones profesionales, las organizaciones sociales líderes. En el caso los dos Programas estudiados, responden al CNA- del Ministerio de Educación Nacional, y se participa a las asociaciones de Contadores públicos (ASFACOP; REDFACONT y de Administración, ASCOLFA)⁹¹, CLADEA⁹², entre otras.

⁹¹ La sigla ASFACOP: corresponde a la Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública y REDFACOP: Red de Facultades de Contaduría Pública; La sigla ASCOLFA: corresponde a la Asociación Colombiana de Facultades de Administración en Colombia.

⁹² CLADEA: Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración. Es una organización internacional constituida con el propósito de contribuir a solucionar los problemas más importantes de las sociedades latinoamericanas a través de su quehacer en la enseñanza del management y de la gestión de empresas.

De otra parte, se concuerda con González (2003), respecto a la perspectiva del aseguramiento orientada a garantizar el cumplimiento de estándares de calidad, que ha originado una tendencia a establecer regulaciones y políticas homogéneas en los programas académicos de las diferentes disciplinas en una facultad y una universidad, incluso de una misma disciplina y entre instituciones. Esto produce cierto *isomorfismo* en el proceso de autoevaluación; es pertinente recordar que este concepto se refiere a la homogeneidad que se produce en los Programas en estudio, al verse obligados a acoger los estándares de calidad y procesos de evaluación asignados por el Estado, por cuanto para ser competitivos se requiere aplicar procedimientos reglamentados que legalicen sus acciones, generando una presión que influye sobre las metodologías y la gestión en el interior de las IES (Scott & Meyer, (1991,1999) ; DiMaggio & Powell 1991,1999).

A continuación, se destacan otros aspectos en los cuales los dos Programas Académicos presentan similitudes en la implantación del proceso de autoevaluación:

-En cuanto al conocimiento y participación en el proceso de autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento, se encontró que en los directivos, profesores y personal administrativo se observan semejanzas respecto al conocimiento concerniente a los componentes: procesos académicos, estudiantes, misión y proyecto institucional.

- En los aspectos facilitadores del proceso, los participantes de la investigación en ambos Programas coinciden en la existencia de un modelo de evaluación institucional y los lineamientos claros desde el nivel central de la Universidad del Valle, lo cual se constituye en una fortaleza para llevar a cabo el proceso de una manera efectiva.

- Otro aspecto facilitador, esta vez de orden organizacional, se refiere a la manera cómo se implementó el segundo proceso de autoevaluación y el plan de mejora, pues se conocían los antecedentes, y se contaba con la experiencia de algunos de los directivos y profesores. Asimismo, el acompañamiento de la DACA, la Decanatura, la Vicedecanatura, los Jefes de Departamento y la administración en general (ver, entrevista cap. 6[P9:ET1], sección 6.3.8).

-Respecto a los limitantes observados en el proceso de autoevaluación y en la implantación del plan de mejora, los participantes especialmente los estudiantes y los egresados expusieron los siguientes aspectos homólogos: la escasa socialización y divulgación de los resultados, así como las falencias al seguimiento del plan, lo que ha generado ciertas resistencias por parte de quienes no lo conocen.

La anterior homogeneidad observada pone de manifiesto lo planteado por DiMaggio & Powell (1991,1999) respecto a lo característico del isomorfismo institucional, en el que a mediano y largo plazo, las organizaciones y sus unidades en un mismo ambiente llegan a

presentar algún tipo de semejanza. Esto constituye el análisis intra-organizacional donde la atención analítica se focaliza en los aspectos interno-organizativos de las universidades (Clark, 1983,1991), con el objetivo de investigar la forma en que esta particularidad organizativa de la institución, sus facultades y programas inciden en el perfil institucional del cambio

8.3 Estrategias para emprender el cambio - nuevas concepciones-

Es de anotar que las respuestas a las presiones no son siempre similares, como lo exponen otros autores que examinaron las organizaciones y dan luces para interpretar las presiones del medio, Westphal & Zajac (1994 y 1998) estudiaron este fenómeno y mostraron que la respuesta a las presiones institucionales puede ser distinta, aún en una misma organización.

Según los resultados de la investigación, las diferentes respuestas a las presiones del medio interno y externo, por parte de los directores de los Programas, los Comités y el Consejo de la Facultad, se dan en el sentido de que gran parte del trabajo realizado por éstos, tiende a aplicar las estrategias más convenientes, con el propósito de cumplir con los aspectos de eficiencia y de competitividad en cada Programa Académico.

8.4 La agencia de los directivos

Estas estrategias reflejan que ambos programas académicos demuestran cierto grado de **agencia o emprendimiento** por parte de los directivos. De hecho, en los resultados del presente estudio se evidencia una manera de **pluralismo institucional**, pues cada programa responde de manera distinta a las presiones internas y externas del medio social, empresarial y estatal, ajustándose a la normatividad y a la competitividad, a las cuales están sujetas sus disciplinas. Lo anterior concuerda con lo expuesto por (Lawrence & Suddaby, 2006), acerca del espacio de **ajuste o equilibrio** en el que los dirigentes despliegan su espíritu empresarial mediante diversas estrategias que permiten competir frente al entorno institucional de manera eficiente (DiMaggio, 1983). Esto indica la manera significativa en que los directivos institucionales responden con diferentes iniciativas a tales presiones, pues son en definitiva quienes emprenden los cambios; así también ajustan sus decisiones con los aportes de los docentes y personal que los apoya.

En este orden de ideas, la reflexión del proceso de autoevaluación puede conducir a que los directivos asuman actitudes, compromisos, liderazgo y responsabilidades, lo cual les permite emprender unas acciones para el logro de los objetivos planteados en la evaluación, con acciones favorables al cambio, como lo afirman Stufflebeam & Shinkfield, (1987).

En los resultados del caso en estudio se muestra cómo la Universidad del Valle ha brindado un espacio de ajuste para que directivos de los programas académicos, de la facultad y de la institución, agencien los procesos de autoevaluación, en la medida en que tienen cierta libertad para aplicar diferentes estrategias y responder a los procesos de autoevaluación, acreditación y a la implantación de la mejora.

8.5 Interpretación de los cambios resultantes desde la perspectiva del Neo-institucionalismo

Apoyados en los teóricos institucionales que destacan la naturaleza del cambio convergente, que consiste en el refuerzo constante de los modelos de pensamiento existentes en la institución, tal como lo manifiesta Fligstein (1991), las organizaciones, las unidades y programas académicos de una misma institución *se vigilan intensamente unos a otros y las prácticas de éxito son imitadas e institucionalizadas*.

Como lo estipulan los teóricos, las presiones al interior de las instituciones suelen crear un isomorfismo, en este caso en los dos Programas seleccionados, donde convergen elementos similares por la presión de alcanzar los estándares de alta calidad. La respuesta estratégica como ya se indicó fue de aprobación al seguir el referente institucional para reflexionar y reestructurar su proyecto académico, el currículo y adelantar otras mejoras en el interior de cada Programa.

8.6 Retornando a las preguntas de investigación

Basados en los resultados y con el propósito de contestar las preguntas de la investigación:

¿Cómo se realizó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, desarrollado en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle?

¿Qué cambios se generaron por la autoevaluación con fines de acreditación y la implantación del plan de mejoramiento, realizados en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle?

Con relación a la primera pregunta es importante responder al *primer objetivo de esta investigación* que buscaba describir las políticas y procedimientos de la autoevaluación con fines de acreditación en los Programas Académicos objeto de estudio. Para este efecto, se aplicó el modelo CIPP que mediante la evaluación del contexto permitió analizar la historia, los antecedentes y el entorno institucional donde se desenvuelven los programas PACP y PAAE con los procesos realizados.

El principal hallazgo es el fuerte contexto institucional evidenciado en el marco, políticas y lineamientos de la Universidad del Valle, los cuales constituyen el soporte que le dio fundamento a la planificación, y de acuerdo con los resultados fue relevante para el logro de la implantación del proceso de autoevaluación en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas. Esto permitió llevar a buen término la implantación de la autoevaluación y la elaboración de los planes de mejoramiento que fueron ajustados con las recomendaciones de los Pares externos, lográndose la reacreditación de alta calidad en ambos Programas Académicos, otorgada por el CNA de Colombia.

Aquí se pone de manifiesto, cómo la adscripción a un marco institucional con un referente de evaluación, da sentido de identidad a un programa y promueve las dinámicas de mejora en el interior de las instituciones, ya referidos en los argumentos de Brennan y Sha (2000), Buendía (2011). De igual forma, el hecho de aplicar procedimientos reglamentados produce legitimidad a las acciones de las IES (Scott, R. y Meyer, J. (1991,1999) ; DiMaggio y Powell 1991,1999).

Para responder al segundo objetivo, que perseguía identificar los aspectos facilitadores y limitadores del proceso de autoevaluación, se analizó cada una de las fases y los datos recogidos a través de los instrumentos de investigación. Se encontró que el principal facilitador para la implantación de este proceso es la existencia de un modelo institucional en la Universidad del Valle, que se constituye en la plataforma conceptual y metodológica para que los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas puedan implantar el proceso de autoevaluación conforme a un modelo institucional reconocido y aplicado en otros programas de la Universidad.

Otros aspectos institucionales que agilizaron el proceso fueron la participación de la comunidad universitaria, el compromiso de los directores de los Programas Académicos, junto con la disponibilidad de los recursos físicos y financieros.

Un principal aspecto facilitador encontrado de orden externo es la normatividad estatal del Ministerio de Educación Nacional para la implantación de la autoevaluación en Colombia.

En cuanto a las debilidades y aspectos limitadores, los participantes manifestaron ciertas falencias en la socialización del proceso de autoevaluación, pues consideraron que debió divulgarse más ampliamente, en especial a los estudiantes y egresados. A su vez, los resultados revelaron una insuficiente divulgación de los planes de mejoramiento, las falencias técnicas y discontinuidad en el seguimiento de los mismos.

También se pudo hallar, que a pesar de haberse realizado una planeación, de implantarse un proceso de autoevaluación en ambos Programas según lo planificado, es importante darles mayor difusión y socializarlos para que toda la comunidad académica conozca su pertinencia, importancia, y de esta forma motivar la participación. En general, se detectó que en ambos programas se llevó a cabo la autoevaluación con ciertas similitudes, pero con diferencias, en tiempo, forma y reflexión.

Para responder al tercer objetivo, relacionado con determinar si las acciones previstas en el actual plan de mejoramiento se realizaron conforme a los objetivos planteados en los Programas estudiados, se presentaron las acciones que se han venido cumpliendo parcialmente, algunas en las fechas establecidas y otras que se han dilatado; la prioridad tampoco es clara en su cumplimiento. Respecto al seguimiento al plan de mejoramiento, se encontró una escasa socialización y se detectaron debilidades en relación con la falta de continuidad y claridad técnica en el manejo de los indicadores de seguimiento y cumplimiento, lo cual también se constituyó en una limitante para ampliar el análisis acerca de la consecución de los planes de acción en los programas PACP y PAAE.

También, de acuerdo con los resultados al valorar estos planes se pudo observar la necesidad de definir y ratificar el Plan Estratégico de la Facultad para que los Programas tengan una visión que permita direccionar y proyectarlos a mediano y largo plazo.

Cumplidos estos tres objetivos se da respuesta a la ***primera pregunta de investigación*** en cuanto a cómo se realizó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en los Programas estudiados. De acuerdo con los resultados, la comunidad universitaria coincidió en que se logró implantar el proceso con las medidas y estrategias planeadas; en que se ejecutaron las acciones para realizar la autoevaluación, basados en el modelo institucional con lineamientos de la Universidad del Valle ampliamente reconocidos y con los recursos proporcionados por la institución.

En respuesta a la ***segunda pregunta*** de investigación acerca de qué cambios se generaron en los Programas Académicos estudiados, después de la implantación de la autoevaluación y del plan de mejoramiento, se retoman los principales cambios advertidos en el balance neto de los resultados identificados en el capítulo 7 (*ver, sección 7.6.3*) que correspondieron a los siguientes componentes:

- Misión y Proyecto institucional
- Procesos Académicos, especialmente en la característica de compromiso con la investigación
- Profesores
- Organización, Administración y Gestión
- Recursos Físicos y Financieros

Es decir, los factores o componentes de tipo académico y de gestión respaldados con los recursos son considerados por la comunidad universitaria como los más fortalecidos. Sin embargo, en los resultados no se encontró un consenso y más bien estos cambios fueron señalados como de bajo impacto. Aunque se cumple con lo normativo, no se logra profundizar en la cultura de la calidad, ni en el quehacer diario de las prácticas académico-administrativas.

Igualmente, se averiguaron otros componentes que deben ser fortalecidos, pues según los resultados no se muestran cambios en Bienestar Institucional particularmente en la sede de San Fernando, y en el componente de Egresados. En lo que concierne al seguimiento de egresados, se observa la necesidad de efectuar un estudio para conocer su impacto social y académico, ya que son ellos quienes tiene relación directa y permanente con el medio empresarial para recomendar nuevas prácticas administrativas, gerenciales y contables. Su experiencia permite apoyar las nuevas temáticas a implementar en el currículo de cada disciplina en concordancia con las necesidades del medio externo y la competitividad de los Programas a nivel local, regional y nacional.

Se hizo visible en el balance de resultados positivos, el ejercicio de la reflexión académica como efecto de la autoevaluación, al repensarse el Proyecto Educativo de los Programas (PEP), especialmente en Contaduría Pública que se elaboró en forma completa, y el análisis de las Áreas de Desarrollo Académico (ADAS), por parte de los profesores en los claustros para el avance en la actualización curricular de ambos Programas.

Con lo anterior se responde al ***cuarto objetivo, que concierne a la segunda pregunta de investigación***, el cual se proponía analizar e interpretar los cambios generados por la autoevaluación con fines de reacreditación y la implantación del plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

En el ***quinto objetivo, también concerniente a la segunda pregunta*** consistió en identificar los aspectos facilitadores de los cambios en los Programas Académicos estudiados, y se encontró:

-La existencia de un marco institucional sólido con un modelo de autoevaluación ya aplicado en la Universidad del Valle, que dio los lineamientos metodológicos y conceptuales, siendo coherentes con la regulación del CNA, que brinda legitimidad al proceso.

-La Difusión del Proyecto Institucional (PI) entre la comunidad universitaria, que permitió fortalecer la segunda autoevaluación y las acciones de mejoramiento.

-La reflexión para la construcción del Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Contaduría Pública, que jalonó el estudio y avance del currículo que actualmente se desarrolla.

-La información, la sistematización y el avance en la gestión de los procesos administrativos de los programas estudiados, posibilitaron una mejor respuesta a los estudiantes y a la comunidad universitaria en sus diferentes solicitudes.

-El interés de la Universidad del Valle en promover la investigación a través de los grupos y de los semilleros de investigación, que ofrece una respuesta institucional a la sociedad, al medio empresarial de la región y al país, en la búsqueda de nuevo conocimiento a través de la investigación. Es necesario anotar, que todavía se está en proceso de formación investigativa y se debe buscar un mayor impacto que vincule la investigación realizada por estos grupos a la docencia, al medio social y a los sectores productivos.

-El liderazgo de la mayoría de los directores de programas estudiados, y del profesorado en el acompañamiento a la comunidad académica en el desarrollo de la autoevaluación y la implantación de los planes de mejoramiento. Asimismo, el apoyo de los directivos mediante la toma de decisiones y el personal administrativo para participar en las distintas acciones de mejoramiento. De otra parte, los estudiantes y egresados que aportaron ideas y contribuyeron en las actividades programadas, conversatorios y encuentros.

-La obtención de recursos humanos, físicos y financieros otorgados por la Institución que a la vez se complementaron con los aportados por la facultad de Ciencias de la Administración.

-El apoyo de la Universidad del Valle, siendo una institución pública que favorece una gestión de dinámica interna de los grupos y la reflexión de las disciplinas sobre las distintas maneras en que se asume la educación, permite diferentes tipos de respuestas a las presiones de la autoevaluación.

-Los espacios de ajuste para que directivos de los Programas Académicos y de la Facultad *agencien* las estrategias de autoevaluación, en la medida en que poseen cierta libertad para tomar decisiones en la implantación de la mejora.

-Un aspecto limitador encontrado en las entrevistas a los participantes es la desconexión que se observa entre las decisiones académicas y las administrativas; en tanto los Directores de los Programas Académicos, los integrantes de los diferentes comités, los Jefes de Departamentos, los Vicedecanos y el Decano, deben tener pleno conocimiento de las necesidades de los Programas en ambos aspectos, para que la toma de decisiones sea más eficiente en la búsqueda de cambios de mayor impacto.

-Otro aspecto limitante es la resistencia a los cambios que muestran algunos grupos de la comunidad universitaria, que aunque es una minoría por sus posturas, no participan o muestran desinterés en este proceso evaluativo.

Una vez alcanzados los objetivos planteados en la investigación es relevante indicar que la teoría Neo-institucionalista amplió el espectro de la investigación, puesto que permitió la interpretación de las respuestas estratégicas de los directivos en la toma de decisiones, y a su vez, las características de las resistencias que limitaron la generación de los cambios en los Programas estudiados.

8.7 Reflexiones acerca del Balance Neto de los resultados

Afirmados en lo anterior, se encontraron ciertas similitudes generadas como balance neto de los resultados, de los cuales se advirtieron algunos cambios después de la autoevaluación y durante la implantación del plan de mejoramiento en los programas (PACP y PAAE).

-La Difusión del Proyecto Institucional - PI, fue considerado un componente que se robusteció con la segunda autoevaluación y las acciones de mejoramiento, mediante la amplia concientización de la divulgación a la comunidad universitaria. Contar con esta fortaleza institucional le ha permitido a los Programas en estudio tener un referente importante que ha influido efectivamente en estos.

-La transformación del Proyecto Educativo del Programa (PEP), llevó al estudio y avance del currículo que actualmente se encuentra en desarrollo en cada uno de los programas.

Estos dos aspectos institucionales fueron importantes puesto que crearon un mayor interés desde la autoevaluación en la concientización del proyecto institucional de la Universidad del Valle y el Proyecto Educativo de ambos Programas. Es de resaltar el aporte de los profesores en las discusiones especialmente en las Áreas de Desarrollo Académico y cuyas reflexiones en cada temática han aportado a la actualización del currículo.

En cuanto a la mejora en la gestión, la información y la sistematización de los procesos administrativos, la estrategia de ajuste fue implantar procedimientos internos y de comunicación en los Programas para lograr satisfacer y dar respuesta especialmente a los estudiantes en sus diferentes solicitudes. Por lo que se promovió el uso de la plataforma de la página web, los correos y las redes sociales en grupos institucionales (particularmente a los egresados, estudiantes y administrativos).

