



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Contaduría y Administración

Percepción del Modelo de Acreditación de Programas Universitarios Colombiano: Caso
Programa de Administración-Universidad Simón Bolívar

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctor en Administración

Presenta

Adriana Patricia Uribe Uran

Santiago de Querétaro, Julio de 2014
México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Contaduría y Administración
Doctorado en Administración

"Percepción del Modelo de Acreditación de Programas Universitarios Colombiano: Caso Programa de Administración Unisimonbolívar"

Opción de titulación:
Artículos Indexados

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctor en Administración

Presenta:
Adriana Patricia Uribe Urán

Dirigido por:
Dra. Oliva Solís Hernández

SINODALES


Dra. Oliva Solís Hernández
Presidente

Dr. Alfonso Serna Jiménez
Secretario

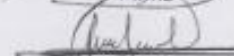
Dra. Alejandra E. Urbiola Solís
Vocal

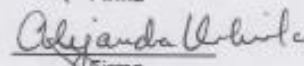
Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García
Suplente


Dra. Patricia Luna Vilchis
Suplente

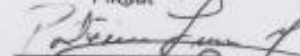

Dr. Arturo Castañeda Olalde
Director de la Facultad

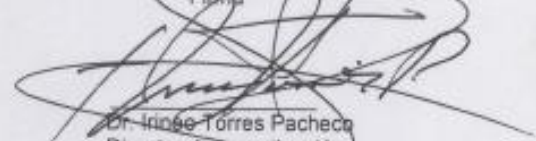

Firma


Firma


Firma


Firma


Firma


Dr. Iníde Torres Pacheco
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Noviembre 2014
México

RESUMEN

Esta tesis aborda la percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas universitarios en Colombia, enfatizando en el caso del programa de administración de empresas de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla- Colombia, el cual ha sido tomado como referente empírico y base de la investigación; en su desarrollo se considera que un programa académico es un área funcional que hace parte de una organización y se parte de la premisa según la cual la acreditación es un fenómeno de cambio organizacional que puede ser objeto de análisis; igualmente se asume el supuesto que la percepción del actual modelo de acreditación por alta calidad implementado en Colombia, por parte de los actores involucrados, está relacionada con los resultados de cambio que estos adjudican al aplicar las políticas de calidad; se presume que el proceso tal y como está diseñado no tiene en cuenta otro tipo de consideraciones que bien podrían representar aspectos centrales en el logro de unas condiciones de alta calidad.

Para el desarrollo de la investigación se ha acudido a la metodología cualitativa debido a que ella posibilita mayor flexibilidad de diseño y de análisis en concordancia con el tema de estudio. Se presentan la percepción de los expertos (pares y directivos académicos) y de profesores, estudiantes y egresados, frente al modelo de acreditación y analizan sus posturas frente a la estructura del modelo.

Palabras clave: (organizaciones, modelo, acreditación, percepción, actores, organismos certificadores, autoevaluación, calidad de un programa académico, cambio organizacional).

SUMMARY

This thesis is related the perception of the accreditation model for high quality university programs in Colombia, with emphasis on the case of business administration program of the Simon Bolivar University in Barranquilla, Colombia, which has been taken as an empirical reference of the research. For its development an academic program is assumed as a functional area that is part of an organization, and part of that accreditation is a phenomenon of organizational change that can be subject to analysis; also assumes the assumption that the perception of the current model of accreditation for high quality implemented in Colombia, by the actors involved, is related to the results of these changes endorsed to implement quality policies; is assumed that the process ignores other considerations that could well represent key aspects in achieving high quality conditions.

For the development of the research has been used the qualitative methodology because it allows greater flexibility in design and analysis in accordance with the subject matter. It is expected to determine the perception of teachers, students, graduates, administrative staff, managers and even academics involved directly or indirectly with the accreditation processes to understand their perception regarding the accreditation process and organizational change.

Key words: organizations, model, accreditation, perception, actors, certifying bodies, self-assessment, quality of an academic program, organizational change.

DEDICATORIA

A José, Adrianita y José Felipe...fuente máxima de inspiración.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus sinceros agradecimientos a los doctores:

Alejandra Urbiola Solís y Ángel Wilhem Vásquez, por su invaluable orientación, evaluación y apoyo en la construcción de esta tesis.

Oliva Solís Hernández, tutora inmejorable quien en todo momento estuvo presta a suministrar sus opiniones y recomendaciones.

Y a Claudia Nieto, por su permanente disposición y apoyo en todo el proceso de formación doctoral.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
2. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1 Organizaciones y universidad	28
2.1.1 <i>Consideraciones sobre la organización</i>	28
2.1.2 <i>Períodos por los que han atravesado las organizaciones</i>	31
2.1.3 <i>Organización, estrategia y cambio</i>	34
2.1.4 <i>Las universidades como organizaciones</i>	38
2.1.5 <i>Las universidades como anarquías organizadas y sistemas flojamente acoplados</i>	41
2.1.6 <i>El modelo del cubo de basura como herramienta de toma de decisiones en una anarquía organizada</i>	48
2.1.7 <i>El neo institucionalismo y las universidades</i>	50
2.2 La percepción-Antecedentes	56
2.2.1 <i>La percepción desde el contexto social y antropológico</i>	57
2.2.2 <i>La percepción desde el contexto organizacional</i>	60
2.2.3 <i>Fases en el proceso de la percepción</i>	63
2.2.3.1 Selección	64
2.2.3.1 Organización	65
2.2.3.2 Interpretación	65
2.2.3.3 Contexto	65
2.2.4 <i>El proceso de acreditación y sus actores como sujetos de percepción</i>	66
2.3 Calidad en la universidad.....	67
2.3.1 <i>Conceptos de la calidad</i>	68
2.3.2 <i>Calidad y universidad</i>	70
2.3.3 <i>Formas de medición de la calidad en una universidad</i>	74

2.3.4 <i>Revisión y análisis de algunos sistemas latinoamericanos de medición de calidad de programas académicos</i>	78
2.3.4.1 Sistema de acreditación de carreras Chileno.....	79
2.3.4.2 Sistema de acreditación de carreras Peruano	83
2.3.4.3 Sistema de acreditación de carreras Mexicano	86
2.3.4.4 El modelo de acreditación por alta calidad de programas en Colombia.....	89
2.3.5 <i>Análisis general</i>	91
3. MARCO METODOLÓGICO.....	97
3. 1 Antecedentes	97
3.2 Paradigma.....	98
3.3 Método de investigación	102
3.4 Técnicas e instrumentos	106
3.5 Universo y muestra	110
3.5.1 Universo de observación	110
3.5.2 Muestra.....	111
3.6 Diseño metodológico	114
3.7 Validez y confiabilidad	116
3.8 Definiciones de variables	117
4. LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR Y SUS ESFUERZOS POR LA CALIDAD	
120	
4.1 Evolución histórica.....	121
4.2 Diferentes etapas en su planeación	124
4.3 Resultados hasta ahora alcanzados.....	141
4.4 El programa de Administración de Empresas	143
4.5 La acreditación por alta calidad	157
4.6 El sistema de medición de la calidad en un programa	165

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES	170
5.1 La percepción de los expertos	170
5.2 La percepción de la comunidad académica emanada de los grupos focales realizados a docentes, estudiantes y egresados	211
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	231
6.1 Análisis de las percepciones por grupos de actores	236
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	245

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques que estudian la percepción.....	62
Tabla 2. Modelo de acreditación Chileno	82
Tabla 3. Modelo de acreditación Peruano.....	85
Tabla 4. Modelo de acreditación Mexicano.....	88
Tabla 5. Modelo de acreditación Colombiano	91
Tabla 6. Comparativo de sistemas de acreditación latinoamericanos.....	93
Tabla 7. Matriz metodológica general	115
Tabla 8. Matriz de operacionalización	119
Tabla 9. Universidad Simón Bolívar- Número de estudiantes matriculados por programa y año	130
Tabla 10. Población de estudiantes matriculados por año - Programa de administración de empresas.....	150
Tabla 11. Factores que evalúan la calidad de un programa Académico en Colombia...168	
Tabla 12. Nombres, filiación institucional, rol actual y perfil académico de los expertos entrevistados.....	172
Tabla 13. Respuestas a la entrevista: ítem: la integralidad del modelo - Grupo de informantes: los expertos	174
Tabla 14. Respuestas de la entrevista focalizada. Ítem: Equidad del modelo - Grupo de informantes: Los expertos	182
Tabla 15. Respuestas a la entrevista focalizada. Ítem: pertinencia del modelo Grupo de informantes: Los expertos	184
Tabla 16. Códigos creados y familias de códigos	188
Tabla 17. Grupo focal estudiantes.....	213
Tabla 18. Grupo focal profesores.....	219
Tabla 19. Grupo focal egresados.....	226
Tabla 20. Aspectos que según los expertos se deberían adicionar, eliminar o modificar del actual modelo de acreditación de programas académicos.....	242

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de los niveles de formación profesoral del programa.....	160
Gráfico 2. Redes códigos y familias relacionadas con la Integralidad	197
Gráfico 3. Redes, códigos y familias relacionadas con la equidad	204
Gráfico 4. Redes, códigos y familias relacionadas con la pertinencia	210

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Mapa Político de Colombia-Ubicación de las sedes de la Universidad Simón Bolívar.....	128
Mapa 2. Universidad Simón Bolívar - Sede 1.....	133
Mapa 3. Universidad Simón Bolívar - Sede 2.....	134
Mapa 4. Universidad Simón Bolívar - Sede 3.....	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructuración temática y capitular de la investigación	20
Figura 2. Mapa conceptual del marco teórico.....	21
Figura 3. Marco conceptual del marco metodológico.....	22
Figura 4. Estructura de la primera parte del marco teórico.....	55
Figura 5. Fases en el proceso perceptual.....	64
Figura 6. Estructura de la segunda parte del marco teórico	67
Figura 7. Estructura de la tercera parte del marco teórico	96
Figura 8. Estructura organizacional de la Universidad Simón Bolívar.....	139
Figura 9. Estructura organizacional del programa de Administración de empresas de la Universidad Simón Bolívar.....	145
Figura 10. Plan de estudios vigente - Programa de administración de empresas	147
Figura 11. Plan de estudios propuesto - Programa de administración de empresas	148

ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
ACOPI	Asociación Colombiana de Medianas y Pequeñas Industrias
APESAL	Antología del Pensamiento Económico y Social de América Latina
APT	Análisis y Producción de Textos
ASRIL	Análisis de los Sistemas Regionales de Innovación en Latinoamérica
AUIP	Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados
Comité de A&A	Comité de Autoevaluación y Autorregulación
CACECA	Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración
CAMFI	Centro de Apoyo a las Matemáticas y la Física
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CNA-Chileno	Comisión Nacional de Acreditación
CNA-Colombiano	Consejo Nacional de Acreditación
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
CONACES	Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CONEAU	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CYTED	Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo
FENALCO	Federación Nacional de Comerciantes
GIDE	Grupo de Investigación, Innovación y Desarrollo Empresarial
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
IPE	Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación
ILE	Instituto de Lenguas Extranjeras
ISO	Organización Internacional para la Normalización (Del Inglés <i>International Standardization Organization</i>)
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ORI	Oficina de Relaciones Internacionales
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEP	Proyecto Educativo del Programa
PIEA	Programa Institucional de Excelencia Académica
Programas T&T	Programas Técnicos y Tecnológicos

PUM	Programa de Desarrollo Gerencial (Del Holandés <i>Programma Uitzending Managers</i>)
RIFIP	Red Iberoamericana de Fortalecimiento a la Industria Panificadora
SEP	Secretaria de Educación Pública
SIAA	Sistema de Información Académico Administrativo
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
TLC	Tratados de Libre Comercio
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNDECO	Unión Nacional de Comerciantes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Del Inglés <i>United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization</i>)
USB	Universidad Simón Bolívar

INTRODUCCIÓN

Desde el contexto organizacional las acreditaciones pueden ser asociadas con procesos de cambio al interior de una entidad, y están motivadas en la necesidad detectada de demostrar un mejor desempeño en alguna o en todas sus áreas; siendo las universidades, organizaciones con un acentuado compromiso social encargadas de impartir enseñanza superior, representada en conocimientos especializados en las diferentes áreas del saber, las acreditaciones representan la búsqueda del mejoramiento de su calidad.

Las acreditaciones benefician a la comunidad académica y a la sociedad en general; la primera, percibe directamente sus resultados a través de las mejoras del servicio educativo y de los mecanismos utilizados para la prestación del mismo abarcando los aspectos académicos y la infraestructura física. La segunda es beneficiaria indirecta de sus resultados, por ver reflejados en la población que accede a la educación superior, efectos manifiestos en mejores profesionales integrados al medio.

A pesar de la estela de positivismo y aceptación que rodea las acreditaciones, en algunas de las comunidades académicas han surgido inquietudes frente a la esencia de sus resultados; estas se refieren concretamente al grado de equidad para otorgarlas y a la profundidad y sostenibilidad en sus resultados y en los cambios que se logran tras su obtención.

Teniendo como precedente las inquietudes en torno a las acreditaciones, en esta tesis se aborda la percepción de cuatro grupos de actores involucrados directamente con el contexto de la educación superior universitaria Colombiana: los directivos y pares académicos en su calidad de expertos, los estudiantes, los profesores y los egresados de

programas que se han sometido a los procesos de acreditación, con el ánimo de conocer su grado de satisfacción así como la confianza y utilidad que ven reflejada en estos procesos.

La tesis parte de una proposición general según la cual la percepción sobre el modelo de acreditación por alta calidad por parte de los actores involucrados, está relacionada con los resultados de cambio que éstos adjudican al aplicar las políticas de calidad; para su desarrollo se tomó como referente empírico y caso de estudio al programa académico de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla-Colombia, el cual se sometió a un proceso de acreditación por alta calidad, obteniendo resultados positivos representados en la obtención de la correspondiente certificación; este referente permitió un acercamiento al problema de investigación posibilitando fuentes de información idóneas y confiables y facilitando la comprensión de las situaciones que se generan en torno a dicho proceso.

El método de estudio de casos fue el empleado para el desarrollo de la tesis, por su carácter particularista, heurístico e inductivo; este permitió abordar un caso particular, acudiendo a los actores que experimentaron la vivencia de un proceso de acreditación; los testimonios de sus actores, se constituyeron en información relevante para entender de forma general todos los aspectos relacionados con la acreditación.

La investigación es pertinente desde el punto de vista disciplinar porque permitió estudiar la universidad como una forma de organización, y en este contexto analizar un proceso estratégico de cambio organizacional como lo es la acreditación por alta calidad; la revisión de los referentes teóricos enriqueció los análisis y permitió la comprensión

de fenómenos, confrontando postulados teóricos a hechos y realidades. Desde el punto de vista académico, la pertinencia de la investigación, está dada por la vigencia del tema, el cual se ha convertido en la última década en un factor de posicionamiento de organizaciones educativas que tienen en los procesos de acreditación de instituciones y programas un mecanismo de fortalecimiento de su cultura de la calidad.

Para el desarrollo de la tesis se recopiló información de actores cercanos a procesos de acreditación y se analizaron sus implicaciones en la efectividad y éxito de las universidades como organizaciones y de sus programas académicos como unidades funcionales de las mismas; bajo este contexto fue posible estudiar la calidad como factor de desarrollo en un tipo particular de organización y entender la forma como estos procesos afectan a los participantes en el proceso.

La tesis está estructurada en cinco capítulos: el primero de ellos es el planteamiento del problema en el cual se presenta la problemática alrededor de las acreditaciones para obtener alta calidad en un programa académico universitario, se definen los objetivos de investigación y el campo temático.

El segundo capítulo es el marco teórico, el cual se subdivide en tres grandes apartes: el primero denominado organizaciones y universidad, en el que se analiza a la universidad en el marco de la teoría de las organizaciones, se revisan los conceptos sobre organización, estrategia y cambio, acudiendo a los postulados teóricos de Etzioni, (1965), Ansoff (1986) y Steiner, (1988); se examinan los planteamientos de Stoner (1996) sobre las razones del crecimiento de las estructuras organizacionales y los acelerados cambios en la configuración de la organización y se aborda la relación de las universidades con la teoría de la organización; seguidamente en este aparte, se analiza a

las universidades como anarquías organizadas y como sistemas flojamente acoplados acudiendo a las tesis y planteamientos de Cohen, March y Olsen (1972), y se aborda el nuevo institucionalismo planteado por Powell y Dimaggio (1991), en su propuesta sobre los campos organizacionales.

El segundo gran aparte dentro del marco teórico es el estudio de la percepción como uno de los fundamentos de la investigación; dentro de este se examina su marco conceptual, a fin de entenderla y distinguir entre sus enfoques social y antropológico, bajo los postulados de autores clásicos como Goffman y Schütz (1959) y su enfoque desde el contexto organizacional revisando las propuestas de Schein (1988) y de Gibson (1990).

El último aparte del marco teórico hace referencia a la calidad en la universidad; su finalidad es entender la concepción general de la calidad planteada por autores como Crosby (1979), Deming (1988) y Juran (2005), hasta abordar la calidad desde el contexto educativo bajo los planteamientos de autores clásicos como Garvín (1984) y de autores contemporáneos como Latapí (1994) y Borrero (1993) entre otros. En la parte final del marco teórico se analizan las diversas formas de medición de la calidad en el contexto universitario y se realiza una comparación de los sistemas de acreditación de cuatro países latinoamericanos a saber: Chile, Perú, México y Colombia

En el tercer capítulo, denominado marco metodológico, se abordan el tipo y método de investigación; en este se explica que el trabajo es concebido desde el paradigma cualitativo, debido a que permitió explorar las relaciones sociales generadas en torno a los procesos de acreditación y sus implicaciones en el ámbito universitario; este paradigma se consideró útil porque hizo posible describir la realidad tal como la

experimentaron sus protagonistas y entenderla desde los contextos humano y organizacional; en este capítulo se proporcionan explicaciones sobre los métodos de investigación elegidos, a saber el fenomenológico que permitió explorar hechos a partir de experiencias y el hermenéutico que facilitó el entendimiento de estas.

Dentro de este tercer capítulo se inserta la matriz metodológica de la investigación, en la cual se presenta la estructura de la tesis en cuanto a objetivos, proposiciones y variables utilizadas y se plantean tres grandes categorías de análisis: integralidad, la pertinencia y equidad, las cuales permitieron medir la percepción por parte de expertos y se argumentan las razones para la utilización del método de estudio de casos por su pertinencia, interés y relevancia para examinar situaciones determinadas.

Finalmente dentro del marco metodológico se aborda la organización del trabajo de campo; en este aparte son expuestos las fuentes e instrumentos utilizados para la recolección de la información así como la utilización del software Atlas Ti como herramienta cualitativa que permitió una mayor profundidad en el análisis e interpretación de las respuestas de los informantes.

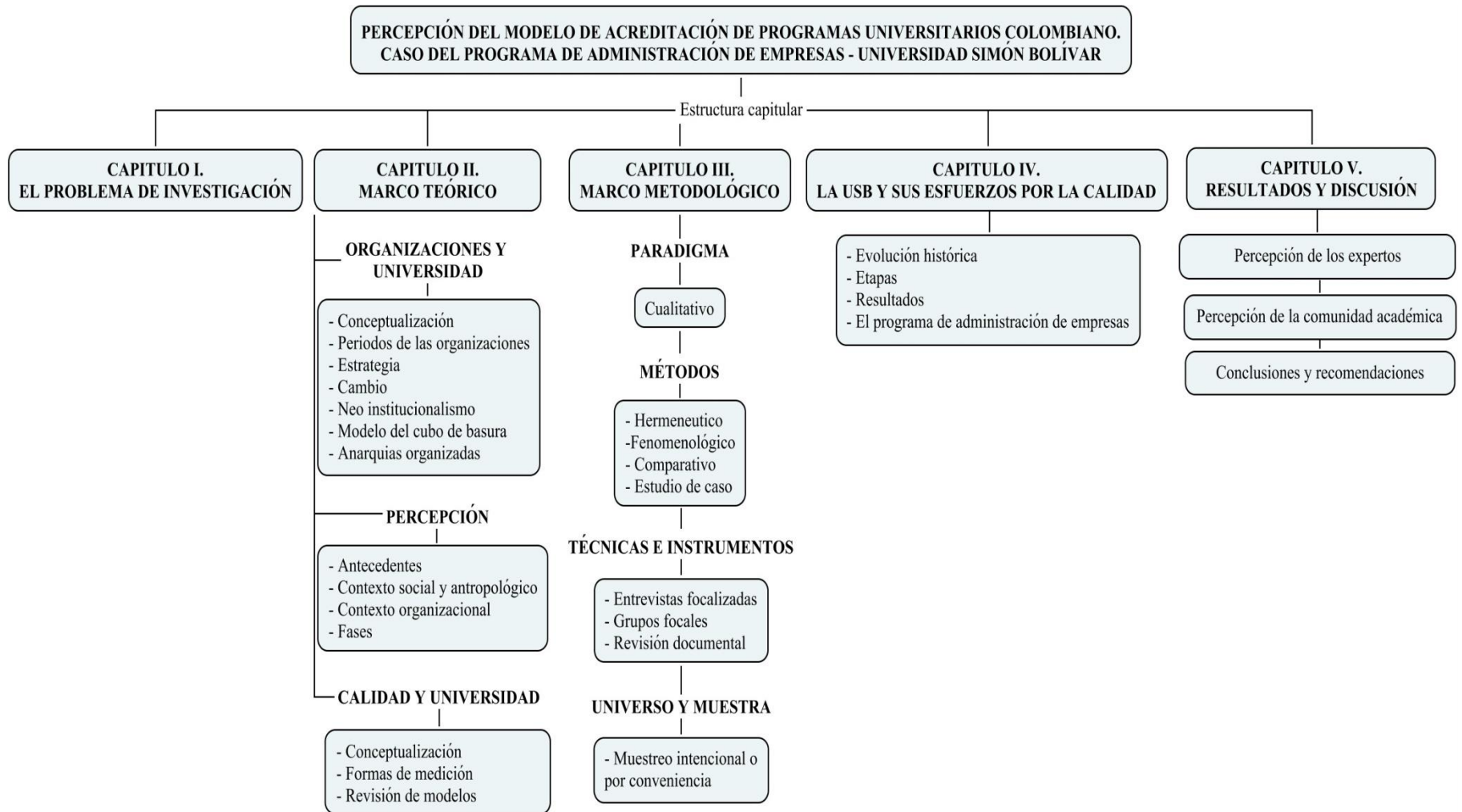
En el cuarto capítulo, denominado el programa de administración de empresas de la Universidad Simón Bolívar y sus esfuerzos por la calidad, se inicia la presentación de los resultados de la investigación; en este se presentan la evolución histórica de esta institución, las diferentes etapas en su planeación, los logros hasta ahora alcanzados, y se abordan las características de este programa académico, examinándolo como un referente empírico en el desarrollo y obtención de la acreditación por alta calidad.

En el quinto capítulo denominado resultados y discusión se presentan las percepciones encontradas en los actores involucrados con los procesos de acreditación a la luz de las teorías abordadas en la tesis. Los resultados indican que los expertos perciben el modelo de acreditación de programas aplicado en Colombia, como integral y pertinente pero no equitativo; bajo su óptica este merece ser revisado porque no contempla todos los aspectos necesarios para la consecución de la calidad; como hecho particular se encontró un marcado escepticismo en referencia a la figura del par académico por considerar que esta le imprime subjetividad al proceso; la comunidad académica representada por los profesores, estudiantes y egresados, considera que si bien las acreditaciones aumentan el prestigio y representan algunas mejoras en los aspectos educativo, curricular y de infraestructura física, estas son coyunturales y sus resultados son temporales.

Finalmente, los resultados y conclusiones de la investigación ponen de manifiesto la percepción de una comunidad académica frente a un proceso de cambio organizacional; sin el ánimo de generalización de sus resultados, esta tesis permitió conocer los cuestionamientos frente a las acreditaciones y plantear reflexiones para la transformación de estos procesos con miras a una mayor equidad y disminución de su subjetividad para aumentar su efectividad.

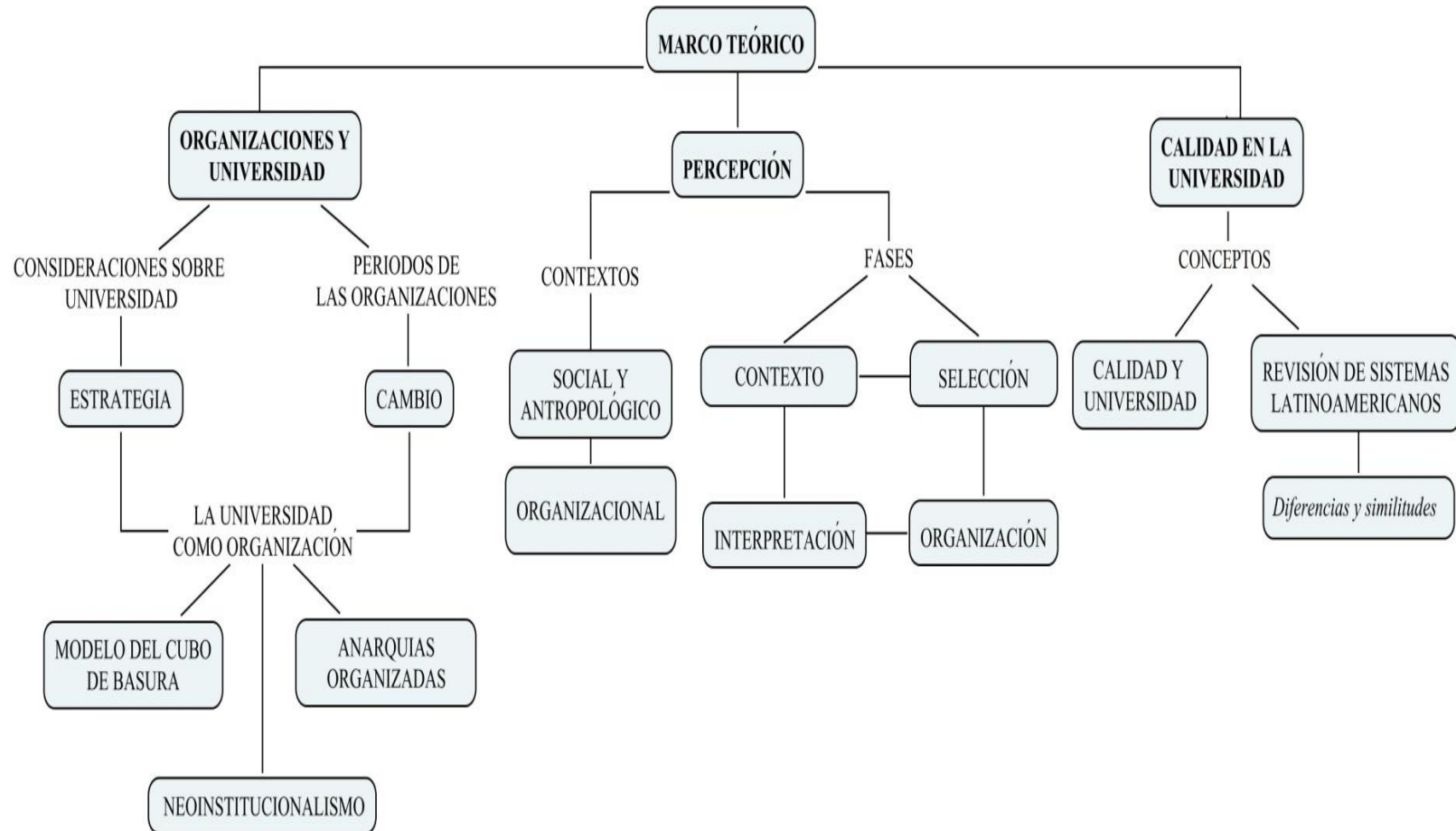
Para una mayor comprensión de la estructura de la tesis, en las figuras 1, 2 y 3 se presentan de forma esquematizada la estructura temática y capitular de la tesis y los mapas conceptuales del marco teórico y metodológico.

Figura 1. Estructuración temática y capitular de la investigación



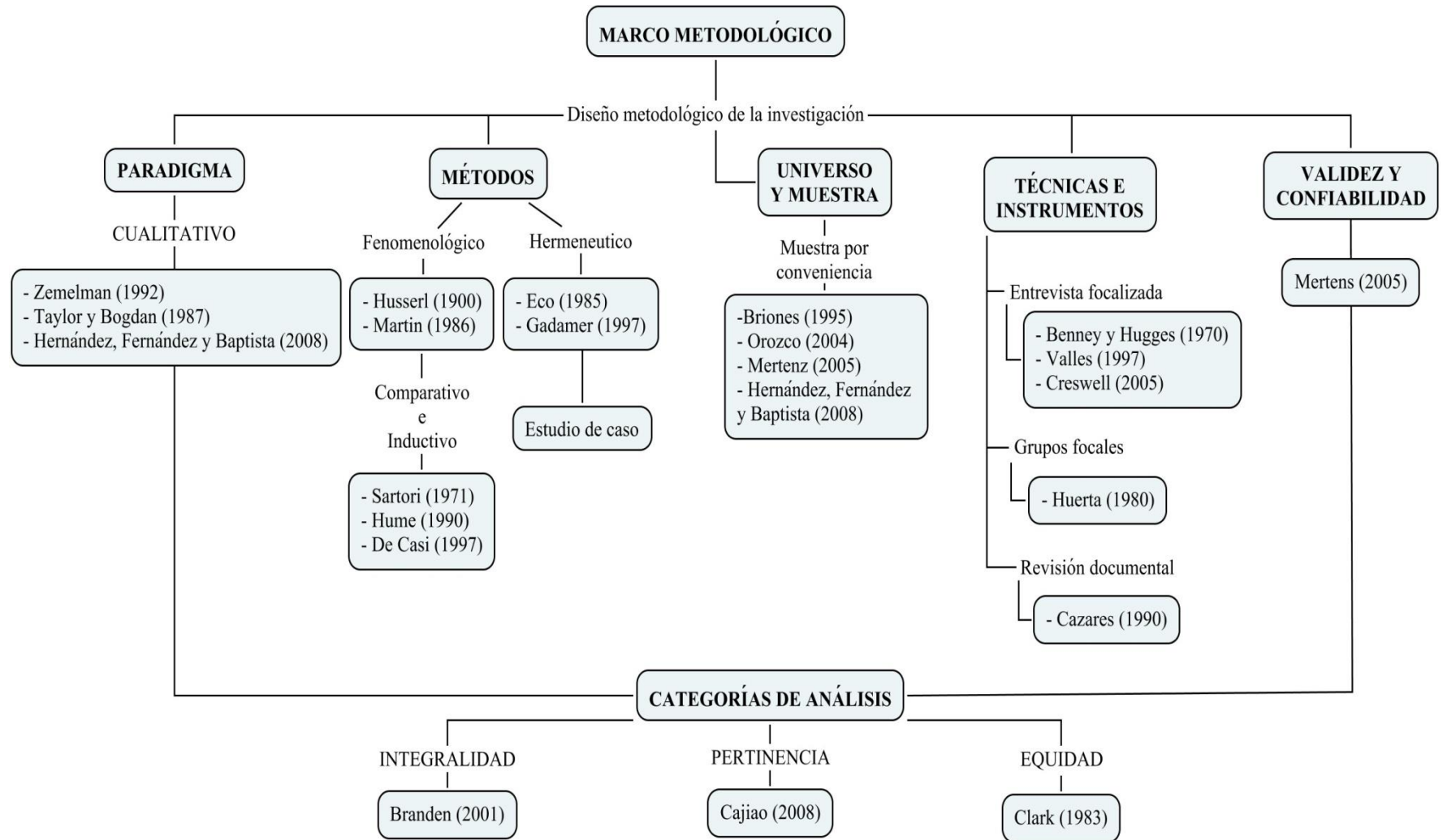
Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Mapa conceptual del marco teórico



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Marco conceptual del marco metodológico



Fuente: Elaboración propia

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La creciente importancia de las acreditaciones de instituciones educativas y de sus programas académicos surge a partir de la década de los 90 y es explicada por múltiples aspectos sociales, económicos y culturales del mundo actual; cabe destacar dentro de estos factores intervinientes a la globalización, como aspecto de carácter económico que ha repercutido en el sistema educativo, poniendo en escena diversas situaciones como la importancia en el crecimiento de las matrículas, la multiplicación de las ofertas educativas y la necesidad de nuevas formas de financiamiento para ofertar la educación.

Desde la óptica económica, en la última década ha sido manifiesta la tendencia a una mayor orientación hacia el mercado por parte de las universidades que atiende a las preferencias de los usuarios del sistema, en este caso de los estudiantes, la cual enfatiza hacia la búsqueda de la calidad, la innovación y la mejor prestación del servicio con miras a aumentar la productividad académica y los resultados económicos de los prestadores del servicio (Williams y Dill, citados en Capelleras, 2001).

Desde el punto de vista social, las acreditaciones implican un cambio en los modelos de gestión de las universidades y programas académicos motivados por la creciente demanda de profesionales más competentes pero también de instituciones y de facultades que sobresalgan dentro del espectro educativo ofreciendo valores agregados que hagan más visible su oferta. Desde el punto de vista cultural, las acreditaciones elevan el estatus y representan mayor prestigio y legitimidad, lo cual motiva a los prestadores de un servicio como el educativo a querer involucrarse en su consecución. (López y Segre, 2007)

Las acreditaciones enfatizan en la obtención de certificaciones y en el aseguramiento de la calidad; se desarrollan mediante una etapa previa de evaluación que incluye la recopilación de información y el cumplimiento de indicadores y aspectos a evaluar, que en etapas posteriores repercuten en la emisión de un pronunciamiento oficial o resolución por medio de la cual el estado a través del organismo autorizado reconoce la calidad; sus propósitos están centrados en la legitimación de las buenas prácticas en el quehacer educativo y en el aseguramiento de las condiciones que garanticen el cumplimiento de criterios y estándares considerados adecuados y convenientes.

Los procesos de acreditación por alta calidad de universidades y programas académicos en general, han tomado como modelo a aquellos métodos que certifican la calidad en las empresas y contemplan la medición de una serie de estándares, características y aspectos a evaluar inspirados en los modelos empresariales; ello da lugar a cuestionamientos en torno a si la calidad en un proceso educativo es susceptible de ser medida a través de esquemas similares a los que se aplican en una empresa productora de bienes o servicios

A pesar de la loable intención de los procesos de acreditación educativa, a su alrededor han surgido inquietudes que desdibujan su aplicación y que ponen en tela de juicio los procedimientos empleados; varios académicos que han tenido la oportunidad de participar como sujetos activos en procesos de acreditación de universidades y programas, se han expresado aludiendo que las acreditaciones, no son más que un sistema de estandarización de la calidad que no contempla todas las dimensiones de un proceso educativo desarrollado en un contexto social en medio del cual se educa a una población; bajo este argumento son formuladas los siguientes interrogantes de

investigación: ¿Cuál es la percepción de los actores que participan directa o indirectamente en los procesos de acreditación por alta calidad en los programas académicos universitarios Colombianos?

Alrededor de este interrogante central, surgen otras preguntas asociadas como las siguientes:

- ¿Cuál es la percepción de los factores que conforman el modelo vigente de acreditación por alta calidad para programas académicos universitarios en Colombia?
- ¿En qué aspectos difieren el modelo de acreditación de programas Colombiano y algunos de los modelos Latinoamericanos?
- ¿Desde la perspectiva de los actores, qué elementos no están contemplados en el modelo y podrían influir en la calidad de un programa académico?
- ¿Cómo perciben los actores el cambio organizacional que implicó la acreditación?

De acuerdo a estos interrogantes han sido formulados los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

- Conocer la percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas académicos universitarios colombianos por parte de los actores relacionados con éste.

Objetivos específicos

- Conocer la percepción sobre los factores que conforman el modelo de acreditación por alta calidad para programas académicos universitarios en Colombia por parte de los actores involucrados.

- Identificar las principales diferencias entre el modelo vigente de acreditación por alta calidad para programas académicos universitarios en Colombia y algunos sistemas Latinoamericanos de acreditación revisados.
- Comprender con base en las percepciones de los actores, si existen elementos que no están incluidos en el actual modelo de acreditación y que podrían intervenir en la mejora de la calidad de los programas universitarios.
- Identificar cuál fue la percepción del cambio organizacional de los actores a partir del proceso de acreditación.

Bajo estos objetivos de investigación, el desarrollo de la tesis se ha estructurado tras la búsqueda de respuestas frente a los interrogantes en torno a las acreditaciones por alta calidad; han sido motivo de análisis, la confrontación de las bondades de las acreditaciones frente a las inquietudes y cuestionamientos surgidos como consecuencia de su aplicación.

En los resultados se ha plasmado la percepción de los actores, reflejada en los aspectos que a juicio de estos, son destacados como motores de cambio y mejoramiento del servicio educativo tales como el aumento del prestigio y el estatus de la institución, el fomento del sentido de pertenencia de sus miembros, la mayor cohesión y sensación de éxito en los equipos de trabajo y el mejoramiento en las condiciones físicas para la prestación del servicio, así como aquellos aspectos que son considerados sujetos de mejora y de transformación en aras de una mayor equidad y beneficio frente a los procesos de acreditación, tales como la baja sostenibilidad de los resultados obtenidos y

la escasa contextualización de las características individuales de cada entidad sometida al proceso.

El campo temático de la tesis aborda el estudio de las universidades como tipos particulares de organización que adoptan formas de gestión para enfrentar las exigencias del mercado producto de las modificaciones en la economía y la tecnología, y dentro de este contexto abarca dos elementos centrales de análisis: el estudio de un proceso de cambio organizacional, entendido como aquellas modificaciones de alineación en la organización con su entorno que abarcan transformaciones en el contenido de su estrategia y modificaciones referentes a su ámbito, distribución de recursos, ventajas competitivas y sinergia, (Rajagolapan y Spreitzer ,1997), y el estudio de la percepción entendida como un proceso colectivo que permite interpretar hechos vividos en un ambiente social como lo es la organización, que conlleva a que las personas interpreten su entorno de determinada manera, condicionados por sus experiencias personales, por su sensibilidad frente a ciertos acontecimientos y por el ambiente como fuente de significados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Organizaciones y universidad

Partiendo de la premisa de que una universidad es un tipo particular de organización, iniciaremos este apartado presentando algunas consideraciones sobre este término y las acepciones del mismo; posteriormente se hace alusión a la evolución de las organizaciones y a las diferentes periodizaciones en las que se ha desarrollado la organización y seguidamente se aborda la relación entre los procesos de cambio y las estrategias dentro de una organización con la acreditación por alta calidad.

En un segundo momento son analizadas las distintas concepciones de las universidades en el marco de la teoría de la organización, las cuales han sido asumidas por teóricos organizacionales como anarquías organizadas y sistemas flojamente acoplados y asimiladas al modelo del cubo de basura como herramienta de toma de decisiones en una anarquía organizada. En la parte final se presenta un análisis del neo institucionalismo y sus vertientes, sociológica y política, a fin de revisar la relación de esta concepción teórica con el fenómeno universitario y con los procesos de acreditación como estrategia de cambio.

2.1.1 Consideraciones sobre la organización

La generalidad de las definiciones asume a la organización como una unidad social que se construye con la finalidad de alcanzar objetivos con base en herramientas como la planeación de actividades, para lo cual se replantea constantemente, en la medida en que se van alcanzando los objetivos o se descubren mejores medios para alcanzarlos a menor costo.

Según Etzioni (1965), la organización es un organismo con partes y funciones diversas, que tienen un fin común para cuyo logro, cada persona desarrolla una acción diversa y complementaria con el objetivo de alcanzar unas metas específicas.

Para Hall (1996), la organización es una estructura de carácter social caracterizada por la complejidad, formalización y centralización, cuyas implicaciones afectan directamente a los individuos que se interactúan en su interior.

Otras definiciones como la de Terry (1985), la asumen como el arreglo de las funciones que se estiman necesarias para lograr un objetivo e indicación de la autoridad y como la responsabilidad asignada a las personas que tienen a su cargo la ejecución de las funciones respectivas; Sheldon (1986) la concibe como el proceso de combinar el trabajo que los individuos o grupos deban efectuar, con los elementos necesarios para su ejecución, de tal manera que las labores que se ejecutan, sean los mejores medios para la aplicación eficiente, sistemática, positiva y coordinada de los esfuerzos disponibles.

Es evidente que existe una gran variedad de definiciones sobre lo que es o debería ser una organización y que se encuentran en ellas similitudes y diferencias; varios de los autores revisados coinciden en entender a la organización como un ente social compuesto por partes con funciones específicas y señalan que una organización posee fines u objetivos que pretenden ser alcanzados de forma conjunta y de manera eficiente.

Las diferencias, están dadas en el énfasis que colocan a los elementos conformantes; para algunos como Sheldon (1986), la consecución de los fines de forma eficiente es más importante que los otros elementos, mientras que para Etzioni (1965), quien coincide con Terry (1985) es más importante la disposición de las partes y el cumplimiento de sus funciones. Hall (1983), la asume como estructura de carácter

social, cuyas implicaciones afectan directamente a los individuos que interactúan en su interior. Gerry (1999) asume una mayor importancia al papel de los individuos porque son estos los que permiten o no, alcanzar los objetivos y fija su atención en la necesidad de armonizar los objetivos individuales con los organizacionales para poder gestionar verdaderos cambios.

A partir de la revisión de la literatura en torno a las organizaciones, concebimos el término organización de acuerdo a la definición de Etzioni (1965), como un organismo con partes y funciones diversas, que tienen un fin común para cuyo logro, cada persona desarrolla una acción diversa y complementaria con el objetivo de alcanzar unas metas específicas.

La organización en su desarrollo histórico ha pasado de la burocracia a la pos burocracia, hasta llegar a la organización moderna cuyos orígenes, según Montaña (2004), estuvieron representados por la organización científica del trabajo y en la estructura burocrática. En sus etapas de desarrollo, la organización ha pasado de la rigidez y disciplina hacia la flexibilidad y democratización en sus procesos con la apertura de espacios participativos en la toma de decisiones y otra serie de cambios cualitativos inscritos en la modernidad, con efectos sociales que han dado origen a interpretaciones diversas y a la producción de propuestas tan variadas como complejas en la búsqueda de entender lo que sucede en su interior; sobresalen tendencias como la influencia de las nuevas tecnologías, las relaciones sociales y humanas y sus repercusiones, la inclusión de la cultura corporativa y otras más que llevan a la construcción de múltiples metáforas sobre la organización.

2.1.2 Períodos por los que han atravesado las organizaciones

Dentro de las variadas periodizaciones de las cuales ha sido objeto la organización se precisan aquí las tres grandes eras que han marcado su desarrollo histórico, a fin de visualizar su evolución y connotaciones y poder facilitar la comprensión de lo que hoy acontece alrededor de dicho concepto.

El surgimiento de las organizaciones empresariales según Coulter (2005), tiene sus más remotos orígenes en la primera revolución industrial, producida a fines del siglo XVIII cuando se dan los primeros pasos hacia la industrialización con la aparición de los telares mecánicos que multiplicaban la calidad y cantidad de los productos, los cuales a su vez empiezan a ser trasladados mediante ferrocarriles y barcos de vapor. El uso de la tierra y su posesión empiezan a modificarse durante esta etapa tras el surgimiento de los grandes propietarios que se adueñaron de las tierras de los campesinos, hecho que originó las migraciones desde el campo hacia la ciudad en busca de trabajo. Las ciudades comienzan a llenarse de establecimientos industriales y como consecuencia empieza a ser menor la oferta que la demanda de puestos de trabajo para los migrantes. Surge una nueva clase de riqueza, ya no solo representada por la posesión de tierras sino por la del dinero y las mercancías, llamada la burguesía industrial conformada por los dueños de las grandes industrias textiles y de maquinarias para la construcción de ferrocarriles; se inicia la conformación de los bancos para que los industriales pudiesen salvaguardar sus ganancias.

Entre los años 1900 y 1950, sobreviene la segunda revolución industrial, período caracterizado por la búsqueda de métodos de organización del trabajo cuya finalidad fue aumentar la productividad como resultado de la unión entre la ciencia, la técnica y el

capital financiero. Hacia el año 1947, surgen las ideas del ingeniero estadounidense Frederick Taylor, denominadas “*la organización científica del trabajo*”, que básicamente consistían en el cálculo promedio para producir un producto y obligar al obrero a acelerar el ritmo de trabajo asimilándolo a una máquina; esto sólo se lograba con la utilización de métodos como el aislamiento del trabajador del resto de sus compañeros y la incorporación del cronómetro para analizar sus tiempos y sus movimientos, dando origen a los primeros controles de la producción, con la subdivisión del trabajo del operario, perdiendo la idea de totalidad y con la diferenciación de los salarios dependiendo de la cantidad de piezas producidas dando origen a la competencia, a las mediciones de los rendimientos y al trabajo a destajo.

Tres años más tarde surgen los aportes de Henry Fayol con sus principios de la gestión clásica que reforzaron los planteamientos de Taylor, clasificando las operaciones de las empresas en técnicas, comerciales, financieras, de seguridad, contables y administrativas y promulga sus principios administrativos, Fayol (1987). Las organizaciones que surgieron en esta época empezaron a caracterizarse por sus estructuras piramidales, por los modelos burocráticos, la centralización de las decisiones y por el establecimiento de normas internas para disciplinar el comportamiento de las personas.

La segunda etapa en la periodización de las organizaciones, según Coulter (2005), es la de la industrialización neoclásica (1950-1990); esta etapa comienza a fines de la segunda guerra mundial y se caracteriza por los acelerados cambios y por la intensificación de la competencia entre las empresas; el viejo modelo de industrialización empieza a quedar fuera de contexto ante los cambios que sobrevenían;

surge así la organización de tipo matricial como fórmula para arreglar la estructura funcional, la cual resulta insuficiente.

La concepción de las relaciones industriales es reemplazada por la de administración de recursos humanos que asumía a las personas como recursos vivos; se inicia el desarrollo de mejores recursos tecnológicos al servicio de la empresa con su consabida influencia en la organización y sus miembros; la cultura organizacional entra en una transición, se centra en el presente y hace énfasis en la adaptación al ambiente.

La tercera etapa por la cual ha transitado la organización corresponde a la era de la información, ocurre con posterioridad a 1990, y es caracterizada por los rápidos, imprevisibles e inesperados cambios en los aspectos tecnológicos y en la concepción de los fenómenos humanos, lo que demanda la necesidad de intentar prevenir y planificar el futuro; las tecnologías de la información sufren enormes adelantos, los cuales, junto con la globalización de la economía, intensifican la competencia entre las organizaciones. La estructura matricial resulta insuficiente para proporcionar la movilidad, capacidad e innovación necesarias para enfrentar las nuevas amenazas y aprovechar las oportunidades de un entorno turbulento.

A partir de estos cambios, los estudiosos de la administración comenzaron a ver la necesidad de estudiar los procesos organizacionales, de redefinir los cargos y funciones de las personas en las empresas, así como de transformar los productos y servicios para adaptarlos a las necesidades de los clientes; la estructura organizacional se torna fluida, flexible y descentralizada, surgiendo así los equipos internacionales de trabajo; la cultura se centra en el destino futuro y hace énfasis en el cambio y en la innovación, valorando

el conocimiento y la creatividad; las personas comienzan a ser tratadas como seres humanos proactivos, inteligentes, hábiles y creativos.

Siguiendo esta propuesta, la organización que estudiamos se encuentra ubicada en la tercera etapa de cambio, lo que hace imperativo que se estudie la forma en que ha hecho frente a la competencia con otras organizaciones de su campo.

2.1.3 Organización, estrategia y cambio

A partir de la búsqueda de la ventaja competitiva, las organizaciones aplican diferentes modelos de gestión tratando de alinear su plan estratégico, visión, valores, objetivos y metas, con los procesos hacia los cuales dirigen su actividad empresarial en consonancia con sus objetivos estratégicos.

Con la desaparición de las fronteras entre culturas y naciones surge el concepto de *la aldea global* (McLuhan, 1996), y se incrementa el alcance de las relaciones internacionales e interculturales, la aceleración del ritmo de actividad de las organizaciones y la intensidad de las presiones del tiempo que rige sus relaciones; esta complejidad hace que se deba gestionar el cambio y diseñar nuevas estrategias para volverse más eficientes. Otros autores como (Hirsch, 1996), definen la globalización, como un término que tiene implicaciones en lo técnico, derivadas de la revolución tecnológica y de las facilidades de transformación de información; en lo político, se relaciona con la finalización de la guerra fría, y con la división del mundo en dos bloques enemigos; en lo ideológico y cultural representa la universalización de determinados modelos de valor como los principios democráticos y los derechos

fundamentales y en lo económico con la liberación del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales.

Para garantizar el éxito de las organizaciones es necesario que se diseñen estrategias que permitan planificar, gestionar y llevar a cabo acciones de cambio.

La estrategia: en el advenimiento de la globalización, se hace necesario acentuar el desarrollo de estrategias que ayuden a garantizar el éxito de las actividades y razón de ser de las organizaciones. Para Steiner (1998), la estrategia es un esquema básico práctico de la organización para adaptarse a los eventos del entorno o para anticiparlos generando una ventaja competitiva que le permita permanecer exitosamente en el sector donde desarrolle su actividad.

Según Ansoff (1986), las estrategias son un conjunto de acciones planificadas de manera tal que contribuyan a lograr un fin u objetivo que se ha determinado previamente; las estrategias no sólo son utilizadas en ámbitos empresariales o del nivel organizacional sino en otros campos como el personal y el militar.

Para Porter (2006), la estrategia empresarial, consiste en la búsqueda sistemática y deliberada de acciones que permitan y acentúen el desarrollo de la ventaja competitiva de una organización con el objetivo de hacerla crecer minimizando los efectos de la competencia. La estrategia articula todas las potencialidades de una organización, de forma que la acción coordinada y complementaria de todos sus componentes contribuya al logro de objetivos definidos y alcanzables.

Existe una gran variedad de opiniones sobre el concepto de estrategia; autores como Omaha (1988), plantean que una estrategia se define por la manera en que una empresa

se esfuerza por distinguirse, en forma positiva de sus competidores, empleando sus puntos fuertes para lograr mejor satisfacción de las necesidades del cliente.

Hax (1997) por su parte, la considera como una noción multidimensional que abarca todas las actividades fundamentales de la empresa, un medio de establecer el propósito de la organización, una definición del campo competitivo de la empresa, que da respuesta a las oportunidades, a las amenazas externas y a los puntos fuertes y débiles internos; también la considera como una manera de definir tareas corporativas de negocios y funciones y un medio de invertir en recursos tangibles e intangibles para desarrollar las capacidades que garantizan una ventaja competitiva sostenible.

El establecimiento de estrategias está relacionado con el medio ambiente externo en el cual se desenvuelve una empresa; el sector al cual se pertenece constituye un marco de referencia, pues en él se establecen las reglas y las condiciones según las cuales se va a desarrollar la competencia entre las organizaciones concurrentes; en este orden de ideas, en esta investigación se considera a la estrategia como el conjunto de habilidades y recursos con los cuales una organización hace frente a los desafíos que el medio externo le plantea para enfrentarlos de manera exitosa.

Dentro del espectro de las organizaciones, están incluidas las universidades como entidades, con unas características particulares que las convierten en un campo organizacional (DiMaggio y Powell, 1983), por poseer unas características que les son comunes; como organizaciones, están relacionadas funcionalmente y pertenecen a un rubro de actividad similar; en ellas se institucionalizan conjuntos de valores, reglas, creencias y significados compartidos por todas las organizaciones incluidas en ese

campo y como tal están llamadas a diseñar sus propias estrategias para buscar y acentuar sus ventajas competitivas estableciendo una combinación de alternativas que posibiliten un buen desarrollo de su componente académico con ciertos elementos de sostenibilidad y posicionamiento en el medio.

El cambio, es otro de los conceptos relacionados con el objeto de esta tesis cual es el estudio de la acreditación; a continuación se presentan algunas de sus definiciones bajo la pretensión de entender que la acreditación en el fondo representa un fenómeno de cambio organizacional.

El cambio se define como la diferencia en forma, calidad o estado a lo largo del tiempo, de la alineación de la organización con su entorno; este fenómeno según Van Deen Pool (1955), delimita aún más el campo del cambio, estableciendo que las modificaciones de alineación en la organización con su entorno abarcan cambios en el contenido de la estrategia de la empresa; Rajagolapan y Spreitzer (1997) asumen que el cambio implica en una organización modificaciones referentes a su ámbito, distribución de recursos, ventajas competitivas y sinergia, e intercambios en el entorno externo y en la organización que propician el inicio e implementación de canjes en el contenido de la estrategia.

Dos tendencias, según Stewart (1992) impulsaron la aceleración del cambio en la organización: la competencia global que las obliga a adaptarse rápidamente para hacer bien las cosas y el surgimiento de las nuevas y avanzadas tecnologías.

La organización tradicional, según Stewart (1992), estaba diseñada para manejar tecnologías basadas en máquinas con necesidades en los recursos físicos, pero las nuevas

organizaciones se basan en el conocimiento; están diseñadas para manejar las ideas e información y requieren de empleados expertos más que de técnicas para alcanzar la eficiencia, que deben aprender continuamente a identificar y resolver problemas, de ahí el paso a *la organización que aprende*, en la cual todos los empleados están abocados a participar en la identificación y solución de problemas, lo cual permite el aprendizaje continuo y permanente, identificando problemas para satisfacer las necesidades de los clientes.

Bajo este contexto, las universidades como entidades que representan campos organizacionales, están adscritas a unas condiciones sociales, económicas, políticas y ambientales que hacen necesaria su permanente disposición al cambio, y deben estar no sólo alerta para proveerlo, sino propiciarlo como parte de sus dinámicas de adaptación a los nuevos desafíos de su entorno, y en este contexto se ven obligadas a favorecerlo para atender las demandas del ambiente generando nuevos escenarios y estrategias que las convierten en entes más adaptativos e isomórficos con sus similares.

2.1.4 Las universidades como organizaciones

La palabra universidad, proviene del latín *universitas*, y significa institución de enseñanza superior, conformada por diversas facultades y que otorga distintos grados académicos; como institución, puede incluir además de facultades, distintos departamentos, colegios, centros de investigación y otras entidades.

Durante décadas, las universidades han sido consideradas como organizaciones al interior de las cuales se producen dinámicas similares a las de una empresa prestadora de servicios, las cuales se ocupan de la prestación del servicio de educación superior; en

sus dinámicas son constantes los dilemas para definir las formas de gestión que deben conducirlos al logro de sus objetivos esenciales; la distribución del poder, la definición de la participación de sus actores internos y externos y los procesos de toma de decisiones, son factores determinados por sus formas de gobierno y por las estructuras de poder creadas en su interior.

En América Latina ha sido constante que los discursos y retóricas sobre los retos que enfrentan las universidades y las acciones necesarias para conducirlos no vayan de la mano con lo que realmente sucede en términos de sus resultados. En los años sesenta, las universidades parecían funcionar bien y la gestión no se consideraba como parte de su agenda de problemas (Ibarra, 2004); sin embargo la presión hacia la búsqueda de calidad y la tendencia que perfilaba la restricción de recursos para la educación superior fue ubicando a la gestión como un tema central en su agenda.

Existía una tendencia a creer que las universidades públicas no habían sido lo suficientemente capaces de organizarse eficazmente, adoptando prácticas que favorecieran la buena formación de sus estudiantes y una adecuada gestión económica y financiera. En países como México, según Ibarra (2004), a partir de los años ochenta se inició una clara tendencia a plantear nuevos objetivos y soluciones para mejorar la gestión de las universidades, tendencia que fue extendiéndose al resto de América Latina.

Los estudios organizacionales, han tenido en la universidad un modelo particular de organización; los cambios en la teoría de la organización, sucedidos como resultado de los cambios y prácticas a lo largo del tiempo, han demostrado que se deben adoptar

determinadas formas de gestión para enfrentar las exigencias producto de las modificaciones en la economía y el mercado, así como de la tecnología, culturas y creencias; no obstante en las universidades, a diferencia de otras organizaciones, no han sido suficientes los cambios y transformaciones en sus niveles de gestión a pesar de que la expansión de las matrículas sufrida en toda Latinoamérica hizo imperativa la búsqueda de nuevas y mejores formas de gestión.

Existe una gran cantidad de enfoques para estudiar a las universidades como organizaciones, lo cual a su vez genera la dificultad de decidirse por alguno de ellos. Al ser la universidad una organización no asimilable a las formas típicas de empresa, surgiría el interrogante de si ésta necesita una teoría propia. Estudios como el de Clark (1991) plantean que la universidad es un tipo de organización que se distingue por su forma particular de divisiones, departamentos, facultades, formas de gobierno que la hace distinta a otros tipos organizacionales. Para Clark (1991), la organización en escuelas, centros, facultades e institutos, cada uno con sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, puede ayudar a que prospere la creatividad y a que surjan la libertad académica y la democracia, y ello ha dado lugar a que se diga que es allí donde radica el problema, pues la extrema fragmentación dificulta la racionalidad.

En el próximo apartado de este capítulo serán analizadas algunas formas organizacionales asimilables a la universidad y serán tomados como principales referentes, el modelo de las anarquías organizadas y de los sistemas flojamente acoplados; dentro de esta misma línea teórica será examinado el modelo del cubo de basura como herramienta de toma de decisiones en una anarquía organizada;

posteriormente se revisarán algunos postulados planteados por el neo institucionalismo y su relación con las universidades.

2.1.5 Las universidades como anarquías organizadas y sistemas flojamente acoplados

Según Weber (1978), los modelos de análisis organizacional se han venido basando en prototipos racionales de toma de decisiones que, en muchos casos, se convierten en visiones mecanicistas de las organizaciones. Desde la aparición del modelo burocrático de Weber, las organizaciones fueron concebidas bajo la óptica de la racionalidad instrumental de medios y de fines; sus estructuras fueron diseñadas conforme a divisiones complejas del trabajo, reglas formales y escritas, estructuras jerárquicas basadas en la supervisión y el control y bajo formas de dominación implantadas por el poder directo de reglas; fines precisos, reglas claras, objetivos y metas, criterios de evaluación del desempeño y diagnósticos que direccionan el cambio, reducen la incertidumbre, programan procesos, presupuestan gastos e inversiones, asignan eficientemente los recursos, ordenan y coordinan actividades dando como resultado un fuerte acoplamiento de las actividades al interior de la organización.

En etapas posteriores, el modelo burocrático (Crozier, 2008), complementa sus postulados con los de la economía neoclásica basada en la elección racional con el fin de introducir conceptos como la inclusión de las preferencias del individuo como función de utilidad para, a su vez, ellos elegir las mejores alternativas, evaluando las consecuencias de todas ellas, identificando posibles vías de acción a fin de tomar una decisión y seleccionar la que se considere la mejor alternativa.

Estos postulados sobre la racionalidad en las organizaciones son posteriormente cuestionados a raíz de numerosas críticas cuya esencia radica en interrogar sobre la supuesta racionalidad como pauta para decidir. Simon (1997), consideraba que esos supuestos no representaban el comportamiento de los individuos en las organizaciones y propone que el comportamiento del individuo en la organización revela segmentos de racionalidad pero no alcanza la racionalidad objetiva debido a que el ser humano alcanza solo un conocimiento fragmentario de las acciones y sus consecuencias.

Autores como March y Simon (1958), plantean que los actores sociales no buscan soluciones óptimas en razón de límites de tiempo o en la capacidad de tratar la información o en la organización y utilización de su memoria; bajo este criterio conciben a la organización bajo el concepto de soluciones satisfactorias, no óptimas, debido a que la toma de decisiones se restringe por las características del ser humano.

Siguiendo esta línea, en los años setenta surge la propuesta teórica de las anarquías organizadas como una mirada alterna al modelo de la burocracia tradicional, propuesta basada en el estudio de la universidad como un tipo de organización con características especiales y particulares; por ser la universidad el objeto de esta investigación, a continuación se analizan las características de las anarquías organizadas.

Las anarquías organizadas

Como representantes de esta fundamentación teórica, Cohen, March y Olsen (1972), analizan una serie de características particulares de las universidades por las cuales pueden ser consideradas como anarquías organizadas, entre ellas, la ambigüedad en las preferencias y percepciones, la fluida participación de sus miembros en la toma de

decisiones, la dificultad para conectar entradas y salidas de insumos en sus procesos internos, entre otras, las cuales se analizan a continuación.

1. Ambigüedad en las preferencias y percepciones

En las universidades, los individuos trabajan para variados fines, los cuales, en ocasiones, resultan contradictorios, por ejemplo, se realizan frecuentemente procesos que por sí solos reñirían con algunos de los fines de la propia universidad; una clara muestra de esta situación es el tema de la relación de la universidad con el sector externo pues, en su marco de acción, se brindan soluciones de tipo asistencialista a la comunidad, lo cual riñe con los postulados pregonados por la misma academia en el sentido de que la universidad debe ayudar al fortalecimiento empresarial de una determinada región.

Por otra parte, la naturaleza y ambigüedad de las percepciones de sus miembros hace pensar en la disimilitud de preferencias e identidades que existen dentro de organizaciones como una universidad, las cuales pueden manifestarse en la toma de decisiones, y a su vez, llevar al cuestionamiento de la objetividad de los instrumentos para dirigir, analizar o evaluar una organización.