Otro resultado muy favorable en el caso estudiado ha sido la promoción y el fortalecimiento de la investigación, a través de una política que promueve a los grupos de investigación y

actualmente ha impulsado los semilleros de investigación. Esto se constituye en una respuesta de la Universidad y de la Facultad a la sociedad, al medio empresarial, a la región y a la economía nacional en la búsqueda de nuevo conocimiento a través de la investigación (*ver entrevista [P 7: ET1] cap. 6, sección 6.3.8*).

Como se pudo constatar, para que los Programas respondieran ante las necesidades del medio se contó con los recursos humanos, físicos y financieros suficientes para cubrirlas y de esta forma lograr los ajustes requeridos por ellos. En general hubo compromiso y participación de la comunidad universitaria lográndose la implantación del proceso de autoevaluación y la elaboración de los planes de mejora, lo cual se pudo verificar en el informe de los Pares externos, donde recomendaron unas acciones de mejoramiento. De esta forma, ambos Programas Académicos obtuvieron la reacreditación emitida por el MEN.

8.8 Las disciplinas, un referente en la toma de decisiones

Aunque ambos Programas convergen en algunas estrategias de ajuste, también muestran diferencias. Es el caso del programa de Contaduría Pública en cuanto a la fuerza que le dio a la reflexión en los claustros de profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas, respecto al desarrollo del Proyecto Educativo del Programa y al trabajo de las Áreas de Desarrollo Académico (ADAS). Aquí los docentes participaron mediante múltiples deliberaciones en sus distintas áreas de conocimiento y principalmente aportaron, sobre la importancia de ajustar el currículo del PACP a la regulación internacional sobre Normas Contables, Financieras y el Aseguramiento de la Información. Esto con el propósito de mantener vigente y competente el pensum de estudios, a fin de que los estudiantes y futuros profesionales puedan competir en los ámbitos sociales, empresariales, concedores de los cambios requeridos en los aspectos económicos, normativos y empresariales para la convergencia en Colombia de la Normas Contables y Financieras. Cabe anotar la importancia de esta reflexión, debido a que la Universidad del Valle es la principal institución pública del Sur Occidente Colombiano y su principal compromiso es responder a los cambios sociales y económicos del país.

Lo anterior se puede explicar según Del Castillo (2006), quien considera que las decisiones de cambio son una función de la legitimidad con la cual operan las IES, y responde primordialmente a la lógica disciplinar.

En el contexto mostrado, las disciplinas representan un referente importante en la toma de decisiones en las organizaciones universitarias. De acuerdo con lo anterior, las posibilidades de cambio dependen de la forma en que cada uno de los grupos disciplinares asuman las consecuencias del mismo, es decir, el cambio se convierte en una función de la valoración que cada grupo de profesores en torno a una disciplina efectúe con relación a los riesgos, amenazas

u oportunidades que brinde dicho cambio. Se pudo observar en los resultados, que los profesores lograron un mayor acople en sus decisiones posiblemente porque la gran mayoría de los docentes del Departamento de Contabilidad y Finanzas son contadores públicos y lograron conciliar sus diferencias de criterios hasta definir el PEP.

Por otro lado, los resultados de la investigación arrojaron que en el programa de Administración de Empresas, el número de reuniones fue menor, también la participación de los profesores en el claustro del Departamento de Administración y Organizaciones. Dada la pluralidad de disciplinas no se logra rápidamente el consenso y se presentan divergencias en las reflexiones en cuanto al perfil del Programa, su proyección y otros aspectos relevantes. Ahora bien, la presión del medio externo al que está sujeta la disciplina administrativa es menor respecto a las regulaciones estatales. Cabe destacar, que es muy importante para la comunidad académica de la FCA, mantenerse en el top de los programas de Administración del país y con reconocimiento en Latinoamérica, el cual se distingue por su concepción humanista. En este sentido, los directivos y profesores del PAAE y el Departamento de Administración y Organizaciones (DAO) elaboran las estrategias de respuesta a la competitividad del medio externo.

Otros autores que examinaron las organizaciones y que dan luces para interpretar las presiones del medio son Westphal & Zajac (1994 y 1998), que estudiaron este fenómeno y mostraron que hay variedad en las respuestas, y que el grado de cumplimiento a las presiones institucionales puede ser diferente, no siempre de manera homogénea, incluso en una misma organización.

Entre los resultados menos fortalecidos se encontraron falencias en la socialización y el seguimiento al plan de mejoramiento en cada Programa Académico. También, el componente de egresados se observó poco fortalecido, porque aún no se cuenta con un estudio formal sobre el impacto de sus egresados en el medio social y académico. Al mismo tiempo, se encontró que hace falta realizar un seguimiento más riguroso a éstos y mantenerlos constantemente informados sobre las mejoras y actualizaciones, pues son los egresados quienes tienen relación directa y permanente con el medio empresarial, y su experiencia permite apoyar las nuevas temáticas a implementar en el currículo de cada disciplina en concordancia con las necesidades del medio externo y la competitividad de los Programas a nivel local, regional y nacional.

Aquí es importante señalar que se han encontrado avances en las respuestas que el programa de Contaduría Pública con la colaboración de un grupo de profesores viene dando a sus egresados en lo que concierne a su formación continua en las temáticas contables, regulativas, lo cual evidencia una estrategia de compromiso que permite atender parte de las necesidades y buscar un acercamiento y equilibrio con ellos. En este mismo sentido, la

Facultad ha dado una respuesta de compromiso en la formación en informática y tecnología (TIC) a toda la comunidad universitaria.

8.9 El ritualismo y la resistencia al cambio

Para continuar esta interpretación es importante tener en cuenta los estudios de Meyer & Rowan (2001) quienes hacen hincapié en que las organizaciones responden a las presiones institucionales por medio de una conformidad ceremonial o ritualismo y son influidas para responder a las presiones del medio interno, circunstancias locales y la realidad por la que pasa la organización. Por ello, las respuestas no siempre son de aprobación, ni de compromiso. Muchas veces se evita participar, tomar decisiones, ser cooperativo o participativo.

Siguiendo la clasificación de las *respuestas estratégicas* planteadas por Oliver (1991), se puede observar en el estudio que existen algunas resistencias a los cambios, a las nuevas tendencias, y se *evitan* los temas por cierta *inconformidad* en los nuevos planteamientos; como es el caso de los procesos de aseguramiento de la calidad, que para algunos docentes van en contra de la autonomía universitaria pues representan una coerción por parte del Estado, en el sentido de querer estandarizar los procesos de las IES.

Según la tipología de Oliver, se podría decir que la *respuesta estratégica* es evitar la regulación estatal acerca de la calidad y la acreditación, por lo tanto *la táctica* es escapar de las normas, centrándose en otros objetivos y actividades diferentes. Lo que se asimila a una resistencia activa, asumida como una postura de un pequeño número de académicos desde su posición de defensa a las demandas sociales de la Educación Superior, quienes consideran que debe haber un fuerte compromiso con la autonomía, la independencia y la libertad académica dentro de las universidades. El acatamiento a normas gubernamentales corresponde más a un cumplimiento de rituales en la institución. Según lo comentado por pocos participantes, aún existe alguna reticencia por la complejidad del concepto de calidad y su origen en el eficientismo empresarial, no propios de la academia.

Al contrastar los resultados del presente caso de estudio con uno de los analizados en el capítulo 2, se encontraron algunas concordancias con *el caso de acreditación de los programas de pregrado en Argentina* (Coria, et al, 2011) en los que se obtuvieron resultados similares: *entre los aspectos positivos que facilitaron los procesos de autoevaluación se hallaron:*

-El deseo de las propias instituciones de Educación Superior de ser competitivas a nivel local.

-Los procesos de evaluación y acreditación tuvieron un impacto significativo en los programas, porque permitieron a las universidades implementar los cambios necesarios que por varias razones, no se habían podido efectuar anteriormente.

Respecto a los elementos limitadores y obstáculos en los procesos de calidad y evaluación, en el caso referido se encontró:

-La falta de consenso por parte de los profesores y estudiantes al pretenderse modificar los pensum de los programas de estudio.

-La tensión y resistencia al cambio por parte de los profesores, lo que generó cierto conflicto frente a la implementación de cambios, o al efectuar un nuevo plan de estudios.

-Por otra parte, se menciona que no se tienen en cuenta las demandas de los recién egresados.

De acuerdo con los resultados en el caso de las Universidades Argentinas se encontraron las siguientes resistencias: la **inercia estructural, la resistencia a la asignación de recursos entre los departamentos de enseñanza, la falta de consenso y las amenazas a la experiencia y los hábitos de enseñanza**. Sin embargo, como el proceso de acreditación es obligatorio y las instituciones respondieron a la revisión por Pares, tuvo un impacto significativo en los programas, pues permitió a las universidades implementar los cambios curriculares identificados durante el diagnóstico.

En contraste, en el caso de esta tesis, en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, no se encontró resistencia por parte de los estudiantes en la actualización del currículo. Tampoco hubo conflicto por asignación de recursos financieros entre los departamentos. Aunque sí se vislumbró cierta resistencia de pocos profesores a participar en el proceso, lo que generó falta de consenso y menor agilidad en la implantación de mayores cambios en los Programas, sobre todo en la elaboración de los nuevos microcurrículos del pensum de estudios y especialmente en la implantación del Plan Estratégico de la Facultad.

Otro aspecto que se apreció es la desconexión entre lo administrativo y lo académico, respecto a la toma de decisiones de los directivos en la facultad de Ciencias de la Administración, donde la estructura organizacional desde nivel micro, que correspondería a los directores de Programas que deciden en lo académico, no se conecta íntegramente con el nivel medio conformado por los Jefes de Departamento, quienes administran al personal de profesores. Aquí se observa según la información de algunos de los participantes, que los aspectos académicos no son siempre conocidos por los Jefes de estas unidades, ni por el Decano ni por el Consejo de Facultad que serían el nivel macro. Lo cual indica que algunas de las decisiones académicas relevantes son muy generales, por lo que la toma de decisiones en este sentido es limitada.

Un argumento discutido por algunos autores (Harvey, 2004; García, (2005), quienes consideran a las universidades instituciones complejas que con frecuencia muestran cierta inercia estructural, pues presentan algunas limitantes en la implantación de nuevos procesos y

con ello, atenúan el surgimiento de los cambios; de ahí, que siempre se requiera de una adecuada toma de decisiones para la continuación, modificación y redefinición de nuevas actividades de mejoramiento.

8.10 Conclusiones del Capítulo 8

Los hallazgos de este estudio de caso sobre los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle muestran que se realizaron los procesos de autoevaluación y el plan de mejoramiento apropiados mediante los cuales lograron obtener la renovación de la acreditación por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Los Programas contaron con un fuerte contexto y unos lineamientos propios de la Universidad del Valle, que permitieron realizar la planeación. A su vez, se contó con un modelo institucional de evaluación que favoreció la implantación de la autoevaluación, cuyo resultado fue la generación de sus planes de mejoramiento. Lo anterior se pudo realizar con el compromiso de los directivos, los profesores, los estudiantes y personal administrativo, quienes participaron del proceso. Es de anotar, que el modelo aplicado en la investigación permitió identificar cada una de las etapas del proceso evaluativo y confrontar con la metodología CIPP expuesta por Stufflebeam & Shinkfield (1987), con lo cual se pudo verificar que efectivamente ambos Programas contaron con unos procedimientos y acciones apropiadas para llevar a buen término la implantación del proceso de autoevaluación y así lograr ciertos cambios después del proceso. Es importante hacer constar que el avance de los planes de acción en ambos Programas Académicos y las actividades se cumplieron parcialmente, lo que evidencia una discontinuidad en la implantación de los Planes de mejoramiento.

Los cambios identificados más fortalecidos son los de tipo académico, especialmente el Proyecto institucional (PI), el Proyecto educativo de cada programa (PEP), Profesores y la Investigación. Al mismo tiempo, la Gestión y los Recursos Humanos, Físicos y Financieros. Por otro lado, los componentes menos fortalecidos son Egresados y Bienestar Institucional, que a pesar de haber sido bien calificados se reconoce que deben ser objeto de mejora.

Los resultados obtenidos por los dos programas de la Facultad de Ciencias de la Administración advierten cierta similitud en las respuestas que los directivos dan a las presiones intraorganizacionales y a las externas; respecto a las primeras se encontró que ambos programas efectuaron estrategias similares aunque a su vez se presenta cierto grado de libertad en la toma de decisiones y *la agencia* de los directivos, lo cual es motivado desde la institución para responder ante las presiones internas y de esta forma, implantar las mejoras en los aspectos académicos, de gestión y de infraestructura.

De otra parte, impulsados por las presiones externas para mantenerse como Programas reconocidos de alta calidad por el MEN, surgen diversas respuestas de los directivos de la institución y de los Programas a fin de lograr este objetivo. Asimismo, ante el empresariado y la sociedad para exponer su liderazgo, competitividad y eficiencia (DiMaggio & Powell (1983). Esta pluralidad de respuestas planteada por DiMaggio, demuestra cierto grado de **agencia** por parte de los directivos y de los profesores participantes de los Comités de Programas que despliegan una serie de estrategias como medidas de ajuste para gestionar las situaciones presentadas durante todo el proceso y la implantación de los planes de mejora. De este modo, la teoría institucionalista expuesta en la presente investigación junto con la tipología de Oliver (1991) sobre las **estrategias y tácticas** permitieron interpretar los cambios ante las presiones mencionadas, con el objetivo de mantener la legitimidad de las decisiones tomadas por los directivos de acuerdo con el **pluralismo institucional**.

En consecuencia, en ambos Programas Académicos, el espíritu empresarial, el trabajo de los directivos, los profesores en los Comités, en los Consejos de Facultad, los representantes profesoraes y líderes estudiantiles, en general quienes toman las decisiones manifiestan una iniciativa empresarial de tipo institucional.

Las conclusiones que se derivan del estudio de caso efectuado en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia, permitieron dar una interpretación de los cambios advertidos en los programas mencionados. Las limitaciones, aportes y perspectivas de la presente investigación se discutirán con más detalle en la conclusión de la tesis.

CONCLUSIÓN GENERAL

La calidad, como uno de los lineamientos estratégicos de la agenda educativa en Colombia, se constituye en uno de los principios básicos de la política pública de la Educación Superior, pues está orientada a satisfacer efectivamente las necesidades de la dinámica social, y a responder a los nuevos cambios económicos, empresariales y tecnológicos. En este contexto, la calidad comprende el mejoramiento de las actividades sustantivas desarrolladas en las IES.

Algunos de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad son la autoevaluación y la acreditación, las cuales establecen que una institución, una facultad, un programa académico, son de calidad cuando además de un proceso interno, se ha ratificado con una evaluación externa y ha cumplido satisfactoriamente con las exigencias establecidas por el organismo evaluador, en el caso colombiano por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Este proceso proporciona legitimidad institucional y se constituye en una estrategia fundamental para las Instituciones de Educación Superior orientadas a promover los cambios relevantes para el progreso del país y naciones circundantes.

Colombia es una de las principales economías de América Latina y del Caribe, por lo que el gobierno tiene planes ambiciosos para su desarrollo social y económico, con el interés de ser admitida en la OCDE⁹³ por lo que se debe fortalecer especialmente el sector educativo. Todavía queda mucho por responder a algunos desafíos en la Educación Superior para mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad, la innovación, el aumento de la matrícula estudiantil y de esta forma, reducir la deserción.

El aseguramiento de calidad en la educación es una temática aún de reciente aplicación en las universidades de Latinoamérica y del Caribe por lo que los resultados apenas se empiezan a conocer. Colombia es uno de los países junto con Chile, Argentina, Brasil y México que están a la vanguardia en el tema de la calidad en la Educación Superior, y las experiencias de las universidades en estos países pueden servir de referente para otras IES que se encuentran iniciando estos procesos en la región.

En los escritos científicos, al menos en el panorama latinoamericano, no se evidencia suficiente información sobre el análisis, y particularmente en la interpretación de los cambios surgidos después de los procesos de autoevaluación; asimismo, la manera en que los directivos, las unidades académicas, las disciplinas y en general las Instituciones de Educación Superior, promueven, reaccionan o responden con su gestión y en la toma de decisiones a las

⁹³ Sigla que corresponde a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

presiones del entorno, mediante los procesos evaluativos que integran la gestión de la calidad desde lo académico hasta lo administrativo.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de caso expuesto en la presente investigación, enfatiza en el proceso y los resultados, el análisis e interpretación de los cambios generados de la autoevaluación con fines de reacreditación realizado en dos programas académicos de la Universidad del Valle, institución pública de alto reconocimiento en Colombia, en América Latina y El Caribe.

La estructura del apartado conclusivo se compone de un compendio acerca del cumplimiento de los objetivos, las respuestas a las preguntas de investigación, la metodología y los principales resultados de la investigación con su interpretación. Seguidamente, se presentan los límites de la investigación, los aportes de la presente tesis y las recomendaciones para el caso estudiado. Se finaliza, proponiendo algunas pistas para futuras investigaciones que puedan servir para otros desarrollos del tema de estudio.

En esta tesis donde se presenta un estudio de caso en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia, tuvo como objetivo conocer cómo se realizó y se implantó el proceso de autoevaluación y los Planes de Mejoramiento. Así como la identificación de los cambios generados después de esta implantación en ambos programas.

Otros propósitos de la investigación fueron describir los procedimientos, identificar los aspectos que facilitaron y limitaron la autoevaluación y los resultados, acompañados de un análisis e interpretación de los cambios advertidos en los programas estudiados.

Para dar cumplimiento a los anteriores objetivos de la investigación, se tuvo como referente el modelo CIPP y las caracterizaciones referidas por Stufflebeam y Shinkfield (1987), lo que se convirtió en un primer eje que orientó el proceso para comprender y analizar la autoevaluación desde una mirada holística a todo el sistema evaluativo del caso estudiado. Se partió del contexto que permitió identificar la presencia de un fuerte marco institucional en la Universidad del Valle, el cual se constituye en la palanca de apoyo para la implantación del proceso en el PACP y el PAAE. Así se prosigue con la verificación de la planificación, la evaluación del proceso, la identificación de los resultados con la implantación de la mejora. Este modelo sigue vigente y ha sido ampliamente aplicado por organismos internacionales como la OCDE y el BID para la evaluación e impacto de políticas educativas en varios países del mundo, tal como se expuso en el capítulo 8. Este estudio posibilitó apreciar cada una de las fases del proceso, observar el cumplimiento de los objetivos de la autoevaluación, la aplicación del método y la relación con la toma de decisiones para la obtención de los resultados en ambos Programas Académicos.

Por otro lado, un segundo eje conceptual y metodológico para el ejercicio evaluativo se valió de la teoría institucional, dedicada al estudio de las organizaciones y particularmente con el enfoque Neo-institucionalista, que desde el análisis organizacional planteado por DiMaggio y Powell (1999a), aportó en la caracterización del análisis y en la interpretación de los cambios generados en los Programas.