Normalmente dentro de cualquier organización la toma de decisiones se produce dentro de modelos racionales, ignorándose las contradicciones e inconsistencias, así como la existencia de realidades difusas (Cohen, March y Olsen, 1972); en cambio dentro de una anarquía organizada son comúnmente aceptadas la ambigüedad en las interpretaciones y percepciones como parte de las realidades que asumen los tomadores de decisiones.

La ambigüedad en las preferencias e identidades también hace parte del panorama interno dentro de una anarquía organizada, asumida como la atención a las expectativas de las personas, generalmente imprecisas, inconscientes e inestables. La ambigüedad que se percibe al interior de las universidades impacta en su funcionamiento y puede dificultar la consecución de los resultados esperados, por lo cual se hace necesario el diseño de estrategias de cambio organizacional que la minimicen y coadyuven en el logro de las metas.

2. Fluida participación de sus miembros en los procesos decisorios

Las universidades, a diferencia de las organizaciones de otro tipo, se caracterizan por la acentuada participación de las personas en la toma de decisiones. La democracia juega un papel determinante en muchos de los procesos al interior de estas, con la finalidad de que las decisiones sean legitimadas por la comunidad; no obstante la participación de los miembros es compleja porque aspectos como la posición jerárquica, las ideas, las preferencias, cantidad de trabajo y tiempo dedicados a la organización cambian en el tiempo y en el espacio.

3. Dificultad para conectar entradas y salidas de insumos en sus procesos internos

No siempre se sabe con suficiencia y exactitud sobre los resultados de ciertos procesos que se dan en su interior; esto significa que en los procesos de docencia e investigación, no son muy exactos la calidad y la pertinencia de los resultados con respecto a lo planeado y como resultado de ello son inciertos el panorama y los resultados a esperar.

En directa relación con el concepto de universidad como anarquía organizada, lo está el concepto de universidad como sistema flojamente acoplado; abordando el

concepto de Weick (1976), en una organización existe flojo acoplamiento cuando las decisiones, creencias y soluciones no están directamente relacionadas con los problemas que se presentan en su interior; prácticas como la descentralización y la delegación han sido las herramientas que han legitimado el flojo acoplamiento, puesto que posibilitan a cada subordinado recrear sus propios objetivos, creencias, información e identidades en su propia unidad.

Al convertirse estas prácticas en cotidianas en las universidades, se las ha asimilado como organizaciones flojamente acopladas, cuya consecuencia es un cambio en la metáfora común de una organización; en ellas las relaciones estrechas ocurren en cualquier momento pero también en otro determinado lugar pueden implicar relaciones flojas, lo que genera el flojo acoplamiento de los resultados.

A partir del análisis de las anarquías organizadas y del flojo acople aparece la universidad como prototipo de una nueva metáfora de organización cuyo aparente desorden interno resalta la importancia de apreciar un modelo diferente al planteado por el modelo racional.

Para Erdhard (1997), lo importante del estudio de las anarquías organizadas radica en la focalización de la ambigüedad como condición de la acción humana. La tradicional visión instrumentalista de las organizaciones, concibe a las universidades como espacios sociales en los que confluyen multiplicidad de racionalidades que se entrecruzan, donde suceden soluciones y decisiones no correspondientes con una finalidad o intencionalidad, por lo tanto, en ellas existe una discreta capacidad de direccionalidad. Para Cyert y March (1963), las acciones de unidades y subunidades en

las anarquías organizadas no están coordinadas, ni cohesionadas ni integradas, sino que existen en ellas flojos acoplamientos que permiten la desconexión de las partes y la presencia de redundancias y de holguras organizacionales que posibilitan la coexistencia de sus miembros.

Algunas de las implicaciones que puede tener una organización al convertirse en una anarquía organizada, según Solis y Lopez (2000), son las fuerzas contradictorias y dualidad entre orden y desorden: en las organizaciones que son así consideradas, las fuerzas contradictorias conducen del equilibrio al desequilibrio; hay fuerzas que tienden hacia la estabilidad que representan la planeación y el control, pero otras como la innovación y la experimentación tienden hacia la inestabilidad; las fuerzas híbridas coexisten y se contradicen al interior de una anarquía organizada, e igualmente los conflictos y relaciones de poder van de la confrontación a la colaboración mediados por las posibilidades de negociación.

4. Imposibilidad de predictibilidad y direccionalidad

Bajo el nuevo paradigma de las anarquías organizadas la planeación a largo plazo es literalmente imposible, por lo tanto la evolución de la organización no puede predecirse; los cambios producen efectos impredecibles y comportamientos inesperados en el largo plazo.

Para otros autores como Thierat y Forgues (1995), la predicción sólo puede ser alcanzada en el corto plazo, ya que en el largo plazo aún la variación más leve tiene impacto sobre la organización; estas situaciones se pueden ver reflejadas al interior de una universidad cuando sus directivos deben conducir la acción de sus miembros para

clarificar la misión, pero identificando acciones en el corto plazo en medio de ambientes turbulentos para poder hacer los ajustes de dirección.

5. Equilibrio y desequilibrio

Tradicionalmente en el análisis organizacional el equilibrio es un estado deseado al cual las fuerzas tienden a converger, y en donde los desequilibrios momentáneos son corregidos por una dinámica que invariablemente regresa al estado inicial; también ha sido empleado el concepto de ciclos para explicar fenómenos como ciclo de vida de un producto, de un sector, de una tendencia.

Autores como Adizes (1994), emplearon el concepto de ciclos de vida de la organización para referirse a sus etapas de crecimiento y envejecimiento, y así mismo Mintzberg (1986) utilizó el concepto cíclico para referirse a las etapas de nacimiento, madurez y declive de una organización.

En las anarquías organizadas, el cambio puede conducir a la organización de un estado de equilibrio a otro de desequilibrio, coexistiendo el orden y el desorden como fuerzas contradictorias provenientes del interior y del exterior. Este paso del equilibrio al desequilibrio tiende a generar conductas desestructurantes y procesos de desintegración intrínsecos; los pasos a nuevos estados de equilibrio estarán dados por acciones que den nuevo orden en niveles distintos de equilibrio; acciones que lleven a nuevas estructuraciones probablemente puedan en el futuro llevar a nuevas crisis.

6. Irreversibilidad del cambio y de las acciones

En las anarquías organizadas, según Levy (1994), se establecen cambios dramáticos que pueden ocurrir inesperadamente; el desplazamiento de un estado de equilibrio a otro de desequilibrio puede ocurrir de manera drástica y las grandes fluctuaciones pueden ser originadas por fuerzas exógenas, por lo tanto, la comprensión de la dinámica dentro de una organización debe basarse en la identificación de sus estados de equilibrio y desequilibrio, considerados estos últimos como períodos de crisis entendidas estas como estados de redefinición de algo; en el caso de las universidades, es común el tránsito entre estados que las conducen a cambios irreversibles y ciertos períodos de estabilidad.

Bajo estas características, consideramos que la universidad es, efectivamente, una organización que se presenta como una anarquía organizada. Ahora veamos cómo, en condiciones tan peculiares como esta, se pueden tomar decisiones.

2.1.6 El modelo del cubo de basura como herramienta de toma de decisiones en una anarquía organizada

Estudiosos de las organizaciones como Cohen, March y Olsen (1993), determinaron que la toma de decisiones en organizaciones consideradas como anarquías organizadas, se dificultaba debido a las preferencias poco claras, difíciles de definir y de observar de quienes las tomaban, lo cual generaba situaciones de toma de decisiones imposibles de modelar según las teorías racionales y constreñimiento en tiempo y recursos por la necesidad de realizar otras tareas dentro de la misma organización.

A partir de estas premisas, Cohen, March y Olsen (1972), crean el modelo llamado Cubo de Basura –*Garbage Can Model*– como herramienta para modelar la toma de decisiones; según este modelo, las decisiones son salidas de varios elementos dentro de

la organización. La estructura conceptual de este modelo es explicada en el libro *La Toma de decisiones en la Organización bajo el Modelo del Cubo de Basura*, en el cual se plantean las siguientes premisas:

“Los problemas son todo aquello que le preocupa a los miembros dentro y fuera de la organización, y por tanto cada aspecto requiere atención por parte del tomador de decisiones. Las soluciones son el producto de alguien y resuelven un problema específico; su naturaleza es ambigua puesto que sólo hay soluciones exactas para problemas bien definidos; muchas veces éstas pueden ser vistas como respuestas a problemas que no han sido planteados, por ello la solución es siempre parcial. Los participantes son aquellos miembros de la organización que entran y salen en el proceso de decisión; las ocasiones en las que se produce un comportamiento pueden ser llamadas decisiones”. (Cohen et al., 1972, pp. 2-3)

En concordancia, bajo este modelo, el criterio fundamental para seleccionar una alternativa de acción a ser ejecutada consiste en el evento de que un problema y una solución coincidan temporalmente en una misma instancia decisoria de la organización, es decir que al abordar una decisión la organización y sus miembros, más que evaluar las distintas alternativas de acción posibles y seleccionar aquella que optimiza o satisface la situación, recurren a alternativas y soluciones que se encuentran disponibles en la agenda organizacional. Bajo este modelo, las soluciones no son diseñadas para un problema, sino que los problemas flotan en las instancias decisorias en busca de soluciones a las que se puedan aparear.

El análisis de este modelo resulta pertinente en contextos como los de una universidad en los que es común que abanicos de soluciones converjan a la espera de que surjan problemas a los cuales éstas pueden ser aplicadas, por lo cual se produce una interacción entre problemas, soluciones, participantes y oportunidades para decidir, en dónde la coincidencia temporal entre estos cuatro factores es el criterio más importante para que una decisión sea tomada.

La necesidad de velocidad en las acciones, el cambio constante y el entorno turbulento en el que se desenvuelven las universidades, hacen que en la mayoría de los casos las decisiones se tomen coyunturalmente bajo esquemas muy similares al que plantea el modelo del cubo de basura, y concretamente los procesos de acreditación pueden tornarse en problema, oportunidad y solución.

2.1.7 El neo institucionalismo y las universidades

Ante la evidencia que se presentó como resultado de los variados análisis de los teóricos de las organizaciones acerca del imperativo de contar con el contexto social y cultural como elemento que hiciera manejable la ambigüedad, desmitificando la racionalidad y las estrategias que de ella se derivaron, surge una corriente de pensamiento denominada el nuevo institucionalismo, cuya idea central según Cohen, March y Olsen (1972), pregonaba que las características del contexto institucional son un factor fundamental para la explicación de sus comportamientos; las preferencias de los individuos en buena medida son construidas dentro de algún contexto institucional; es dentro de las instituciones donde los individuos toman las decisiones, diseñan y eligen alternativas de comportamiento; por lo tanto, se consideró importante bajo este enfoque conocer cuáles son las características de los contextos institucionales que influyen sobre las motivaciones de los actores.

Dentro de esta corriente de pensamiento se distinguen dos vertientes que corresponden a disciplinas sociales distintas; en el siguiente apartado se analizarán algunas de sus particularidades y se establecerá la relación entre lo que plantea el modelo con lo que acontece en una universidad como organización.

El nuevo institucionalismo sociológico

Surge como una reacción contra los modelos de comportamiento organizacional desarrollados a partir de la racionalidad. Powell y DiMaggio (1991), padres de esta propuesta, rechazan los modelos basados en actores racionales, dando un giro hacia las explicaciones culturales y cognoscitivas y enfatizando su interés en las propiedades de las unidades de análisis que no pueden ser reducidas por los atributos de los individuos. El nuevo institucionalismo sociológico, investiga a las organizaciones como conglomerado de prácticas sociales que han evolucionado hasta establecerse como estructuras organizacionales; bajo este enfoque, una organización no es producto del diseño de sus creadores sino el resultado de un impredecible proceso histórico que tiene lugar sobre un periodo más amplio.

Para el nuevo institucionalismo sociológico, la sociedad posee distintos campos organizacionales, cada uno de los cuales tiene características propias y comunes a todas las organizaciones que lo constituyen; en realidad un campo organizacional está conformado por organizaciones relacionadas funcionalmente y pertenecientes a una actividad similar. En cada campo organizacional se institucionalizan conjuntos de valores, reglas, creencias y significados compartidos por todas las organizaciones que les permiten interpretar el mundo de manera uniforme; por lo tanto, la estructura, cultura y comportamiento de toda organización dependen en alto grado de las características del campo donde se encuentren; para el caso de las universidades encontramos que muchas de ellas están moviéndose en la dirección de las acreditaciones, y para ello deben implementar una serie de medidas que luego se institucionalizan, permitiéndoles funcionar en el mundo y definir una cultura organizacional.

El objetivo del nuevo institucionalismo en su versión sociológica es describir y explicar el proceso de institucionalización, (conformación de los campos organizacionales) y los procesos por los cuales las organizaciones de reciente ingreso a los campos organizacionales internalizan sus formas y culturas dominantes presentándose el isomorfismo como estrategia de sobrevivencia.

El isomorfismo, de acuerdo a DiMaggio y Powell (1983), se refiere a aquellos procesos a través de los cuales se diseminan y generalizan ciertas formas institucionales que suponen prácticas homogéneas asociadas a ciertas expectativas sobre los resultados que se obtendrán.

Las universidades si bien han sido catalogadas como el prototipo de una anarquía organizada, se corresponden con lo planteado por el nuevo institucionalismo sociológico por cuanto pertenecen a un campo organizacional definido y conformado por el gran conjunto de entidades similares en cuyas comunidades se institucionalizan reglas, creencias y significados compartidos, lo que les permite su propia interpretación del mundo, por lo tanto los comportamientos que se generan en su interior dependen de este campo específico en el que se desenvuelven sus dinámicas.

A pesar de las altas barreras de ingreso al campo, una vez que una nueva institución consigue ingresar, internaliza los comportamientos de sus similares como una forma de adaptación y de sobrevivencia en el medio.

El nuevo institucionalismo político

Esta propuesta teórica se preocupa por explicar el comportamiento decisorio de las instituciones políticas. Olsen (1979) argumenta que el comportamiento de los actores

políticos se explica por la lógica de lo correcto, es decir, por las prácticas institucionalizadas y expresadas en rutinas, reglas, códigos de conducta, leyendas y mitos de la organización, más que por la lógica de las consecuencias de las acciones individuales, de aquí que los políticos, burócratas, legisladores, jueces y líderes determinan quiénes son los beneficiados en cada proceso de toma de decisiones para luego identificar dentro del conjunto de reglas institucionales el patrón de comportamiento.

El modelo organizacional de las universidades coincide en algunos de sus elementos con el nuevo institucionalismo político promulgado por March y Olsen (1979), en el sentido de que en su interior se siguen reglas, procedimientos y estrategias alrededor de las cuales se articula su vida y detrás de las cuales subyacen creencias, paradigmas, códigos de conducta y en síntesis una cultura organizacional; sus miembros desarrollan códigos de comportamiento aprendidos por educación o sociabilización sucedidas dentro de la propia institución.

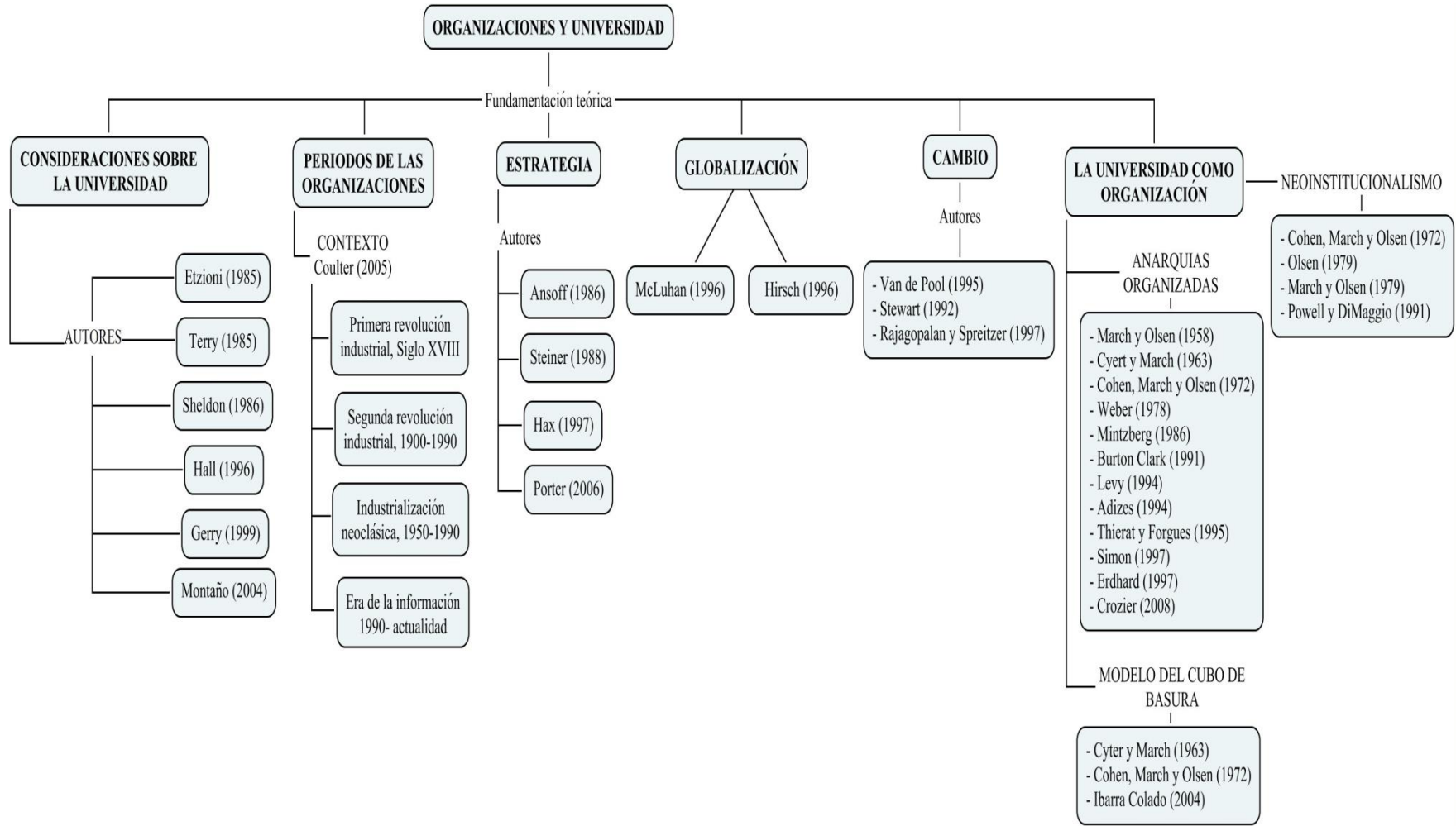
Bajo el enfoque de este aparte del marco teórico, han sido planteadas varias consideraciones que definen a las universidades como organizaciones sujetas a procesos de aprendizaje y cambio, llamadas a dar respuesta a la comunidad académica y a la sociedad; para estas organizaciones, la búsqueda de la ventaja competitiva a través de estrategias como la acreditación por alta calidad, es sinónimo de su disposición al cambio en la búsqueda de su transformación, así como de una estrategia isomórfica que se supone le permitirá sobrevivir en este ambiente de competencia dentro de su propio campo organizacional.

Ha sido analizada también la universidad como un modelo particular de organización que posee la necesidad de adoptar determinadas formas de gestión para enfrentar las exigencias del entorno, como consecuencia de las modificaciones que ha traído la globalización, asimilables a las anarquías organizadas por sus características particulares y asociadas a algunos de los planteamientos del nuevo institucionalismo como el de los campos organizacionales para explicar algunos de sus comportamientos.

El cambio constante, hace parte de las estrategias a las que se ven abocadas las universidades y a las que están sometidas para garantizar su supervivencia. La búsqueda de la calidad es una forma de competir y de ganar posicionamiento dentro de una sociedad cada vez más demandante, lo que pone en juego tanto su dinámica interna como la externa, en una relación desequilibrada, fluctuante y en ocasiones caótica, que permite a su vez que la institución siga funcionando.

A continuación en la figura 4 se presenta la estructura de esta primera parte del marco teórico.

Figura 4. Estructura de la primera parte del marco teórico



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado de este marco teórico se aborda la percepción como fenómeno, con la finalidad de entenderla desde sus diferentes puntos de referencia y asimilar sus particularidades dentro del contexto de esta investigación.

2.2 La percepción

Antecedentes

La percepción es un fenómeno humano que ha tenido innumerables intentos de explicación. Existe un consenso científico que considera al movimiento Gestalt¹ como un gran esfuerzo en la producción de sus principios explicativos; el contexto histórico dentro del cual se desarrollan sus estudios tiene gran significado para su comprensión.

En los siglos XVIII y XIX se había asumido la tesis de *la tabla rasa*, planteada por John Locke, retomando a Aristóteles, según la cual la mente es una hoja en blanco sobre la cual escribe la experiencia considerada como una masa blanda moldeada por la influencia de las sensaciones. En los comienzos del siglo XX, la percepción era entendida como el resultado de procesos corporales como la actividad sensorial, por lo tanto en ese entonces, el énfasis investigativo se centró en su caracterización psicológica cuando esta era definida como una actividad cerebral compleja impulsada por la transformación de un órgano sensorial específico.

La Gestalt, planteó una revolución en la materia, al concebir a la percepción como el proceso inicial de la actividad mental y no como un derivado cerebral de estados sensoriales; bajo este contexto la consideró como un estado a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de los hechos relevantes. Wertheimer (1912),

¹El movimiento Gestalt nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Kofka y Kohler durante las primeras décadas del siglo XX. Estos autores consideran a la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual. Tomado del artículo: La Gestalt como teoría de la percepción y como epistemología. Duero D.G. 2003

consideró que esta no es una actividad pasiva como se creía en teorías anteriores; por el contrario, en sus estudios demostró que la percepción no es el resultado de la recepción y acumulación de impresiones producidas por el mundo circundante, sino aquello que se denomina como un proceso de organización psíquica.

Autores como Ash (1998) empiezan a asociar la percepción con el comportamiento de las personas y a asumir que la conducta se basa en ella más que en la realidad en sí misma; su postura la ubica como un fenómeno importante en contextos sociales en los cuales se producen interacciones entre individuos y grupos cuyos comportamientos afectan resultados de procesos, y el logro de objetivos.

Afirma este autor, que la persona que percibe un fenómeno –perceptor-, está influenciada por una serie de factores como sus expectativas, motivaciones, objetivos y metas, familiaridad con la experiencia, por la clase de estímulo y por el significado que este pueda tener, los cuales pueden provocar diferentes reacciones que podrían llevarlo a satisfacer necesidades o proporcionarle algún beneficio.

2.2.1 La percepción desde el contexto social y antropológico

A pesar de que el estudio de la percepción surgió originalmente en el área de la psicología, dada su riqueza como categoría de análisis, comenzó a ser utilizada por otras disciplinas con muy buenos resultados. La revisión de estudios de diferentes enfoques ha llevado a obtener claridad respecto de que ésta no es propiedad absoluta de la psicología, por el contrario, se ha hecho evidente que las personas no perciben la realidad externa ni en su totalidad ni de la misma manera, es decir durante la percepción algunos fenómenos quedan registrados y otros son parcialmente bloqueados; esta

percepción parcial se integra a la persona generando una visión del mundo que es al mismo tiempo individual y social.

La sociología y la antropología empiezan a ser vistas como disciplinas que influyen en los orígenes e intereses de la percepción. Diversos autores como Schütz y como Goffman, plantearon enfoques que conciben al fenómeno de la percepción bajo una óptica diferente a la tradicionalmente conocida; de aquí nace la idea de que se trata de un proceso de aprendizaje que produce conocimiento y experiencia, sobre el entorno y que puede explicar ciertas vivencias y comportamientos de los seres humanos. La antropología permite comprender cómo la interacción con el medio ambiente a través de la percepción genera conocimiento, afirmando con ello que la cultura impone sentido a un mundo que carece de él. La cultura, está conformada por artificios, valores e interpretaciones, por ende nuestra percepción es una construcción social (Schein, 1988).

Douglas (1992), plantea que la percepción del mundo se construye a partir de un orden social impuesto por imperativos culturales que se transmiten entre los grupos humanos y que la naturaleza se expresa en símbolos no comunes que tienen sus propias normas hacia toda la humanidad. Otro estudioso del tema, (Kay, 2002), planteó que las sensaciones son tanto producto de las características de lo que produce el estímulo como de la experiencia o el análisis del fenómeno experimentado, que incluye actitudes, expectativas y experiencias previas, de esta forma la percepción pasa de ser un fenómeno sensorial a un proceso en el que intervienen la experiencia y las vivencias personales.

Las propuestas del constructivismo antropológico en torno al origen de la percepción se diferencian de lo psicológico por cuanto establecen una distinción entre la recepción -lo físico- y la organización -lo sociocultural- de lo percibido (Ingold, 2000). Por lo tanto, esta postura lleva a concluir que la percepción es un problema de dos fases: a través de la primera se acogen los estímulos e información por el individuo y a través de la segunda se organizan en un conjunto estructurado de representaciones, o imágenes mentales que tiene un individuo a cerca de las cosas, eventos o procesos no mentales que son percibidos de alguna manera.

Bajo una visión sociológica, Schütz (1979) define a la percepción, como lo que el conjunto de las personas, que forman parte de una sociedad concreta, piensan, interpretan o imaginan de una situación o cosa determinada; es el modo habitual mediante el cual, un conjunto social visualiza la realidad, siendo además, la forma colectiva de entender esa realidad.

Según este autor, en la percepción existen dos influencias sociales que ayudan a concebir una realidad determinada: la influencia que sobre el sujeto ejercen otras personas, y aquella que responde a propiedades significativas que socialmente se encuentra en su origen; es común que personas diferentes perciban en forma distinta una misma situación, tanto en términos de lo que perciben en forma selectiva, como en la manera en que organizan e interpretan lo percibido.

Continuando con la visión sociológica de la percepción, Goffman (1959) profundiza en el hecho de que el mundo social está gobernado por normas, utilizando ciertas distinciones cruciales entre medidas simétricas y asimétricas, reguladoras, constitutivas

y sobre todo fundamentales y ceremoniales y da importancia a los actores, a la acción y la interacción e incorpora la definición de equipo para denominar a un grupo de personas que cooperan con el fin de mantener una determinada definición de una situación, y por lo tanto concibe la percepción como un fenómeno social en el cual el espíritu colectivo ejerce una poderosa influencia sobre la forma en que algo es percibido.

Es evidente entonces que el ingreso de otras disciplinas diferentes a la psicología, al análisis y estudio de la percepción, extiende su enfoque, trasladándola como fenómeno a los planos social y cultural, lo cual contribuye a enriquecer y ampliar su campo de acción y la convierte en herramienta que permite interpretar comportamientos individuales y grupales.

2.2.2 La percepción desde el contexto organizacional

A través del estudio de la percepción es posible contextualizar fenómenos que se producen en las organizaciones, bajo el entendido que ésta permite comprender la cultura interpretada como conjunto de mecanismos de control tales como reglas y nociones, que son patrones de conducta observables en toda empresa.

Según la teoría de Schein (1988), la cultura en las organizaciones puede ser entendida como un conjunto de símbolos y significantes en su propio contenido, los cuales ordenan la vivencia humana; por lo tanto la percepción también se da como un proceso colectivo que permite interpretar hechos vividos en un ambiente social como lo es la organización. Las diferencias en la forma en que las personas perciben e interpretan su entorno pueden explicarse por su experiencia como miembros de una

organización, lo cual los hace más sensibles frente a ciertos acontecimientos del medio; el ambiente es un componente activo de la percepción y es fuente de significados.

Para Schein (1988), existe un conjunto de expectativas no escritas ni verbalizadas que operan en los miembros y dirigentes de una organización denominado contrato psicológico; dicho contrato abarca todo lo que los empleados esperan de su empresa diferente a la remuneración, como los aspectos relacionados con la seguridad, buen trato, desarrollo personal entre otros; existe una relación muy cercana entre este contrato psicológico y las percepciones que una persona pueda tener, que prácticamente las condicionan dependiendo de sus expectativas, motivaciones e intereses frente a aquello que es sujeto de percepción.

Algunos autores como Gibson (1990), quienes se oponen a la idea de que la percepción sea del dominio de la psicología, la conciben como el proceso por el cual el individuo connota de significado al ambiente, lo cual requiere de una integración de la información que recibe con elementos del conocimiento de las situaciones, como las presunciones básicas de lo que es el mundo, con los modelos ideales, con el fin último de construir el mundo que nos rodea.

Para Gibson (1990) la percepción es en sí misma un proceso de exploración, ajuste y reorientación continua que significa acción; lo que percibimos está en función directa a la forma en que actuamos; percibimos aquello que los objetos nos ofrecen en el contexto de la acción en la que nos encontramos. Lo que se produce a través de la percepción son las interpretaciones y explicaciones de sucesos y como consecuencia de ello se producen las habilidades para manejar dichos sucesos.

La percepción puede ser utilizada para comprender y aprender de los fenómenos sociales y organizacionales, integrando la manera en la que los individuos los viven y los representan. Según De Aubert y Gaulejac (1999), el individuo se enfrenta cotidianamente a procesos sociales relacionados con ciertas problemáticas, y bajo una visión articuladora entre dichas problemáticas se produce su comprensión e intervención.

En la tabla 1 se establecen las diferencias de los enfoques que estudian la percepción.

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques que estudian la percepción

PERCEPCIÓN DESDE EL CONTEXTO SOCIAL Y ANTROPOLÓGICO	PERCEPCIÓN DESDE EL CONTEXTO ORGANIZACIONAL
<p><i>Goffman (1959)</i> El mundo social está gobernado por normas, utilizando ciertas distinciones cruciales entre medidas simétricas y asimétricas, reguladoras, constitutivas y sobre todo fundamentales y ceremoniales y da importancia a los actores, a la acción y la interacción</p> <p><i>Schütz (1979)</i> Se refiere a o que el conjunto de las personas, que forman parte de una sociedad concreta, piensan, interpretan o imaginan de una situación o cosa determinada</p> <p><i>Douglas (1992)</i> Comprensión e interacción con el medio ambiente que genera conocimiento, a través de la cultura imponiendo sentido a un mundo que carece de él.</p>	<p><i>Robins (2000)</i> Proceso social mediante el cual el individuo enfrenta ciertas problemáticas, y bajo una visión articuladora las comprende e interviene. Se construye con base en intercambios sociales de información.</p> <p><i>Aubert y Gaulejac (1999)</i> Proceso social de asignación de significados a los elementos de un entorno en una organización.</p> <p><i>Gibson (1990)</i> Proceso de exploración, ajuste y reorientación continua que conlleva a la acción.</p> <p><i>Schein (1988)</i> El carácter, personalidad, motivaciones e intereses, condicionan sus percepciones.</p>

Fuente: Elaboración propia

La percepción puede entonces ser utilizada para el estudio de los fenómenos que ocurren en una organización, por cuanto se convierte en un proceso por el cual los individuos organizan las impresiones que recogen del ambiente, dan sentido al entorno, seleccionan y organizan la información del medio ambiente y la convierten en experiencias significativas dentro del entorno organizacional para interpretarla.