Los resultados del estudio de caso se presentan: en el capítulo 5, que corresponde al contexto y planificación de la autoevaluación; en el capítulo 6, referente al proceso, y en el capítulo 7, acerca de la implantación del plan de mejoramiento; en el capítulo 8 se realiza la discusión e interpretación de los resultados.

En este orden de ideas, ya se pueden presentar los siguientes resultados de la investigación:

Apoyados en el modelo CIPP planteado en el transcurso del estudio, se llevó a cabo la valoración del proceso de la segunda autoevaluación y la implantación de la mejora. Después de analizar cada una de las fases y teniendo en cuenta la recopilación de todos los datos recogidos, se encontró que ambos programas implantaron el proceso de autoevaluación conforme al modelo institucional de la Universidad del Valle, y el aporte que cada programa genera. Todo ello se encuentra en el informe de evaluación interna, que se envió al Ministerio de Educación en Colombia. Se comprobó también la visita de los Pares externos que aportaron las recomendaciones al plan de mejoramiento para generar uno definitivo a implantar. Con lo anterior y la valoración positiva de los Pares a ambos programas, se obtuvo la reacreditación de alta calidad de cada uno.

Aquí se pone de manifiesto como la adscripción a un marco institucional con un referente de evaluación da sentido de identidad a un programa y permite promover las dinámicas de mejora y cambio en el interior de la Universidad del Valle.

Se evidencia que el marco, las políticas y los lineamientos de la Universidad del Valle, se constituyen en un soporte institucional que fundamenta la planificación y la implantación del proceso en los Programas Académicos. Este contexto institucional, la historia, los antecedentes y el entorno donde se desenvuelven los programas, así como la planeación proporcionaron una base sólida para encontrar si se cumplieron los objetivos, las prescripciones y las prioridades de los programas estudiados para el logro del cambio esperado. Aquí se responde al primer objetivo de la investigación, pues se describieron y determinaron las políticas, los procedimientos, el cumplimiento de los objetivos de la autoevaluación con fines de acreditación realizados en el PACP y el PAAE.

Este examen responde al segundo objetivo de investigación, en cuanto a la caracterización de la autoevaluación, así como al conocimiento de los aspectos facilitadores y limitadores. De la misma manera, si las acciones previstas en el plan de mejoramiento se cumplieron. Es de anotar, que también se responde a la primera pregunta de investigación que se refiere a cómo se realizó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en los Programas estudiados.

En el capítulo 7, en donde se exponen los resultados, esperados, no esperados, positivos y negativos, sumados a los aspectos facilitadores y limitadores, se llegó a un balance neto de los mismos y los cambios advertidos en los Programas. Se complementa el análisis con la perspectiva de emprendimiento acerca de la toma de decisiones de los directivos institucionales. Aquí se responden el tercero, cuarto y quinto objetivos de la tesis, referente al análisis de los cambios generados después de la implantación de la autoevaluación y el plan de mejoramiento en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, lo que permite contestar la segunda pregunta de investigación.

En el balance neto de resultados, los cambios que se advirtieron más fortalecidos correspondieron a los siguientes componentes o factores de autoevaluación: Misión y Proyecto institucional, Procesos Académicos especialmente en la característica de compromiso con la investigación, extensión y proyección social de los Programas; Profesores y Organización, Administración y Gestión, junto a Recursos Físicos y Financieros. En general, correspondían a efectos que se esperaban mejorar después de la autoevaluación.

También se advirtieron otros componentes que deben ser fortalecidos como son: Bienestar Institucional, particularmente en la sede San Fernando y el de Egresados, en lo que concierne a su seguimiento y a la necesidad de efectuar estudios para conocer su impacto social y académico.

Respecto al seguimiento al plan de mejoramiento en ambos programas examinados, se encontró una escasa socialización y se detectaron debilidades en cuanto a la falta de continuidad y claridad técnica en el uso de indicadores. También, de acuerdo con los resultados se pudo detectar la necesidad de definir y ratificar el Plan Estratégico de la Facultad para que los Programas tengan una visión que permita direccionar y proyectar sus respectivos planes de mejora a mediano y largo plazo.

También se hizo visible en el balance de resultados positivos, el ejercicio de la reflexión académica como resultado de la autoevaluación, al repensarse el Proyecto Educativo de los Programas (PEP) y el análisis de las áreas de desarrollo académico, por parte de los profesores en los claustros para el avance en la actualización curricular.

En la información recopilada del caso en estudio se pudo advertir que se aplicaron un modelo evaluativo ya institucionalizado, y unos procedimientos similares en el PACP y el PAAE. Lo anterior permite observar la manera similar de implantación del proceso, y el plan de mejoramiento que revela el isomorfismo en ambos Programas, ya expresado en la perspectiva Neo-institucionalista,

Otros objetivos de la investigación se cumplieron al describir los procedimientos, los aspectos que facilitaron, limitaron la autoevaluación, las presiones institucionales y los resultados, acompañados de un análisis e interpretación de los cambios encontrados.

Cabe anotar que la teoría Neo-institucionalista fue relevante porque amplió el espectro de la investigación, puesto que posibilitó la interpretación de las respuestas estratégicas de los directivos en la toma de decisiones, y a su vez, la características de las resistencias que limitaron la generación de los cambios en los Programas estudiados.

En la metodología desarrollada en la investigación, la estrategia elegida fue un estudio de caso con dos programas a examinar, bajo un enfoque mixto en donde los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas se complementaron con la parte cuantitativa que correspondió a la aplicación de las encuestas.

El uso del diseño mixto permitió la convergencia o triangulación (Creswell & Plano Clark 2007) entre la información cualitativa y la cuantitativa al utilizar el libro de códigos, que se convirtió en la malla donde se organizaron las preguntas, las respuestas y todos los datos en una misma estructura de categorías ya enunciadas en el capítulo 4 (punto 4.3.5) de la metodología. De esta forma, se organizaron los códigos: contexto, planeación, proceso, productos (modelo CIPP), lo que permitió cruzar los resultados para encontrar las convergencias y las divergencias de los entrevistados (directivos, administrativos, profesores y egresados) y encuestados (estudiantes). En consecuencia, al contrastar y comparar el análisis cualitativo con el cuantitativo (triangulación de datos) se obtuvo un análisis coherente para la validación y la interpretación de los resultados, con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Se puede decir que este enfoque mixto permitió dilucidar el estado del proceso evaluativo y los cambios advertidos por la comunidad universitaria de ambos Programas. Se puede observar, que también se contó con unos referentes documentales de la institución y de cada Programa Académico, los cuales fueron claves para lograr mayor objetividad en todo el proceso investigativo.

Interpretación de las respuestas estratégicas en procura de los cambios institucionales

Los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas contaban con la experiencia para llevar a cabo su segunda autoevaluación, lo que les permitió desarrollar sus propias respuestas ante la presión institucional al proceso. Los directivos, los comités y demás líderes, lograron realizar algunas estrategias homólogas y también diferentes medidas de ajuste. Es aquí donde se identifica *la pluralidad* en las estrategias y el *emprendimiento institucional* de los directivos que despliegan cierto grado de *agencia para la toma de decisiones* ante las diversas presiones del medio, según lo planteado en la tipología de Oliver (1991).

Las principales respuestas a las presiones institucionales encontradas en la investigación fueron: *la aceptación* del proceso de autoevaluación y la normatividad subyacente aceptada por los directivos, el personal administrativo y la mayoría de los profesores. *La táctica* identificada fue reproducir el modelo de autoevaluación de la Universidad del Valle con fines de reacreditación. Otra respuesta estratégica fue el *Compromiso* en especial de los directores de programas que trataron de *equilibrar* las distintas situaciones internas que surgieron durante el proceso evaluativo. Por otra parte, se detectó la estrategia de *evasión* como *táctica* de resistencia, en menor medida en un grupo reducido de profesores, estudiantes y egresados que no participaron en el proceso dadas sus ideologías, desinterés y falta de información en el tema de la autoevaluación y de la calidad.

Vale la pena anotar, que las decisiones tomadas por los directivos presentaron algún *isomorfismo* al aplicar el modelo institucional en un proceso similar basado en experiencias exitosas de otros programas. No obstante, mostraron cierto nivel de ajuste o libertad en sus respuestas ante las diferentes presiones, lo que les permitió *agenciar* sus programas, pues la Universidad del Valle permite realizar un ejercicio deliberante de múltiples expresiones basados en sus lineamientos.

También, como ya se expuso en los resultados, se observaron diferencias en la forma en que las disciplinas superaron las presiones de la autoevaluación, es así como en el programa de Contaduría Pública, en el cual la jefatura del Departamento de Contabilidad y Finanzas y los profesores en la gran mayoría contadores públicos, acudieron en forma masiva y con mucho compromiso al estudio y análisis de la Normas Internacionales en Contabilidad, Finanzas y en el Aseguramiento de la Información. Lo anterior con el ánimo de responder al cambio, a las presiones nacionales e internacionales, a la actualización y avance del currículo, según la regulación estatal, las necesidades sociales y empresariales requeridas en el Programa. Por su parte, Administración de Empresas está menos reglamentado y el objetivo es adecuar gradualmente el currículo; del mismo modo la participación es menor y sus acuerdos son más pausados por la *pluralidad de disciplinas* de los docentes del Programa.

En general, el estudio mostró cierto *ritualismo* en el quehacer organizacional y una resistencia de algunos miembros, especialmente hacia el enfoque conceptual sobre la calidad que es considerado complejo y de origen empresarial; además se oponen a la imposición de la normatividad de orden estatal por considerar que limita la autonomía universitaria. Las resistencias expuestas, las debilidades de la implantación y seguimiento de los planes de mejoramiento, han repercutido en el bajo impacto de los cambios, lo que ha limitado el avance, y el arraigo en la cultura de la calidad hacia una transformación de mayor impacto académico, social y empresarial. De esto se deduce, que sea muy importante seguir trabajando en esta búsqueda.

La Universidad del Valle pretende que el colectivo construya unas estrategias con sus propias maneras o dinámicas, pues son las que empujan las políticas, lo cual es muy importante para el ejercicio de un pensamiento universitario y de la conjugación de la política pública, que es lo que permite nutrir una verdadera reforma en la Universidad. Es precisamente a partir de las prácticas internas de las unidades académicas que se logran las políticas con lineamientos propios y no con los externos. Entonces con esa lógica se vienen pensando desde nivel institucional, la política académica, el currículo y la autoevaluación; aún falta camino por recorrer, especialmente en las facultades, y en sus programas académicos.

En la búsqueda de este logro es importante admitir algún tipo de modificación de la estructura intra-organizacional, aceptar las nuevas regulaciones institucionales, gubernamentales y demás variables exógenas, dando apertura a innovaciones que logren cambios de mayor impacto en los Programas y la facultad para ser más competitivos a nivel nacional e internacional.

Limitantes de la investigación

Uno de los limitantes es que no fue posible comparar con otra universidad de similares condiciones que tuviera dos programas acreditados de una misma facultad con disciplinas afines al campo organizacional de la Administración, la Contabilidad y las Finanzas, por ser la única en el contexto de universidad pública con estas características en el Sur Occidente Colombiano. Por otro lado, existieron inconvenientes para obtener la información de la autoevaluación en otras universidades privadas, por ser de orden confidencial.

Otra restricción surgió al indagar sobre la primera autoevaluación, porque muchos estudiantes y algunos profesores jubilados ya no estaban presentes en la Universidad del Valle; además, se dificultó localizar a los egresados, debido a que habían salido del claustro hace varios años. Lo que obligó a centrarse en la segunda autoevaluación por ser más reciente y los participantes todavía se encuentran en la institución. Algo muy importante de examinar

en la segunda autoevaluación fue lograr una mirada panorámica de todo el proceso hasta los resultados actuales de la implantación del plan de mejoramiento.

Es de señalar, que se encontró una limitante en la verificación de los planes de mejoramiento de cada Programa, puesto que no se habían implantado por completo, por lo que se pudo comprobar sólo hasta diciembre de 2013, fecha de terminación de esta investigación. En el programa académico de Contaduría Pública se logró la verificación de tres años de implantación, y en el de Administración de Empresas, únicamente un año. A su vez, no se logró obtener información sobre el seguimiento y cumplimiento al plan de mejoramiento de cada Programa en el primer año. Este limitante no permitió ampliar la indagación de los planes de acción en los Programas estudiados. Sin embargo, sirvió para concluir que éstos se cumplieron parcialmente hasta el momento de la finalización de esta investigación, lo que demuestra cierta discontinuidad de los planes de mejoramiento de los Programas Académicos estudiados.

Aportes de la investigación

El presente caso de estudio, efectuado en profundidad en dos programas académicos pertenecientes al campo de las disciplinas administrativa, contable y financiera, mediante la aplicación de una perspectiva teórica y empírica, permitió analizar de manera holística la planeación, el proceso de autoevaluación con fines de reacreditación, la implantación de los planes de mejoramiento y los cambios suscitados.

Esta investigación se configura en una guía y una reflexión para la realización de estudios posteriores científicos y no científicos, relacionados con esta temática, pues en Latinoamérica todavía no se encuentra suficiente información sobre el análisis, y concretamente, la interpretación de los cambios generados después de la autoevaluación y la implantación del plan de mejoramiento. Es así, como se vislumbra un camino para comprender las respuestas estratégicas y *las tácticas* usadas por los directivos de los programas, las unidades académicas, las disciplinas y las IES para desplegar su gestión y la toma de decisiones ante las presiones internas, externas, y las resistencias que se presentan en los procesos evaluativos. Esto se constituye en un aporte a la evaluación y a la Administración en la Educación Superior.

Las conclusiones que se derivan de los resultados del estudio de caso desarrolladas en la investigación, proporcionan una orientación para que las IES aborden una metodología que permita comprender la autoevaluación desde el análisis del contexto hasta la toma de decisiones de los directivos, para interpretar los cambios advertidos en los programas académicos. De hecho, el estudio de caso hace posible identificar a la luz de las perspectiva Neo-institucionalista, de DiMaggio y Powell (1983) y Scott (2008b), junto con la tipología de Oliver (1991), los conceptos emergentes de *pluralismo, agencia y emprendimiento*,

desarrollados por los directivos ante las presiones del entorno, vienen a proponer algunas herramientas conceptuales para dilucidar los cambios institucionales advertidos después de un proceso evaluativo.

Otro aspecto importante del estudio es que permite identificar además de las fortalezas, los aspectos limitadores, debilidades y los resultados de la autoevaluación, así como las estrategias, las acciones que se requieren implantar en el plan de mejora para lograr los propósitos de un programa, de una facultad o una institución. El cumplimiento de estas estrategias y las acciones del plan de mejoramiento se deben monitorear continuamente mediante unas acertadas herramientas de gestión, como son los indicadores de desempeño y cumplimiento, los cuales también se deben verificar y monitorear adecuadamente por los encargados de la toma de decisiones, a fin de continuar, modificar o readaptar las actividades que conllevan al cambio en las instituciones.

Cabe destacar, que se encontraron algunos estudios en los que se comparan los procesos evaluativos entre instituciones, esto corresponde a un enfoque inter-organizacional donde se presenta cierto grado de *isomorfismo*. Asimismo, se apreciaron pocos resultados de estudios evaluativos que comparan particularmente unidades o programas dentro de una institución. Por lo que en el presente trabajo se pretende entender y plasmar el *isomorfismo intra-organizacional*, desde un análisis comparativo de dos programas distintos en una misma Facultad; igualmente, comprender que los directivos siempre y cuando tengan cierto grado de libertad, pueden desplegar diferentes estrategias que les permiten mostrar su *emprendimiento* en la *gestión académica, toma de decisiones* y de esta forma, responder a las presiones del medio interno y externo.

En general, el aporte de la tesis consiste en la utilización del modelo evaluativo CIPP para analizar y comprender mediante esta perspectiva teórica y metodológica un panorama holístico de un proceso evaluativo, desde su planificación, proceso, hasta la toma de decisiones para la implantación de los planes de mejoramiento y sus resultados. A su vez, la apropiación de la teoría Neo-institucionalista permitió un análisis e interpretación de los cambios, mediante el enfoque institucional que ha orientado esta investigación.

Del estudio de esta teoría surgen conceptos emergentes que facilitan entender cómo los directivos logran responder a las distintas presiones del entorno, creando diferentes estrategias para *agenciar* con iniciativas de *emprendimiento* en su labor institucional. Estos nuevos conceptos corresponden a la corriente denominada institucionalismo organizacional, con la cual *se plantea un panorama novedoso en la gestión, conectando lo administrativo y lo académico, por parte de los directivos institucionales*.

Lo anterior puede servir de *referente a otras instituciones universitarias, programas y unidades académicas para caracterizar e interpretar un proceso evaluativo junto con la toma de decisiones de los dirigentes en la generación de cambios*. La metodología de estudio puede constituir un aporte para comprender e interpretar los procesos de *auditoría académica* antes, durante y después de las prácticas evaluativas para involucrar en la gestión de las IES.

Del mismo modo, esta investigación permitió conocer y dejar un aporte documental de un periodo de diez años (2003 al 2013), acerca de la experiencia en el proceso de autoevaluación, implantación del plan de mejoramiento y la acreditación de dos Programas Académicos de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle. La tesis puede servir como referente a otros programas de la Facultad, a otros de la misma Universidad y demás Instituciones de Educación Superior. Teniendo en cuenta los aspectos ya expuestos, el presente trabajo también contribuye en el campo del estudio de las organizaciones.

Recomendaciones

Dado el análisis de la información recogida en las entrevistas, la interpretación de las acciones identificadas y de los resultados de la autoevaluación, los cambios advertidos por los participantes y la información documental recogida, aquí se incluirán algunas sugerencias que permiten avanzar hacia el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

-Entre las debilidades que es necesario subsanar son especialmente las falencias en la divulgación del plan de mejoramiento, sus resultados y la discontinuidad en su seguimiento, por lo que se requiere efectuar una mayor divulgación de los avances, los logros y lo que queda por cumplirse. Además, mejorar en la aplicación y revisión técnica de los indicadores de cumplimiento y de gestión de los planes de mejora. Este seguimiento debe ser aprobado por los Comités de cada Programa para verificar el cumplimiento de las actividades planteadas, puesto que permite una continuidad y monitoreo permanente.

-Es preciso tratar de integrar los procesos de gestión de la calidad entre lo administrativo y lo académico, porque se observa cierta desconexión en la toma de decisiones para buscar el vínculo de los Programas que corresponderían al nivel micro (Director y Comité), al nivel medio (Jefes de Departamento, Comité) y al nivel macro (Consejo, Decano, Vicedecanos), estructuras que deben conectarse en la implantación de la autoevaluación y en los planes de mejoramiento.