Dadas las concepciones desde las cuales puede ser estudiada la percepción, para el desarrollo de este trabajo investigativo, el fenómeno es considerado desde el punto de vista organizacional y su importancia radica en la influencia que ejerce sobre situaciones y procesos al interior de una organización.

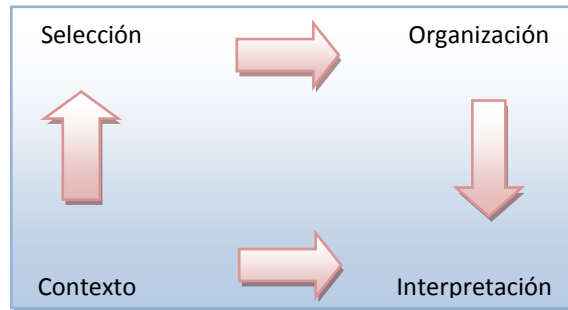
Con base en la elaboración de este concepto, el fenómeno de la acreditación por alta calidad de un programa académico, puede ser sujeto de percepciones por parte de las personas que de una u otra forma tienen relación con este, las cuales influirán en el grado de aceptación o rechazo que de él se tenga y de alguna manera puede ejercer influencia sobre los resultados finales de la acreditación como proceso de cambio organizacional.

2.2.3 Fases en el proceso de la percepción

Como se mencionó anteriormente, los individuos reciben estímulos mediante flujos de información a través de sus sentidos; sin embargo no todo lo que se siente es percibido, por lo que existe un proceso perceptivo mediante el cual las personas seleccionan, organizan e interpretan información con el fin de adaptarla a sus niveles de comprensión. Por lo tanto, siguiendo a Gordon (1996), el proceso de percepción se da a

través de tres fases: selección, organización e interpretación, todo ello dentro de un contexto específico (ver figura 5).

Figura 5. Fases en el proceso perceptual



Fuente: Adaptado de Gordon (1996)

2.2.3.1 Selección

Gordon (1996) propone que las personas reciben determinada información a la cual están expuestas; luego la procesan y emiten una serie de juicios de valor que se traducen en reacciones de distinta clase. Frente a la cantidad de mensajes e información a los que está expuesta una persona, sólo una mínima parte logra atraer la atención de la misma y por lo tanto influencia en su comportamiento, por lo tanto, la atención selectiva es ese proceso de descarte que sufre la información recibida por una persona para seleccionar sólo aquella que es de su interés.

El proceso de selección de lo que se percibe puede estar influido por la naturaleza de la información, incluyendo aquellos aspectos que hacen que un elemento se sienta de manera más intensa que otra; de igual forma juegan un papel representativo en la selección de la información, los aspectos internos del individuo tales como las expectativas o las tendencias de las personas a percibir algo de acuerdo con lo que espera que suceda en el futuro, así como los motivos pues las personas tienden a

percibir con mayor facilidad lo que necesitan y desean. Las necesidades y valores individuales son factores que pueden determinar la atención involuntaria, lo que impactaría en los procesos de percepción.

2.2.3.1 Organización

Siguiendo a Gordon (1996), las personas organizan sus percepciones en términos de forma y de fondo; los mensajes cuanto más básicos y simples mejor serán percibidos y asimilados. En términos de la organización de la percepción es importante considerar aspectos como que las personas que perciben algo de determinada manera lo siguen percibiendo así durante un tiempo, así, cuando un individuo tiene una primera buena impresión tenderá a seguir manteniéndola, o lo contrario, cuando la primera impresión no es la esperada es difícil modificar esa imagen deficiente de algo o de alguien.

2.2.3.2 Interpretación

Es la tercera de las fases del proceso de la percepción propuesto por Gordon (1996) y trata de dar contenido a la información previamente seleccionada y organizada; depende de la experiencia previa del individuo así como de sus motivaciones, intereses personales e interacción con otras personas, por ello la forma de interpretar los estímulos puede variar a medida que se enriquece la experiencia del individuo o varían sus intereses; finalmente, aparece el cuarto elemento en el que se genera la percepción: el contexto.

2.2.3.3 Contexto

Según Gordon (1996), es la última de las fases del proceso de la percepción y se refiere a la parte del ambiente en la que habitan los actores sujetos de percepción. Para el caso de una universidad este significa todo aquello que rodea física y simbólicamente a un hecho o acontecimiento y por lo tanto allí es donde se pueden originar las percepciones.

2.2.4 El proceso de acreditación y sus actores como sujetos de percepción

Al analizar las concepciones socio antropológicas y organizacionales de la percepción se considera en este estudio, que en la forma como es percibido por parte de los actores el proceso de acreditación, juegan un papel relevante la comprensión del fenómeno, los intercambios sociales inmersos en él, y la asignación de significados por parte de los actores sujetos a percibir.

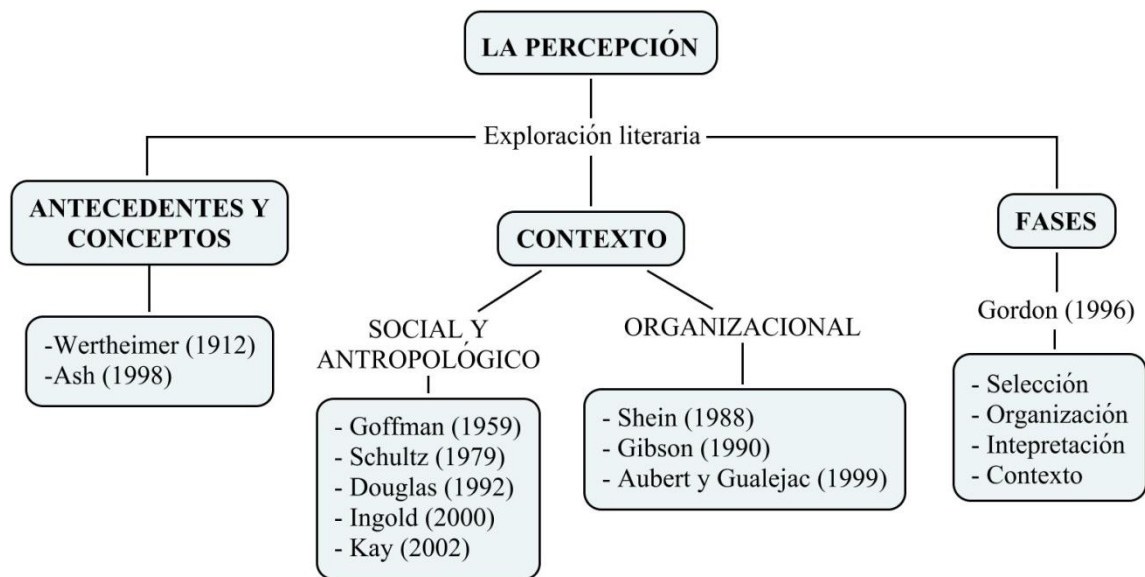
La percepción puede también influenciarse en aspectos agregados como las expectativas, intereses personales, experiencia, familiaridad con el proceso, necesidad de reconocimiento, los estímulos previos o recibidos durante la etapa de preparación, la adecuada sensibilización al interior de la universidad o programa académico de las personas que serían evaluadas en la acreditación, el grado de información que se posea frente al fenómeno, pero de forma secundaria dado que el papel más relevante a la hora de percibir es asumido por el grado de comprensión e interpretación del fenómeno.

Si el proceso estuvo acompañado por incertidumbres, improvisaciones y falta de información, lo cual les generó insatisfacción, ello puede influir en el hecho de que la percepción sea positiva o negativa, no obstante este tipo de situaciones son accesorias puesto que no forman parte de la estructura conceptual y asimilativa de los individuos a la hora de percibir el fenómeno.

Se concluye en este apartado que la percepción puede ser utilizada de forma válida para estudiar fenómenos o sucesos que se producen al interior de una organización; cada vez son más los estudios realizados para conocer la percepción de la comunidad académica frente a los fenómenos de cambio organizacional; esta información puede ser considerada como una valiosa herramienta para la toma de decisiones, por lo tanto, la percepción y su relación con un proceso de cambio organizacional como la acreditación de alta calidad, puede permitir la realización de ajustes al mismo, a fin de hacerlo más efectivo y exitoso.

En la figura 6 se presenta la estructura de esta segunda parte del marco teórico.

Figura 6. Estructura de la segunda parte del marco teórico



Fuente: Elaboración propia

A continuación, en el siguiente apartado del marco teórico, se examinan los aspectos relacionados con la calidad como fenómeno de alto impacto en las organizaciones, serán revisadas las formas de medirla en una universidad y se revisarán los sistemas de

acreditación por alta calidad implementados en cuatro países latinoamericanos incluido Colombia, a fin de poder determinar similitudes, diferencias y puntos de encuentro.

2.3 Calidad en la universidad

En este apartado, abordamos el tema de la calidad, reflexionando de forma inicial sobre sus conceptos e implicaciones en el contexto universitario; luego en este aparte se da una mirada al entorno de las acreditaciones y a las características de algunos modelos de acreditación latinoamericanos, lo cual permitió realizar comparaciones y establecer algunas consideraciones frente al modelo de acreditación Colombiano.

2.3.1 Conceptos de la calidad

Sobre calidad han escrito tanto los filósofos de la calidad como los teóricos de la administración; sin embargo, aun cuando los primeros concuerdan en sus razonamientos, no hay un consenso sobre una definición específica. Para Crosby (1979), calidad significa conformidad con los requerimientos, los cuales deben estar claramente establecidos para que no haya malentendidos; las mediciones para evaluar la calidad deben ser tomadas continuamente para determinar la conformidad con esos requerimientos, de donde se desprende que una no conformidad detectada es una ausencia de calidad.

Para Deming (1988), la calidad está definida en términos de satisfacción del cliente y es multidimensional; es virtualmente imposible definir calidad de un producto o servicio en términos de características porque para cada agente o persona interviniente en ella tendrá una representación de lo que significa calidad, basada en que sus objetivos se basan en mantener el éxito, aumentar las ganancias y sobre todo, satisfacer al cliente.

Uno de los autores clásicos que más ha aportado en el tema de calidad ha sido Joseph Juran, quien la asume como la idoneidad o aptitud para el uso; en su manual de control de la calidad, Juran señala que todas las instituciones humanas están comprometidas a suministrar productos o servicios a los seres humanos y esta relación es constructiva sólo si estos responden a las exigencias generales del usuario en términos de precio, plazo de entrega y aptitud para el uso, la cual es también conocida universalmente como calidad y se determina por las características que el usuario establece como beneficiosas para él. (Juran, 2005).

Según Armand Feigenbaum (1951), la calidad es una herramienta básica de una propiedad inherente a cualquier cosa que permite que esta sea comparada con cualquier otra de su misma especie. La calidad de un producto o servicio es la percepción de la comunidad receptora; es una fijación mental que asume la conformidad o capacidad del mismo para satisfacer necesidades.

Para Shewart (1931), la calidad tiene dos características esenciales: es subjetiva porque se refiere a lo que el cliente quiere y es objetiva porque se refiere a las propiedades de un producto; los estándares de calidad deben ser expresados en términos físicos y características medibles de los productos.

Como se evidencia, varios autores coinciden en la importancia que se atribuye a la calidad, pero no hay consenso en si el énfasis está en el producto o en la valoración que hace el sujeto de ese producto. Dependiendo de dónde se ponga el énfasis, varía no sólo la concepción de la calidad, sino también los instrumentos que hagan posible medirla. Si la calidad está en el producto, es posible evaluarla cuantitativamente pues cada uno de

ellos debe tener las mismas características, independientemente de la apreciación que se haga de él; si el énfasis está en la apreciación por parte del consumidor, entonces su evaluación su vuelve cualitativa pues la calidad no dependerá necesariamente de poseer una serie de características físicas, sino de los intereses, las necesidades y la cultura del sujeto evaluador.

Siendo la calidad uno de los ejes centrales de esta investigación, esta se asume en su forma genérica como un proceso asociado con la satisfacción de quien recibe algo; no obstante es necesario direccionar estos conceptos hacia el enfoque de interés para este trabajo por lo cual en el siguiente apartado se examinan sus definiciones bajo el contexto educativo.

2.3.2 Calidad y universidad

En el ámbito de la educación, la calidad, se refiere al conjunto de políticas y mecanismos aplicados en cada organización universitaria, para asegurar el cumplimiento de unos objetivos y poder afirmar que se han logrado niveles de excelencia; la búsqueda y el logro de la calidad en una universidad por lo general tienen dos propósitos subyacentes, uno externo y otro interno; el externo tiende a la mejora en aspectos como su contribución a la sociedad al formar personas con los suficientes niveles de idoneidad, liderazgo y compromiso; el interno tiende a la excelencia en los procesos de la universidad y a la rendición de cuentas; es importante señalar que la visión de calidad que se ha introducido a la educación tiene sus raíces en el ámbito gerencial, y obedece a una lógica económica de mercado basada en la eficiencia, en la que la publicidad y la mercadotecnia ocupan un lugar importante y lo que se vende es la idea de calidad.

Entre los autores contemporáneos que más han aportado sobre el concepto de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior están Michaela Martin y Anthony Stella, investigadores del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), adscrito a la UNESCO, quienes sostienen que la calidad educativa está soportada en los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Es comprensible entonces que la visión de la calidad asociada a una empresa con ánimo de lucro, cuya finalidad se centra en la satisfacción total del cliente, diste mucho del enfoque de calidad visto desde la óptica de la Universidad y de un programa académico por cuanto ésta implica una dinámica más profunda y compleja que debe abarcar no sólo la evaluación de los procesos sino del entorno y sus particularidades, e involucra una postura más crítica que por lo tanto difiere también en las metodologías e instrumentos a utilizar para su medición.

La aparición del concepto “*calidad en la educación*” se produce dentro de un contexto específico y está asociada a un modelo de resultados, de producto final y de eficiencia social; examinar este contexto específico da lugar a aproximaciones que difieren de acuerdo a las audiencias en los que sea considerado; según Garvin (1984), en algunos casos la expresión calidad en la educación puede ser asociada a rango y estatus y puede ser relacionada con aquellas instituciones que cuentan con estudiantes de extracción socioeconómica alta; en otros casos la calidad en la educación se asocia con los medios, calidad de los docentes, el currículo ofrecido y la dotación de medios físicos y tecnológicos, los cuales determinan fundamentalmente los resultados de una institución; otra mirada puede entender la calidad educativa en función de los resultados, entendiendo que son estos los que definen la calidad de una Universidad. Para Harvey y

Green (1993), la calidad educativa es sinónimo de transformación y cambio, y está centrada en la evaluación permanente a fin de lograr mejoras a nivel institucional.

La discusión sobre la eficacia y la eficiencia, también ha estado relacionada con la calidad; ambos términos han sido tradicionalmente controvertidos en el campo de la educación, por haber llegado a la bibliografía educativa directamente desde la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica, el cual da un valor prioritario a los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales y desde luego al área educativa (Solís, 2010). Un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente; se constituye entonces en un nivel instrumental, depende de la dimensión sustantiva y de cómo se defina, en la instancia político-técnica, qué es “mejor educación”.

Siguiendo a Aguerro (2006), la eficacia en la educación integra criterios netamente educativos que permiten una mejor calidad en la educación y que salen de la lógica económica, originándose en la lógica pedagógica. La eficiencia permite mejor educación a una mayor cantidad de gente e integra tanto criterios educativos emanados a partir de lógicas pedagógicas como criterios económicos.

Un estudioso contemporáneo del tema, Tünnermann (2011), define la calidad en un programa académico como un concepto que incluye su evaluación o apreciación objetiva y por lo tanto requiere ser desagregado para analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos. Entre los elementos considerados se encuentran el currículo, la pertinencia social, los actores y los recursos. Para el autor, el currículo es visto como el diseño y estructura de los conocimientos a impartir, la adecuación a la demanda social y la integración de la docencia, investigación y extensión así como la interdisciplinariedad

y la flexibilidad; así mismo considera la enseñanza-aprendizaje como los recursos que tienen por objeto hacer más eficiente la dirección del aprendizaje, el nivel de los docentes, la profundidad de su educación y sus procesos pedagógicos; juegan también un importante rol la infraestructura física y el ambiente pedagógico.

Para Latapí (1994), pionero de la investigación en ciencias de la educación, una educación de calidad es la que forma un hábito razonable de auto exigencia, y arranca desde un plano de lo micro, basado en la interacción personal del maestro con el alumno hasta la interacción que se logre desarrollar frente el aprendizaje; afirma Latapí (1994) que calidad y equidad no son términos excluyentes, sino por el contrario, la falta de equidad social, va de la mano con sistemas educativos de pobre calidad, por lo tanto el esfuerzo actual en la educación debe centrarse en promover la calidad sin afectar su carácter equitativo. Plantea igualmente Latapí (1994), que la calidad en la educación debe ser la resultante de la convergencia entre cuatro conceptos: *relevancia*: orientaciones curriculares y definición de políticas de docencia y de perfiles profesionales de los egresados, *eficacia*: establecimiento de relaciones de congruencia en la selección, distribución y organización de los recursos para verificar si ésta está acorde con los resultados obtenidos, *eficiencia*: uso de los recursos institucionales en beneficio de la formación de un profesional idóneo y *pertinencia*: comprobación de que los objetivos propuestos por la institución corresponden a los requeridos, desde una perspectiva externa.

Borrero (1993), por su parte, afirma que la calidad en una universidad tiene que ver con sus sistemas de gobierno y administración, con las características de los profesores, la estructura de los currículos, con los métodos y técnicas de enseñanza, con

la investigación y sus relaciones con la docencia, con las características y uso de las bibliotecas, con las fuentes, adecuación y manejo de los recursos financieros, con las relaciones entre la universidad y su medio social -instituciones pares, sector productivo, instituciones extranjeras-, y desde luego con el clima interno, relaciones humanas, valores, actitudes y mutuo entendimiento entre las actividades docentes e investigativas.

Estas apreciaciones sobre la calidad educativa dan cuenta de que esta es una expresión que requiere de la integración de factores humanos, técnicos y financieros, los cuales deben converger para lograr en términos de resultados lo que ella sugiere. Para efectos de esta investigación asumimos que la calidad educativa al interior de una universidad está asociada a un conjunto de atributos relacionados con el desarrollo integral de todos los factores que la conforman, tales como sus métodos de dirección, el ambiente interno, el nivel de sus profesores, la pertinencia y actualidad de sus planes de estudio, las metodologías empleadas, las formas de hacer investigación y de articularla con la cátedra, su estructura financiera y locativa, y sus relaciones con la sociedad.

2.3.3 Formas de medición de la calidad en una universidad

El interés por la evaluación y medición de la calidad en la universidad es una problemática presente en el mundo tras el auge de las crisis económicas de décadas anteriores, las cuales trajeron como consecuencia la transformación del papel del estado financiador, frente a las restricciones del financiamiento público de la educación superior, hacia el papel de estado evaluador.

El interés por la medición de la calidad está presente en los procesos de transformación de toda organización y por ende de la universidad y de sus programas

académicos y forman parte de ella la pertinencia, la gestión estratégica, la fidelidad a las misiones tanto de la universidad como de las facultades y la dimensión internacional, entre otras variables, las cuales dan origen a la cultura de la calidad, de la pertinencia, de la gestión estratégica y de la rendición de cuentas. El tema de la calidad como factor para lograr el mejoramiento continuo ha trascendido hasta convertirse en el eje central de las preocupaciones de las universidades hoy en día.

El logro de la calidad en una institución de educación superior y de sus facultades requiere de la convergencia de buenos sistemas de gobierno, traducidos en excelencia docente y de ciertos métodos de enseñanza, elevados niveles de investigación, apropiación de la relación con el entorno y un buen clima interno. Es apenas obvio que para lograrlos sean necesarios además de un buen direccionamiento estratégico, el contar con los recursos económicos suficientes que permitan el desarrollo armónico de un programa académico en todos sus aspectos.

Según Solís (2010) existen dos vertientes principales para asumir la calidad en una universidad: la primera de ellas basada en unos criterios claros y metodologías establecidas para medirla, saberes estandarizados y con total sumisión a los mandamientos de los organismos multilaterales, denominada calidad gerencialista; la segunda definición está basada en una mirada más acorde con la situación tanto del país como de la institución, con un énfasis en sus condiciones históricas, sociales, del entorno, de la filosofía y de las políticas educativas y reflexiones profundas sobre los fines de la educación, denominada calidad tradicional humanista, la cual está centrada en la generación de pensamiento crítico.

La medición de la calidad basada en la obtención de acreditaciones surge entonces como un desafío para dar respuesta a la sociedad, en términos de cumplir sus

expectativas por el advenimiento de diversos modelos económicos, sociales, culturales y políticos que penetran en las estructuras gubernamentales de la educación, obligándolas a incorporar acciones más universales y acordes con las exigencias globales que apuntan, entre otras cosas, hacia la satisfacción del cliente y la supervivencia misma de la organización.

El aseguramiento de la calidad en una universidad y en sus programas académicos es un mecanismo utilizado para rendir cuentas ante la sociedad y ante el estado sobre el servicio educativo que se presta, en el cual están inmersos diversos factores y se basa en un autoexamen permanente en el contexto de una cultura de la evaluación.

El mercado en el cual están insertas las universidades como organizaciones que deben sobrevivir, se ha convertido en un eje dinamizador de los procesos de acreditación de la calidad, acogiendo en una mayor medida a las instituciones y programas académicos que se han sometido, de forma voluntaria, a los procesos de acreditación y han alcanzado esta distinción. La obtención de este distintivo, como prueba de su excelencia, ha generado una especie de culto a la calidad, heredado de la puesta en práctica en las empresas productoras de bienes y servicios de diferentes clases, de certificaciones cuya obtención es asimilada por el público objetivo como sinónimo de más y mejores resultados con mínimos recursos.

La acreditación es una forma de regulación y es un proceso externo, relacionado con la garantía de la calidad, que atribuye a las instituciones o programas evaluados, un sello de calidad o una puntuación; su lógica es excluyente: “sí se acredita”, “no se acredita”; de esta manera, al otorgar “la acreditación por alta calidad” se acerca a los

procedimientos de la organización internacional de normalización (ISO), por sus siglas en inglés *International Standardization Organization*².

La acreditación es el proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior; su éxito se representa en una institución o un programa acreditado con un sello, puntuación o calificación (Cruz López y López-Segrera, 2007).

Tanto a nivel mundial como en Latinoamérica, se utilizan sistemas similares para acreditar por alta calidad a universidades y programas, consistentes en su sometimiento voluntario a una serie de auditorías en las cuales se miden los parámetros o indicadores definidos previamente por los organismos acreditadores, las cuales pueden dar como resultado el otorgamiento o no de la acreditación por alta calidad de la institución o del programa académico.

Es importante señalar que los procesos de acreditación pueden ser aplicados a la institución en pleno o a una o varias de las partes que la conforman; el interés de esta investigación se centra en conocer las percepciones sobre el proceso de acreditación de un programa académico inserto en una universidad.

Haciendo un análisis de las definiciones sobre la calidad en general y de los elementos que constituyen un proceso de acreditación por alta calidad aplicados en instituciones y programas universitarios, es sencillo deducir que estos han sido inspirados en el modelo aplicado en las empresas productoras de bienes o servicios, debido a que contempla el cumplimiento y medición de una serie de estándares,

² Normas generadas por la Organización Internacional de Normalización y que definen el modelo que debe poseer un producto o servicio para que pueda ser compatible para ser usado a nivel internacional, las cuales poseen categorías que van desde lo cuantitativo hasta lo cualitativo como las serie ISO 9000 en primera línea. (2002). 1a Ed. Recuperado de: <http://www.agapea.com/libros/ISO-9000-en-primera-linea-9788420009902-i.htm>

características y aspectos a evaluar, por lo cual cabe preguntarse si la calidad en un proceso educativo es susceptible de ser medida a través de una serie de esquemas previamente diseñados, en forma similar a la que se aplica en una empresa productora de bienes o servicios.

En el siguiente apartado se hace una revisión a varios de los modelos de medición de la calidad implementados en cuatro países de América Latina, incluido el modelo Colombiano, a fin de establecer sus similitudes o diferencias y de entender hasta qué punto el modelo aplicado en Colombia se asimila a los modelos utilizados dentro del campo organizacional.

2.3.4 Revisión y análisis de algunos sistemas latinoamericanos de medición de calidad de programas académicos

América Latina como importante región del mundo no ha sido ajena al interés por el mejoramiento de sus sistemas educativos tras la búsqueda de la calidad bajo la pretensión de conducirlos hacia estadios más avanzados, por lo tanto en la mayoría de sus países se ha optado por la evaluación y la acreditación como eje de los procesos de cambio, impulsada por instituciones y por los Ministerios de Educación; algunos estados, han creado agencias y mecanismos de evaluación y acreditación de la educación superior como estrategia de promoción de cambios o consolidación de escenarios educativos, de eficiencia y eficacia de la administración en los distintos sectores de las políticas públicas y como parte de una estrategia para hacer más transparente el uso de recursos.

Los procesos de acreditación y de evaluación externa son procesos cada vez más globalizados, transnacionales, estandarizados y cuantitativos, y su propósito fundamental está en ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y orientar a los clientes. (Dias Sobrino, 2006).

A pesar de las dificultades, problemas técnicos, políticos y financieros, y de la enorme diversidad en cuanto a tipos y tamaños de organización y a los niveles de calidad de las universidades y programas académicos, los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe pueden demostrar importantes avances, tanto en el campo teórico como en las prácticas que corresponden al área. En algunos países, como Argentina y Chile, los sistemas de acreditación han logrado limitar la proliferación de nuevas instituciones privadas y han llegado incluso a proponer el cierre de algunas facultades; esto no ocurre en otros países, por ejemplo, en el Brasil, los procesos reguladores no han logrado evitar la abundante proliferación de instituciones privadas y de facultades de baja calidad. (Dias Sobrino, 2006).

A continuación se presenta la revisión realizada a una muestra de cuatro de los sistemas de acreditación empleados actualmente en tres países latinoamericanos: Chile, Perú y México, los cuales han sido escogidos aleatoriamente, para tener elementos de juicio comparativo con las características del modelo Colombiano, también objeto de revisión en esta investigación.

2.3.4.1 Sistema de acreditación de carreras Chileno

El sistema de educación superior en Chile creció en un marco de desregulación y sólo a partir de la década de los 90 los nuevos gobiernos consideraron prioritario el mejoramiento de la calidad a través de los sistemas de acreditación de pre y posgrados.

El crecimiento económico y el mejoramiento de los indicadores sociales en la última década hicieron que la calidad pasara a ser el siguiente reto de la educación Chilena, para hacerla competitiva y prepararla para enfrentar el fenómeno de la globalización. El sistema educativo Chileno es reconocido como uno de los mejores de educación de América Latina, por su alta cobertura y por la productividad de su comunidad científica. (Bernasconi, 2004).

A pesar de los sanos criterios que amparan la organización del sistema de aseguramiento de la calidad, el fenómeno de las acreditaciones de instituciones y programas no ha sido ajeno a las críticas por parte de algunos sectores de la sociedad que consideran que puede estar siendo permeado por intereses particulares no directamente relacionados con el logro de altos niveles de calidad.

Generalidades del proceso

En Chile, los procesos de acreditación de universidades y sus programas están a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación, (CNA), organismo que contribuye al desarrollo de la Calidad de Educación Superior, a través de la certificación pública de los procesos y resultados de instituciones y sus programas y de la promoción de la cultura del mejoramiento continuo. El CNA Chileno fue creado en el año de 1999, y es reconocido nacional e internacionalmente; dentro de sus funciones están el pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de postgrado y de pregrado de las instituciones.

Para el CNA Chileno:

“La acreditación es la certificación pública que otorga la Comisión Nacional de Acreditación a las instituciones, programas de pregrado y programas de postgrado que cumplen con criterios de calidad previamente definidos; ella se obtiene como resultado de un proceso voluntario que considera tres etapas: evaluación interna, evaluación externa y juicio de acreditación”³.

El objeto de la acreditación es fomentar y dar garantía pública de la calidad de las instituciones de educación superior, y programas de pre y pos grado a través de ejercicios sistemáticos de evaluación; en el caso de las carreras de pregrado la acreditación es reglamentada mediante el artículo 31 de la ley 20 en la cual se señalan los procesos para la acreditación, entendiéndose como carrera a un programa de formación ofrecido por una universidad, un instituto profesional o un centro de formación técnica, conducente a un grado académico, título profesional o título técnico de nivel superior.

El sistema de acreditación Chileno contempla que diferentes agencias acreditadoras inscritas y reconocidas por la CNA, acompañen y direccionen los procesos de acreditación de programas académicos que voluntariamente decidan someterse al sistema de aseguramiento de la calidad. En la actualidad existen en el país alrededor de nueve agencias acreditadoras que atienden los procesos de carreras técnicas de nivel superior, profesionales, programas de pregrado y magister en las diferentes áreas del conocimiento.

Para efectos de hacer esquemática la información y sus componentes, en la Tabla 2, se presentan los elementos que conforman el proceso de acreditación de un programa académico en Chile.

³ Documento: criterios generales de evaluación de carreras profesionales de pregrado. Comisión Nacional de acreditación de Chile, en: <http://www.cnachile.cl/como-acreditarse/materiales-para-el-proceso-de-acreditacion/>

Tabla 2. Modelo de acreditación Chileno

GENERALIDADES DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN		
Criterios de evaluación	Las carreras son evaluadas respecto a: El perfil de egreso de la respectiva carrera El conjunto de recursos y procesos mínimos que aseguren el cumplimiento del perfil de egreso.	
Ingreso al proceso	Podrán solicitar incorporación al proceso, las carreras que sean ofrecidas por instituciones autónomas de educación superior y que cuenten, al menos, con una promoción de alumnos titulados o egresados.	
Etapas del Proceso	Autoevaluación: proceso de evaluación mediante el cual una Carrera reúne, valida, analiza y jerarquiza información sustantiva de su desempeño, sobre la base de sus propósitos declarados y criterios de evaluación definidos. La responsabilidad del proceso radicará en la carrera que lo realiza. Evaluación externa: es realizado por pares evaluadores, (personas incorporadas a un registro público de esta Comisión). Su resultado será un informe que contendrá juicios relativos al proceso de auto evaluación y a las fortalezas y debilidades que ella presenta, a la luz del perfil de egreso y de los criterios de evaluación previamente definidos Pronunciamiento de acreditación: El pronunciamento de acreditación será adoptado por la CNA-Chile sobre la base de los criterios de evaluación previamente definidos, del informe de autoevaluación de la carrera. El juicio de acreditación de la CNA corresponderá a alguna de las siguientes alternativas: Acreditar la carrera por un plazo de hasta 7 años o no acreditar la carrera si esta no cumple los requisitos establecidos.	
Vigencia y carácter de la acreditación	La vigencia es temporal y depende del periodo otorgado por la CNA y los resultados del proceso tienen carácter de información de estricta confidencialidad, es decir sólo pueden ser conocidos por emisor y receptor de la información.	
Factores evaluados al programa académico	Propósitos	Contar con una declaración de propósitos, metas y objetivos, perfiles, Contar con competencias en coherencia con el plan de estudio. Justificar las competencias en el perfil de egreso. Mecanismos de evaluación periódica de cumplimiento de los anteriores ítems.
	Integridad	Condiciones para avanzar en sus propósitos: información clara a sus usuarios sobre sus servicios y condiciones esenciales de enseñanza. Se tienen en cuenta: la toma de decisiones con criterios académicos, recursos y equipamiento, equilibrio número alumnos – docentes, publicidad veraz, información sobre procesos académicos accesibles, reglamentación y normas académicas claras
	Estructura organizacional, Administrativa y financiera	Disponer de un adecuado sistema de gobierno y gestión institucional, administrativa y financiera, contar con un cuerpo directivo con funciones y responsabilidades definidas, y calificación y experiencia necesarias; tender al mejoramiento permanente a través de la constante autoevaluación. Mecanismos para que el cuerpo académico participe en elaboración de planes y programas, adecuados mecanismos de comunicación interna, garantizar viabilidad y estabilidad financiera.
	Estructura	Contar con un currículo en función del perfil de ingreso, plan de

	curricular	estudios consistente con los principios, objetivos y perfiles, coordinado y de público conocimiento del estudiante, incluir actividades teórico prácticas, poseer reglas claras de titulación, evaluación periódica de los planes de estudios. Garantizar que la formación se emite en un ambiente propicio.
	Recursos Humanos	Demostrar que se cuenta con dotación académica adecuada en número dedicación y calificaciones. Docentes idóneos con formación adecuada, y contar con mecanismos adecuados para su incorporación, evaluación y promoción. Adecuada participación en actividades de docencia, investigación y desarrollo tecnológico. Personal administrativo idóneo y suficiente.
	Efectividad del proceso enseñanza aprendizaje	Criterios de admisión claros, públicos y apropiados, ofrecer un sistema de nivelación de acuerdo a las condiciones de ingreso de los alumnos, competencias coherentes con el plan de estudios, mecanismos de evaluación a los estudiantes que permitan el logro de los objetivos. Normas claras de graduación, análisis periódico de la deserción y sistemas de tutorías permanentes para un mejor desarrollo del estudiante.
	Resultados del proceso de Formación	Hacer seguimiento de los procesos académicos, consultar con los empleadores sus percepciones sobre los egresados para modernizar el currículo. Medición de la eficiencia en titulación, seguimiento a egresados, vínculos con empleadores.
	Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza	Proporcionar instalaciones y recursos necesarios y adecuados en calidad y cantidad para satisfacer sus propósitos. Poseer biblioteca dotada adecuadamente y con sistemas de información, recintos e instalaciones adecuadas, laboratorios y talleres y equipamiento suficiente, contar con equipos computacionales, recursos de apoyo al proceso de enseñanza, estimular su uso, proveer facilidades para la realización de la práctica profesional.
	Vinculación con el medio	Mantenimiento de vínculos con el ámbito disciplinario y profesional, identificar y conocer su entorno significativo, definir una política clara para organizar las actividades que elija desarrollar. Mecanismos eficaces de relación con los sectores sociales y productivos en su área de influencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de www.cnachile.cl

2.3.4.2 Sistema de acreditación de carreras Peruano

En Perú, los procesos de acreditación de universidades y sus programas están a cargo del Consejo de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior universitaria (CONEAU), el cual es uno de los órganos operadores del sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), creado por ley 28740 del 19 de mayo del 2006, que tiene entre sus

principales objetivos, promover el desarrollo de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior universitaria, así como contribuir a alcanzar los niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados de la educación superior, garantizando la calidad del servicio educativo en las universidades públicas y privadas.

Para el CONEAU, la acreditación es el reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa (Ley 28740, ley de creación del SINEACE).

La acreditación de la calidad educativa es el procedimiento mediante el cual se reconoce formalmente que la institución, área, programas o carrera profesional, cumple con los estándares de calidad establecidos por la CONEAU como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio presentado por la entidad evaluadora y debidamente verificado, por la propia CONEAU.

El sistema de acreditación Peruano contempla que diferentes agencias acreditadoras inscritas y reconocidas por la CONEAU, direccionen los procesos de acreditación de los programas académicos que voluntariamente se sometan al aseguramiento de la calidad, las cuales deben estar inscritas en el registro nacional de entidades evaluadoras con fines de acreditación CONEAU. Para efectos de hacer esquemática la información y sus componentes a continuación en la Tabla 3, se presentan los elementos del proceso de acreditación de programas académicos de pregrado en el Perú.

2.3.4.3 Sistema de acreditación de carreras Mexicano

En México, los procesos de acreditación de programas académicos están a cargo del COPAES, única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento formal a favor de las universidades y sus programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales.

El COPAES en sus inicios operó al amparo de la estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, pero gracias a las reformas contempladas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012⁴, a partir del 2010 se separa orgánica y estructuralmente de la SEP, a fin de articular el quehacer de las instancias de evaluación y acreditación existentes, y de consolidar un Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior.

El sistema de acreditación de programas Mexicano está estructurado de forma que existe un órgano rector, en este caso el COPAES, cuya principal función es garantizar que las organizaciones que acreditan programas de educación superior, cumplan con mecanismos que aseguren rigor académico, imparcialidad, profesionalismo en los evaluadores, pertinencia en los procedimientos, y en general, todo lo que propicie su actuación de acuerdo con los principios éticos correspondientes.

El COPAES actúa como órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, en materia de acreditación de la educación superior, e informa a la sociedad acerca de los organismos reconocidos formalmente por sus actividades, así como de los programas

⁴ Consejo Para la Acreditación de Programas de Educación Superior, COPAES, perfil Institucional en: <http://www.copaes.org.mx/FINAL/perfil.php>

de educación superior acreditados en el país; en la actualidad, tiene inscritas y reconocidas alrededor de 27 instituciones acreditadoras, las cuales están dedicadas a la acreditación de programas de acuerdo a diferentes áreas del conocimiento; entre ellas está el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y la Administración (CACECA), el cual es el organismo encargado de fortalecer e impulsar los procesos de acreditación por alta calidad de programas académicos de estas áreas del conocimiento en los niveles medio, técnico y superior.

El COPAES otorga reconocimiento formal a las organizaciones acreditadoras para que sus acreditaciones se lleven a cabo de manera idónea, transparente y rigurosa, y por ende reconoce los procesos de acreditación emitidos por estas y define el marco normativo y los criterios de calidad que deben aplicar las organizaciones acreditadoras.

Para efectos de hacer esquemática la información y sus componentes a continuación, en la Tabla 4, se presentan los elementos del proceso de acreditación de un programa académico en México.

Tabla 4. Modelo de acreditación Mexicano

GENERALIDADES DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN		
Criterios de evaluación	La acreditación es vista con un enfoque sistémico en el cual a partir del desempeño del programa en las 10 categorías contempladas	
Ingreso al proceso	La acreditación es voluntaria y se inicia cuando la universidad manifiesta en un oficio escrito su deseo de ingresar al proceso de acreditación del respectivo programa académico	
Etapas del Proceso	Carta de solicitud Desarrollo del autoestudio según lineamientos suministrados Respuesta a un cuestionario básico que realiza la institución acreditadora Revisión del documento de autoestudio por pares académicos Visita de verificación Emisión de informe de resultados que puede incluir el otorgamiento o no de la acreditación	
Vigencia y carácter de la acreditación	Temporal según el periodo otorgado por el organismo acreditador. Resultados confidenciales	
Categorías evaluados al programa académico	Criterios	Indicadores
	Personal Académico	Reclutamiento, Selección, Contratación, Desarrollo, Categorización y Nivel de Estudios, Distribución de la carga académica de los docentes de tiempo completo. Evaluación, Promoción.
	Estudiantes	Selección, Ingreso, Trayectoria Escolar, Tamaño de los grupos, Titulación, Índices de Rendimiento Escolar por Cohorte Generacional.
	Plan de Estudios	Fundamentación, Perfiles de Ingreso y Egreso, Normativa para la permanencia, egreso y revalidación. Programas de las asignaturas, Contenidos, Flexibilidad Curricular, Evaluación y Actualización Difusión
	Evaluación del Aprendizaje	Metodología Estímulos
	Formación Integral	Desarrollo del Emprendimiento Actividades Culturales Actividades Deportivas Orientación Profesional Orientación Psicológica para Prevención de Actitudes de Riesgo Servicios médicos Vinculación Escuela – Familia
	Servicios de Apoyo para el Aprendizaje	Programa Institucional de Tutorías Asesorías Académicas Biblioteca
	Vinculación – Extensión	Vinculación con los Sectores Público, Privado y Social Seguimiento de Egresados Intercambio Académico Servicio Social Bolsa de Trabajo Extensión
	Investigación	Líneas y Proyectos de Investigación, Recursos para la Investigación, Difusión de la Investigación, Impacto de la Investigación
	Infraestructura y Equipamiento	Infraestructura Equipamiento
Gestión Administrativa y Financiamiento	Planeación, Evaluación y Organización Recursos Humanos Administrativos, de Apoyo y de Servicios Recursos Financieros	

Fuente: Elaboración propia a partir de www.copaes.org.mx

2.3.4.4 El modelo de acreditación por alta calidad de programas en Colombia

En Colombia los procesos de acreditación surgen atendiendo a la necesidad de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad; surgen además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que consideran a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo de un país. Su normatividad está amparada en la ley 30 de 1992 de la educación, la cual permite la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) cuya misión es:

"Contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos".⁵

En Colombia la acreditación es de naturaleza mixta, puesto que está constituida por componentes estatales y de las propias universidades; se rige por la ley y las políticas del Consejo de Educación Superior Universitaria (CESU) y es financiada por el estado; los actos de acreditación son promulgados por el Ministro de Educación; 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 Instituciones de Educación Superior (IES); no forman parte del proceso las agencias acreditadoras.

Los resultados de la aplicación del actual sistema de medición de la calidad en universidades y programas académicos en Colombia, han dejado interrogantes y vacíos en las comunidades académicas, quienes, tras los veredictos finales posteriores a la aplicación del proceso, que en unas ocasiones otorgan la acreditación por alta calidad y en las otras la niegan, sienten preocupación por su objetividad; ello indica la

⁵ Fundamentos Estratégicos y organización del CNA en <http://www.cna.gov.co/1741/article-186486.html>

importancia de la revisión de las estrategias y los métodos utilizados en los procesos de medición de dicha calidad, por lo mismo, se ha considerado necesario revisar la estructura del actual sistema de medición para determinar si los elementos que lo conforman o la forma de aplicarlo, conducen a la consecución de una calidad integral, o si por el contrario, estos están al amparo de la subjetividad, pues no es claro si los programas acreditados por alta calidad han alcanzado unos niveles de calidad realmente integrales.

Este panorama avala la importancia de conocer la percepción del modelo de acreditación por alta calidad aplicado a programas académicos universitarios de Colombia por parte de los actores involucrados, para detectar lo que a juicio de estos, pueden ser sus fortalezas y debilidades y conocer si existen elementos hasta ahora no tenidos en cuenta que podrían ser importantes para el logro de la calidad.

Para estudiar la percepción del modelo utilizado se consideró importante primero conocer sus particularidades, por lo cual en la Tabla 5 se presentan los elementos centrales del modelo Colombiano.

Tabla 5. Modelo de acreditación Colombiano

GENERALIDADES DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN		
Criterios de evaluación	Universalidad, Integridad, Equidad, Idoneidad, Responsabilidad, Coherencia Transparencia, Pertinencia, Eficacia, Eficiencia	
Ingreso al proceso	Solicitud voluntaria de ingreso al sistema ante el CNA	
Etapas del Proceso	La Autoevaluación La Evaluación Externa o Evaluación por Pares La Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación	
Vigencia y carácter de la acreditación	Vigencia temporal y variable de acuerdo a las condiciones de calidad determinadas. Carácter voluntario, resultados confidenciales.	
Aspectos evaluados al programa académico	FACTORES	CARACTERÍSTICAS
	Misión y Proyecto Institucional	Misión Institucional, Proyecto Institucional, Proyecto educativo del programa, Relevancia Académica y Pertinencia Social del Programa.
	Estudiantes	Mecanismos de ingreso, Número y calidad de los estudiantes admitidos, Permanencia y deserción estudiantil, Participación en actividades de formación integral, Reglamento estudiantil
	Profesores	Selección y vinculación de profesores, Estatuto profesoral, Número, Dedicación y Nivel de Formación de los Profesores, Desarrollo profesoral, Interacción con las comunidades académicas, Estímulos a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional, Producción de material docente, Remuneración por méritos
	Procesos académicos	Integralidad del Currículo, Flexibilidad del currículo, Interdisciplinariedad, Relaciones nacionales e internacionales del programa, Metodologías de enseñanza y aprendizaje, Sistema de evaluación de estudiantes, Trabajos de los estudiantes, Evaluación y autorregulación del programa, Formación para la investigación, Compromiso con la investigación, Extensión o proyección social, Recursos bibliográficos, Recursos informáticos y de comunicación, Recursos de apoyo docente
	Bienestar institucional	Políticas, programas y servicios de bienestar universitario,
	Organización, administración y gestión	Organización, administración y gestión del programa, Sistemas de comunicación e información, Dirección del programa, Promoción del programa,
	Egresados e impacto sobre el medio	Influencia del programa en el medio, Seguimiento de los egresados, Impacto de los egresados en el medio social y Académico,
	Recursos físicos y financieros	Recursos físicos, Presupuesto del programa, Administración de recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de www.cna.gov.co

2.3.5 Análisis general

Tras la mirada a los sistemas de acreditación de programas de cuatro países latinoamericanos, incluido Colombia, se observa que la obtención de la acreditaciones por alta calidad es desarrollada con elementos que poseen similitudes y diferencias producto de la estructura y de la forma como es concebido el proceso.

Las acreditaciones en general implican arduos procesos que se traducen en la estandarización de actividades, la verificación del cumplimiento de características y aspectos a evaluar, la medición del desempeño de los procesos, la comparación de cifras con resultados de períodos anteriores para determinar el grado de avance y el énfasis en la reducción de las incidencias negativas en la prestación de un servicio, bajo la filosofía del mejoramiento continuo.

En la Tabla 6 se presenta un resumen de las principales similitudes y diferencias encontradas en los modelos analizados.

Tabla 6. Comparativo de cuatro de los sistemas de acreditación latinoamericanos

SISTEMA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INGRESO Y ETAPAS DEL PROCESO	FACTORES EVALUADOS	DIFERENCIAS	SIMILITUDES
Chileno	El perfil de egreso de la carrera El conjunto de recursos y procesos que aseguren el cumplimiento del perfil de egreso.	Ingresan solo carreras ofrecidos por IES que tengan mínimo una promoción. Etapas: Autoevaluación Evaluación externa Pronunciamiento	Propósitos Integridad Estructuras organizacional Administrativa y financiera Estructura curricular Recursos humanos Efectividad enseñanza aprendizaje Resultados procesos de formación Infraestructura, apoyo técnico, recursos para enseñanza Vinculación con el medio	Único sistema examinado que incluye dentro de los factores evaluados los propósitos e integralidad del programa, las competencias y su coherencia con el plan de estudio, la evaluación periódica para alcanzar estos componentes. Mayor amplitud en la evaluación a los docentes pues miden aspectos como la incorporación, evaluación y promoción. No se contempla a los estudiantes ni al Bienestar universitario como factores de evaluación.	Los sistemas examinados presentan características similares en cuanto a: •La voluntariedad del ingreso al proceso. •La vigencia temporal. •La evaluación general de la carrera.
Peruano	La gestión de la carrera. La formación profesional Los servicios de apoyo para la formación profesional.	Ingreso voluntario Etapas Etapa previa Autoevaluación Evaluación externa Acreditación	Planificación, organización, Dirección y control. Enseñanza – aprendizaje Investigación. Extensión universitaria y Proyección social. Docentes.	Menor detalle en la evaluación a los docentes. Único modelo entre los examinados que incluye el ítem vinculación con grupos de interés. No se contempla a los estudiantes como factor de evaluación. Concede una revisión especial al bienestar universitario como factor evaluado.	•Las etapas en los cuatro casos se inician con una revisión previa, una autoevaluación o autoexamen, una evaluación externa y un pronunciamiento final.
Mexicano	Acreditación vista con enfoque sistémico en el cual a partir del desempeño del programa en las 10 categorías contempladas	Ingreso voluntario, mediante oficio escrito programa académico Etapas: Carta Autoestudio Respuesta a cuestionario básico	Personal Académico Estudiantes Plan de Estudios Evaluación del Aprendizaje Formación Integral Servicios de Apoyo para el Aprendizaje	Son incluidos como factores los estudiantes y evaluadas su trayectoria escolar, tamaño de los grupos, índices de rendimiento escolar. No se incluye al bienestar universitario como factor a evaluar.	Todos los sistemas examinados evalúan: Infraestructura física y financiera, la dotación de

		Revisión a documento de autoestudio Visita de verificación Emisión informe resultados	Vinculación – Extensión Investigación Infraestructura y Equipamiento Gestión Administrativa y Financiamiento		recursos tecnológicos y el plan de estudios
Colombiano	Universalidad, Integridad, Equidad, Idoneidad, Responsabilidad, Coherencia Transparencia, Pertinencia, Eficacia, Eficiencia	Ingreso voluntario Etapas: Autoevaluación Evaluación externa Evaluación final	Misión y Proyecto Institucional Estudiantes Profesores Procesos académicos Bienestar institucional Organización, administración y gestión Egresados e impacto sobre el medio Recursos físicos y financieros	Evalúa de forma integral la labor docente y no solo tiene en cuenta las calidades, grados y experiencia sino que también evalúa los mecanismos de selección, la existencia de estatutos de desarrollo profesoral Concede una revisión especial al bienestar universitario como factor evaluado	

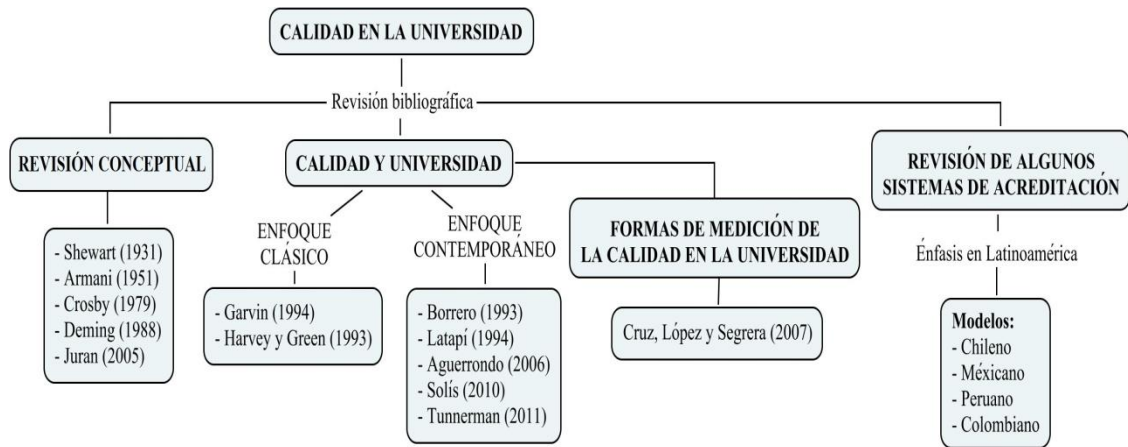
Fuente: Elaboración propia con base en información de los modelos de acreditación analizados

Se concluye por el análisis comparativo plasmado en la tabla 6, que los sistemas revisados poseen similitudes y diferencias basadas en las metodologías, procedimientos, etapas en la que se desarrollan los procesos de acreditación, filosofía, objetivos y fines del proceso. Los factores evaluados difieren básicamente en la forma como se denomina a los aspectos revisados pero el fondo conceptual es el mismo; se puede afirmar que la única variante significativamente diferente es la que se refiere a la existencia de organismos acreditadores que intermedian en el proceso, lo cual se produce en tres de los cuatro modelos examinados siendo Colombia el único de estos países en el cual no existen estos organismos intermediadores del proceso; al respecto existen en el medio académico posiciones a favor y en contra de la existencia de estos intermediadores por considerarlos en unos casos benéficos y en otros perjudiciales hacia el sistema de acreditación.

Otro elemento a resaltar en el análisis comparativo es el relacionado a la ausencia de elementos que permitan evaluar la educación como proceso pues se hace énfasis en los elementos de forma independiente, lo cual pone a los modelos utilizados en la lógica del gerencialismo, generando una posición crítica por parte de aquellos que cuestionan las tendencias globales que estandarizan las prácticas educativas hacia las cuales se mueven las políticas educativas internacionales y que solo responden a las exigencias del mercado, obedeciendo a la lógica instrumental y económica y no a la lógica humanista o social.

En la figura 7 se presenta la estructura de esta segunda parte del marco teórico.

Figura 7. Estructura de la tercera parte del marco teórico



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente capítulo se aborda el marco metodológico de la investigación; en él se determinan los antecedentes, el paradigma definido, el método de investigación seleccionado, se definen las técnicas e instrumentos utilizados y se establece la muestra utilizada en el trabajo; posteriormente se presentan la matriz metodológica general, se definen las variables y la matriz de operacionalización.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Antecedentes

Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores, este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción de los actores relacionados con los procesos de acreditación de alta calidad de un programa académico, visto como una unidad funcional dentro de una organización denominada universidad; los actores, para efectos de la investigación y según lo hemos señalado en el marco teórico, se pueden dividir en cinco grupos de personas que se relacionan con esta dinámica: los profesores, estudiantes y egresados de los programas académicos que se han sometido a acreditaciones por alta calidad, los pares académicos que desempeñan el papel de evaluadores de las acreditaciones y emiten conceptos sobre las mismas y los directivos de programas académicos o facultades que hayan participado en acreditaciones.

A continuación se examinan los elementos que forman parte del marco metodológico en relación con el paradigma abordado, el método de investigación empleado y las técnicas e instrumentos utilizados para efectos de recolección de la información. Se determinan también en este apartado el universo y la muestra de investigación, el diseño metodológico empleado para cada etapa, se examinan la validez y la confiabilidad y finalmente se hace alusión a las definiciones de términos empleados a lo largo de la investigación.

En principio hacemos claridad en cuanto a que se trata de una investigación no ahistórica, por cuanto se analizan hechos que se producen e investigan bajo un contexto o encuadre; bajo el entendido de que en un trabajo ahistórico se examinan hechos que

están fuera de la historia, para el caso concreto se están analizando sucesos actuales y contextualizados en un caso de estudio. Enmarcar el hecho en el espacio-tiempo es importante porque, según lo ha propuesto Husserl, (1995) para el método fenomenológico, es importante ubicar a los sujetos en su tiempo para poder entender sus vivencias. Por otra parte es importante enfatizar que los datos e informaciones recolectados, han sido sometidos a análisis más que a mediciones, los cuales han permitido descubrir respuestas y hacer interpretaciones frente a los interrogantes planteados.

3.2 Paradigma

La palabra paradigma viene del griego “*paradeima*” que significa modelo, tipo o ejemplo; un paradigma es el resultado de usos, costumbres y creencias y es ley hasta que es desbancado por otro nuevo. Para Kuhn (1995) al cambiar el paradigma, se cambia la visión que se tiene no sólo de la ciencia, sino también de los procedimientos empleados y criterios de validez de los resultados. Los paradigmas son complejos porque no actúan aislados sino que interactúan con los demás paradigmas de otras disciplinas. En el ámbito de la ciencia, el paradigma es entendido como un conjunto de realizaciones universalmente reconocidas que durante algún tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1995).

El paradigma bajo el cual está concebido este trabajo investigativo es el cualitativo; para efectos de esta investigación, se entiende como metodología cualitativa al

“Conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos; es naturalista, porque estudia los objetos y los seres vivos en sus contextos naturales e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de significados que las personas les otorguen”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p.9).

Se atiende también a los postulados de Zemelman (1998), quien afirma que el paradigma cualitativo permite que el diseño de la investigación sea flexible y da la posibilidad de que el problema de investigación se reformule en razón de las circunstancias, de tal manera que de una formulación de problema se pueda pasar a un planteamiento y tras un análisis inductivo e interpretación de datos pueda ser posible la reformulación reiterativa del problema.

Otro de los conceptos planteados por Zemelman, (1992), y que tiene relación con la utilización del paradigma cualitativo, es el de totalidad, considerada como una forma de razonamiento capaz de conjugar lo determinado y lo indeterminado; es una cualidad dinámica ante la diversidad de articulaciones, entre niveles y planos de la realidad de la cual da cuenta, para este autor la totalidad es una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico; el progreso del pensamiento crítico se vincula con la capacidad de reaccionar contra lo fragmentario del conocimiento.

Atendiendo a esta propuesta es que se considera en la investigación tanto el contexto histórico donde surge la universidad en estudio, como los diversos actores que intervienen en el proceso, intentando de esta forma dar cuenta integral del objeto de estudio.

El paradigma cualitativo, según Zemelman (1998), es naturalista, inductivo y orientado a los procesos, como el no buscar generalización de resultados sino respuestas a casos particulares, asume a las personas y a los escenarios de forma holística

subrayando el papel de la subjetividad como aquel elemento que permite la interacción con las personas de un modo natural y no intrusivo, que no busca la verdad sino la comprensión detallada de ciertas realidades; bajo este paradigma todos los eventos de la vida son sujetos de investigación. Siguiendo esta línea, es posible llegar al pensar no paramétrico, como apertura del pensamiento y al conocimiento en el ámbito de la colocación del momento histórico.

La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos, a las propias palabras de las personas, habladas o escritas y a las conductas observables (Taylor y Bogdan, 1987), atendiendo a este presupuesto es que se recuperan las voces de los actores directa e indirectamente involucrados en el proceso, tratando con ello de recuperar sus vivencias.

La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico; para estos autores (Taylor y Bogdan, 1987), ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, aspiran a la construcción de un conocimiento científico válido; no obstante, el paradigma cualitativo subraya la validez, en tanto que el cuantitativo hace hincapié en la confiabilidad y en la reproducibilidad.

Para otros autores como Bisquerra (1996), la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología y pretende una comprensión holística no traducible a métodos matemáticos que pone el énfasis en la profundidad; en ella el investigador es el instrumento de medida pues todos los datos son filtrados bajo su criterio, basado en la auto-conciencia, reflexión continua y análisis recursivo.

Atendiendo a la caracterización del paradigma cualitativo sugerida por Hernández, Fernández y Baptista (2008), Zemelman (1998) y Bisquerra (1996), esta investigación es inductiva, es decir, en ella se desarrollan comprensiones partiendo de pautas de datos individuales o de pequeños grupos para extraer datos generales.

Uno de los problemas principales de la inducción es su incapacidad para generar teorías de rango intermedio y generalizar a partir de casos aislados; confirmar la Inducción como tal, es imposible, por cuanto se puede demostrar que conduce con la misma frecuencia al error que a la verdad, sin embargo en casos adecuados conserva suma importancia como medio para elevar la probabilidad de las generalizaciones. Así pues, en este trabajo de investigación no se espera producir una teoría de amplio espectro sino más bien acercarnos a la comprensión de un fenómeno (la percepción) que puede tener influencia en un proceso de cambio (acreditación por alta calidad) y a raíz de ello propiciar el crecimiento, la permanencia o el declive de una organización (la universidad Simón Bolívar).

En esta tesis se propone explorar la percepción de un grupo de sujetos en una universidad privada en Colombia ubicada en la zona del Caribe. Para superar el problema de la inducción se acude a la validez y confiabilidad enfatizando que existe una realidad multifactorial y multidimensional. La investigación no se propone dentro del principio de causalidad (Hume, 1990) según el cual la relación causal se ha concebido tradicionalmente como una conexión entre la causa y el efecto, de tal modo que, conocida la causa, la razón puede deducir el efecto que se seguirá, y viceversa, conocido el efecto, la razón está en condiciones de remontarse a la causa que lo produce. Este principio puede aplicarse sólo en condiciones donde se pueden controlar las variables. Dado que esta investigación no pretende controlar variables, no puede

aplicarse tal principio y, por lo mismo, los resultados tendrán una validez limitada a las condiciones en que se realizó en un tiempo y espacio determinado, con actores que respondieron en función de estas mismas circunstancias.

3.3 Método de investigación

En este trabajo han sido considerados dos métodos centrales de investigación: el fenomenológico y el hermenéutico; el primero nace del deseo de indagar y comunicar la realidad que parte de un fenómeno como el de la acreditación y el segundo se encarga de estudiarlo e interpretarlo.

El método fenomenológico, según Husserl (1900), se basa en examinar contenidos a través de la conciencia y determinar si estos son reales, ideales o imaginarios; permite explorar lo que sucede a partir de experiencias, suspendiendo la conciencia fenomenológica de forma que se pueda describir lo que sucede en su pureza, sin presuponer nada ni anteponer el sentido común, ni el modo natural, ni las proposiciones científicas, ni las experiencias psicológicas, simplemente explorar lo dado.

Según Martin (1986), la fenomenología es intuición y es reflexión, es vuelta a las cosas mismas, es aquel tipo de conocimiento que nos pone directamente ante cosas o situaciones. Es intencional porque analiza lo intuitivo y lo que ello implica; no es anticientífico, es decir no rechaza el valor científico de las ciencias. Para Husserl, la crisis de las ciencias en general y de la filosofía en particular, no conciernen a su científicidad sino a aquello que las ciencias han significado para interpretar la vida humana; para ir a las cosas no necesariamente hay que empezar por teorías científicas, estas pueden decir cosas muy distintas a lo que se intuye sobre las cosas.

La fenomenología propone dar vuelta a las cosas, lo cual significa eliminar presupuestos, poder ir libres a las cosas mismas, dejar hablar a las cosas, carencia absoluta de prejuicios y de presupuestos, poder ver las cosas y así dejarlas mostrarse en sí mismas; eso es lo que intentaremos al recuperar las voces de los actores, dejar que se manifiesten en sí mismas para acercarnos a lo que puede implicar un proceso de cambio organizacional.

El método fenomenológico ha sido considerado apropiado en esta investigación por cuanto aspira a la objetividad sin considerar otros contextos, comprendiendo perspectivas internas y estructuras de la conciencia; las críticas que se pueden emitir bajo este método son objetivas puesto que el método en sí pretende una fidelidad a lo dado; aspira al conocimiento de un fenómeno o cosa, tal y como ésta se muestra u ofrece a la conciencia. Este método permite comprender como se da la experiencia vivencial de la acreditación por calidad de un programa y permite comprender cómo vivieron los actores el proceso de acreditación en sí mismo.