Se sugiere buscar una forma de ajustar la estructura de la Facultad para que los Jefes de Departamento participen en las oportunidades requeridas, bien sea como invitados

permanentes en los Comités de Currículo para que la conexión sea más estrecha y no se pierda en las decisiones académico-curriculares, particularmente en los procesos académicos tales como los planes de estudio, el desarrollo de las Áreas de Desarrollo Académico (ADAS), que se legitiman desde los Departamentos. Por lo que se considera fundamental que los jefes de estas unidades académicas *agencien* mediante la toma de decisiones para el avance de los procesos de mejoramiento y de aseguramiento de la calidad de los Programas Académicos. Pues la evaluación es entendida como un sistema coherente que permite reconocer en los programas y en las instituciones, los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. Por lo que se requiere buscar ese lugar de encuentro entre lo académico y lo administrativo, tal vez en un *comité académico* que congregue los principales tomadores de decisiones (Decano, Vicedecanos, Jefes de Departamento, Directores de Programas y Coordinador de la Oficina de Calidad).

-De acuerdo con los resultados del estudio de caso, es de anotar que se requiere avanzar a un nivel de mayor arraigo en la cultura y el hábito de la calidad en el quehacer diario en todas las funciones académico-administrativas de los Programas y la Facultad, y de esta forma, evolucionar en la cultura de mejoramiento y cambio que permita un aprendizaje permanente en la organización universitaria.

-En consecuencia, se advierte que es importante avanzar en el *aprendizaje organizacional*, con base en la experiencia obtenida en diez años en los procesos de autoevaluación y la implantación de la mejora de la calidad académica, especialmente en los Programas acreditados. También se pueden establecer *áreas y listas de cambios deseables* para el establecimiento de nuevas mejoras. La experiencia ganada sirve para avanzar en la transferencia de ese conocimiento a otros programas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle y a otras IES, interesadas en comprender y mejorar sus propios procesos evaluativos. Lo anterior es factible, siempre y cuando estos procesos se conviertan en un aprendizaje permanente en toda la comunidad universitaria, lo cual sería muy importante teniendo en cuenta la relevancia y el impacto académico, social y empresarial, de los programas académicos y de la Facultad a nivel regional y nacional.

Pistas de investigación

Aunque se presentaron algunos límites en la investigación, sería importante realizar estudios comparados que logren dar un panorama más completo del comportamiento de las IES en programas, facultades, institutos, escuelas de similares características que sean susceptibles de compararse, siendo una pista para futuras investigaciones.

Otros estudios comparativos

Atendiendo a los resultados, los aportes y las recomendaciones de la presente tesis, se hace necesario pensar en la continuación que se le puede dar a la investigación y a los aspectos que podrían complementarla, como es el hecho de comparar particularmente otros programas de universidades públicas y privadas para conocer su proceso evaluativo y el grado de isomorfismo que se puede encontrar en los programas con un comparativo inter-organizacional. De igual forma, identificar los resultados y los cambios generados en el examen evaluativo, para interpretarlos y conocer el grado de ajuste y despliegue de respuestas ante las presiones del medio que poseen estos directivos en la toma de decisiones.

Hacia un cambio transformador...

Otro de los aspectos que se puede considerar relevante de investigar es el avance del proceso evaluativo en búsqueda de los cambios que constituyan una efectiva transformación al interior de los programas académicos que puedan profundizar en la cultura de la calidad académica y administrativa en las IES.

El mejoramiento de la calidad está también íntimamente ligado con la continua innovación, tanto en el ámbito académico como en los procesos de gestión. Ante los retos que se plantean a la Educación Superior se requiere necesariamente que las instituciones se constituyan en organizaciones que aprendan continuamente y que innoven en sus procesos y estructura. Por ello, una de las nuevas preguntas sería ¿cuáles deben ser las acciones que actualmente se requieren en la búsqueda del cambio transformador en las IES para maximizar su impacto en la sociedad y en el país?

Calidad, evaluación e innovación son tres conceptos inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema educativo en Colombia, como un país que actualmente se percibe emergente en la esfera económica mundial y de esta forma, posibilite su aporte a la región latinoamericana en búsqueda de un mejor nivel académico en las Instituciones de Educación Superior.

En síntesis, la tesis buscó cómo se realizaron las autoevaluaciones, cómo se implantaron los planes de mejoramiento y qué cambios ocurrieron. Ella permitió evidenciar la influencia de los marcos institucionales internos y externos, asimismo, la capacidad de agencia de los directivos de una Institución de Educación Superior. La investigación se presenta como un esfuerzo para documentar el impacto de los procesos de evaluación institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Francia: Ed. Payot.
- Agasisti, T. (2009). Market forces and competition in university systems: theoretical reflections and empirical evidence from Italy. *International Review of Applied Economics*.
- Altbach, P., Reisberg & Rumbley. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- Alvarado, S. (2006). Metamorfosis de la concepción del cambio organizacional en el nuevo institucionalismo. *Contaduría y Administración* , 219, 11-41.
- Álvarez, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Amaral, A., Rosa, M.J. & Tavares, D. (2006). Institutional consequences of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 12(2), 145-159.
- Ary, D. Cheser, J., Razavieh, L. & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Belmont CA: Thomson/Wadsworth.
- Askling, B. (1997). Quality monitoring as an institutional enterprise. *Quality in Higher Education*, 3(1) 17-26.
- Astin, A. (1990). *Assessment 1990: Accreditation and Renewal*. Washington D.C.: AAHE.
- Astley, G. & Van de Ven, A. (1983). Central perspective and debates in organizations theory. *Administrative Science Quarterly*, 28(2), 245-273.
- Ayala, E.J. (2000). *Instituciones y economía*. México: FCE.
- Balán, J. (2000). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia final del milenio*. México: UNAM-CRIM.
- Balán, J. (2006). Reforming Higher Education in Latin America: Policy and Practice. *Latin American Research Review*, 41(2), 228-246.
- Baldwing, G. (1997). Quality assurance in Australian higher education: The case of Monash University. *Quality in Higher Education*, 3(1), 51-61.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) . (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural del Ecuador: PROMECEB. Informe final*. Santiago de Chile: CIDE / BID.

- Barnett, R. . (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. España: Pomares.
- Barrow, M. & Curzon-Hobson, A. (2003). From compliance to care: stimulating change in a New Zealand polytechnic. *Quality in Higher Education*, 9(3), 267-272.
- Becher, T. & Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Reino Unido: Routledge.
- Bender K.K. & Siller, T.J. (2006). How an an engineering college uses a university's quality enhancement system to generate and manage evidence for multiple accreditation and accountability bodies. *Quality in Higher Education*, 12(2), 175-191.
- Bergman, M. (2008). *Advances in mixed methods research*. London: Sage.
- Bertalanfy, L.V. (1968). *General systems theory*. New York: G. Braziler.
- Bettis, R & Prahalad, C K. (1995). The dominant logic: Retrospective and extension. *Strategic*.
- Birkinshaw, J., Nobel, R. & Ridderstra, J. (2002). Knowledge as a contingency variable: do the characteristic of knowledge predict organization structure? *Organization Science*, 13(3), 274-289.
- Boisot, M. & Child, J. (1999). Organizations as adaptative system in complex environmens: the case of China. *Organization Science*, 10(3), 237-252.
- Brenna & Tarla S. (2000). Managing Quality in Higher education. An International Perspectiva on Institutional. Assessmenf and Change. Reino Unido. SRHE y Open University Press. *Quality in Higher Education*, 40(3), 161-180.
- Brenna y Tarla S. (2000). Managing Quality in Higher education. An International Perspectiva on Institutional. Assessmenf and Change. Reino Unido. SRHE y Open University Press. *Quality in Higher Education*, 40(3), 161-180.
- Brennan, J.L. & Shah, T. (1997). *Quality Assessment, Decision - Making and Institutional Change, Tertiary Education and Management*.
- Brennan, J.L. y Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher education. An International Perspectiva on Institutional. Assessment and Change*. Reino Unido: SRHE y Open University Press. Higher Education.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona, España: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Briones G. . (1991). *Evaluación de programas sociales*. México DF: Ed. Trillas.
- Brooks, R.L. (2005). Measuring University Quality. *Review of Higher Education*, 29(1), 1-22.
- Brunetto, Y. & Farr-Wharton, R. (2005). Academics responses to the implementation of a quality agenda. *Quality in Higher Education*, 11(2) 161-180.
- Brunetto, Y. y Farr-Wharton, R. (2005). Academics responses to the implementation of a quality agenda. *Quality in Higher Education* , 11(2) 161-180.
- Brunner, J. (1994). *Educación Superior en América Latina: Coordinación, financiamiento y evaluación*. Buenos Aires: Evaluación Universitaria en el Mercosur.
- Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 8-33.
- Burns, T. & Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. Londres: Tavistock Publications.
- Cantú D., H. (2001). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: McGraw-Hill.
- Carr, S., Hamilton, E. & Meade, P. (2005). Is it possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. *Quality in Higher Education*, 11(3), 195-211.
- Carr, S., Hamilton, E. y Meade, P. (2005). Is it possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. *Quality in Higher Education*, 11(3), 195-211.
- Cartwright, D. K. . (1998). *Strategic responsiveness to institutional pressures: Resistance and internalization strategies in response to conflicting institutional pressures regarding assessment in higher education*. *Thèse de doctorat inédite*. Missouri - Columbia.: University of Missouri - Columbia.
- Castillo, S. & Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. y Medina, *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Chandler, A. (1962). *Strategy and Structure*. Cambridge: Mit Press, Mass.
- Chelimsky, E. (1998). The role of experience in formulation theories of evaluation practice. *American Journal of Evaluation*, 19,1,35-55.
- Child, J. (1972). Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice. *Sociology*, 6(1), 1-22.

- CINDA. (2009). *Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad. Proyecto Alfa N° DCI-ALA/2008/42 "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria"*. Santiago : Alfa - CINDA.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Surrey: IAU PRESS.
- Clark, B.R. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM- Porrúa.
- CNA. (2011). *CNA - Colombia*. Recuperado el 2012, de <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>.
- Cohen, E. & Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Committee, J. (1981). *Standars for evaluation of educational programs, project and materials*. New York: McGraw Hill.
- Committee, J. (1988). *The personnel evaluation standars*. Newbury Park C.A.: Sage.
- CONEAU. (2004). *Estudio de Caso Argentina*.
- Coria, M.M., Deluca, M. & Martínez, M.E. (2011). *Curricular Changes in Accredited Undergraduate Programmes in Argentina, Quality in Higher Education*. 16:3,247-255. Recuperado el Octubre de 2011, de <http://www.tandfonline.com/loi/cqhe20>
- Coria, M.M., Deluca, M. y Martínez, M.E. (2011). *Curricular Changes in Accredited Undergraduate Programmes in Argentina, Quality in Higher Education*. Recuperado el Octubre de 2011, de <http://www.tandfonline.com/loi/cqhe20>
- Cote L., L. & Pasquero, J. (1999). Acquisition strategy and dominant logic in an engineering firm.
- Coyle, P. (2003). The balance of autonomy and accountability in London Guildhall University's quality management system. *Quality in Higher Education*, 9 (2) 199-205.
- Crespo, M. & Fave Bonnet, M.F. (2003). Les transformations de l'université: regards pluriels. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIX(2), 227-236.

- Crespo, M. (1999). La transformación universitaria de cara al siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 5.
- Crespo, M. (2008). Cuestionar el pasado: la elaboración de un nuevo marco comprensivo autóctono de evaluación de las instituciones de educación superior de un país en vía de desarrollo. *Conferencia de la Comparative Education Society*. Atenas.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage: Thousand Oaks.
- Creswell, J.W. & Plano C.. V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage: Thousand Oaks.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage: Thousand Oaks.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- D'Arrisso, D. . (2013). *Pressions et stratégies dans la formation professionnelle universitaire: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec (1988-1989 à 2008-2009)*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Canada: Université de Montréal .
- DACA. (2014). Obtenido de <http://www.daca.univalle.edu.co>
- Del Castillo, A. (2003). *Dos modelos de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*. Tesis de grado. México.
- Del Castillo, A. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de superior. *Perfiles Educativos*, 28(111), 1-21.
- Delgado, J. (2003). *La transformación universitaria: Base para una estrategia de transformación institucional* (Vol. 7). Educuer.
- Deluca, M., Martínez, M. & Coria, M. (2007). *Situación actual de las carreras de Bioquímica y Farmacia de Argentina*. CONEAU. Ministerio de Educación. Recuperado el octubre de 2011, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1402.pdf>
- Denmam & Haro. (2002). *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: Pandora.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice. A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Reseachs*, 2,270-283.

- Denzim, N. (1989). *The research act. A theoretical introduction to sociological met-hods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Dias S., J. (2007). *Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Educación Superior en el mundo*. Informe Guni.
- Didrikson, A. (2000). *Tendencias de la Educación Superior al fin del siglo XXI*. Caracas: IESAL/UNESCO.
- Dill. D. (2000). *Desining Academic Audit: lessons learned in Europe and Asia. Quality in Higher Education*.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DiMaggio, P. & Walter, P. (1991, 1999). *Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales, en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps), el nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. En D. L. (, *Institutional patterns and culture* (págs. 3-21). Cambridge (MA): Ballinger Publishing Company.
- DiMaggio, P. y Powel, W. (1999a). *Introducción. El nuevo institucionalismos en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Donaldson, L. . (2001). *The contingency theory of organizations*. Londres: Sage.
- Duncan, R. . (1972). *Characteristics of Organization Environment and Perceived Environmental Uncertainty Administrative Science Quarterly*.
- Edelman, L. B. (1992). Legal ambiguity and symbolic structures: organizational mediation of civil rights. *American Journal of Sociology*(95), 1401–1440.
- Eisner, W.E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- El Khawas. (1998). *Quality Assurance in Higher Education: Recent Trends, Challenges Ahead, papercomissioned by the World Bank for the UNESCO*. Paris: UNESCO World Conference on HE.

- Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Recuperado el 14 de abril de 2011, de Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), v. 9, n. 1: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Fava de Moraes, F. (2001). *Avaliação Institucional, en: A USP seus desafios, i Forum de Políticas Universitarias*. Sao Paulo: Editora da Univesidades de São Paulo.
- Fligstein, N. (1991). *The structural transformation of American industry: An institutional account of the causes of*.
- Frazer. (1997). *Report of midalities of external evaluation of higher education in Europe: 1995 - 2007, Higher Education in Europe*.
- Galbraith, J.R. (1977). *Organization design*. New York: Addison-Wesley.
- García de F., A. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos*. Fundación OSDE Miño y Dávila Editores.
- Geiger, L.R. (1986). *Private Sectors in Higher Education. Structure, function and change in eight countries California*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Giddens, A. . (1979). *Central Problems in Social Theory*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Global University Network for innovation - GUNI. (2007). *Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego? La educación superior en el mundo*. Madrid: Ediciones Mundi Prensa.
- Glosario. (2004). *Riaces*. Recuperado el 2012, de <http://www.riaces.net/glosario>.
- González, E. . (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA-IESLAC-UNESCO.
- González, L.E. (2003). *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas*. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*
- Goodrick, E. & Salancik, G. R. (1996). *Organizational Discretion in Responding to Institutional Practices: Hospitals and Cesarean Births*. *Administrative science quarterly*, 41(1), 1-28.
- Greene, J. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.

- Greenwood, R. & Hinings. (1996). Understanding strategic change: the contribution of archetypes. *Academy of Management Journal*, 36(5).
- Greenwood, R.; Oliver, C.; Sahlin, K. & Suddaby, R. (2008). Introduction. En C. O. Dans R. Greenwood, *The Sage handbook of organizational institutionalism* (págs. 1-46). Londres, Grande-Bretagne: Sage Publications.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En D. e. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: Pandora.
- Guba, G.E. & Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Gutiérrez, R. (2005). *Panorama general de las carreras de Ingeniería de Argentina. CONEAU. Ministerio de Educación*. Recuperado el octubre de 2011, de http://www.me.gov.ar/spa/documentos/calidad/panorama_ingenieria.zip.
- Hall, P. & Taylor, R. (1996, 1999). La ciencia política y los tres nuevos institucionalismos. *Revista Conmemorativa del Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública*.
- Harvey, L. & Askling, B. (2003). The Dialogue Between higher Education Research and practice. *Quality in Higher Education*.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining Quality an Assesment and Evaluation in Higher Education*. Bath: University of Bath.
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). 'Transforming quality evaluation'. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Harvey, L. & Newton, J. (2007). *Transforming Quality Evaluation: Move On. Quality Assurance in Higher Education - Trends in Regulation, Translation and Transformation*. D.F. The Netherlands, Springer.
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 16:2, 81-113.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 207-223.

- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290.
- Haveman, H. A. (1993). Follow the leader: Mimetic isomorphism and entry into new markets. *Administrative Science Quarterly*, 38, 564-592.
- Hazelkorn, E. (2009). *Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional strategies and policy choices*. *Higher Education Management and Policy*.
- Heidmets, M. (2008). *Korghariduse kvaliteet*, in A. Valk (ed). Bologna Protsses Eestis 2004-2008: Tallinn, SA Archimedes.
- Hernández, Fernández & Baptista. (2006). *Metodología de la Investigacion*. México: McGraw Hill.
- Herrera, J. (2005). *El proceso del cambio institucional. El caso del Instituto Mexicano del Petróleo*. México.
- Himmel, E. (1997). Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar. En B. &.-C. Álvarez, *Evaluación y reforma educativa* (págs. 125-157). Estados Unidos: AID/AED.
- Horsburgh, M. (1999). Quality monitoring in higher education: The impact on student learning?. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25.
- Housburgh, M. (1999). Quality monitoring in higher education: The impact on student learning. *Quality Higher Education*, 5 (1) 9-25.
- House, E.R. (1989). *Evaluating with validity*. Sage: Newbury Park Ca. .
- Huisman, J., Reborá, G. & Turri, M. (2007). The Effects of Quality Assurance in Universities: Empirical Evidence from Three Case Studies?, in E. Froment, J. Kohler, L. Purser and L. Wilson (eds.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*, Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Huisman, J., Reborá, G. y Turri, M. (2007). The Effects of Quality Assurance in Universities: Empirical Evidence from Three Case Studies?, in E. Froment, J. Kohler, L. Purser and L. Wilson (eds.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*, Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Ibarra, E. (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": proceso de institucionalización bajo una racionalidad de*

- mercado*. Recuperado el 13 de julio de 2012, de <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>.
- ILPES - CEPAL. (2005). *Desarrolló una Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Obtenido de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/22239/P22239.xml&xsl=/ilpes/tpl/p9f.xsl&base=/ilpes/tpl/top->
- Ingram, P. & Nee, V. (1998). Embeddedness and Beyond Institutions, Exchange and Social Structure. En M. y. Brinton, *New Institutionalism in Sociology* (págs. 19-45). E.U.A.: Russell Sage Foundation.
- Ingram, P. (1998). Changing the rules: interests. Organizations and institutional change in the U.S. Hospital Industry. En M. C. Brinton, *New Institutionalism Sociology EUA* (págs. 258-276). Estados Unidos: Russell Sage Foundation.
- Isuani, E. (2003). *Estudio sobre algunos resultados de la labor de la CONEAU. Ministerio de Educación*. Recuperado el octubre de 2011, de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1337.pdf>
- Jaffe, D. (2001). *Organization Theory. Tension and Change*. EE.UU.: McGraw Hill Education.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1, 112-133.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1977). *Psicología de las organizaciones*. México: Trillas.
- L'Ecuyer, J. (2003). *Canada - Higher Education en Educational Evaluation around the World*. Copenague: Danish Evaluation Institute (EVA).
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte SERCE*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- Lajolo, F.M. (2009). *Presentación de la segunda etapa del tercer ciclo de evaluación institucional de la USP (2005-2009). Ley 10.861 del 14 de abril de 2004, que instituye el Sistema Nacional*.

- Lawrence, P. & Lorsch, J. (1973). *Adapter les structures de l'entreprise integration ou differentiation*. Paris: Les éditions d'organization.
- Lawrence, P.& Lorsch, J. (1967). Differentiation and integration in Complex Organizations. *Administrative Sciencia Quartely*, 12 (1), 1-47.
- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. . (2006). *Institutions and institutional work*. In S. R. Clegg, C. Hardy, W. R. Nord et T. Lawrence (dir.). Londres, Grande-Bretagne: Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Lee, J. (1996). Strategy Environment and performance in Two Technological Contexts: Contingency Theory in Korea. . *Organizations Studies*, 17(5), 729-750.
- Lemaitre, M. (2001). *Conferencia en Foro Regional: Estado actual y perspectivas de la acreditación de la evaluación de la Educación Superior*. Managua, Nicaragua.
- Lemaitre, M. (2010). *International cooperation in quality assurance: the role of networks*. Manuscrito.
- Lemaitre, M. (2011). *Accountability in Latin America. Focusing on Quality Assurance and Accountability Mechanisms. Accountability in Higher Education*. New York: Taylor y Francis.
- Lemaitre, M.J. (2004). Development of external quality assurance schemes: An answer to the challenges of higher education evolution. *Quality in Higher Education*, 10(2), 89-99.
- Lessard-Hebert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montreal: Editions Nouvelles.
- Lloyd, A. (1992). The impact of the accreditaion movement on one counselor education programme: Idaho State University. *Journal of Counseling and Development*, 673-676.
- López Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.
- López Segrera, F. (24 de Octubre de 2006). *América Latina y el Caribe: Globalización y Educación Superior*. Recuperado el agosto de 2012, de Estudio comparado de las tendencias actuales de la educación superior en América Latina y en el mundo: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0037.pdf.
- Luchan, M. . (1997). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Luhmann, N. (1975). *Teorías sobre los sistema sociales*. Barcelona: Barral.

- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney, *Curriculum evaluation today: trends and implications* (págs. 125-136). London: McMillan.
- Madaus, G.F. et al. (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass Kluwer-Nijhoff Publishing.
- March, J. & Olsen, J. P. (1989-1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: FCE.
- Marginson, S. . (2010). *The rise of the global university: 5 news tensions en The Chronicle of Higher Education*.
- Marginson, S. & Imanol, O. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM.
- Marginson, S. & M. van der Wende. (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD Education.
- Martín, E. (2006). Efficiency and quality in the current higher education context in Europe: An application of the data envelopment analysis methodology to performance assessment of departments within the University of Zaragoza. *Quality in Higher Education*, 12 (2), 175-191.
- Martin, M. & Sauvageot, C. (2009). *Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur : Un guide pratique*. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182453f.pdf>
- Martin, M. & Antony, S. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choise*. Estados Unidos: UNESCO. International Institute for Educational Planning.
- Martinic, S. . (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México D.F.: Comexani.
- Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Meade, P.I. (1995). *Utilising the university as a learning organization to facilitate quality improvement*. Quality Higher Education.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Researchin Education. A Qualitative Approach*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1978). Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*.

- Meyer, J. & Rowan, B. (1991,1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En P. y. Walter, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Meyer, J. & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. En H. y. Meyer, *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. & Huisman, J. (2006). The impact of research and teaching evaluation in universities: Comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher Education*, 12(2), 109-124.
- Mintrom, M. (2008). Managing the research function of the university: pressures and dilemmas. *Journal of Higher Education Policy and Management*.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Miranda, L. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El de la Universidad Pedagógica*. México: COLMEX/UPN.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Revista electrónica*, 4,2,1-27.
- Moreno, L. (2000). *Sociedad del conocimiento y sustentabilidad de la globalización* (Vol. 148). Caracas: Nueva Sociedad.
- Moreno-Luzón, M., Peris, F.& González, T. (2001). *La gestión de la calidad y diseño de organizaciones: teoría y estudio de casos*. Madrid: Prentice-Hall.
- Morris, C. (2003). Hacia un aprendizaje basado en la evidencia de mejora de la calidad: una modesta. (O. Publishing, Ed.) *Working Papers*(8).
- Morse, D. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8,362-376.
- Morse, J. & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design principles and procedures*. Left coast press, walnut creek.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation . *Nursing Research* , 40,120-123.
- Nadler, D. & Tushman, M. (1999). *El diseño de la organización como arma competitiva*. México: Oxford.

- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.
- Neirotti, N. . (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literatur. *Review of Educational Reserach*, 53,1,117-128.
- Newton, J. (1997). Opportunities for partnership in quality improvement: Responding to the challenge of teaching qualiity assessment in Wales. *Quality in Higher Education*, 3 (1), 37-50.
- Nogueira de Cruz, H. (2005). *Encuentro de Evaluación Institucional de la USP (informe)*.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, (5), 14-27.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create The Dynamic of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- North, D. . (1990,1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- Nowotny, H; Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science, knowledge and the public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Oxford: Polity.
- OCDE. (2010). *Estudio del Sistema Educativo Superior - financiación - en los países de la Organización para el desarrollo económico OCDE Education ata Glance*. Recuperado el octubre de 2011, de http://www.fundacionfaes.org/record_file/filename/2751/FINANCIACI_N_UNIVERSITARIA_Y_LIBERTAD_DE_ELECCION_PEDRO_SCHWARTZ.pdf
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.
- Ortega, M. (2010). *Les rapports université/entreprise à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). La visión des professeurs ayant de l'expérience de collaboration avec des entreprises*.
- Parlett, M. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovate programmes . En D. Hamilton, *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Parsons, T. . (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. Glencoe (IL): Free Press.

- Parsons, T. . (1976). *El Sistema social* . Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- Pelletier, G.; Avec Blais, J. G. & Laurier, M. (2002). *Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation. Mesure et évaluation en éducation*. Montreal.
- Pereira, M. (2011). *Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados*. España: Universidad de Oviedo, Aula Abierta ICE.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Pires, S. & Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 297-318). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Power, J.B. (2003). Commercializing Academic Research. Resource effects on performance of university technology transfer . *Journal of Higher Education*, 74(1), 26-50.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Obtenido de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-. (2009). *Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a establecimientos prioritarios. Informe final*. Santiago de Chile: PNUD.
- Quiroz, E.; Bolaños, I. & Castellanos, E. (2012). Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación. *Perfiles Educativos*, 34(137).
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice - Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez G., J.R. (2011). Evaluación y autonomía en universidades públicas de América Latina. *Revista Ciencias Políticas*, 12,41-75.

- Rodríguez, A. & Martínez, M. (2005). *Situación de las carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina, CONEAU. Ministerio de Educación*. Recuperado el octubre de 2011, de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/ia.pdf>
- Román. (2011). *Revista Iberoamericana de Educación*. (11), 107-136.
- Russel, J. & Stouffer, W. (2005). Survey of the National Civil Engineering Curriculum. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 131(2), 118-128.
- Saint Pierre, C. (2002). Conferencia de Rectores . Quebec: CRUE.
- Santos, L. (2007). Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noreste de México. *Revista de la Educación Superior* , 4(144), 7-22.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interpretative en éducation. Dans: T Karsenti, et Savoie-Zajc, Introduction à la recherche en education*. Quebec: Éditions du CRP.
- Scott, R. (2008). *Institutions and Organizations*. Sage: Thousand Oaks.
- Scott, R. (2008a). *Institutions and Organizations*. Sage: Thousand Oaks.
- Scott, R. y Meyer, J. (1991,1999). Las organizacionse de los sectores sociales: proposiciones y primeras evidencias. En P. y. DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México F.C.E.
- Scott, W. R. & Meyer, J. W. . (1983). *The organization of societal sectors. Organizational environments: ritual and rationality*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Scott, W. R. (2008b). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and Society*(37), 427-442.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. House, *School evaluation: the politics and process* (págs. 319-328). Berkeley : McCutchan.
- Scriven, M. (1974). *Prose and cons about goal-free evaluation. Evaluation Comment*.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage: Newbury Park, Ca.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20,1,147-166.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The last theory that practice require. *American Journal of evaluation*, 19,1,57-70.

- Selden, R. (1990). Developing educational indicators: a state-national perspective. *International Journal of Educational Research*, 14(4), 383-393.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism "Old and New". *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-271.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (1991). Learning Organizations. *Executive Excellence*, 8(9), 7-8.
- Shaw, K.E. (1978). Understanding the curriculum: The approach through case studies. *Journal of Curriculum*, 10(1), 1-17.
- Silvia, M., Reich, R. & Gallegos, G. (1997). Effects of external quality evaluation in Chile: A preliminary study. *Quality in Higher Education*, 3(1), 27-35.
- Simon, C. (2007). A configuration form of fit in management accounting contingency theory: an empirical investigation. *The Business Review*, 7(2), 220-227.
- Simoneau, R. (1991). *La evaluación institucional: Conceptos teóricos*. Recuperado el 14 de Mayo de 2012, de Revista de Educación Superior: http://www.anuis.mx/servicios/p_anuis/publicaciones.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 215-243.
- Smith, E. D. (1997). External systems and mandates for change: The Virginia experience. *Quality in Higher Education*, 3(1), 3-80.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68,523-540.
- Stake, R.E. (1975). *Program evaluation: particular responsive evaluation*. Occasional Paper, 5. Michigan: University of Western Michigan.
- Stake, R.E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Strydom, J., Zulu, N. & Murray, L. (2004). Quality, cultura and change. *Quality in Higher Education*, 207-217.

- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D.L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluation in U.S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1,3-21.
- Stufflebeam, D.L. (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12,3,287-296.
- Stufflebeam, D.L. (1999). Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25,4,325-334.
- Stufflebeam, D.L. (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists*. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists>
- Stufflebeam, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22,2,183-209.
- Stufflebeam, et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision - making*. Illinois: F.E. Peacock Publishing.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage: Thousand Oaks.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social y Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thune, C. . (1998). *Evaluation of European Higher Education: A Status Report, Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education*. Dinamarca.
- Tomás, M. (2003). Gestión de cambio en la universidad. *Revista Acción Pedagógica*, 12(2), 12(2), 68-78.
- Tremblay, M. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville.
- Trindade, H. (2001). *As metáforas da crise: da universidade em ruínas a universidades penumbra América Latina en Gentili, P.* Sao Paulo: CLACSO.

- Trindade, H. (2007). *Evaluación de la educación superior en Brasil: Fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública*. Brasilia: Ministerio de Educación.
- Tünnermann & Souza. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco años después de la conferencia mundial sobre la educación superior*. Estados Unidos: UNESCO.
- Tünnermann, B.C. (1999). *La universidad de cara al siglo XXI*. México: UNAM- Praxis.
- Tünnermann, B.C. (2006). *Lección inaugural*. Guatemala.
- UNC. (2008). *Acreditación institucional resumen de autoevaluación: conceptos y procesos*. Recuperado el 2011, de <http://www.videacademica.unal.edu.co>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* (Vol. 2). París: Unesco.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.
- Universidad Autónoma de México. (s.f.). *Autoevaluación, Evaluación y Acreditación en la Facultad de Química de la UAEM*. Obtenido de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mc/Congreso%203/Mesa%201/Mesa1_28.pdf
- Universidad Nacional de Colombia - UNA. (2010). *Acreditación institucional. Resumen de autoevaluación: conceptos y procesos*. Bogotá: Vicerrectoría Académica.
- Universidad del Valle. (2010). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad del Valle 2005 - 2015*. Recuperado el 2012, de <http://www.univalle.edu.co>
- Valima, J., Aittola, T. & Kontinen, R. (1998). Impacts of quality assessment - The case of Jyva skyla University. *Higher Education Management*, 10(2), 7-30.
- Valima, J., Aittola, T. y Kontinen, R. (1998). Impacts of quality assessment - The case of Jyva skyla University. *Higher Education Management*, 10(2), 7-30.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montreal: PUM Bruxelles.
- Van Vaught, F. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso. Evaluación Académica* (Vol. 2). París: CRE-UNESCO.

- Van Vugh & Westerheijden, D. (1994). *Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education*.
- Van Vught & Westerheijden, D. (1993). *Quality Management and Quality Assurance Methods and Mechanisms*. Luxemburgo: Comunidad Europea.
- Van Vught, F. (1989). *Estrategias gubernamentales y la innovacion en la Educación Superior*. UK JKP.
- Vergara, R. (1993). *Decisiones, organizaciones y nuevo institucionalismo. Perfiles latinoamericanos*.
- Vergara, R. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política, estudio introductorio en James G. March, y Johan P. Olsen. El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villanueva, F. (2011). Acreditación Universitaria: Confianza y legitimidad. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Vilos, V. N. (2007). Considerations for an Institutional self regulation Model. *Revista Académica*, 33.
- Vlăsceanu et al. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucarest: UNESCO-CEPES.
- Wahlen, S. (2004). Does national quality monitoring make a difference? . *Quality in Higher Education*, 10(2), 139-147.
- Watson, D. & Maddison, E. (2005). *Managing Institutional Self-study*. London: Open U University Press.
- Watson, D. y Maddison, E. (2005). *Managing Institutional Self-study*. London: Open U University Press.
- Webster, W.J. & Edwards, M.E. (1993). An accountability system for school improvement. *Annual meeting (April) of the AERA*. Atlanta, G.A.
- Webster, W.J., Meandro , R.L. & Almaguer, T.O. (1994). Effectiveness indices: A "value added" approach to measuring school effect. *Studies in Educational Evaluation*, 20,1,113-137.
- Westphal, J. D. & Zajac, E. J. . (1994). Substance and symbolism in CEOs' long-term incentive plans. *Administrative Science Quarterly*, 367-390.

- Westphal, J. D. & Zajac, E. J. (1998). The symbolic management of stockholders: corporate governance reforms and shareholder reactions. *Administrative Science Quarterly*, 127-153.
- Weusthof, P.J. M. (1995). Internal quality assurance in Dutch universities: an empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation. *Quality in Higher Education*, 1(3). 235-248.
- Wholey, D. & Burns, L. R. (1993). Organizational transitions: Form changes by health maintenance organizations . En S. Bacharach, *Research in the sociology of organizations* (págs. 257-293).
- Williamson. (1994). Transaction Cost Economics and Organization Theory . En N. y. Smelser, *The Handbook of Economic Sociology*. E.U.A.: Russell Sage Foundation.
- Wolanin. (2003). *The Federal Role in Accountability for Quality in Higher Education Reauthorizing the Higher Education and options*. Whashington D.C.: Instituto de Políticas de Educación Superior H.
- Woodhouse, D. (2006). *Quality Fitness for Purpose*. Shanghai: APQN Conference.
- Woodhouse, D. (2009). *Putting the "A" into Quality*. Recuperado el agosto de 2012, de Universities Quality Agency: <http://www.auqa.edu.au>
- Woodward, J. (1965). *Industrial Organization: Theory and Practice*. . London: Oxford University Press.
- Worthen, B.R. & Sanders, Jr. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
- Yin, R. . (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: desing and methods* . Newbury Park. California: Sage.
- Zapata, G., Mirabal, A. & Hernández, A. (2009). Modelo teórico conceptual de la estructura organizativa: un análisis contingente. *Revista Ciencia y Sociedad*, 34(4), 618-640.
- Zapata, G., Mirabal, A. & Hernández, A. (2009). Modelo teórico conceptual de la estructura organizativa: un análisis contingente. *Revista Ciencia y Sociedad*, 34(4), 618-640.
- Zapata, G., Mirabal, A. & Hernández, A. (2011). El cambio en la organización: un estudio teórico desde la perspectiva de control. Lo anterior es importante para el propósito de comparar los objetivos institucionales con los resultados de la autoevaluación y

efectuarles un adecuado seguimiento o monitoreo. *Cuadernos de Estudios Gerenciales*, 27(119), 79-98.

ANEXOS

Anexo 1. Formulario consentimiento - encuesta



Facultad de Ciencias de la educación
Administración y Fundamentos de la educación

Facultad de Ciencias de la Administración

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO (ENCUESTA)

Título de la investigación: Evaluación y cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle-Colombia.

Investigadora: Maritza Rengifo Millán, candidata a doctorado, Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Director de investigación: Señor Manuel Crespo Ph.D., Profesor asociado

Departamento de administración y fundamentos de la educación, Universidad de Montreal.

Información para los participantes

1. Objetivos de la investigación: La presente investigación tiene como propósito identificar y analizar cómo se realizó el proceso de la autoevaluación con fines de acreditación y la implantación del plan de mejora, y cuáles fueron los cambios generados en este proceso en los programas de Administración de empresas y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

2. Participación en la investigación. Su participación consiste en responder a un cuestionario escrito suministrado por la investigadora con una duración de 20 minutos, con el fin de obtener su punto de vista sobre la evaluación institucional en los programas de Administración y Contabilidad de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle. Las encuestas tendrán lugar en los salones de clase de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle en los horarios acordados entre la investigadora y la Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Administración (en los horarios siguientes: de 8am a 8pm)

3. Confidencialidad. Las informaciones que usted nos dará permanecerán confidenciales. A cada participante de la investigación se le asignará un número y sólo la investigadora y la persona que ella designe para tal efecto, tendrán la lista de los participantes y de los números que les fueron atribuidos. Además, las informaciones serán conservadas en un archivo bajo llave en una oficina. Ninguna información que permita identificarlo de una manera u otra, será publicada. La información personal y la base de datos obtenida después de las encuestas, serán destruidas 7 años después del final del proyecto, sólo las informaciones que no permitan identificarlo podrán ser conservadas después de este plazo.