La investigación es también concebida bajo el método hermenéutico, en razón a que acude a la comprensión como acontecer del sentido; bajo este método, la comprensión se constituye en el modo de ser y de estar, permitiendo reflexiones y haciendo posibles la interpretación de textos, comprendidos estos como los escritos, los diálogos y las acciones significativas; el método hermenéutico permite y considera el diálogo permanente con varias disciplinas de las cuales se enriquece para crear un trabajo interdisciplinario de interpretación y comprensión (Ferraris,2000).

Según Gadamer (1977), la hermenéutica es un método propicio para desarrollar investigaciones basadas en las diferentes formas de abordar un suceso para comprenderlo e integrarlo de una forma holística, acudir al diálogo de disciplinas e integrar la acción de las personas en el estudio e interpretación de una problemática.

A fin de precisar sobre los dos componentes fundamentales de la hermenéutica, a continuación se abordan los conceptos de interpretación y comprensión para clarificar su papel dentro del contexto del método hermenéutico. Para Eco (1985), la interpretación se refiere al intento de convalidar un texto y de simular la conjetura en la coherencia de ese texto⁶.

Un lector debe ser capaz de encontrar infinitas lecturas de acuerdo a los códigos de un texto y aventurarse a producir las interpretaciones que estime adecuadas de acuerdo a sus códigos secretos en combinación con su voluntad oculta. A juicio de Eco, algunas interpretaciones profundizan más que otras en la estructura del texto a pesar que cada texto sea la suma de ciertas manifestaciones; para este autor, la noción de interpretación requiere que una parte del lenguaje pueda ser usada como intérprete de otra parte del mismo lenguaje; además, la interpretación es el proceso a través del cual se le dota de sentido a la palabra, sea oral o escrita. Dotar de sentido tiene que ver no sólo con la palabra en sí misma, que ya tiene una definición, sino ir más allá de la definición para poner en juego la palabra con lo que el emisor quiso decir, lo que se dijo y lo que el escucha interpreta. Todo esto está, a su vez, dentro de un contexto que permite y facilita la interpretación en tanto que nos da los códigos culturales que hacen inteligibles los

⁶Un texto puede ser un diálogo, una película, etc., que no se limita sólo a lo escrito. Foucault (2010)

signos, los símbolos y su significado; es aquí donde entra la hermenéutica, sin embargo, para que ésta esté completa, hace falta la comprensión.

La comprensión es otro de los elementos importantes y copartícipes de la hermenéutica, pues va más allá de generar una explicación; para alcanzarla es importante considerar la totalidad, que es según Zemelman (1997), un proceso cualitativo, que pregunta cómo se interpretan los motivos de la acción humana y lo interno y subjetivo del hombre.

Las perspectivas fenomenológica y hermenéutica, han permitido entonces examinar una serie de acontecimientos y con base en ello explorar, describir, generalizar y comprender el fenómeno de la percepción aplicado al proceso de acreditación de alta calidad, haciendo posible dar respuesta a las proposiciones planteadas para el análisis de datos no estandarizados, como las perspectivas y puntos de vista de los diferentes actores intervinientes en el proceso, de quienes serán obtenidas un serie de descripciones sobre eventos, interacciones, situaciones, conductas y manifestaciones.

Bajo este contexto, más que hipótesis han sido construidas proposiciones como herramientas que han ayudado a indagar en vez de constituirse en algoritmos explicativos; el objetivo se centra no en su comprobación sino en sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales e indagar con libertad y flexibilidad elaborando descripciones y abstracciones de los datos.

Se ha acudido a otros dos métodos alternos de investigación: el método de estudio de casos y el método comparativo; el primero de ellos se considera como una herramienta valiosa de investigación que permite medir y registrar la conducta de las

personas involucradas en el fenómeno estudiado cuyos datos pueden provenir de variedad de fuentes tanto cuantitativas como cualitativas. Según Merriam (1988), un estudio de casos es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, y es útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas; no tiene especificidad y puede ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a los interrogantes de investigación para los cuales se use. En este trabajo, el método de casos permitió conocer detalladamente el caso del programa académico de administración de empresas de la universidad Simón Bolívar, referente empírico de investigación.

El método comparativo es un método de control de generalizaciones que da bases para realizar afirmaciones (De Caïs, 1997), que permiten avanzar en la búsqueda y explicación de fenómenos; la comparación agudiza la capacidad de descripción y permite sintetizar los elementos diferenciadores y comunes de fenómenos particulares, además, otorga criterios para verificar proposiciones. Este método ha permitido realizar las comparaciones entre los elementos incluidos en los diferentes modelos de acreditación que han sido revisados.

3.4 Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de este trabajo han sido utilizadas varias técnicas de recolección de la información tales como entrevistas focalizadas, entrevistas como historias de vida, grupos focales y revisión documental, las cuales se describen a continuación:

Las entrevistas, son tal y como lo señalan Benney y Hughes (1970) “*la herramienta de excavar*” favorita de los sociólogos, para adquirir conocimientos sobre la vida social; en ellas se echa mano de los relatos verbales; son ante todo, algo que la comprensión

requiere, para el establecimiento de un horizonte común que sólo es posible conseguir a través del diálogo.

La entrevista es una herramienta cualitativa, y ha sido descrita cómo no directiva y semi-estandarizada; se trata, siguiendo a Benney y Hughes (1970), de encuentros cara a cara entre el investigador con sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de estos respecto a sus vidas, experiencias o situaciones expresadas con sus propias palabras; en toda pregunta existe una primacía hermenéutica y en toda propuesta de diálogo se necesita saber estructurar una pregunta; se debe profundizar en la esencia de una pregunta si se quiere aclarar en qué consiste la peculiaridad de la realización de la experiencia hermenéutica. Toda pregunta debe tener un sentido, pues ésta es la única dirección para que la respuesta sea adecuada; preguntar es más difícil que contestar; para poder preguntar hay que querer saber, o asumir que algo no se sabe; en todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas, la pregunta va por delante.

Dentro de las diversas categorías de entrevistas cualitativas, se eligió la entrevista focalizada (Valles, 1997), por sus características específicas: los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta, los investigadores han estudiado previamente dicha situación analizando su contenido; el guión de la entrevista se elabora a partir del análisis de contenidos y de hipótesis derivadas; la entrevista se centra en experiencias subjetivas de la gente expuesta a una situación con el propósito de contrastar hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados. Es ventajosa porque el entrevistador ha analizado previamente la situación objeto de la entrevista, en este caso, el proceso de acreditación por alta calidad de un programa universitario en Colombia.

Según Creswell (2005), las entrevistas son útiles para fines de reconstruir las experiencias de una persona que se ha relacionado con grupos o individuos en el transcurso de su vida, por lo tanto la utilización de esta técnica permite desplegar una historia de vida a lo largo del tiempo, relacionándolo con su contexto y vinculándolo con otras historias de vida, permitiéndose una evaluación y selección de la realidad, y son consideradas como una forma válida en investigación cualitativa.

Esta herramienta tiene la ventaja de recoger la experiencia de la gente y sus interpretaciones, pero no es igual que una narración, porque es registrada en un texto, se caracteriza por su objetivo de reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, percepciones y evaluaciones, y por lo tanto, de la información recogida es posible analizar e interpretar los procesos históricos y sus variaciones.

Las entrevistas fueron realizadas a pares académicos, directivos de programas y a personajes históricos dentro de la vida institucional de la universidad Simón Bolívar, a antiguos funcionarios fundadores y entre ellos la esposa del rector fundador, quien ha sido testigo y protagonista de la historia de la institución y suministró generosamente una reflexión retrospectiva sobre sus vivencias y experiencias narrando situaciones que sirvieron para organizar la cronología de la vida de la universidad en estudio.

Las entrevistas a personal interno y externo de la institución fueron realizadas durante los meses de febrero, marzo y abril del año 2013; las primeras de ellas se realizaron en las diferentes dependencias en las que aún laboran los entrevistados; para las segundas se acudió a los sitios de ubicación de las fuentes; cada una de ellas tuvo

una duración de alrededor de 45 minutos, fueron registradas por medio de grabación de voz y procesadas mediante transcripción.

Otra de las técnicas empleadas fue la de los grupos focales, los cuales según Huerta (1980), son representaciones colectivas a nivel micro de lo que sucede en el nivel macro-social, y permiten generar imágenes, conceptos y lugares comunes de un colectivo social; como técnica han sido seleccionados para procurar discusiones y elaboraciones a través de la experiencia personal de los sujetos partícipes en procesos de acreditación; su implementación permitió elaborar concepciones y evaluar posiciones frente al fenómeno en estudio.

Para los grupos focales se utilizó como criterio de selección de los informantes: estudiantes, egresados y profesores, el que hubiesen participado en al menos un proceso de acreditación por alta calidad ya fuese en calidad de participante indirecto es decir como simple espectador o de participante directo refiriéndonos a aquellas personas que desempeñaron un rol específico dentro del proceso.

Se acudió también en el desarrollo de este trabajo a la revisión documental; según Cázares (1990), la revisión documental permite tener una panorámica acerca de la información relevante de diversas fuentes confiables sobre un tema específico, sin tratar de aprobar u objetar alguna idea o postura; la información presentada se basa en lo que se ha encontrado en las fuentes que permiten al investigador analizar y seleccionar de esta información aquello que es relevante para su investigación.

Esta técnica permitió acceder a fuentes que ilustran sobre la dinámica y normatividad de los procesos de acreditación de programas académicos y el espíritu que

ha precedido la formulación de la legislación colombiana que dio origen a los procesos de acreditación por alta calidad, basada en decretos, artículos y leyes, los lineamientos, guías e indicadores, documentos académicos que amparan el proceso y la documentación referente a otros modelos de acreditación utilizados en Latinoamérica, los cuales sirvieron como referentes y puntos de comparación e hicieron posible enriquecer y ampliar el concepto sobre el proceso colombiano, permitiendo tener mayores elementos de juicio sobre el modelo.

La revisión documental facilitó el conocimiento y comprensión de la evolución institucional y permitió plantear comparaciones y relaciones entre las diferentes etapas institucionales; los documentos examinados incluyen registros y materiales escritos por personas que han tenido relación con la universidad desde sus inicios, quienes se dieron a la tarea de plasmar la historia de la institución; esta técnica permitió conocer las circunstancias bajo las cuales sucedió la historia investigada, la cual luego, para fines de estudio, se dividió en etapas.

3.5 Universo y muestra

3.5.1 Universo de observación

El Universo se refiere al conjunto de personas, cosas o fenómenos sujetos a investigación, que tienen algunas características definitivas (Briones, 1995). Ante la imposibilidad de investigar el conjunto en su totalidad, se selecciona un subconjunto, al cual se denomina muestra; para esta investigación el universo lo constituyen todos los miembros de la comunidad académica de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla-Colombia, pertenecientes a aquellos programas académicos que se hayan sometido

voluntariamente a procesos de acreditación por alta calidad, representada por sus directivos académicos, profesores, estudiantes, egresados; otra parte de la muestra está conformada por los pares académicos inscritos en el sistema del Consejo Nacional de Acreditación.

3.5.2 Muestra

La muestra, según Hernández, Fernández y Baptista (2008), en un proceso cualitativo se refiere a un grupo de personas, eventos o sucesos sobre los cuales se habrán de recolectar datos. Su determinación ocurre desde el mismo planteamiento del problema y ella hace posible extraer los casos que interesan sin la necesidad o búsqueda de generalización de resultados a una población. Para Mertens (2005), el tamaño de la muestra no se fija a priori, sino que se establecen unidades de observación o análisis, se fija un número a juicio del investigador y es posible ir incluyendo casos a la muestra conforme va siendo necesario adicionar información.

En este trabajo, la muestra cualitativa está conformada por las siguientes unidades de observación subdivididas en cinco grupos de individuos que, como se ha señalado al inicio de este capítulo, han sostenido relación directa con los procesos de acreditación por alta calidad de programas académicos y por esta condición, son conocedoras del fenómeno y han adquirido una percepción particular sobre el mismo:

- *Profesores* pertenecientes a programas académicos de la universidad simón Bolívar de Barranquilla-Colombia, que se han sometido a acreditaciones por alta calidad: como sujetos participantes en los procesos educativos, forman parte de los grupos objetivo en las autoevaluaciones que realizan dichos programas; generalmente

tienen participación en el proceso de preparación de las acreditaciones desempeñando responsabilidades en la creación de documentos y en los procesos de sensibilización que se deben realizar al interior de las facultades o programas académicos.

- *Estudiantes de los programas académicos de la universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla* que se han sometido a acreditaciones por alta calidad: son los sujetos de formación en un programa académico y participan de forma indirecta en el proceso, siendo sensibilizados por directivos y docentes, reciben el servicio educativo del programa evaluado y son evaluados por los pares académicos en el marco de las dinámicas de acreditación.
- *Egresados de programas académicos de la universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla, que se han sometido a acreditaciones por alta calidad: son el “producto final” de los procesos de formación de un programa académico y reciben los efectos del resultado final de los procesos de acreditación.*
- *Directivos de programas académicos de universidades ubicadas en el Caribe Colombiano*⁷, quienes son los líderes de la ejecución y el desarrollo de las acreditaciones por alta calidad al interior de sus facultades o programas académicos y junto con sus equipos de trabajo, preparan las condiciones necesarias para someterse a una evaluación en el marco de un proceso de acreditación.

⁷ La Región Caribe Colombiana está compuesta por una llanura continental denominada Costa Caribe o Atlántica y las aguas y territorios insulares colombianos en el mar Caribe. La llanura está ubicada al norte de los Andes y termina en la Sierra Nevada de Santa Marta para dar paso a la península de la Guajira.

- *Pares académicos* de varias ciudades del Caribe Colombiano; son sujetos verificadores de los procesos de acreditación por alta calidad y emiten concepto sobre la calidad de universidades y programas.
- *Personajes históricos* en la vida institucional de la Universidad Simón Bolívar cuya permanencia de años en la institución les permite poseer un gran conocimiento de su transformación.

El carácter cualitativo de la investigación permite asumir que el tamaño de la muestra sea fijado por conveniencia, permitiendo al investigador seleccionar libremente a los participantes que puedan estar dispuestos y disponibles para ser estudiados.

La perspectiva cualitativa con la que ha sido realizada la investigación, permitió la realización de doce entrevistas semi-estructuradas a personajes considerados como expertos en los procesos de acreditación, partiendo de la premisa metodológica subyacente según la cual el número de sujetos se define por el criterio de suficiencia comparativa (Orozco, 1994), que permite contar con un número entre 12 y 25 sujetos a ser comparados entre sí; los sujetos de investigación se escogen con base en una serie de criterios diferenciadores que permiten identificarlos como fuente apropiada de información.

Adicionalmente se realizaron seis grupos focales conformados por un número de ocho a diez integrantes cada uno, para recabar información previa de profesores, estudiantes y egresados de programas académicos. El conocimiento obtenido no pretende tener validez estadística ni puede generalizarse cuantitativamente; el objetivo

fundamental es avanzar en la comprensión de un proceso y entender sus resultados mediante las percepciones de los actores involucrados.

3.6 Diseño metodológico

El diseño metodológico da claridad al proceso investigativo porque permite plantear la relación entre preguntas, objetivos, proposiciones, variables e indicadores de investigación.

A continuación, en la Tabla 7 denominada Matriz metodológica, se presentan los interrogantes de investigación, objetivos, proposición planteada y variables, a fin de observarlos en conjunto y entender más fácilmente su relación y secuencia.

Tabla 7. Matriz metodológica general

PREGUNTA GENERAL	OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	PROPOSICIÓN GENERAL	OPERACIONALIZACIÓN	
			VARIABLES	CATEGORÍAS
¿Cuál es la percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas académicos universitarios Colombianos, por parte de los actores directa e indirectamente relacionados con este?	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas académicos universitarios colombianos, por parte de los actores directa e indirectamente relacionados con este.</p>		<p>Independiente:</p> <p>La aplicación de políticas de calidad a través del modelo de acreditación</p>	<p>Integralidad</p> <p>Equidad</p> <p>Pertinencia</p>
<p>Preguntas Específicas:</p> <p>¿Cuál es la percepción de los factores que conforman el modelo vigente de acreditación por alta calidad para programas académicos universitarios en Colombia?</p> <p>¿En qué aspectos difieren el modelo de acreditación de programas Colombiano y algunos de los modelos Latinoamericanos?</p> <p>¿Desde la perspectiva de los actores, cuáles son los elementos que podrían influir en la calidad de un programa académico y no hayan sido incluidos en el modelo de acreditación por alta calidad en Colombia?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la percepción de los factores que conforman el modelo de acreditación por alta calidad para programas académicos universitarios en Colombia por sus actores involucrados</p> <p>Establecer si existen diferencias significativas entre el modelo vigente de acreditación por alta calidad para programas académicos universitarios en Colombia y algunos modelos Latinoamericanos</p> <p>- Determinar desde la perspectiva de los actores investigados si existen elementos que no han sido tenidos en cuenta en el actual modelo y que podrían influir en el logro de la calidad</p> <p>-Proponer mejoras al modelo vigente de Acreditación por alta calidad en Colombia</p>	<p>La percepción sobre el modelo de acreditación por alta calidad por parte de los actores involucrados está relacionada con los resultados de cambio que éstos adjudican al aplicar las políticas de calidad.</p>	<p>Dependiente:</p> <p>La percepción de los actores en relación al modelo de acreditación</p>	<p>Misión y proyecto educativo</p> <p>Procesos académicos</p> <p>Visibilidad nacional e internacional del programa</p> <p>Investigación e innovación</p> <p>Bienestar universitario</p> <p>Organización y gestión</p> <p>Recursos físicos y financieros</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Validez y confiabilidad

La confiabilidad en una investigación cualitativa según Guba y Lincoln (1989), consiste en su dependencia o consistencia lógica. Otros autores como Franklin y Ballau (2005), la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares efectúan análisis y generan resultados equivalentes.

Existen varias maneras para demostrar la confiabilidad de una investigación, las cuales han sido tenidas en cuenta en esta trabajo para garantizarla en un alto grado, tales como proporcionar detalles sobre la perspectiva teórica con la cual ha sido abordada la investigación, sobre el diseño utilizado, la explicación detallada del papel de quien investiga, sobre los métodos de análisis empleados, las medidas tomadas para minimizar influencia de concepciones y sesgos y las auditorías externas.

La validez, para Mertens (2005), consiste en la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados al planteamiento del problema y a la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante; se refiere también a la manera en que el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes especialmente de aquellas vinculadas al planteamiento del problema.

Para consolidar la confiabilidad en esta investigación han sido tomados en cuenta dos métodos de investigación, el hermenéutico y el fenomenológico cuya complementariedad la garantiza en un alto grado; de igual forma, ha sido tenida en cuenta la opinión de varios grupos de autores que sumados representan de manera

integral a la población directamente relacionada con el fenómeno o suceso investigado cuyo conocimiento de causa garantiza la obtención de una información veraz.

3.8 Definiciones de variables

Se asumen las variables de esta investigación, acogiéndonos a la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2008), como propiedades cuyas variaciones pueden ser susceptibles de ser medidas u observadas; este concepto puede ser aplicado a seres, objetos, hechos y fenómenos. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2008), una variable independiente es aquella que origina o causa un determinado fenómeno en tanto que la variable dependiente es el efecto de dicho fenómeno investigado; en este caso, tenemos que la variable independiente de este estudio es el modelo de acreditación por alta calidad de programas mientras que la variable dependiente es la percepción de los actores en relación al modelo

El proceso de operacionalización de variables pasó por varias etapas de definición y afinamiento; en las primeras etapas se dio forma a unas dimensiones, categorías e indicadores que inicialmente se consideraron adecuados previo diseño de la matriz de operacionalización; estos fueron objeto de análisis que conllevaron a reestructuraciones en su diseño inicial, cambios que fueron producto de dos situaciones: las aplicaciones de pruebas piloto de instrumentos inicialmente contruidos y de las retroalimentaciones recibidas en los procesos de evaluación de los resultados parciales de la investigación; ambas situaciones ayudaron a refinar la matriz final de operacionalización de forma que se considerara acorde con los objetivos del proyecto, y en armonía con el conjunto de variables a ser tenidas en cuenta para la construcción de resultados.

A continuación en la tabla 8, se encuentran definidas las variables de investigación, sus categorías y se encuentran establecidos los indicadores en los cuales está subdividida cada variable.

Tabla 8. Matriz de operacionalización

DIMENSIÓN	ACTORES		CATEGORÍAS		INDICADORES	HERRAMIENTAS	
Percepción del modelo de acreditación	Expertos	Pares académicos Directivos de programas	Integralidad (Totalidad completitud)		Nivel de amplitud y congruencia Grado de completitud y de precisión Cantidad de Elementos ajustados a la calidad	Entrevistas focalizadas	
			Equidad (igualdad-justicia)		-Grado de Igualdad de oportunidades para los programas sometidos al modelo -Nivel de inclusión de elementos sin sesgos		
			Pertinencia (satisfacción de un propósito)		Nivel de adecuación del modelo al contexto		
	Comunidad académica	Docentes Estudiantes egresados	L O S F A C T O R E S D E L M O D E L O	Misión y proyecto educativo		Grado de Conocimiento de la misión y del PEI Nivel de apropiación de la misión y del PEI	Grupos focales
				Procesos académicos		Pertinencia del Currículo Niveles de Flexibilidad e interdisciplinariedad Metodologías y sistemas de evaluación de estudiantes	
				Visibilidad nacional e internacional del programa		Mejoramiento de la inserción del programa en el contexto internacional Niveles de Movilidad Grado de visibilidad en el contexto del programa	
				Investigación e innovación		Nivel de los grupos de investigación y de sus publicaciones Visibilidad de la investigación del programa	
				Bienestar universitario		Niveles de mejoramiento de espacios deportivos y de recreación Grado de Atención al estudiante	
				Organización y gestión		Sistemas de comunicación Sistemas de gestión	
				Recursos físicos y financieros		Mejoramiento en general de los Recursos físicos tales como Salones, Bibliotecas, Computadores y equipos Mejoramiento del presupuesto del programa	

Fuente: Elaboración propia

4. LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR Y SUS ESFUERZOS POR LA CALIDAD

Este capítulo en su primera parte aborda la evolución de la universidad Simón Bolívar, desde sus inicios, cuando aún no poseía la calidad de universidad, hasta la época actual en la cual ya ostenta tal categoría, incluyendo las transformaciones de las que ha sido objeto, con miras a la obtención de su acreditación institucional por alta calidad. Siguiendo la propuesta de DiMaggio y Powell (1983), referente a que el análisis de una organización debe hacerse dentro de su contexto, se analizan las diferentes etapas de la vida de la institución, contextualizadas con los acontecimientos de cada época; dentro de este análisis se ha examinado lo que la calidad ha significado en cada uno de los períodos de la institución hasta llegar a la época actual en la que la filosofía y marco estratégico están orientados hacia su consecución.

En su segunda parte el capítulo contiene el desarrollo histórico en particular de una de las unidades académicas de la institución, el programa de administración de empresas, referente empírico de esta investigación; en este aparte se narran las etapas más importantes dentro de la vida de esta unidad académica, su evolución y su impacto en el medio social así como los acontecimientos que han rodeado sus esfuerzos por encontrar la calidad.

Los resultados en este capítulo son presentados en forma cronológica, atendiendo al desarrollo de los hechos más significativos que han ido consolidando a la universidad hacia la consecución de la calidad y contextualizando cada etapa de acuerdo a sus referentes históricos y sociales.

4.1 Evolución histórica

La Corporación Universitaria Mayor del Desarrollo Simón Bolívar fue fundada, por iniciativa del doctor José Consuegra Higgins, intelectual colombiano, escritor, economista, periodista, educador y científico de las ciencias sociales. El 15 de octubre de 1972, en las oficinas de la Gobernación del departamento del Atlántico se entrega el acta de constitución por parte de su fundador quien la define como “Una casa de estudios superiores del pueblo para la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica”. Dicha acta, fue firmada además por quienes constituirían su sala general de fundadores: el poeta Jorge Artel, el sociólogo Leonello Marthe Zapata, los doctores Álvaro Castro Socarrás, Eduardo Pulgar, Benjamín Sarta, Eugenio Bolívar y doña Ana Bolívar de Consuegra, esposa del fundador; la naciente corporación, sería legitimada un mes después por la Resolución 1318 del 15 de noviembre de 1972, acto administrativo de la gobernación del departamento del Atlántico, en el que se le reconoce su personería jurídica.

El 1 de marzo de 1973 se inician las actividades académicas con estudiantes matriculados en las primeras facultades establecidas: economía, sociología, derecho, trabajo social, arquitectura, antropología, recursos naturales y ciencias de la educación, con énfasis en sociales, humanidades e idiomas, matemáticas y física.

La corporación se convierte en pionera del crédito directo a los estudiantes universitarios, dado que a muchos de los primeros matriculados se les dio la posibilidad de cancelar inicialmente la mitad del costo de la matrícula y la otra mitad a lo largo del semestre.

Desde sus inicios se perfiló como plaza de debates académicos, convocando la participación de intelectuales latinoamericanos, para intercambiar sus conocimientos e ideas sobre los diversos temas económicos y sociales que enmarcaban el desarrollo de la época; es así como en 1975 el doctor Pablo González Casanova, ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la visita y dicta una conferencia con motivo de su segundo año de labores; en días previos, la corporación había participado en el primer encuentro latinoamericano de universidades, llevado a cabo en la ciudad de Bogotá, evento enfocado hacia la defensa de la universidad de Chile, para entonces sometida a la represión dictatorial.

En 1976, la corporación participa en eventos de carácter latinoamericano como el congreso de Centroamérica y el Caribe, organizado por el Instituto de Estudios y Defensa de los Recursos Naturales y Culturales de México y en el segundo congreso de la unidad Latinoamericana, llevado a cabo en Panamá. En 1977, participa en el tercer seminario internacional sobre recursos naturales de la Cuenca del Pacífico, que tiene lugar en la Unión Soviética; en 1978, se gradúa la primera promoción de profesionales de esta casa de estudios.

En 1979, otorga el doctorado Honoris Causa en letras al escritor y periodista colombiano, David Sánchez Juliao, acto que se celebra, además, con el lanzamiento del libro: “Nadie es profeta en Lorica”, publicado en el marco de la colección “Universidad y Pueblo”, proyecto institucional en alianza con las universidades de Pereira y Medellín. En 1980 se inaugura la biblioteca José Martí y aparecen los primeros volúmenes de la colección antología del pensamiento económico y social de América Latina (APESAL), patrocinados por la corporación y se publica el libro *Ironía de las palabras*, escrito por

el profesor Luis Felipe Palencia Caratt en el marco de la colección “Universidad y Pueblo”. (Bolívar de Consuegra, 2013)

Hacia el año de 1981, la Corporación es visitada por Pablo Oliveros Marmolejo, director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), institución reguladora de la educación superior Colombiana en ese entonces, quien coloca la piedra inaugural para la construcción de la primera sede propia, la cual fue puesta en servicio el 20 de agosto de 1982, constituida como un sobrio edificio en el antiguo barrio El Prado de la ciudad de Barranquilla, el cual le da su sello particular a las construcciones institucionales, acordes con el diseño original de ese sector.

Como hechos históricos también se destacan según los relatos de doña Anita Bolívar de Consuegra, la posesión del rector fundador doctor Consuegra Higgins en el año de 1985 como presidente de la Federación de Universidades de la Costa Caribe Colombiana y la inmersión permanente de la institución en las diferentes actividades de la vida cultural y social de la región y del país, así como la ampliación de su infraestructura física con la inauguración de espacios académicos como La casa de la cultura, el Museo Bibliográfico Bolivariano en 1990 y la inauguración de la primera sede administrativa en 1995. (Bolívar de Consuegra, 2013).

Desde un comienzo, esta alma mater reconoció la investigación como actividad fundamental, orientada a la formulación de “una teoría propia para el desarrollo económico y social de América Latina”, la solución de tensiones sociales, la comprensión e interpretación de las dimensiones cultural, ética y estética del ciudadano y asumió un compromiso con la región caribe Colombiana, brindando oportunidades de

acceso a la educación superior a la población de todos los sectores sociales, especialmente los de origen popular.

A través de la función de extensión y proyección social, la institución ha estado presente en diferentes comunidades, participando en el análisis y búsqueda de soluciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de sectores vulnerables, en Barranquilla, el Atlántico y el Caribe Colombiano, y ha sido una constante histórica la realización de ciclos de conferencias, foros y similares, de inusitada trascendencia nacional e internacional, tales como el foro denominado “*Defensa de los recursos naturales de los países del Pacífico*” en el año de 1978, con la intervención de tratadistas e investigadores de universidades latinoamericanas y europeas.

4.2 Diferentes etapas en su planeación

La universidad a lo largo de su historia ha pasado por diferentes etapas que han marcado su desarrollo y crecimiento; a continuación se presentan la cronología y etapas más significativas, bajo estructuración realizada por la autora de acuerdo con los principales acontecimientos y de los hechos que han marcado su historia.

Primera etapa (1972-1990)

La institución se consolida, fortalece sus primeras facultades académicas, se involucra en la vida académica y social de la región Caribe, gana reconocimiento en la sociedad por ser una institución de educación del pueblo y para la formación de las clases sociales menos favorecidas.

Podría denominarse esta primera etapa de la vida institucional como la etapa de gestación y consolidación, caracterizada por el emerger de unas facultades que

respondían a las demandas de esa época histórica en las cuales el contexto económico y social reinante reclamaban el surgimiento de profesionales en ciertos campos del saber que respondieran al crecimiento y necesidades de la región.

En el ámbito normativo, las regulaciones para el funcionamiento de las universidades provenientes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorgaban facultades al Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), para ejercer funciones de inspección y vigilancia de las universidades, las cuales podían desarrollar su labor mediante acuerdos y aprobaciones que las facultaban para formar y graduar a sus estudiantes que cumplieran a satisfacción el ciclo de estudios ofrecido.

En esta etapa de la vida institucional, los requerimientos en materia de calidad, eran más de tipo cualitativo y estaban representados por la búsqueda de la idoneidad y profesionalismo por parte de quienes desempeñaban la labor docente; no era aún imperativa la demostración de indicadores que comprobaran logros, eficiencia docente y administrativa para el desarrollo de la labor educativa; por su parte, los primeros egresados de la institución se empezaban a insertar en la vida productiva de la región y contribuían a jalonar el progreso, sin que existieran aún las exigencias rigurosas en su cuantificación y estratificación en el panorama laboral.

Segunda Etapa: (1991- 2001)

En el año 1991, asume como rector ejecutivo el médico José Consuegra Bolívar, etapa en la que comienza un gran impulso hacia el crecimiento institucional y diversificación de la oferta académica. Durante esta segunda etapa son creados los nuevos programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Administración de Empresas, Contaduría

Pública, Psicología, Fisioterapia, Enfermería, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial e Ingeniería de Mercados, hacia el año de 1994 la institución incursiona hacia la oferta de programas de posgrados con la apertura del programa de “Especialización en Gerencia Social”, según lo declara doña Ana Bolívar en la narración de la historia de la universidad. (Bolívar de Consuegra, 2013)

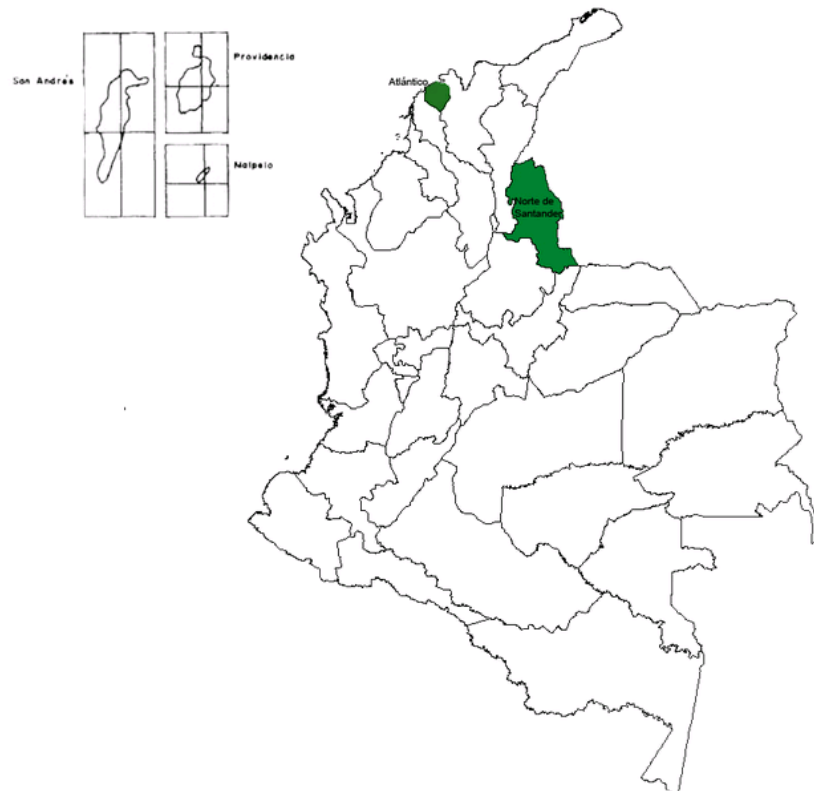
Con el advenimiento de la ley 30 de 1992, en Colombia se organiza el servicio público de la Educación superior, vista como un servicio permanente que posibilita las potencialidades del ser humano de forma integral y como un servicio público sujeto al ejercicio de su inspección y vigilancia por parte del estado; en dicha ley son definidos los objetivos de la educación superior y de sus instituciones, los campos de acción de los programas académicos, el carácter de las instituciones de educación superior, los títulos a otorgarse por parte de estas, se define la autonomía de las universidades y se determina todo lo relacionado con el fomento, inspección y vigilancia de las mismas. A través de esta ley son establecidas la creación de mecanismos de calidad y evaluación de programas académicos de universidades tales como sus resultados académicos, medios y procesos empleados, infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

La nueva legislación, plantea una situación coyuntural a las universidades y en particular a la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, implicándoles como reto su modernización académica y curricular con el objetivo de lograr nuevos estándares e indicadores de calidad para insertarse en el nuevo panorama de la educación superior y garantizar su permanencia y crecimiento.

En el año de 1999, la institución se extiende hacia el departamento de Norte de Santander con la fundación de una sede en la ciudad de Cúcuta; para tal hecho fue adquirida y puesta en marcha una sede en el mes de febrero de ese mismo año bajo la dirección del Dr. Tomás Wilches Bonilla, iniciando el funcionamiento de los programas académicos de ingeniería de sistemas y administración de empresas; posteriormente se extienden hacia esa sede los programas de derecho, trabajo social y la especialización en gerencia social.

En el mapa No 1 se aprecia la ubicación geográfica de las dos sedes de la Universidad Simón Bolívar en el mapa político de Colombia.

Mapa 1. Mapa Político de Colombia-Ubicación de las sedes de la Universidad Simón Bolívar



Fuente: Google Maps

En esta segunda etapa continúa la consolidación académica, administrativa y financiera de la universidad, hechos que dan origen a la modernización de su infraestructura física y a la construcción y ampliación de sus diferentes edificaciones, todas ellas ubicadas en el radio de acción del barrio El Prado, de la ciudad de Barranquilla, las cuales aunque modernamente adaptadas en su interior para la prestación de un adecuado servicio educativo, no han dejado de conservar el estilo clásico del sector considerado como patrimonio histórico de la ciudad; son creados y puestos en funcionamiento cuatro nuevos programas académicos: medicina, microbiología, comunicación y comercio y negocios internacionales.

En materia de indicadores académicos relacionados con la obtención de calidad, la universidad se empieza a perfilar hacia el mejoramiento de la cualificación de su planta docente, la cual en su gran mayoría poseía al inicio de esta etapa, títulos solo de nivel profesional y en menor grado a nivel de especialización; es así como en la década de los 90 la planta profesoral de la universidad se consolida hacia la obtención de títulos de especialización y a inicios del 2000 migra hacia la formación en estudios de maestrías; como corolario se produjo en la última década la transformación total de los niveles de formación del cuerpo profesoral representada hoy día en niveles del 95 % del total de los docentes con títulos de maestría y el 5% restante incursionando o con formación doctoral culminada.

Los indicadores en materia de población estudiantil también fueron experimentando una importante transformación, representada en un sostenido crecimiento de su comunidad de estudiantes que atraídos por el modelo educativo, la calidad de los docentes y las facilidades en términos de precios de la matrícula, se reflejaron de manera positiva en las cifras.

En la tabla No 9, se observa el crecimiento general de la población estudiantil de la universidad.

Tabla 9. Universidad Simón Bolívar- Número de estudiantes matriculados por programa y año

AÑOS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013-1
Administración de empresas	4005	4476	2296	1971	1738	1439	1190	1024	972	1088	1149	1255	1358	1519	1644	820
Comercio y Negocios Internacionales	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	127	180	227	303	169
Contaduría Pública	6998	8297	4607	4117	3727	3054	2581	2177	1978	1892	1865	1826	1722	1812	1821	884
Derecho	4471	5951	6094	5952	5687	4794	4363	3956	3718	3755	3941	3862	3711	3713	3713	1818
Economía	363	279	235	219	164	79	63	38	26	---	---	---	---	---	---	1
Enfermería	1	912	850	1172	1506	1690	1909	2005	2212	2543	2735	2709	2686	2627	2038	873
Fisioterapia	1741	2445	1568	1753	1906	1883	1850	1762	1669	1661	1567	1510	1326	1157	1008	443
Ingeniería de Mercados	534	803	665	715	750	681	600	506	417	400	358	348	262	225	249	141
Ingeniería de Sistemas	1178	2335	1700	2022	2302	2219	1977	1632	1429	694	1308	1159	932	923	837	423
Ingeniería Industrial	---	432	576	847	1067	1183	1269	1235	1288	1378	1413	1385	1332	1461	1241	742
Licenciatura en Ciencias Sociales y Filosofía	---	---	26	117	185	218	214	187	124	63	8	22	18	21	22	10
Licenciatura en Educación Básica	---	---	---	---	47	92	121	107	112	87	101	50	78	70	65	21
Medicina	---	---	---	---	---	---	---	---	88	445	662	916	1208	1571	1691	816
Microbiología	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	13	46	62	119	98
Psicología	3143	3549	2526	2367	2170	1916	1761	1664	1508	1506	1345	1354	1413	1505	1834	1018
Trabajo Social	431	600	808	782	689	584	532	454	379	393	529	588	503	520	614	320

Fuente: Sistema de Información Académica Administrativa (SIAA)

Como se puede observar en la tabla No 9, la universidad tiene en disciplinas como derecho, administración, contaduría y psicología, las áreas de mayor crecimiento en materia de demanda estudiantil. Es también destacable el comportamiento de la demanda en profesiones del área de la salud tales como enfermería y fisioterapia, cuya población ha sido sostenible. Se tiene en las dos licenciaturas las áreas de menor peso en número de estudiantes, sin embargo la universidad las considera áreas estratégicas por el impacto que generan en la formación de personal docente.

El crecimiento estudiantil ha sido sostenido en el tiempo a pesar de que en los primeros cuatro años de existencia de la institución, la población en casi todas las facultades desbordó todo pronóstico esperado y es un reflejo quizás de la escasa oferta educativa que para ese entonces poseía la región; el crecimiento de la ciudad de Barranquilla trajo consigo el advenimiento de nuevas ofertas educativas hacia las cuales se fue derivando “por selección natural” parte de la demanda de la universidad Simón Bolívar.⁸

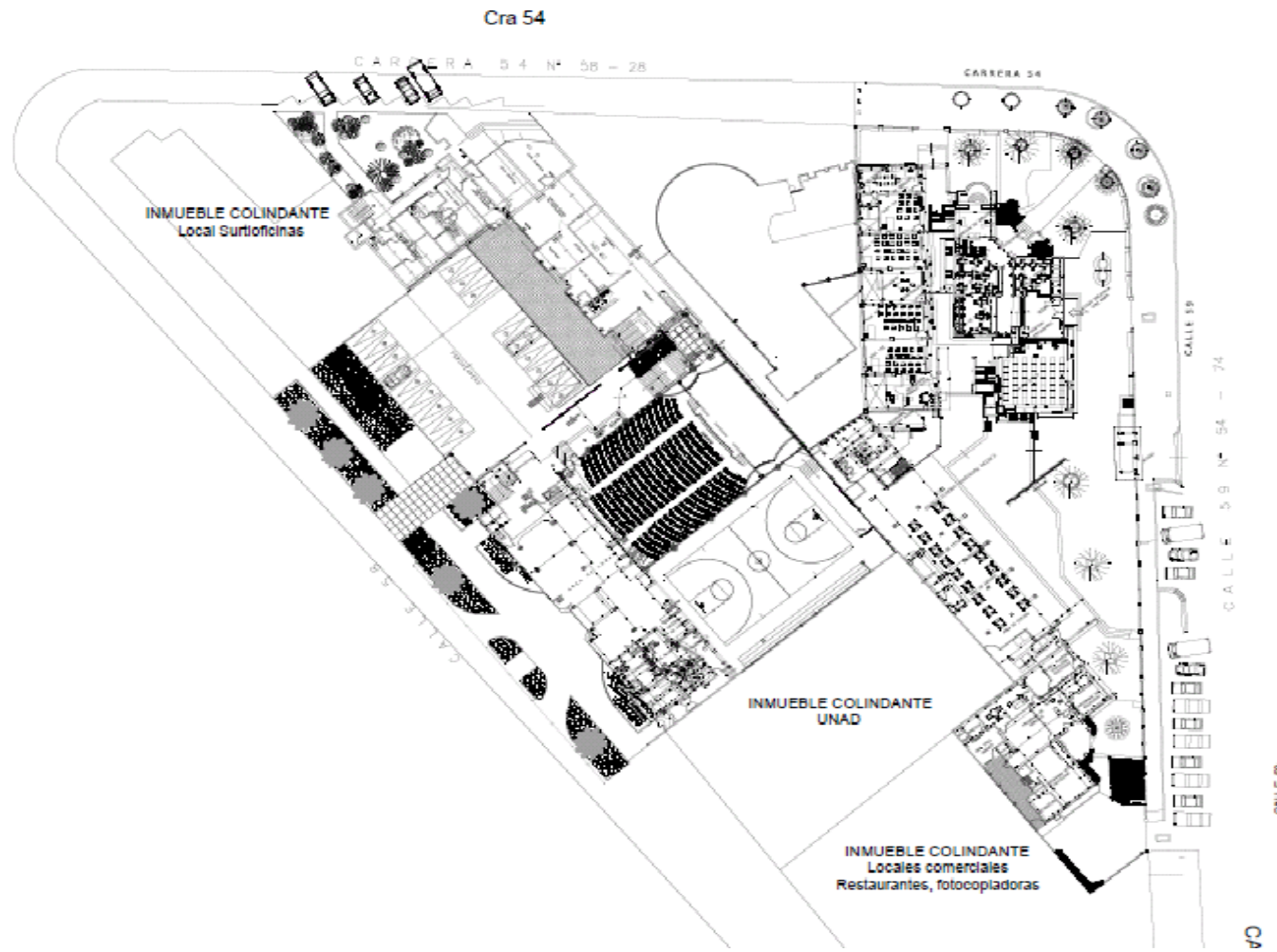
En materia de infraestructura física y de recursos de dotación para la prestación del servicio educativo, fueron grandes los retos a enfrentarse por el vertiginoso crecimiento de la población estudiantil, hecho que demandó ingentes esfuerzos para la ampliación de la planta física, hoy día representada en tres modernas sedes y conformada por 4.857 m² de área administrativa, 10.543 m² de área académica, 489 m² de área deportiva, 4130 m² de área cultural, 730.27 m² de área de cafeterías, 1261 m² de zonas verdes, 13.868 m² de áreas comunes, 634 m² de área para baterías sanitarios, 4.365 m² de área libre y 5094

⁸ En el año 1972 en la ciudad de Barranquilla funcionaban tan solo 5 universidades, una las cuales era de carácter público y las restantes de naturaleza privada. En la actualidad funcionan 4 universidades públicas y 16 de carácter privado en la ciudad.

m² en espacios destinados a servicios auxiliares tales como bodegas, fotocopiadoras, cuartos eléctricos, subestaciones, cumpliendo con las condiciones de calidad requeridas por la población estudiantil y por las nuevas exigencias en materia de calidad.

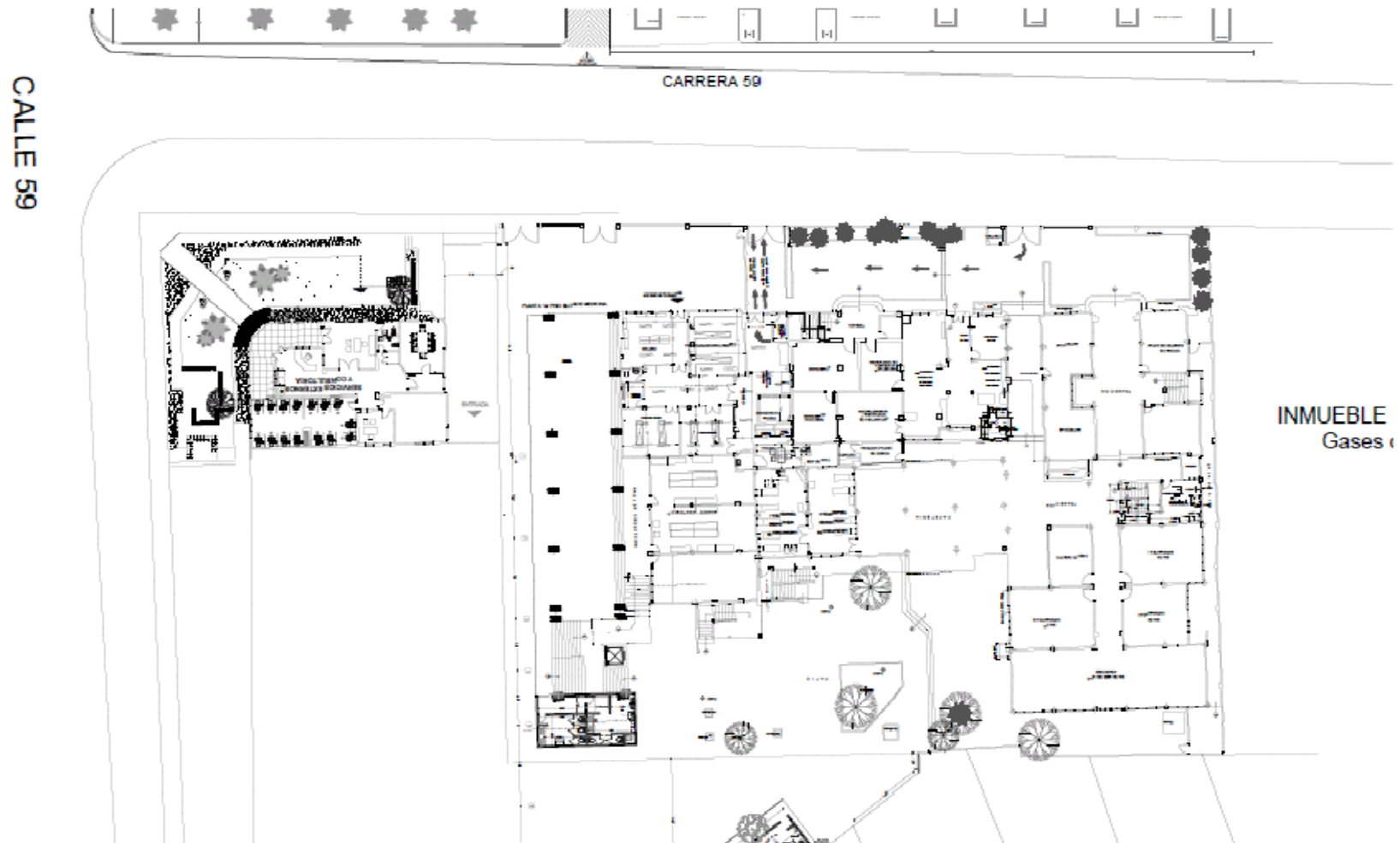
En los mapas No 2, 3 y 4 se presentan las especificaciones físicas de las tres sedes en las que funciona en la actualidad la universidad.

Mapa 2. Universidad Simón Bolívar - Sede 1



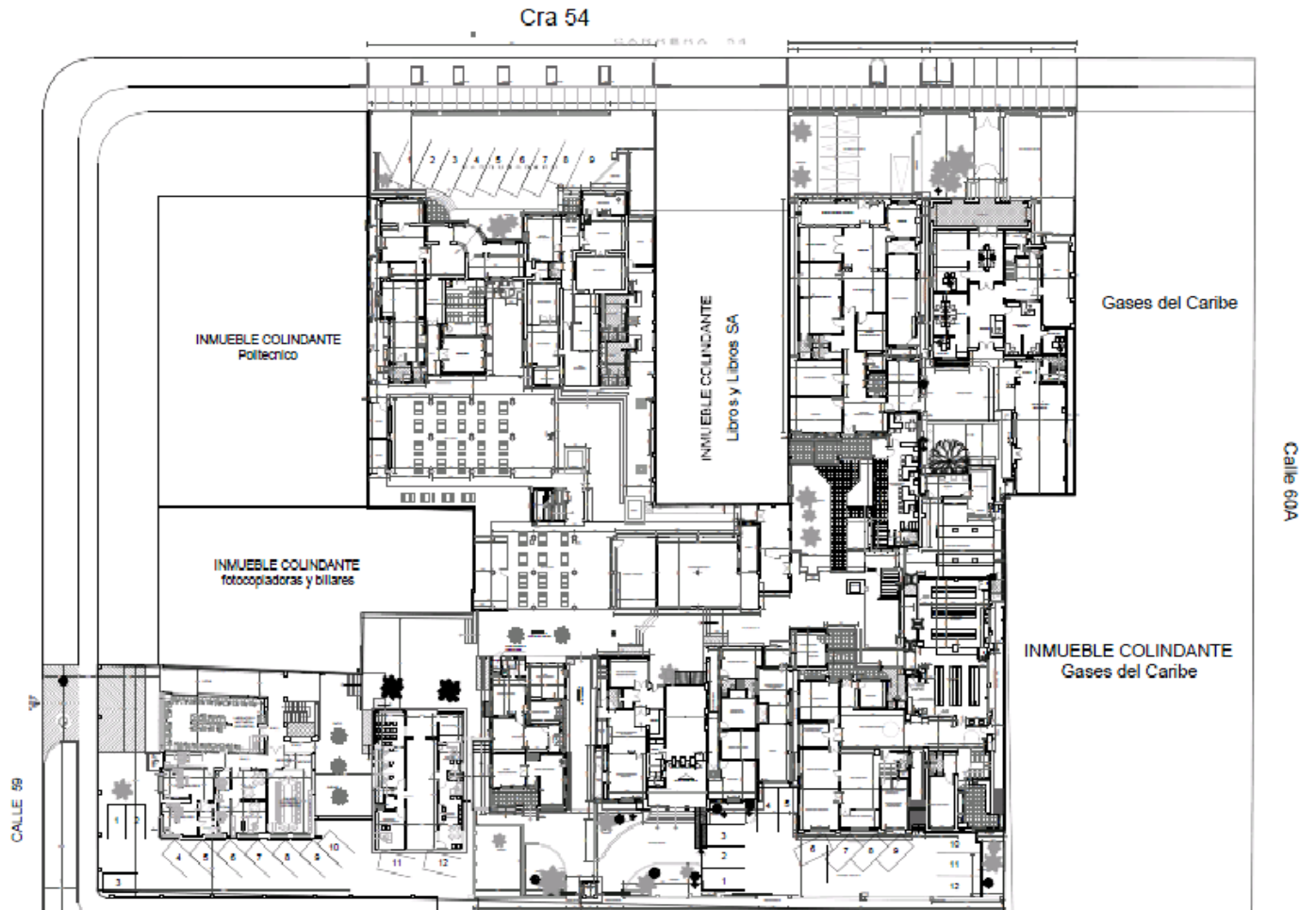
Fuente: Vicerrectoría de infraestructura de la Universidad Simón Bolívar – Obtenido en Octubre del 2013

Mapa 3. Universidad Simón Bolívar - Sede 2



Fuente: Vicerrectoría de infraestructura de la Universidad Simón Bolívar – Obtenido en Octubre del 2013

Mapa 4. Universidad Simón Bolívar - Sede 3



Fuente: Vicerrectoría de infraestructura de la Universidad Simón Bolívar – Obtenido en Octubre del 2013

Tras la ininterrumpida consolidación de la calidad del servicio educativo, la institución obtiene hacia el año 2005 el reconocimiento institucional como Universidad, mediante Resolución 5424 de noviembre 23 por parte del Ministerio de Educación Nacional, momento desde el cual su denominación es modificada a Universidad Simón Bolívar; esta etapa coincide con la presentación de los primeros registros calificados, los cuales son regulados por la ley 1188 de 2008 y se constituyen en requisito de funcionamiento de los programas de pregrado e instrumento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior mediante el que el estado verifica y da fe del cumplimiento de las condiciones de instituciones y programas.

Tercera etapa (2002- actual)

Se consolidan en esta etapa, las vicerrectorías administrativa, académica, de infraestructura, financiera y de bienestar, se fortalecen las estructuras de apoyo institucional a las funciones sustantivas de la educación y prestación de servicios hacia la comunidad tales como el instituto de investigaciones científicas, el departamento de gestión de la calidad, la oficina de relaciones internacionales (ORI), la dirección de autoevaluación y autorregulación, el instituto de lenguas extranjeras (ILE) y la unidad de servicios externos y consultoría como ente dinamizador de las relaciones con el sector externo, encargada de gestionar nuevas fuentes de ingreso que aporten al sostenimiento de la institución.

En materia científica la institución consolida y fortalece su sistema de investigaciones y coloca en el instituto que direcciona esta función, la responsabilidad de ejercer la promoción, fomento, generación y transferencia del conocimiento y de la

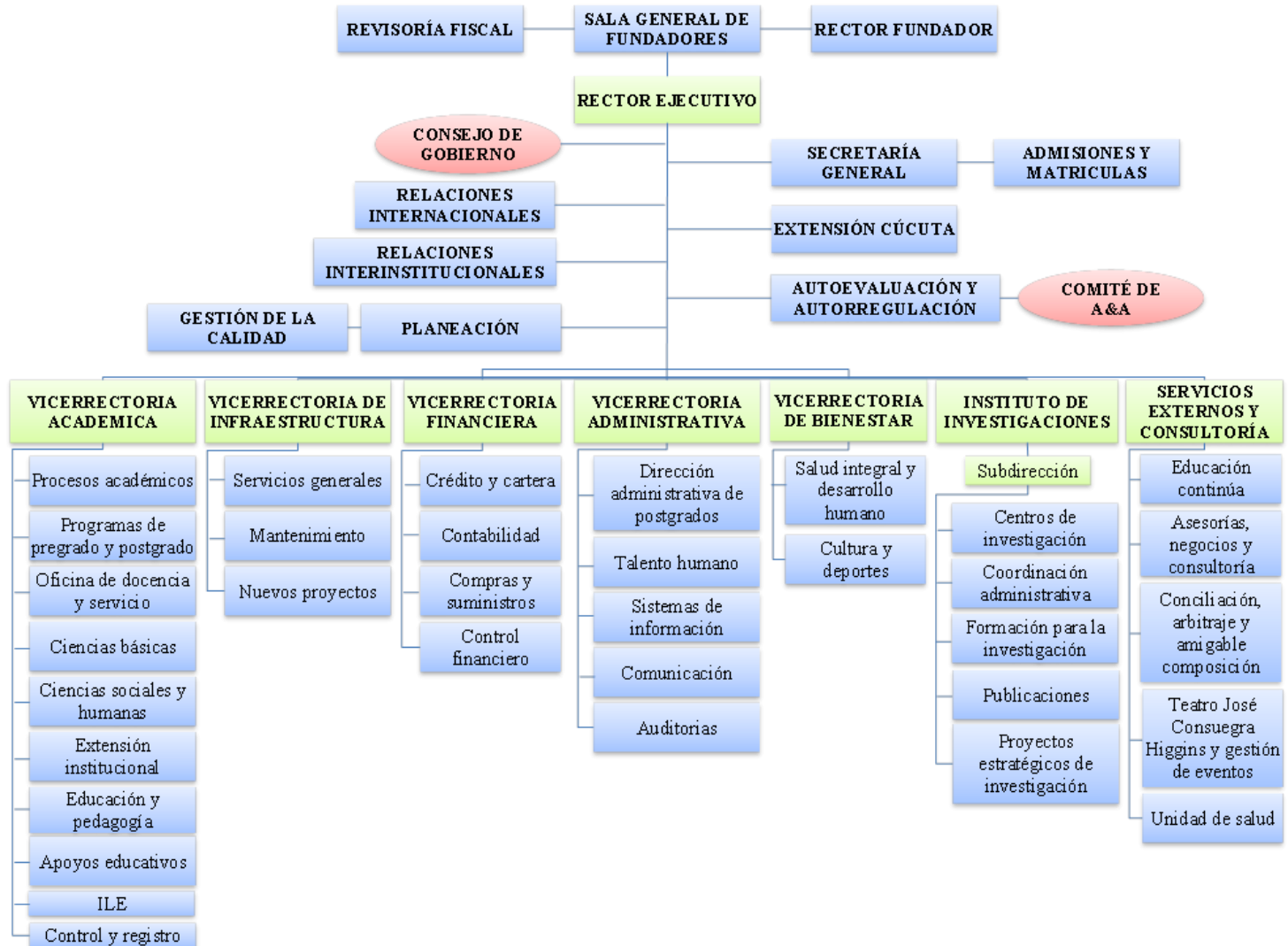
operacionalización de las políticas de investigación institucionales, de acuerdo a las situaciones propias del desarrollo científico, de las necesidades de los distintos programas y dependencias académicas y de su relación con el contexto, buscando la producción, transformación y transferencia del conocimiento así como, trascender e impactar la realidad para el mejoramiento de la calidad de vida de la región y del país.

Hoy día, a través de su sistema de investigación, la universidad promueve y desarrolla la generación, divulgación y uso del conocimiento científico, tecnológico y de innovación con pertinencia social en una perspectiva universal y propicia la formación de investigadores de un alto nivel académico, comprometidos con el desarrollo de la Costa Caribe Colombiana; bajo este contexto fueron creados los 4 centros de investigación que aglutinan hoy día a 44 grupos de investigación escalafonados en altos niveles.

Hasta esta etapa de la vida institucional, todas las actividades apuntaban hacia la consolidación de la infraestructura académica, investigativa, la ampliación de redes y contactos para proyectar la institución hacia el país y hacia el mundo y hacia la modernización de la infraestructura física en concordancia con el crecimiento de la demanda, pero las dinámicas demandarían nuevos rumbos; en las altas esferas educativas del país y del mundo se gestaban profundos cambios que hacían imperativo no sólo el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad sino el logro de estándares que proyectaran hacia la consecución de altos niveles de calidad para impactar a la sociedad y satisfacer “las demandas de la sociedad”.

En la figura 8 se observa la actual estructura organizacional en la cual se da cuenta del crecimiento institucional y de su proyección hacia la calidad.

Figura 8. Estructura organizacional de la Universidad Simón Bolívar



Fuente: Adaptado de Vicerrectoría Administrativa – Universidad Simón Bolívar

La toma de decisiones al interior de la universidad Simón Bolívar, dado su carácter de institución privada, se produce por niveles y jerarquías; aquellas de carácter estratégico son tomadas en las altas instancias y refrendadas por la sala general, máximo organismo rector del alma mater, y aquellas de carácter táctico y operativo pueden ser tomadas por los líderes de las diferentes dependencias institucionales

En este contexto, surge el Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, con el ánimo de implementar un conjunto de políticas, estrategias y procesos, cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos; es así como surgen las acreditaciones por alta calidad como un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación.

Este proceso ha estado ligado desde sus inicios, a la autonomía y la autorregulación, complementada con la exigencia de rendición de cuentas que se hace a la educación superior desde distintos sectores sociales. Surgen entonces el modelo de acreditación y sus fases, el concepto de calidad, los factores y características, la metodología para la autoevaluación, la evaluación por pares, y la evaluación externa entendida como un complemento a estos procesos, por lo tanto los actos de acreditación expresan fundamentalmente la capacidad de autorregulación de las instituciones.

La acreditación en Colombia surgió, como ha sido señalado anteriormente, atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de

la educación superior y bajo el propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad; se presenta en un momento coyuntural como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la educación superior como medio de desarrollo del país. (Consejo Nacional de Acreditación, 2013)

4.3 Resultados hasta ahora alcanzados

Como se anotó anteriormente, las decisiones de carácter estratégico son tomadas y refrendadas en la universidad, por su máximo organismo decisor como lo es la sala general de fundadores; es en este espacio en el que se decide hacia el año 2007, después de analizar las características de funcionamiento de las diferentes unidades académicas y teniendo como referente sus fortalezas y debilidades, iniciar el rumbo hacia la calidad académica acreditando aquellos programas académicos que poseían mayores desarrollos y fortalezas para lograrlo (Psicología, Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas); esta propuesta trajo el beneplácito de los directores de las unidades seleccionadas y generó fuerte expectativa por la forma como se producirían los resultados.