Formulario de consentimiento (entrevista). Diciembre 1 de 2012. 2ª. Versión.

Página 1

Anexo 2. Formulario de consentimiento entrevista



Facultad de Ciencias de la Educación

Facultad de Ciencias de la Administración y Fundamentos de la Educación

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO (ENTREVISTAS)

Título de la investigación: Evaluación y cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle-Colombia.

Investigadora : Maritza Rengifo Millán, candidata a doctorado, Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Director de investigación: Señor Manuel Crespo Ph.D., Profesor asociado

Departamento de administración y fundamentos de la educación, Universidad de Montreal.

A. Información para los participantes

1. Objetivos de la investigación: La presente investigación tiene como propósito identificar y analizar cómo se realizó el proceso de la autoevaluación con fines de acreditación y la implantación del plan de mejora, y cuáles fueron los cambios generados en este proceso en los programas de Administración de empresas y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle.

2. Participación en la investigación. Su participación consiste en un encuentro con la investigadora para una entrevista individual con una duración de 90 minutos, con el fin de obtener su punto de vista sobre la evaluación institucional en los programas de Administración y de Contabilidad de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle. La entrevista tendrá lugar en las oficinas de los participantes o en un espacio indicado al interior de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, en horarios acordados entre la investigadora y cada participante (dentro de los horarios siguientes: de las 8am a las 8pm), serán grabadas en audio y transcritas para su análisis.

3. Confidencialidad.

Las informaciones que usted nos dará permanecerán confidenciales. A cada participante de la investigación se le asignará un número y sólo la investigadora y la persona que ella designe para tal efecto, tendrán la lista de los participantes y de los números que les fueron atribuidos. Además, las informaciones serán conservadas en un archivo bajo llave en una oficina. Ninguna información que permita identificarlo de una manera u otra, será publicada. La información personal y la base de datos obtenidas después de las entrevistas, serán destruidas 7 años después del final del proyecto, sólo las informaciones que no permitan identificarlo podrán ser conservadas después de este plazo.

4. Ventajas e inconvenientes.

Al participar en esta encuesta, usted no corre riesgos o inconvenientes particulares y podrá contribuir y beneficiarse, de un proceso de mejoramiento continuo, no solamente de los programas en estudio, sino también de los demás programas académicos de la Universidad del Valle. Igualmente, esta investigación podrá ser, para algunos, una ocasión para expresar sus grados de satisfacción y sus sugerencias con respecto a su programa académico.

Anexo 3. Guía de entrevista semi-estructurada Directivos y Administrativos



GUÍA DE LA ENTREVISTA – SEMI-ESTRUCTURADA (Directivos y administrativos)

No de referencia:

Estamento: Tiempo de vinculación a la Universidad (meses, años):

Cargo de Dirección: Tiempo en el cargo (meses, años):

Departamento al que está vinculado en la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA):

Programa académico en el que enseña: Contaduría Pública (CP):Administración de Empresas(AE):

SECCIÓN A- Contexto institucional

1. ¿Podrías usted decirme si conoces si la Universidad del Valle y especialmente en la Facultad de Ciencias de la Administración se conoce y ha sido difundido el marco institucional como son la misión, la visión, el proyecto institucional y el objetivo de autoevaluación en la universidad?
2. ¿Estas políticas institucionales orienten el proceso de autoevaluación?
3. ¿Existe una capacitación institucional para el desarrollo de los procesos de autoevaluación?
4. ¿Existe un asesoramiento o lineamientos de carácter institucional para el desarrollo de la calidad y los procesos de autoevaluación institucional y de mejora continua?
5. ¿Conoce cuál es el propósito de la autoevaluación del programa de Contaduría Pública / Administración de empresas?
6. ¿Se ha difundido la importancia del proceso de autoevaluación del programa de Contaduría Pública / Administración de empresas?

SECCIÓN B- Planeación

1. ¿Sabe usted si se elaboró una planeación del proceso de autoevaluación del programa de Contaduría Pública/ Administración?
2. ¿Cómo se realizó el proceso de planeación de la autoevaluación del programa de Contaduría Pública/Administración?
3. ¿Qué estrategias se plantearon para realizar el proceso de autoevaluación del programa de Contaduría/Administración?

SECCION C- Proceso

4. ¿Cómo ha contribuido usted en el proceso de autoevaluación y en la implementación de la mejora en el programa de Contaduría Pública/Administración?
5. ¿Conoce usted si los siguientes estamentos de la Facultad participaron en el proceso de autoevaluación? Estudiantes, profesores, personal administrativo, directivos y egresados. Cuáles?
6. ¿Cómo considera que ha sido el compromiso de las Directivas en el proceso de autoevaluación? **(pregunta sólo para personal administrativo)**
7. ¿Considera usted que existe una adecuada sistematización de los procesos de autoevaluación realizada en el programa académico de Contaduría y Administración de empresas?
8. ¿Cuáles considera usted que fueron las fortalezas del proceso de autoevaluación en el programa de Contaduría Pública/ Administración?
9. ¿Cuáles considera que hayan sido las debilidades del proceso de autoevaluación en el programa de Contaduría/ Administración?

10. ¿Cuáles considera usted que fueron los factores que facilitaron el proceso de autoevaluación en el programa de Contaduría / Administración?
11. ¿Cuáles considera usted que fueron los factores que limitaron el proceso de autoevaluación en el programas de Contaduría / Administración?
12. ¿Considera que la autoevaluación ha contribuido a mejorar los procesos del programa académico de Contaduría Pública/Administración?
13. ¿Sabe usted si después de la autoevaluación se implementó algún plan para de mejora?
14. ¿Conoce los planteamientos del plan de mejora, indique algunos?
15. ¿Considera que las acciones previstas en el actual plan de mejora se ha realizado conforme a los objetivos y estrategias planeadas?
16. ¿Conoce usted la existencia de mecanismos para monitorear o hacer seguimiento a los planes de mejoramiento de los programas de Contaduría / Administración?

SECCIÓN D- Producto

17. ¿Conoce usted los resultados del proceso de autoevaluación del programa de Contaduría / Administración?
18. Cuáles de los siguientes factores considera que se han fortalecido y cuales permanecen débiles después de los procesos de autoevaluación del programa de Contaduría Pública / Administración de empresas? Indique la razón.
 - a. Factor de Misión proyecto institucional
 - b. Factor de Estudiantes (participación estudiantil, condiciones de ingreso, permanencia, graduación)
 - c. Factor de Profesores (criterios de selección, vinculación, formación, estímulos, y producción de material de profesores).
 - d. Factor de Procesos académicos (flexibilidad, actualización curricular, métodos pedagógicos, procesos de investigación y la evaluación permanente del programa).
 - e. Factor de Bienestar universitario (Políticas de Bienestar de la universidad para fortalecer la comunidad académica).
 - f. Factor de Organización, administración y gestión (Calidad de la administración gestión de directivos, la comunicación y sistemas de información en el programa.
 - g. Factor de egresados e impacto en el medio: (perfil ocupacional de los egresados y la proyección del programa a la comunidad y seguimiento a egresados)
 - h. Factor de Recursos físicos y financieros: (planta física, recursos presupuestales de funcionamiento e inversión y políticas de financiamiento del programa)
19. ¿Considera que se cumplieron los objetivos planteados en el proceso de autoevaluación, cuáles y por qué?
20. ¿Qué cambios considera que se han generado después de la autoevaluación del programa de Contaduría/ Administración?
21. ¿Los cambios realizados aportan al mejoramiento del programa académico de Contaduría Pública / Administración?
22. ¿Qué aspectos considera que facilitaron los cambios en los programas de Contaduría Pública / Administración?
23. ¿Qué aspectos considera que hayan limitado la generación de cambios en el programa de Contaduría Pública / Administración?
24. ¿Conoce los resultados del seguimiento o cumplimiento del plan de mejoramiento?
25. ¿A manera de Conclusión, como ha sido para usted este proceso de autoevaluación y la implantación de la mejora?
26. ¿Tiene algún comentario adicional para formular, que le pareció la entrevista, como se sintió?

¡ Gracias por su participación!.

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada Profesores



GUÍA DE LA ENTREVISTA – SEMI-ESTRUCTURADA (Profesores)

No referencia: _____
 Estamento: _____ Tipo de vinculación: _____
 Tiempo de vinculación a la Universidad (años, meses): _____
 Departamento al que está vinculado en la Facultad de Ciencias de la
 Administración: _____
 Programa académico en el que enseña: Contaduría Pública (CP) _____ Administración de empresas (AE) _____

SECCIÓN A- Contexto institucional

1. ¿Existen políticas institucionales que orienten el proceso de autoevaluación?
2. ¿Existe una capacitación y asesoramiento institucional para el desarrollo de los procesos de autoevaluación?
3. ¿Sabe usted que es autoevaluación de un programa académico?
4. ¿El proceso de autoevaluación de (los) programa(s) de Contaduría Pública y Administración de empresas es coherente con la misión y el proyecto institucional de la Universidad del Valle?
5. ¿Sabe cuál es el propósito de la autoevaluación de (los) programa(s) de Contaduría/ Administración de empresas de la FCA?

SECCIÓN B- Planeación

1. ¿Sabe usted si se elaboró una planeación del proceso de autoevaluación del (los) programa(s) de Contaduría Pública/ Administración de empresas de la FCA?
2. ¿Conoció alguna de las estrategias que se utilizaron para planear la autoevaluación.Cuál?

SECCIÓN C-Proceso

3. Como ha contribuido usted en el proceso de autoevaluación y en la implementación de la mejora en el programa de Contaduría/Administración?
4. ¿Conoce usted si los siguientes estamentos de la Facultad participaron en el proceso de autoevaluación? Estudiantes, profesores, personal administrativo, directivos y egresados. Cuáles?
5. ¿Cómo considera que ha sido el cumplimiento de las directivas en el proceso de autoevaluación?
6. ¿Considera usted que existe una adecuada sistematización de los procesos de autoevaluación realizada en el (los) programa(s) académicos de contaduría Pública y Administración de empresas de la FCA?
7. ¿Cuáles considera usted que fueron las fortalezas del proceso de autoevaluación en el (los) programa(s) de Contaduría/ Administración de la FCA?
8. ¿Cuáles considera que hayan sido las debilidades del proceso de autoevaluación en el (los) programa(s) de Contaduría/ Administración de la FCA?
9. ¿Cuáles considera usted que fueron los factores que facilitaron el proceso de autoevaluación en el (los) programa de Contaduría Pública / Administración de empresas la FCA?
10. ¿Cuáles considera usted que fueron los factores que limitaron el proceso de autoevaluación en el (los) programa de Contaduría Pública / Administración de empresas de la FCA?
11. ¿Considera que la autoevaluación ha contribuido a mejorar los procesos del programa académico de contaduría pública /administración?
12. ¿Sabe usted si después de la autoevaluación se implementó algún plan para de mejora?

SECCIÓN D-Producto

1. ¿Fueron socializados y conoce usted los resultados del proceso de autoevaluación de él (los) programas de Contaduría / Administración de empresas de la FCA?
2. ¿Cuáles de los siguientes factores considera que se han fortalecido y cuales permanecen débiles después de los procesos de autoevaluación de (los) programa (s) de Contaduría Pública / Administración de empresas de la FCA. Indique la razón.
 - a. Factor de Misión proyecto institucional (el análisis de los aspectos relacionados con el Ser de la Universidad, su vinculación con el medio y si capacidad para construir y consolidar una comunidad académica)
 - b. Factor de Estudiantes (participación estudiantil, condiciones de ingreso, permanencia, graduación)
 - c. Factor de Profesores (criterios de selección, vinculación, formación, estímulos, y producción de material de profesores).
 - d. Factor de Procesos académicos (flexibilidad, actualización curricular, métodos pedagógicos, procesos de investigación y la evaluación permanente del programa).
 - e. Factor de Bienestar universitario (políticas de bienestar de la universidad para fortalecer la comunidad académica).
 - f. Factor de Organización, administración y gestión (Calidad de la administración gestión de directivos, la comunicación y sistemas de información en el programa.
 - g. Factor de egresados e impacto en el medio: (perfil ocupacional de los egresados y la proyección del programa a la comunidad y seguimiento a egresados)
 - h. Factor de Recursos físicos y financieros: (planta física, recursos presupuestales de funcionamiento e inversión y políticas de financiamiento del programa)
3. ¿Conoce usted la existencia de mecanismos para monitorear o hacer seguimiento a los planes de mejoramiento de los programas de Contaduría / Administración de la FCA?
4. ¿Qué cambios considera que se han generado después de la autoevaluación de los programas de Contaduría Pública/ Administración de la FCA?
5. ¿Qué aspectos considera que facilitaron los cambios en los programas de Contaduría Pública / Administración de la FCA?
6. ¿Qué aspectos considera que hayan limitado la generación de cambios en los programas de Contaduría Pública / Administración de la FCA?
7. A manera de conclusión como ha sido para usted este proceso de autoevaluación y la implantación de la mejora
8. ¿Tiene algún comentario adicional para formular?.

¡ Gracias por su participación!.

Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada Egresados



GUÍA DE LA ENTREVISTA – SEMI-ESTRUCTURADA (Egresados)

Objetivo: La presente entrevista está orientada a identificar el conocimiento que usted tiene sobre el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, el plan de mejora y los cambios generados después de este proceso, en los programas académicos de Contaduría Pública/Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración-Univalle.

No referencia: _____ Fecha _____
 Estudiante: _____ Egresado: _____ Fecha de grado: _____
 Programa: Contaduría Pública (CP): _____ Administración de Empresas (AE): _____
 Género: M _____ F _____
 Semestre: _____
 Jornada: Diurna _____ Nocturna _____

SECCIÓN A- Contexto institucional

1. ¿Usted conoce si existen políticas institucionales que hayan orientado el proceso de autoevaluación?
2. ¿Sabe usted cuál es el propósito de la autoevaluación de (los) programa(s) de Contaduría Pública / Administración de empresas de la FCA?
3. SECCIÓN B- Planeación
4. ¿Sabe usted si se elaboró una planeación del proceso de autoevaluación del programas de Contaduría Pública/ Administración?
5. ¿Conoció o conoce alguna (s) estrategias se plantearon para realizar el proceso de autoevaluación del Contaduría/ Administración?
6. ¿Conoció o conoce los objetivos planteados en el proceso de autoevaluación por parte del programa Contaduría/ Administración?
7. SECCIÓN C- Proceso
8. ¿Conoció usted si los siguientes estamentos de la Facultad participaron en el proceso de autoevaluación? Estudiantes. profesores, personal administrativo, directivos y egresados. Cuáles?
9. ¿Fue llamado a participar en el proceso de autoevaluación como egresado?
10. ¿Participó como egresado en reuniones de socialización o alguna actividad durante el proceso de autoevaluación?
11. ¿En qué forma se implicó usted en este proceso, con el programa y la universidad?
12. ¿considera que hubo una buena participación del estamento de egresados en el proceso?
13. ¿Por qué le parece que sea importante a usted como egresado el proceso de autoevaluación en el programa académico y la facultad?
14. ¿Cuáles considera usted que fueron las fortalezas del proceso de autoevaluación en el (los) programa(s) de Contaduría Pública/ Administración?
15. ¿Cuáles considera que hayan sido las debilidades del proceso de autoevaluación en el (los) programas de Contaduría/ Administración?
16. ¿Cuáles considera que pudieron ser los aspectos que facilitaron el proceso de autoevaluación en los programas de Contaduría / Administración?
17. ¿Cuáles considera usted que fueron los aspectos que limitaron el proceso de autoevaluación en los programas de Contaduría / Administración?
18. ¿Sabe usted si después de la autoevaluación se implementó algún plan para de mejora?
19. ¿Conoce algún planteamiento del plan de mejora, si los conoce, indique alguno(s)?
20. ¿Conoce usted la existencia de mecanismos para monitorear o hacer seguimiento a los planes de mejoramiento de los programas de Contaduría / Administración?

SECCIÓN D- Producto

21. ¿Conoce usted los resultados del proceso de autoevaluación de los programas de Contaduría / Administración de la FCA?
22. Cuáles de los siguientes aspectos considera que se han fortalecido y cuales permanecen débiles después de los procesos de autoevaluación de (los) programa (s) de Contaduría Pública / Administración de empresas de la FCA?. Indique la razón.
- La Misión proyecto institucional
 - El aspecto de Estudiantes (participación estudiantil, condiciones de ingreso, permanencia, graduación)
 - El aspecto Profesores (criterios de selección, vinculación, formación, estímulos, y producción de material de profesores).
 - Los Procesos académicos (flexibilidad, actualización curricular, métodos pedagógicos, procesos de investigación y la evaluación permanente del programa).
 - El Bienestar universitario (Políticas de Bienestar de la universidad para fortalecer la comunidad académica).
 - La administración y gestión (Calidad de la administración gestión de directivos, la comunicación y sistemas de información en el programa).
 - El aspecto de egresados e impacto en el medio es decir el perfil ocupacional de los egresados y la proyección del programa a la comunidad
 - Factor de Recursos físicos y financieros: (planta física, recursos presupuestales de funcionamiento e inversión y políticas de financiamiento del programa)
23. ¿Qué cambios considera que se han generado después de la autoevaluación de los programas de Contaduría/ Administración de la FCA?
24. ¿Qué aspectos considera que facilitaron los cambios en los programas de Contaduría Pública / Administración de la FCA?
25. ¿Qué aspectos considera que hayan limitado la generación de cambios en los programas de Contaduría Pública / Administración de la FCA?
26. ¿Conoce los resultados del seguimiento o cumplimiento del plan de mejoramiento?
27. ¿En qué forma considera usted puede servir la autoevaluación y el plan de mejoramiento del programa académico en su proyección profesional?
28. ¿Considera que los cambio en el currículo del programa puede favorecer la disciplina contable/ administrativa?
29. ¿Considera que se ha generado cambios en el programa académico que le favorezcan como egresado y profesional?
30. ¿Cree los cambios en el programa académico después de la autoevaluación y la implantación del plan de mejora le puede favorecer para su mejoramiento laboral?
31. ¿Se encuentra satisfecho con los cambios que ha percibido en el programa académico del cual usted es egresado?
32. ¿Sabe si el programa y la Facultad hace algún seguimiento a los egresados?
33. ¿El programa ha desarrollado capacitación continuada para sus egresados?
34. ¿algún tipo de actividades por parte del programa y la facultad que favorezca la empleabilidad a los egresados?
35. ¿Tiene algún comentario adicional para aportar o comentar?

¡ Gracias por su participación!.

Anexo 6. Formato encuesta aplicada estudiantes



CUESTIONARIO (estudiantes)



Objetivo: El presente cuestionario está orientado a identificar el conocimiento que usted tiene sobre el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, el plan de mejora y los cambios generados después de este proceso, en los programas académicos de Contaduría Pública/Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración-Univalle. Para ello se ha elaborado este cuestionario con unas preguntas para que usted indique el grado al que corresponda su apreciación. Por tal motivo los invitamos a diligenciarlo de la manera más completa y con el máximo de objetividad.

BLOQUE I: DATOS GENERALES

1. Encuesta No: _____ 2. Fecha _____
3. 1 Estudiante: _____
4. 1 Programa de Contaduría Pública (CP): _____ 2 Programa de Administración de Empresas (AE): _____
5. Género 1. M _____ 2. F _____
6. Semestre: _____
7. Jornada: 1 Diurna _____ 2 Nocturna _____

BLOQUE II: Corresponde a la identificación de políticas institucionales, la forma como se efectuó la planeación y el proceso de autoevaluación en los programas de Contaduría pública y Administración de empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración de Univalle.

8. Lea cuidadosamente cada una de las siguientes afirmaciones y marque una sola casilla con una X el grado al que corresponde su apreciación.

(Las preguntas del 8.1 a la 8.17 corresponden a la sección A, B y C del bloque II del cuestionario).

5 = Totalmente de acuerdo 4 = De acuerdo 3 = Parcialmente de acuerdo 2 = En desacuerdo 1 = Totalmente en desacuerdo 0 = No sabe / No responde

No	SECCIÓN A-Contexto institucional: apunta a identificar el conocimiento de los participantes sobre la misión y el proyecto institucional y lineamientos de la Universidad del Valle	5	4	3	2	1	0
8.1	La razón de ser o misión de la Universidad es difundida						
8.2	La razón de ser o misión de la Facultad ha sido difundida en diferentes medios como: foros, reuniones, formas impresas, página web.						
8.3	Existen políticas a nivel institucional que orienten el proceso de autoevaluación						
8.4	Conoce el proyecto educativo de su programa académico						
8.5	Conoce el propósito de la autoevaluación de su programa académico.						
No	SECCIÓN B-Planeación de la autoevaluación: corresponde a los planes previos para llevar a cabo la autoevaluación en su programa académico						
8.6	Conoció las estrategias para la planeación para la autoevaluación de su programa académico						
8.7	Participó en reuniones previas al proceso de autoevaluación						
No	SECCIÓN C-Proceso de autoevaluación: se pretende identificar el conocimiento de los participantes sobre cómo se efectuó el proceso de autoevaluación en su programa académico						
8.8	El proceso de autoevaluación contó con la participación de la comunidad de estudiantes						
8.9	Considera adecuada su participación en el proceso de autoevaluación de su programa académico						
8.10	Se socializó el desarrollo del proceso de autoevaluación de su programa académico						
8.11	Conoció los aspectos que facilitaron el proceso de autoevaluación en su programa académico						
8.12	Se socializaron los aspectos que pudieron limitar el proceso de autoevaluación su programa académico						
8.13	Se socializaron las fortalezas del proceso de autoevaluación en su programa académico						
8.14	Se socializaron las debilidades del proceso de autoevaluación en su programa académico						
8.15	Conoce si después de la autoevaluación se ha implementado un plan de mejora en su programa académico						
8.16	Considera que las acciones planeadas para el mejoramiento de su programa académico se están realizando						
8.17	Conoce si existe un mecanismo para monitorear o hacer seguimiento a los planes de mejoramiento de su programa académico						

BLOQUE III: Tiene como propósito identificar los cambios generados después del proceso de autoevaluación en su programa académico en la Facultad de Ciencias de la Administración. También servirá para darle una calificación a los cambios identificados por el participante.

(Las preguntas del 9.1 hasta la 9.8 corresponden al bloque III del cuestionario).

9. Lea cuidadosamente cada una de las siguientes indicaciones:

- Marque con una X en la característica en la que haya identificado un cambio después del proceso de autoevaluación en su programa académico en la Facultad de Ciencias de la Administración.
- Mencione brevemente el cambio identificado

Califique el grado del cambio identificado por usted de acuerdo a la siguiente escala:

5 = Muy fortalecido 4 = fortalecido 3 = Medianamente fortalecido 2 = Poco fortalecido 1 = Nada fortalecido

No	Sección D-Productos de la Autoevaluación y de la implantación de la mejora				Calificación del cambio				
	Factores	Características	Marque con una X	Mencione brevemente el Cambio identificado (Si considera que lo hubo)	5	4	3	2	1
9.1	Misión y Proyecto institucional	1. Misión institucional							
		2. Proyecto institucional							
		3. Proyecto educativo del programa							
		4. Relevancia del programa y pertinencia social del programa							

No.	Sección D-Productos de la Autoevaluación y de la implantación de la mejora				Calificación del cambio						
	Factores	Características	Marque con una X	Mencione brevemente el Cambio identificado (Si considera que lo hubo)	5	4	3	2	1		
9.2	Estudiantes	5. Mecanismos de ingreso									
		6. Número y calidad de los estudiantes admitidos									
		7. Permanencia y deserción estudiantil									
		8. Participación en actividades de formación integral									
		9. Reglamento estudiantil									
9.3	Profesores	10. Selección y vinculación de profesores									
		11. Estatuto profesoral									
		12. Número, dedicación y nivel de formación de los profesores									
		13. Desarrollo profesoral									
		14. Interacción con las comunidades académicas									
		15. Estimulación a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional									
		16. Producción de material docente									
		17. Remuneración por méritos									
		9.4	Procesos Académicos	18. Integralidad del currículo							
				19. Flexibilidad del currículo							
20. Interdisciplinabilidad											
21. Relaciones Nacionales e internacionales del programa											
22. Metodología de enseñanza y aprendizaje											
23. Sistemas de evaluación de estudiantes											
24. Trabajo de los estudiantes											
25. Evaluación y autorregulación del programa											
26. Formación para la investigación											
27. Compromiso con la investigación											
28. Extensión y proyección Social											
29. Recursos bibliográficos											
30. Recursos informáticos y de comunicación											
31. Recursos de apoyo docente											
9.5	Bienestar Institucional	32. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario									
9.6	Organización, Administración y Gestión	33. Organización, administración y gestión del programa									
		34. Sistemas de comunicación e información									
		35. Dirección del programa									
		36. Promoción del programa									
9.7	Egresados e impacto sobre el medio	37. Influencia del programa en el medio									
		38. Seguimiento de los egresados									
		39. Impacto de los egresados en el medio social y académico									
9.8	Recursos Físicos y Financieros	40. Recursos físicos									
		41. Presupuesto del programa									
		42. Administración de recursos									

BLOQUE IV: Tiene como propósito identificar los aspectos que facilitaron y limitaron la generación de cambios después del proceso de autoevaluación y su opinión sobre el resultado del proceso en su programa académico en la Facultad de Ciencias de la Administración.
(Las preguntas del 10.1. hasta la 10.3 corresponden al bloque IV del cuestionario).

10. Responda la siguiente pregunta:

10.1 ¿Qué aspectos considera que facilitaron la generación de los cambios después del proceso de autoevaluación en su programa académico en la Facultad de Ciencias de la Administración? _____

10.2 Que aspectos considera que limitaron la generación de los cambios después del proceso de autoevaluación en su programa académico en la Facultad de Ciencias de la Administración? _____

10.3 A manera de conclusión considera que se ha logrado el propósito del proceso de autoevaluación y la implementación de la mejora en su programa académico en la Facultad de Ciencias de la Administración. SI ___ NO ___ Por qué? _____

11. Código del encuestador: _____ 12. Código del digitador: _____ 13. Código del supervisor: _____

¡Gracias por tu participación!

Anexo 7. Guía de apoyo para la aplicación de instrumento cualitativo (entrevistas)



UNIVERSIDAD DEL VALLE



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN / UNIVERSIDAD DE MONTREAL

Proyecto: Evaluación y cambio institucional

GUÍA DE APOYO PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO CUALITATIVO		
Tipo de Actividad (marque con X):		Entrevista:
Nombre del archivo electrónico:		
Número de participantes:		
Fecha:	Hora de Inicio:	Hora que Termina:
Departamento-programa académico:		
Institución:		
Lugar de aplicación:		
Factores de distracción:		
Cosas que motivan a los participantes:		
Cosas que inhiben a los participantes:		
Opiniones de los participantes:		
Firma de entrevistador		

Anexo 8. Compendio Documental

Estatal

Acuerdo No. 06 de diciembre 14 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia -CESU. “Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias”

Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003 de la Presidencia de la República de Colombia. “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”.

Decreto 3678 del 19 de Diciembre de 2003 de la Presidencia de la República de Colombia, “Por el cual se modifica el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003”.

Decreto 2170 de 27 junio de 2005 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. “Por el cual se modifica el artículo 4° del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003

Decreto 1001 de Abril 3 de 2006 de la Presidencia de la República. “Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones”.

Directiva Ministerial No. 18 de Diciembre 18 de 2006 del Ministerio de Educación de Colombia. “Registro Calificado”.

Directiva Ministerial No. 19 de Septiembre 24 de 2004, Aspectos curriculares.

Directiva Ministerial No. 20 de septiembre 27 de 2004 del Ministerio de Educación de Colombia. “Modificaciones sustanciales de programas académicos”.

Guía de Procedimiento CNA-03. Tercera Edición.

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, del Congreso de la República de Colombia. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Ley 1188 de Abril 25 de 2008 del Congreso de la República de Colombia. “Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones”.

Resolución No 3765 de 5 de Julio de 2007 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Institucional - Universidad del Valle (UV)

Acuerdo No. 010 de noviembre 11 de 1997. Consejo superior. “Por medio del cual se expide el estatuto orgánico del presupuesto de la Universidad del Valle”.

Acuerdo No. 009 de mayo 26 de 2000. Consejo superior. “Por el cual se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle y se reforma el acuerdo No. 001 de febrero de 1993”. Universidad del Valle.

Acuerdo No. 007 junio 1 de 2000 Consejo superior. “Por el cual se expide el estatuto del profesor de la Universidad del Valle”.

Acuerdo número 001 de enero 29 DE 2002 Consejo superior. “Proyecto institucional”. Universidad del Valle.

Autoevaluación Institucional. Cumplimiento al plan de Mejoramiento, 2012. Universidad del Valle

Autoevaluación Institucional. Modelo Metodológico, 2012. Universidad del Valle.

Autoevaluación Institucional. Sinopsis, 2012. Universidad del Valle.

Informe de Autoevaluación Institucional, 2005-2015. Universidad del Valle.

Manual de divulgación procesos académicos – administrativos para las jefaturas de unidad académica. Vicerrectoría académica. Universidad del Valle

Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. Plan Estratégico de Desarrollo 2005 – 2015.

Ordenanza No. 12 del 11 junio 1945 de la Asamblea del Departamento del Valle del Cauca.

Plan de Acción Institucional 2012-2015. Universidad del Valle.

Resolución No. 396 diciembre 11 de 1975 del Consejo directivo de la Universidad del Valle. “Por la cual se crea el plan de estudios Contaduría Pública”.

Resolución No. 115 de 1989. Consejo superior. Estatuto profesional. Universidad del Valle

Resolución No. 076 de diciembre 12 de 2005. Consejo superior. “Por la cual se adoptó el Modelo Estándar de Control Interno – MECI- 1000:2005 en la Universidad del Valle”.

Resolución 045 de junio 30 de 2006. Consejo superior. “Por la cual se adoptó en la Universidad Valle la Política Institucional de Investigaciones”. Universidad del Valle.

Resolución No. 044 de abril 19 de 2007. Consejo académico.” Por la cual se actualizan reglamento de la inscripción y admisión a los programas académicos de pregrado que ofrece la Universidad del Valle”.

Universidad del Valle. Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica. <http://daca.univalle.edu.co>

Facultad de Ciencias de la Administración (FCA)

Informe de Autoevaluación Vicedecanato de la FCA, asesoría pedagógica, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. Universidad del Valle.

Informes oficina de Autoevaluación y Calidad FCA, 2011, 2012. Universidad del Valle.

Manual para la formulación del presupuesto por programas (2011), FCA. Universidad del Valle.

Proyecto-Plan estratégico de la Facultad de Ciencias de la Administración 2009-2020. Universidad del Valle.

Vicedecanato, informes de autoevaluación FCA, 2010, Universidad del Valle.

Vicedecanato, informes, FCA, 2011, 2012, 2013(parcial). Universidad del Valle.

Universidad del Valle. Acreditación institucional
http://administracion.univalle.edu.co/Facultad/Acreditacion/Documentos/Administracion_Dic16_v4.pdf

Programa Académico de Contaduría Pública (PACP)

Actas del programa Académico de Contaduría Pública, 2010, 2011, 2012, 2013. Universidad del Valle.

Informes de los pares externos del CNA para la acreditación, 2007, programa académico de Contaduría Pública. Universidad del Valle.

Informe de reacreditación 2011, programa académico de Contaduría Pública. Universidad del Valle.

Informes de los pares externos del CNA para la acreditación, 2011 del programa académico de Contaduría Pública. Universidad del Valle.

Resolución No. 396 diciembre 11 de 1975 del Consejo directivo de la Universidad del Valle. “Por la cual se crea el plan de estudios de Contaduría Pública”.

Proyecto Educativo del Programa (PEP), programa Académico de Contaduría Pública. 2011. Universidad del Valle.

Material bibliográfico adquirido para el programa académico de Contaduría Pública 2006 - 2009. Universidad del Valle.

Resolución 091 de julio 4 de 2002. Consejo académico. “Currículo del programa académico de Contaduría Pública”. Universidad del Valle.

Programa Académico de Administración de Empresas (PAAE)

Actas del programa académico de Administración de Empresas, 2010, 2011, 2012, 2013. Universidad del Valle.

Informe de pares externos del, 2007. Programa académico de Administración de Empresas. Universidad del Valle.

Informes del programa académico de Administración de Empresas, 2010, 2011, 2012,2013. Universidad del Valle.

Informes de autoevaluación con fines de acreditación, del programa académico de Administración de Empresas, 2012, 2013. Universidad del Valle.

Modelo de calificación proceso de autoevaluación 2012 programa de Administración de Empresas. Universidad del Valle.

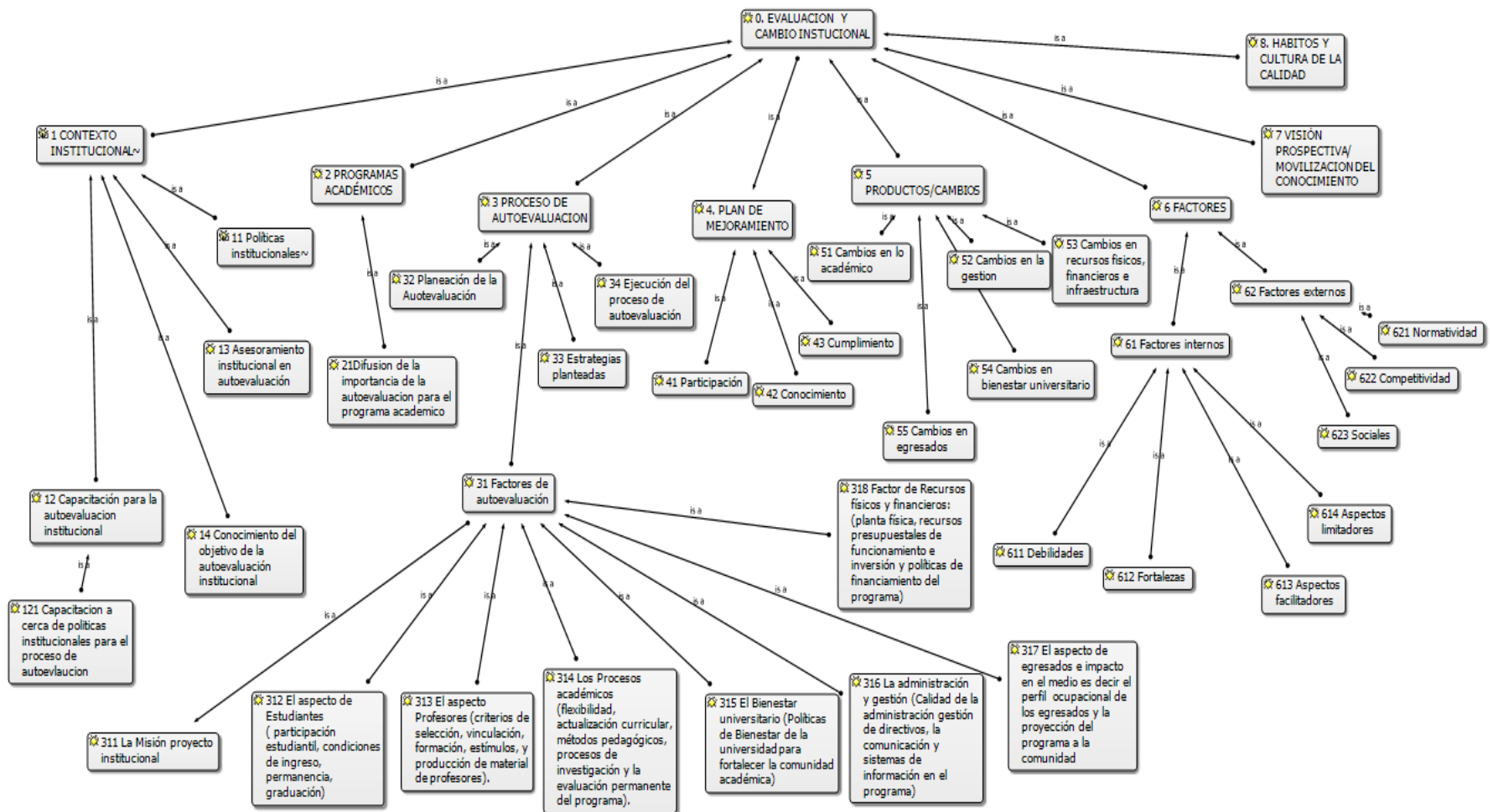
Resolución No. 001 del 11 agosto 2009. Comité de Programa de Administración de Empresas. Universidad del Valle.

Valoración de las características procesos de Autoevaluación del Programa Administración de Empresas 2012. Universidad del Valle.

Anexo 9. Libro de Códigos de las principales categorías (primer nivel)

Código	Nombre	Definición
1	Contexto Institucional	Es dentro de las instituciones, donde los individuos toman decisiones, diseñan organizaciones y eligen entre distintas alternativas de conocimiento, por ello es importante comprender las características de esos contextos (Buendía 2011).
2	Planeación en un programa académico	La planificación en la evaluación, cumple una doble finalidad, identificar y valorar las estrategias del programa y planear los procedimientos de la aplicación (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Un programa es una Organización de los estudios de pregrado, grado o posgrado, dentro de una institución de educación superior (RIACES, 2003).
3	Procesos de autoevaluación	La autoevaluación se concibe como la práctica de una reflexión colectiva, un autoestudio llevado a cabo por una Institución de Educación Superior con la intención de alcanzar una mayor comprensión de sí misma y de mejorar su progresión hacia el logro de sus objetivos propios, incrementando su efectividad para influenciar y responder positivamente en el entorno en que opera. Considerándose como un proceso esencialmente formativo que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones correctivas dentro de una institución. (Watson y Madison, 2005).
4	Plan de mejoramiento	Se entiende como el documento donde se consignan las medidas para mejorar y fortalecer los aspectos puestos de manifiesto en el proceso de evaluación de un programa de estudios y de una institución educativa, conjuntamente para obtener la acreditación (RIACES, 2003).
5	Productos/Cambios	El cambio institucional según lo expone North (1990,1993) se debe entender como el resultado de un proceso de ajustes al conjunto de normas, políticas y regulaciones obligatorias que se refieren a la evaluación en el marco de las instituciones de educación superior como parte del proceso de cambio que se registra en el contexto de estas.
6	Aspectos de análisis interno y externo	Análisis y evaluación de las oportunidades y limitaciones del entorno, como de las fortalezas y debilidades de una institución (RIACES, 2003).
Categorías emergentes (categorías adicionales a la codificación inicial)		
7	Transferencia de conocimiento	Según lo planteado por Nowotny, et al (2001) las universidades son las instituciones llamadas a liderar la producción y la transferencia de nuevo conocimiento, integrar sus funciones científicas y sociales, contextualizar la ciencia, superar las divisiones entre las disciplinas, articular la investigación con la docencia y en especial a abrirse hacia la sociedad de forma completa e integrada.
8	Hábito y cultura de la calidad	La cultura de la calidad según Cantú, (2001), es entendida como el conjunto de valores y hábitos que poseen los individuos, que complementados con el uso de prácticas y herramientas de calidad en el actuar diario, le permite colaborar con su organización para afrontar los retos que se le presentan en el cumplimiento de su misión.

Anexo 10. Modelo categorial de la investigación



Fuente: elaboración de la autora, basado en la codificación Atlas TI. Cmaptools, 2014.

Anexo 11. Resultado sobre el factor o componente estudiantes en el PACP y PAAE Estudiantes (ítems 9.2.5 – 9.2.9)

9,2	Estudiantes	Programas				Total		
		Contaduria Publica		Administracion de Empresas				
		Numero	%	Numero	%	Numero	%	
9,2,5	Mecanicmos de ingreso	Totalmente en desacuerdo	18	29,5%	18	27,3%	36	28,3%
		En desacuerdo	15	24,6%	13	19,7%	28	22,0%
		Parcialmente de acuerdo	9	14,8%	17	25,8%	26	20,5%
		De acuerdo	17	27,9%	15	22,7%	32	25,2%
		Totalmente de acuerdo	2	3,3%	3	4,5%	5	3,9%
	Total	61	100,0%	66	100,0%	127	100,0%	
9,2,6	Numero y calidad de estudiantes admitidos	Totalmente en desacuerdo	21	30,9%	18	26,9%	39	28,9%
		En desacuerdo	15	22,1%	13	19,4%	28	20,7%
		Parcialmente de acuerdo	22	32,4%	23	34,3%	45	33,3%
		De acuerdo	8	11,8%	12	17,9%	20	14,8%
		Totalmente de acuerdo	2	2,9%	1	1,5%	3	2,2%
	Total	68	100,0%	67	100,0%	135	100,0%	
9,2,7	Permanecia y deserción estudiantil	Totalmente en desacuerdo	14	22,2%	16	20,3%	30	21,1%
		En desacuerdo	11	17,5%	17	21,5%	28	19,7%
		Parcialmente de acuerdo	20	31,7%	23	29,1%	43	30,3%
		De acuerdo	16	25,4%	18	22,8%	34	23,9%
		Totalmente de acuerdo	2	3,2%	5	6,3%	7	4,9%
	Total	63	100,0%	79	100,0%	142	100,0%	
9,2,8	Participacion en actividades de formacion integral	Totalmente en desacuerdo	12	12,9%	16	22,9%	28	17,2%
		En desacuerdo	13	14,0%	15	21,4%	28	17,2%
		Parcialmente de acuerdo	21	22,6%	23	32,9%	44	27,0%
		De acuerdo	37	39,8%	14	20,0%	51	31,3%
		Totalmente de acuerdo	10	10,8%	2	2,9%	12	7,4%
	Total	93	100,0%	70	100,0%	163	100,0%	
9,2,9	Reglamento estudiantil	Totalmente en desacuerdo	10	23,3%	16	31,4%	26	27,7%
		En desacuerdo	4	9,3%	11	21,6%	15	16,0%
		Parcialmente de acuerdo	8	18,6%	15	29,4%	23	24,5%
		De acuerdo	13	30,2%	8	15,7%	21	22,3%
		Totalmente de acuerdo	8	18,6%	1	2,0%	9	9,6%
	Total	43	100,0%	51	100,0%	94	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Anexo 12. Resultado de la opinión de los estudiantes sobre el factor o componente profesores en el PACP y PAAE (ítems 9.3.10 - 9.3.17)

9,3	profesores		Programas				Total	
			Contaduría Pública		Administración de Empresas			
			Numero	%	Numero	%	Numero	%
9,3,10	Selección y vinculación de profesores	Totalmente en desacuerdo	19	26,8%	18	26,5%	37	26,6%
		En desacuerdo	16	22,5%	15	22,1%	31	22,3%
		Parcialmente de acuerdo	13	18,3%	20	29,4%	33	23,7%
		De acuerdo	15	21,1%	12	17,6%	27	19,4%
		Totalmente de acuerdo	8	11,3%	3	4,4%	11	7,9%
	Total	71	100,0%	68	100,0%	139	100,0%	
9,3,11	Estatuto profesoral	Totalmente en desacuerdo	14	45,2%	19	43,2%	33	44,0%
		En desacuerdo	4	12,9%	9	20,5%	13	17,3%
		Parcialmente de acuerdo	9	29,0%	8	18,2%	17	22,7%
		De acuerdo	3	9,7%	7	15,9%	10	13,3%
		Totalmente de acuerdo	1	3,2%	1	2,3%	2	2,7%
	Total	31	100,0%	44	100,0%	75	100,0%	
9,3,12	Número, dedicación y nivel de formación de los profesores	Totalmente en desacuerdo	10	16,1%	11	18,3%	21	17,2%
		En desacuerdo	9	14,5%	10	16,7%	19	15,6%
		Parcialmente de acuerdo	14	22,6%	15	25,0%	29	23,8%
		De acuerdo	23	37,1%	19	31,7%	42	34,4%
		Totalmente de acuerdo	6	9,7%	5	8,3%	11	9,0%
	Total	62	100,0%	60	100,0%	122	100,0%	
9,3,13	Desarrollo profesoral	Totalmente en desacuerdo	8	21,1%	9	16,4%	17	18,3%
		En desacuerdo	4	10,5%	9	16,4%	13	14,0%
		Parcialmente de acuerdo	7	18,4%	16	29,1%	23	24,7%
		De acuerdo	14	36,8%	14	25,5%	28	30,1%
		Totalmente de acuerdo	5	13,2%	7	12,7%	12	12,9%
	Total	38	100,0%	55	100,0%	93	100,0%	
9,3,14	Interacción con las comunidades académicas	Totalmente en desacuerdo	9	20,5%	9	17,3%	18	18,8%
		En desacuerdo	9	20,5%	14	26,9%	23	24,0%
		Parcialmente de acuerdo	8	18,2%	14	26,9%	22	22,9%
		De acuerdo	13	29,5%	12	23,1%	25	26,0%
		Totalmente de acuerdo	5	11,4%	3	5,8%	8	8,3%
	Total	44	100,0%	52	100,0%	96	100,0%	
9,3,15	Estimulación a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional	Totalmente en desacuerdo	8	13,3%	10	16,7%	18	15,0%
		En desacuerdo	12	20,0%	9	15,0%	21	17,5%
		Parcialmente de acuerdo	11	18,3%	16	26,7%	27	22,5%
		De acuerdo	20	33,3%	21	35,0%	41	34,2%
		Totalmente de acuerdo	9	15,0%	4	6,7%	13	10,8%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%	
9,3,16	Producción de material docente	Totalmente en desacuerdo	3	6,0%	8	14,8%	11	10,6%
		En desacuerdo	11	22,0%	9	16,7%	20	19,2%
		Parcialmente de acuerdo	9	18,0%	18	33,3%	27	26,0%
		De acuerdo	16	32,0%	16	29,6%	32	30,8%
		Totalmente de acuerdo	11	22,0%	3	5,6%	14	13,5%
	Total	50	100,0%	54	100,0%	104	100,0%	
9,3,17	Remuneración por méritos	Totalmente en desacuerdo	7	25,0%	11	23,9%	18	24,3%
		En desacuerdo	6	21,4%	14	30,4%	20	27,0%
		Parcialmente de acuerdo	7	25,0%	12	26,1%	19	25,7%
		De acuerdo	4	14,3%	7	15,2%	11	14,9%
		Totalmente de acuerdo	4	14,3%	2	4,3%	6	8,1%
	Total	28	100,0%	46	100,0%	74	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Anexo 13. Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Procesos académicos del PACP y PAEE (ítems 9.4.18- 9.4.31)

9.4	Procesos Académicos	Programas				Total		
		Contaduría Pública		Administración de Empresas		Numero	%	
		Numero	%	Numero	%			
9.4.18	Integralidad del currículo	Totalmente en desacuerdo	8	15,7%	10	17,9%	18	16,8%
		En desacuerdo	6	11,8%	14	25,0%	20	18,7%
		Parcialmente de acuerdo	15	29,4%	17	30,4%	32	29,9%
		De acuerdo	17	33,3%	10	17,9%	27	25,2%
		Totalmente de acuerdo	5	9,8%	5	8,9%	10	9,3%
Total		51	100,0%	56	100,0%	107	100,0%	
9.4.19	Flexibilidad del currículo	Totalmente en desacuerdo	13	24,1%	14	25,5%	27	24,8%
		En desacuerdo	16	29,6%	10	18,2%	26	23,9%
		Parcialmente de acuerdo	9	16,7%	18	32,7%	27	24,8%
		De acuerdo	14	25,9%	11	20,0%	25	22,9%
		Totalmente de acuerdo	2	3,7%	2	3,6%	4	3,7%
Total		54	100,0%	55	100,0%	109	100,0%	
9.4.20	Interdisciplinabilidad	Totalmente en desacuerdo	8	17,8%	8	15,4%	16	16,5%
		En desacuerdo	5	11,1%	11	21,2%	16	16,5%
		Parcialmente de acuerdo	12	26,7%	21	40,4%	33	34,0%
		De acuerdo	15	33,3%	12	23,1%	27	27,8%
		Totalmente de acuerdo	5	11,1%	0	0,0%	5	5,2%
Total		45	100,0%	52	100,0%	97	100,0%	
9.4.21	Relaciones Nacionales e internacionales del programa	Totalmente en desacuerdo	7	13,2%	15	24,6%	22	19,3%
		En desacuerdo	10	18,9%	10	16,4%	20	17,5%
		Parcialmente de acuerdo	14	26,4%	16	26,2%	30	26,3%
		De acuerdo	15	28,3%	15	24,6%	30	26,3%
		Totalmente de acuerdo	7	13,2%	5	8,2%	12	10,5%
Total		53	100,0%	61	100,0%	114	100,0%	
9.4.22	Metodología de enseñanza y aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	7	14,6%	8	11,6%	15	12,8%
		En desacuerdo	10	20,8%	16	23,2%	26	22,2%
		Parcialmente de acuerdo	11	22,9%	25	36,2%	36	30,8%
		De acuerdo	19	39,6%	18	26,1%	37	31,6%
		Totalmente de acuerdo	1	2,1%	2	2,9%	3	2,6%
Total		48	100,0%	69	100,0%	117	100,0%	
9.4.23	Sistemas de evaluación de estudiantes	Totalmente en desacuerdo	14	28,6%	11	20,0%	25	24,0%
		En desacuerdo	9	18,4%	14	25,5%	23	22,1%
		Parcialmente de acuerdo	16	32,7%	16	29,1%	32	30,8%
		De acuerdo	7	14,3%	10	18,2%	17	16,3%
		Totalmente de acuerdo	3	6,1%	4	7,3%	7	6,7%
Total		49	100,0%	55	100,0%	104	100,0%	
9.4.24	Trabajo de los estudiantes	Totalmente en desacuerdo	8	20,0%	14	26,9%	22	23,9%
		En desacuerdo	10	25,0%	9	17,3%	19	20,7%
		Parcialmente de acuerdo	10	25,0%	16	30,8%	26	28,3%
		De acuerdo	7	17,5%	8	15,4%	15	16,3%
		Totalmente de acuerdo	5	12,5%	5	9,6%	10	10,9%
Total		40	100,0%	52	100,0%	92	100,0%	
9.4.25	Evaluación y autoregulación del programa	Totalmente en desacuerdo	6	16,2%	9	19,6%	15	18,1%
		En desacuerdo	11	29,7%	10	21,7%	21	25,3%
		Parcialmente de acuerdo	6	16,2%	19	41,3%	25	30,1%
		De acuerdo	4	10,8%	8	17,4%	12	14,5%
		Totalmente de acuerdo	10	27,0%	0	0,0%	10	12,0%
Total		37	100,0%	46	100,0%	83	100,0%	
9.4.26	Formación para la investigación	Totalmente en desacuerdo	8	12,7%	8	14,3%	16	13,4%
		En desacuerdo	15	23,8%	13	23,2%	28	23,5%
		Parcialmente de acuerdo	8	12,7%	15	26,8%	23	19,3%
		De acuerdo	16	25,4%	19	33,9%	35	29,4%
		Totalmente de acuerdo	16	25,4%	1	1,8%	17	14,3%
Total		63	100,0%	56	100,0%	119	100,0%	
9.4.27	Compromiso con la investigación	Totalmente en desacuerdo	4	7,5%	7	12,1%	11	9,9%
		En desacuerdo	10	18,9%	8	13,8%	18	16,2%
		Parcialmente de acuerdo	16	30,2%	20	34,5%	36	32,4%
		De acuerdo	10	18,9%	18	31,0%	28	25,2%
		Totalmente de acuerdo	13	24,5%	5	8,6%	18	16,2%
Total		53	100,0%	58	100,0%	111	100,0%	
9.4.28	Extensión y Proyección Social	Totalmente en desacuerdo	5	12,5%	9	17,3%	14	15,2%
		En desacuerdo	8	20,0%	12	23,1%	20	21,7%
		Parcialmente de acuerdo	14	35,0%	18	34,6%	32	34,8%
		De acuerdo	5	12,5%	9	17,3%	14	15,2%
		Totalmente de acuerdo	8	20,0%	4	7,7%	12	13,0%
Total		40	100,0%	52	100,0%	92	100,0%	
9.4.29	Recursos bibliográficos	Totalmente en desacuerdo	5	9,1%	7	10,6%	12	9,9%
		En desacuerdo	6	10,9%	3	4,5%	9	7,4%
		Parcialmente de acuerdo	19	34,5%	23	34,8%	42	34,7%
		De acuerdo	13	23,6%	24	36,4%	37	30,6%
		Totalmente de acuerdo	12	21,8%	9	13,6%	21	17,4%
Total		55	100,0%	66	100,0%	121	100,0%	
9.4.30	Recursos informáticos y de comunicación	Totalmente en desacuerdo	3	4,1%	3	4,2%	6	4,1%
		En desacuerdo	5	6,8%	7	9,9%	12	8,3%
		Parcialmente de acuerdo	13	17,6%	25	35,2%	38	26,2%
		De acuerdo	31	41,9%	29	40,8%	60	41,4%
		Totalmente de acuerdo	22	29,7%	7	9,9%	29	20,0%
Total		74	100,0%	71	100,0%	145	100,0%	
9.4.31	Recursos de apoyo docente	Totalmente en desacuerdo	4	9,8%	5	8,9%	9	9,3%
		En desacuerdo	9	22,0%	8	14,3%	17	17,5%
		Parcialmente de acuerdo	10	24,4%	20	35,7%	30	30,9%
		De acuerdo	13	31,7%	16	28,6%	29	29,9%
		Totalmente de acuerdo	5	12,2%	7	12,5%	12	12,4%
Total		41	100,0%	56	100,0%	97	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.

Anexo 14. Resultados de la opinión de los estudiantes en el factor o componente Organización, Administración y Gestión del PACP y PAEE (ítems 9.6.33- 9.6.36)

9,6	Organización, Administración y Gestión		Programas				Total	
			Contaduría Pública		Administración de Empresas			
			Numero	%	Numero	%	Numero	%
9,6,33	Organización, administración y gestión del programa	Totalmente en desacuerdo	4	10,5%	6	11,8%	10	11,2%
		En desacuerdo	7	18,4%	10	19,6%	17	19,1%
		Parcialmente de acuerdo	14	36,8%	14	27,5%	28	31,5%
		De acuerdo	5	13,2%	17	33,3%	22	24,7%
		Totalmente de acuerdo	8	21,1%	4	7,8%	12	13,5%
	Total	38	100,0%	51	100,0%	89	100,0%	
9,6,34	Sistemas de comunicación e información	Totalmente en desacuerdo	3	4,6%	5	7,5%	8	6,1%
		En desacuerdo	7	10,8%	12	17,9%	19	14,4%
		Parcialmente de acuerdo	15	23,1%	16	23,9%	31	23,5%
		De acuerdo	26	40,0%	25	37,3%	51	38,6%
		Totalmente de acuerdo	14	21,5%	9	13,4%	23	17,4%
	Total	65	100,0%	67	100,0%	132	100,0%	
9,6,35	Dirección del programa	Totalmente en desacuerdo	9	16,7%	8	12,9%	17	14,7%
		En desacuerdo	8	14,8%	8	12,9%	16	13,8%
		Parcialmente de acuerdo	8	14,8%	20	32,3%	28	24,1%
		De acuerdo	18	33,3%	17	27,4%	35	30,2%
		Totalmente de acuerdo	11	20,4%	9	14,5%	20	17,2%
	Total	54	100,0%	62	100,0%	116	100,0%	
9,6,36	Promoción del programa	Totalmente en desacuerdo	6	14,6%	8	18,6%	14	16,7%
		En desacuerdo	9	22,0%	8	18,6%	17	20,2%
		Parcialmente de acuerdo	12	29,3%	13	30,2%	25	29,8%
		De acuerdo	9	22,0%	10	23,3%	19	22,6%
		Totalmente de acuerdo	5	12,2%	4	9,3%	9	10,7%
	Total	41	100,0%	43	100,0%	84	100,0%	

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE Marzo de 2013.