En el año 2008, se inician los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de estos tres programas obteniéndose en el 2009 la acreditación por alta calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación, (CNA), del programa de Psicología por un espacio de 4 años; de igual forma y por igual período en el año 2011 se obtiene la acreditación de los programas de Administración de Empresas y de

Ingeniería de sistemas; así mismo se logra la certificación por parte de Bureau Veritas⁹, de los servicios externos de la universidad.

En la actualidad se sigue trabajando en la misma línea, adelantado los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de otros programas: Fisioterapia, Ingeniería Industrial, Trabajo Social y Derecho para trabajar hacia la meta del año 2016, de la obtención de la acreditación institucional.

Los últimos años en la Universidad Simón Bolívar se caracterizan por la organización y modernización de los procesos académicos y administrativos y la consolidación de una cultura de la calidad (reflejada en la creación de una dependencia dedicada exclusivamente a ello) en la búsqueda de la excelencia académica y la optimización de servicios, apostándole también al fortalecimiento de la internacionalización, acciones representadas en la creación de estructuras organizacionales para apoyar procesos de autoevaluación con fines de acreditación, y en la modernización de la infraestructura académica.

Continúan en esta etapa de la vida universitaria, la consolidación de procesos, la ampliación de la oferta de pregrados y posgrados y la constante búsqueda por la modernización y la pertinencia con calidad; se obtienen los registros calificados para un total de 16 programas de maestrías pertenecientes a las áreas de: ingenierías, ciencias de la salud, ciencias económicas, ciencias sociales y humanas y ciencias jurídicas y en el año 2013 es aprobado el primer programa a nivel doctoral: doctorado en ciencias de la educación y se trabaja en la construcción de tres nuevos programas de doctorado: administración, ciencias sociales y psicología.

⁹Bureau Veritas: compañía Global de Ensayos y certificación de Procesos.

4.4 El programa de Administración de Empresas

La creación del programa de administración de empresas se produce mediante los acuerdos 01 y 02 de mayo de 1993 de la Sala General de fundadores de la entonces Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar; el 2 de agosto de 1993, con los primeros 195 estudiantes matriculados en administración de empresas, se da comienzo a su actividad académica.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en 1994, realiza una visita con una comisión de expertos en materia de administración que dieron su aprobación al programa tal como estaba diseñado por la administración de esa unidad académica. El naciente programa inicia el desarrollo de sus funciones bajo la dirección de un equipo de profesionales graduados en disciplinas afines a la administración a la cabeza del licenciado Pedro Chiquillo Andrade quien fue su primer decano y de don Mario Sandoval Barrera como su primer secretario académico.

En el primer semestre de 1997 se crea el cargo de Coordinador de Prácticas Empresariales, para iniciar la colocación en el sistema productivo, del considerable número de estudiantes que realizarían sus prácticas profesionales a partir de su noveno semestre académico; los primeros egresados reciben, en 1998, los diplomas que los acreditan como administradores de empresas.

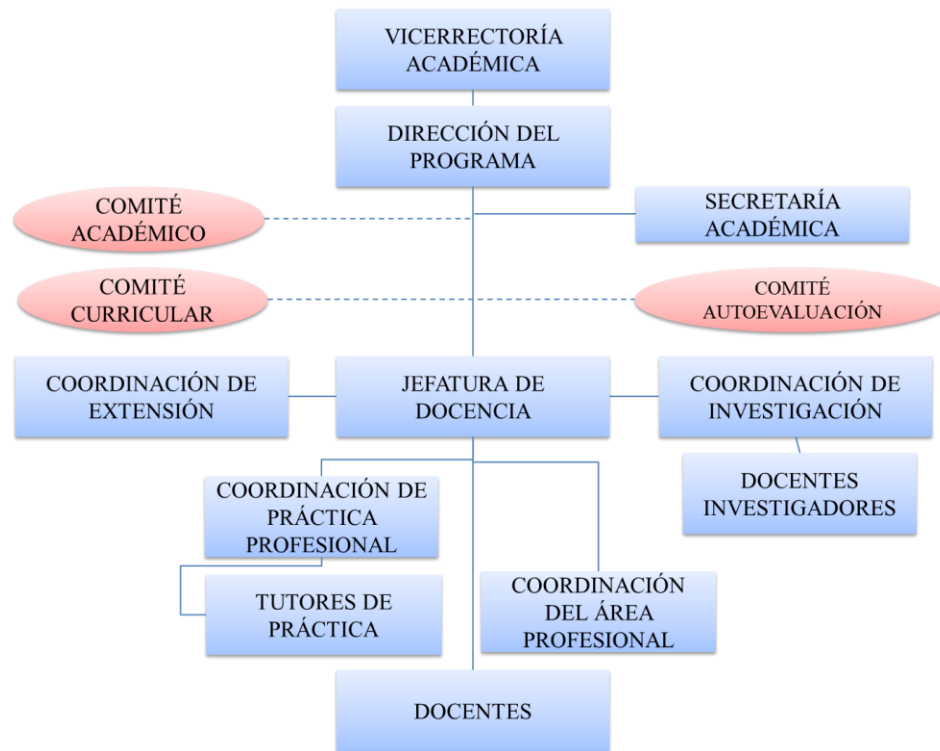
Desde entonces se empieza a fortalecer el equipo responsable de administrar el programa conformado además por un jefe de docencia y por coordinadores responsables de las funciones de extensión e investigación. Al equipo se fueron adicionando otras coordinaciones como la de egresados y la más recientemente establecida, correspondiente a un profesional de apoyo para el programa institucional de excelencia

académica (PIEA) quien debe velar por la atención de estudiantes de primeros semestres evitando la deserción y coordinando labores de caracterización de la población estudiantil que se vincula al programa cada inicio de semestre.

Este programa establece rutas de apoyo que coadyuven en una mejor integración hacia la vida estudiantil y propende por la vinculación de los estudiantes en los programas institucionales de apoyo tales como el centro de atención para las matemáticas y la física (CAMFI), diseñado para atender a estudiantes con dificultades en el área numérica y el programa de análisis y producción de textos (APT), dedicado a mejorar las competencias en lectoescritura de los estudiantes.

En la figura No 9 se puede observar la estructura de esta dependencia organizacional.

Figura 9. Estructura organizacional del programa de Administración de empresas de la Universidad Simón Bolívar



Fuente: Elaboración propia

El plan de estudios desde los inicios del programa ha comprendido la formación de administradores en 10 semestres académicos incluyendo en su estructura dos grandes áreas de formación: el área básica que incluye los componentes de matemática básica, socio humanidades, competencias comunicativas y elementos de las ciencias fundantes de la administración tales como la economía y la sociología y las asignaturas propias del sello institucional como la cátedra bolivariana.

El área profesional, es la segunda de las dos áreas que conforman el plan de estudios e incluye la fundamentación específica para el administrador con asignaturas propias del proceso administrativo, las nociones en organizaciones, talento humano, mercadeo,

métodos cuantitativos de operaciones, un eje transversal en finanzas, investigación formativa, sistemas y asignaturas electivas pertenecientes al área profesional relacionadas con las modernas tendencias como la globalización y la competitividad. En las figuras No 10 y 11 se pueden apreciar las versiones anterior y actual de la malla académica del programa de administración de empresas a fin de presentar un comparativo de los principales cambios implementados en el currículo programado en la formación.

Figura 10. Programa de administración de empresas USB-Plan de estudios vigente después de la acreditación por alta calidad-

PLAN DE ESTUDIO - MALLA 90 PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR											COMPONENTE													
INSTITUTO	CARRERA	PROGRAMA	REGIÓN DE FORMACIÓN	COMPONENTE	SEMESTRE										COMPONENTE									
IV		A			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X										
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR	ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN, CONTABILIDAD Y FINANZAS	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	PROFESIONAL	CIENCIAS Y COMPETENCIAS GENERALES	Algebra y Trigonometría	Cálculo Diferencial	Cálculo Integral	Estadística Descriptiva	Estadística Inferencial										MATEMÁTICAS					
					4709 3 0 6 3 3	4728 3 0 6 3 3	4847 3 0 6 3 3	4719 3 0 6 3 3	4705 3 0 6 3 3										15 0 30 15					
					Competencias Comunicativas I	Competencias Comunicativas II		Orfometría															COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
					4703 3 0 6 3 3	4746 3 0 6 3 3		1723 2 0 4 2															6 0 12 6	
						Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa																	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
						1464 2 0 4 2	1718 2 0 4 2																	2 0 4 2
						Fundamentos de Administración y Gerencia	Procesos Administrativos	Desarrollo y Comportamiento																FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN
						1402 4 0 8 4	1463 4 0 8 4	1724 4 0 8 4	1727 2 0 4 2														4 0 8 4	
																								ORGANIZACIONES
																								21 0 42 21
																			ECONOMÍA					
																			1807 3 0 6 3					
																			Economía Colombiana					
																			1808 3 0 6 3					
																			FINANZAS					
																			Formulación y Evaluación de Proyectos					
																			1812 2 0 4 2					
																			24 0 48 24					
																			MERCADO					
																			1809 2 0 4 2					
																			1813 2 0 4 2					
																			11 0 22 11					
																			TALENTO HUMANO					
																			1726 3 0 6 3					
																			1742 3 0 6 3					
																			9 0 18 9					
																			PRODUCCIÓN					
																			1728 3 0 6 3					
																			6 0 12 6					
																			JURÍDICA					
																			1741 2 0 4 2					
																			1746 2 0 4 2					
																			6 0 12 6					
																			ELECTIVA					
																			1717 2 0 4 2					
																			1724 2 0 4 2					
																			1730 2 0 4 2					
																			20 0 52 20					
																			1731 3 0 6 3					
																			1737 3 0 6 3					
																			1743 3 0 6 3					
																			1749 3 0 6 3					
																			1814 4 0 8 4					
																			1810 4 0 8 4					
																			1815 14 0 28 14					
																			PRÁCTICA PROFESIONAL					
																			14 0 28 14					
																			FORMACIÓN EN VALORES Y AUTODESEMPEÑO					
																			4 0 8 4					
																			CÁTEDRA BOLIVARIANA					
																			2 0 4 2					
																			DESARROLLO, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD					
																			2 0 4 2					
																			6 0 12 6					
																			CULTURA Y DEPORTE					
																			1 0 2 1					
																			INSTITUCIONES JURÍDICAS					
																			2 0 4 2					
																			TOTALES					
																			18 0 36 18					
																			17 0 34 17					
																			18 0 36 18					
																			17 0 34 17					
																			16 0 32 16					
																			15 0 30 15					
																			16 0 32 16					
																			152 10 306 152					
																			170 0 340 170					
																			TOTALES					
																			18					
																			17					
																			18					
																			17					
																			18					
																			16					
																			15					
																			16					
																			152					
																			170					

Número Asignatura				TOTAL				
Código	HI	HP	FI	CR	HI	HP	FI	CR
					18	0	36	18
					17	0	34	17
					18	0	36	18
					17	0	34	17
					18	0	36	18
					17	0	34	17
					16	0	32	16
					15	0	30	15
					16	0	32	16
					152	10	306	152
					170	0	340	170

ELECTIVAS BÁSICAS PROFESIONALES			
3er Semestre	4o Semestre	5o Semestre	6o Semestre
Psicología de la Creatividad	Innovación y Desarrollo Social	Investigación y Responsabilidad Social	Ética - Gestión
Sociología	Empresarial		

ELECTIVAS PROFESIONALES			
5o Semestre	6o Semestre	7o Semestre	8o Semestre
Cultura Internacional	Fundamentos de Negocio	Administración Internacional	Gestión de la Calidad
Modios Generales	Gestión de Pymes	Gestión Pública	Gestión logística y de compras

ELECTIVAS DE ÉNFASIS			
9o Semestre	10o Semestre		
Valoración de Empresas	Finanzas Corporativas		
Mercadeo Social	Cultura del Consumo		

Fuente: Secretaría académica del programa de Administración de empresas

Figura 11. Plan de estudios propuesto - Programa de administración de empresas

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR		SEMESTRE										COMPONENTE																					
INSTITUCIÓN	CARRERA	PROGRAMA	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR										COMPONENTE																				
II	A	B	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X																					
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR	ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN, CONTABILIDAD Y AFINES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	CIENCIAS Y COMPETENCIAS GENERALES										MATEMÁTICAS																				
			Algebra y Trigonometría 4755 3 0 6 3										15 0 30 15																				
			Cálculo Diferencial 4728 3 0 6 3										COMPETENCIAS COMUNICATIVAS																				
			Cálculo Integral 5447 3 0 6 3										6 0 12 6																				
			Estadística Descriptiva 3719 3 0 6 3										TECNOLOGÍA DE LA PRODUCCIÓN Y LA OPERACIÓN																				
			Estadística Inferencial 1793 3 0 6 3										2 0 4 2																				
			Competencias Comunicativas I 4793 3 0 6 3										FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN																				
			Competencias Comunicativas II 4748 3 0 6 3										4 0 8 4																				
			Olimpíada 1723 2 0 4 2										ORGANIZACIONES																				
			Fundamentos de Administración y Gerencia 1462 3 0 6 3										18 0 42 18																				
Investigación Cualitativa 1468 2 0 4 2										ECONOMÍA																							
Investigación Cuantitativa 1718 2 0 4 2										8 0 22 8																							
Procesos Administrativos 1714 3 0 6 3										FINANZAS																							
Desarrollo y Comportamiento 1727 2 0 4 2										21 0 44 21																							
Control de Gestión 1744 2 0 4 2										MERCADO																							
Gestión Tecnológica 1748 2 0 4 2										12 0 22 12																							
Gerencia Estratégica 1807 3 0 6 3										TALENTO HUMANO																							
Responsabilidad Social Empresarial 1807 2 0 4 2										9 0 18 9																							
Introducción a la Economía 1716 2 0 4 2										PRODUCCIÓN																							
Microeconomía 1722 2 0 6 2										6 0 12 6																							
Macroeconomía 1728 2 0 6 2										JURÍDICA																							
Economía Colombiana 1808 2 0 6 2										6 0 12 6																							
Contabilidad Financiera 1401 3 0 6 3										ELECTIVA																							
Costos 1448 2 0 4 2										24 0 52 24																							
Administración Financiera 1733 3 0 6 3										PRÁCTICA PROFESIONAL																							
Gerencia Financiera 1739 3 0 6 3										10 0 20 10																							
Presupuesto 1721 2 0 4 2										FORMACIÓN EN VALORES Y AUTODESARROLLO																							
Formulación y Evaluación de Proyectos 1812 2 0 4 2										4 0 8 4																							
Matemática Financiera 1726 3 0 6 3										CÁTEDRA BOLIVARIANA																							
Instituciones Financieras 1734 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Marketing 1735 2 0 4 2										DESARROLLO, TECNOLOGÍA Y SOFTWARE																							
Investigación de Mercados 1740 2 0 4 2										6 0 12 6																							
Gerencia Estratégica de Mercadeo 1745 3 0 6 3										CULTURA Y DEPORTE																							
Gerencia del Servicio Internacional 1809 2 0 4 2										1 0 2 1																							
Logística y Comercio Internacional 1813 3 0 6 3										INSTITUCIONES JURÍDICAS																							
Psicología Organizacional 1736 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Gestión del Talento Humano I 1742 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Gestión del Talento Humano II 1747 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Métodos Cuantitativos de Operaciones 1732 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Administración de Operaciones 1738 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Derecho Comercial 1729 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Derecho Laboral y Seguridad Social 1741 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Regimen de Obligación Tributaria 1746 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Electiva Básica Profesional I 1717 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Electiva Básica Profesional II 1724 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Electiva Básica Profesional III 1730 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Electiva Profesional I 1731 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Electiva Profesional II 1737 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Electiva Profesional III 1743 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Electiva Profesional IV 1749 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Electiva de Énfasis I 1814 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Electiva de Énfasis II 1816 3 0 6 3										2 0 4 2																							
Práctica Profesional 1815 10 0 20 10										2 0 4 2																							
Crecimiento Intragrupal I 4753 1 0 2 1										2 0 4 2																							
Crecimiento Intragrupal II 4754 1 0 2 1										2 0 4 2																							
Crecimiento Intragrupal III 1707 1 0 2 1										2 0 4 2																							
Crecimiento Intragrupal IV 1986 1 0 2 1										2 0 4 2																							
Cátedra Bolivariana 4797 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Desarrollo, Tecnología, Sociedad y Culturas 4761 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Electiva de Sociohumanidades I 1484 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Electiva de Sociohumanidades II 1720 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Cultura y Deporte 4760 1 0 2 1										2 0 4 2																							
Educación para la Democracia 4758 2 0 4 2										2 0 4 2																							
Nombre Asignatura		TOTALS		TOTALS		TOTALS		TOTALS		TOTALS		TOTALS		TOTALS		TOTALS																	
		17 0 36 17		17 0 34 17		15 0 32 15		14 0 34 14		15 0 36 15		17 0 34 17		16 0 32 16		17 0 30 17																	
TOTAL HORAS POR SEMESTRE		17		17		15		14		15		17		16		17																	
TOTAL CREDITOS ACUMULADOS		17		34		49		63		78		95		111		128																	
PARA REALIZAR PRÁCTICA PROFESIONAL EN 10º SEMESTRE EL ESTUDIANTE DEBE HABER CURSADO Y APROBADO TODAS LAS ASIGNATURAS DE 1º A 9º SEMESTRE.																																	
Medición Visual		ELECTIVAS BÁSICAS PROFESIONALES				ELECTIVAS PROFESIONALES				ELECTIVAS DE ÉNFASIS																							
		3º Semestre: Psicología de la Creatividad, Sociología				4º Semestre: Innovación Empresarial y Social, Protocolo Empresarial				5º Semestre: Investigación y Desarrollo, Responsabilidad Social (ética - Gestión)				6º Semestre: Fundamentos de Negocio, Gestión de Pymes				7º Semestre: Administración pública y de transporte, Gestión Pública				8º Semestre: Gestión de la Calidad, Gestión logística y de compras				9º Semestre: Valoración de Empresas, Mercado Social				10º Semestre: Finanzas Corporativas, Cultura del Consumo			

Fuente: Secretaría académica del programa de Administración de empresas

En los inicios del programa, el plan de estudios incluía asignaturas en una segunda lengua; posteriormente con las transformaciones institucionales, la segunda lengua sale del plan de estudios pero pasa a ser un requerimiento de titulación al exigirse como mínimo al futuro administrador el cursar seis niveles de una segunda lengua, bien sea en el instituto de lenguas extranjeras (ILE) de la propia universidad o en una institución de idiomas reconocida por su idoneidad.

Adicional a ello, son requisitos de titulación el cursar como mínimo cinco niveles de emprendimiento dentro de la institución con la finalidad de desarrollar en el estudiante las competencias necesarias para que pueda emprender su propia idea de negocios y la realización o bien de exámenes preparatorios que demuestren suficiencia en el área profesional o de cinco cursos de énfasis profesional en la temática de elección del estudiante.

El equipo responsable del programa atendió desde siempre a la preocupación por la pertinencia del plan de estudios e incluyó dentro de sus dinámicas la revisión del mismo a la luz de los cambios en el entorno económico y social, lo cual originó cambios en la configuración de las asignaturas o la modificación de sus contenidos programáticos para incluir las temáticas que surgían como fruto de los cambios del contexto; ejemplos claros de ello son la inclusión de asignaturas como la responsabilidad social empresarial, la gestión ambiental y el entorno global que respondían a las demandas de la época.

El programa ha contado desde sus inicios con una importante acogida por parte de la comunidad local y regional y testimonio de ello ha sido el comportamiento de la demanda estudiantil que desde siempre se ha conservado en altos niveles de aceptación, en la tabla No 10 se da cuenta de la evolución de la población matriculada en el programa desde sus inicios.

Tabla 10. Población de estudiantes matriculados por año - Programa de administración de empresas

AÑO	POBLACIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS
1993	221
1994	925
1995	1606
1996	2396
1997	3131
1998	4005
1999	4476
2000	2296
2001	1971
2002	1738
2003	1439
2004	1190
2005	1024
2006	972
2007	1088
2008	1149
2009	1255
2010	1358
2011	1519
2012	1644
2013	1620

Fuente: Sistema de Información Académico Administrativo (SIAA) - Universidad Simón Bolívar.

Como se puede observar en la tabla No 10, la población del programa presentó un crecimiento dinámico en sus primeros nueve años de existencia, cuya razón principal, a juicio de la comunidad estudiantil, fue el reconocimiento a la idoneidad de sus docentes y de sus procesos organizativos; a partir del año 2000 se presenta una baja significativa en el número de estudiantes matriculados que fue paralela al surgimiento en la ciudad y la región Caribe Colombiana, de ofertas educativas de similares características, que llegaron no sólo a la ciudad de Barranquilla, sino hasta las ciudades circunvecinas, de las cuales provenía una significativa parte de la demanda estudiantil.

La curva de la demanda se comporta de forma negativa hasta el año 2007, a partir del cual el crecimiento vuelve a ser ascendente, lo cual, según los análisis realizados por el equipo administrativo del programa, se explica en las medidas tomadas al interior de la institución en referencia a la mejor cualificación del equipo de docentes, al mejoramiento de la infraestructura física y tecnológica de la universidad y a las medidas de alistamiento para conseguir la acreditación por alta calidad.

En materia de inserción laboral de sus graduados, en el programa se monitorea continuamente por parte de la coordinación de egresados los niveles de desempeño y empleabilidad alcanzados por los mismos, encontrándose que en su gran mayoría los egresados se ubican laboralmente en instituciones del sector financiero, industrial y comercial de la región Caribe Colombiana; en un porcentaje menor los egresados crean sus propios negocios.

En cuanto a sus actividades de proyección social, desde sus inicios el programa se sumó a los esfuerzos institucionales por apoyar a las comunidades vulnerables elegidas como focos de atención para brindarles servicios de apoyo en diferentes áreas del conocimiento. En lo que respecta a las acciones encomendadas al programa, se atendió por espacio de 10 años a las comunidades de microempresarios de los barrios La paz, y Los Olivos, de la ciudad de Barranquilla, del municipio de Puerto Colombia y del corregimiento de Isabel López, radio de acción de la proyección social de la universidad. Las acciones en ese entonces consistían en la asesoría a pequeños comerciantes por parte de docentes y estudiantes, en materia de administración de sus negocios para lograr su fortalecimiento comercial y financiero.

En materia de indicadores de formación de docentes, el programa contó desde sus inicios con docentes idóneos, con formación pertinente al área, privilegiando su experiencia empresarial como fuente de información transferible a las aulas de clase y privilegió la selección de docentes con formación a nivel de especialización, preferiblemente en temáticas propias de las áreas funcionales de la organización. Desde el año 2006 y atendiendo a las nuevas demandas en materia de regulación del servicio de educación se inicia una reconfiguración de la formación de los docentes que pretendía no sólo robustecer la presencia de administradores de empresas como docentes del programa, pues tras la extinción del programa de economía en la institución, muchos de sus docentes economistas migraron hacia administración de empresas.

La infraestructura física ha sido uno de los tópicos de desarrollo del programa y desde luego ha estado ligada al desarrollo y crecimiento institucional; desde sus inicios el programa se desarrolló en la denominada -sede 2- de la universidad, la cual ha venido experimentando cambios que responden al comportamiento de la demanda y al querer de la institución en brindar un adecuado servicio. Las aulas de clase de esta sección de la universidad han venido siendo modificadas, adecuadas y dotadas tecnológicamente, con mayor intensidad a partir del año 2008, cuando se empiezan a ventilar en la comunidad las intenciones rectorales de apostarle a la acreditación por alta calidad de los primeros tres programas académicos seleccionados por cumplir con algunos de los requerimientos previos como unos adecuados niveles de desarrollo de la investigación y de sus relaciones con el medio empresarial.

La obtención del primer registro calificado

Atendiendo a los nuevos requerimientos en materia de regulación educativa, el programa se alista para enfrentar su primera visita de pares evaluadores externos para obtener de esta forma su registro calificado en agosto del año 2006, proceso que lo llevó a someterse a una estricta preparación que diera cuenta sobre todo de sus desarrollos en materia de docencia, extensión y proyección social, investigación, desarrollo de sus egresados y funcionamiento administrativo.

El equipo administrativo de ese entonces alistó el informe de registro calificado que contenía un informe pormenorizado de los siguientes aspectos relativos al funcionamiento del programa:

- *Denominación del programa* y su correspondencia con los contenidos curriculares del mismo.
- *Justificación*: es el sustento de su contenido curricular, los perfiles pretendidos, la metodología en la que se ofrece el programa fundamentado en diagnóstico del estado de la educación en el área del programa y en las necesidades del país o región en relación con el programa teniendo referentes nacionales e internacionales.
- *Contenidos curriculares*: contiene la fundamentación teórica del programa, los propósitos de formación, el plan de estudios representado en créditos académicos, el componente de interdisciplinariedad, las estrategias de flexibilización y los lineamientos pedagógicos.
- *Organización de las actividades académicas*: informe que da cuenta de la coherencia entre los componentes académicos y la metodología ofrecidos por el programa
- *Investigación*: informe en el que se consignan todas las actividades que permiten desarrollo de la formación investigativa y el desarrollo de la actitud crítica en los

estudiantes y en el que hacer de los docentes por promover el pensamiento crítico y de los productos de investigación resultantes de la actividad académica del programa.

- *Relación con el sector externo:* forma como el programa impacta a la sociedad, con la indicación de planes, medios y objetivos previstos para ello.
- *Personal docente:* Informe que da cuenta de las características y calidades que sirven al fortalecimiento del personal docente, sus titulaciones, sus vínculos con el sector externo, con la investigación, los planes de vinculación de docentes nuevos, de formación de los antiguos y la existencia y aplicación del estatuto docente.
- *Medios educativos:* disponibilidad, capacitación para el uso de recursos bibliográficos, de hemeroteca, bases de datos, aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios, escenarios de simulación virtual, talleres con instrumentos de insumos con los que cuenta el programa.
- *Infraestructura física:* informe que da cuenta sobre los recursos físicos representados en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, aprendizaje y bienestar universitario.

Así mismo el informe de registro calificado incluyó un reporte de las condiciones de tipo institucional representadas en los mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y de docentes, de la estructura administrativa y académica para prestar el servicio educativo, de los procesos de autoevaluación que hayan sido llevados a cabo a interior del programa, de los procesos de seguimiento a egresados, de los programas de Bienestar universitario dirigidos a la comunidad académica y sobre el funcionamiento

económico y financiero para corroborar que se tiene el suficiente soporte para garantizar el servicio.

Como resultado de la visita realizada por los pares evaluadores de la comisión nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (CONACES), el programa obtiene su primer registro calificado el 18 de agosto del 2006, el cual como se expresó en los apartados anteriores, según la nueva legislación operante, es el requisito mínimo de funcionamiento para cualquier programa académico en Colombia; este lo facultó para operar por un período de siete años a partir de su expedición, al cabo de los cuales debería solicitar nuevamente su renovación para poder dar continuidad legal a su funcionamiento.

El informe emitido por los pares académicos en el que se le otorgaba al programa su registro calificado consignaba lo que a juicio de estos constituían las principales fortalezas y debilidades del programa en ese entonces, sintetizado en los siguientes puntos:

Fortalezas

1. Sólidos y organizados sistemas de formación para la investigación que permiten a estudiantes y docentes desarrollar de forma integral procesos de pensamiento crítico centrados en el análisis de la disciplina.
2. Plan de estudios integral, que incluye una formación tanto en áreas básicas como en las áreas específicas de la formación profesional del administrador de empresas y que incluye otros elementos importantes como la segunda lengua y el emprendimiento.

3. Cuerpo de profesores idóneo, suficiente y comprometido con brindar una formación de adecuado nivel.
4. Interacción con el sector externo que da visibilidad al programa y le permite una interlocución permanente con empresarios, empleadores y en general con la sociedad.
5. Recursos físicos y tecnológicos suficientes y apropiados que le permiten a la universidad y al programa académico prestar de forma apropiada el servicio educativo.
6. Procesos de selección y vinculación de estudiantes organizados y acordes a las normas vigentes.
7. Servicios de bienestar universitario adecuados que le permiten a la comunidad académica su desarrollo integral.
8. Recursos financieros suficientes y pertinentes para ofrecer el servicio educativo de forma apropiada y que garantizan a la comunidad académica el cumplimiento de la función educativa.

Debilidades

1. La universidad y el programa deben propender por el fortalecimiento de las horas asignadas para la investigación para contar con número apropiado de docentes que impartan la formación en investigación.
2. El cuerpo docente debe trabajar por el fortalecimiento de la producción intelectual que se vea reflejada en productos académicos tales como artículos, capítulos de libro, ponencias en eventos académicos.
3. Se debe complementar y mejorar la existencia de material bibliográfico y de bases de datos para permitir mayores fuentes de consulta a la comunidad académica.

4.5 La acreditación por alta calidad

En mayo del año 2008 se produce un cambio en la dirección del programa y su nueva responsable asume el reto de alistarla para su sometimiento al proceso de autoevaluación con fines de acreditación. En este período de alistamiento hacia la acreditación no sólo fueron evaluados los componentes académicos administrativos del programa sino que se inicia una reorganización de la infraestructura física con la restauración y dotación con medios tecnológicos de las aulas de clase, se amplía la dotación de equipos y de salas de cómputo, se reorganiza la sala general de docentes como un espacio para la preparación de clases y la atención individual de estudiantes, se gesta la ampliación de los recursos y medios educativos que apoyan la formación; se revitaliza la dotación de la biblioteca con la adquisición de nuevas bases de datos pertinentes para el área de gestión, se aumenta la suscripción a revistas y a textos nacionales e internacionales propios del área y se suscriben convenios de colaboración inter bibliotecaria que dan la posibilidad a la comunidad docente y estudiantil de acceder a los recursos bibliográficos de otras universidades nacionales e internacionales en forma virtual.

En este mismo año, la universidad reestructura sus actividades de extensión y el programa de administración inicia su propia dinámica de acercamiento al sector productivo con el ánimo de ensanchar sus vínculos con este y de lograr mayores sinergias entre la academia y la empresa; surgen bajo esta coyuntura las relaciones con entidades gremiales como ACOPI¹⁰, FENALCO¹¹ y UNDECO¹², que dan origen a actividades de educación continua por parte de los docentes hacia los empresarios

¹⁰ Asociación Colombiana de Medianas y pequeñas Industrias

¹¹ Federación Nacional de Comerciantes

¹² Unión de Comerciantes

miembros de los gremios, a actividades de asesoría y consultoría por grupos de docentes y estudiantes y al surgimiento de proyectos de beneficio mutuo como el de responsabilidad social desarrollado para los empresarios de ACOPI y el de caracterización de empresas de familia llevado a cabo con los empresarios de UNDECO.

Hacia el año 2011 se suscribe un convenio de colaboración con la entidad Holandesa “*PUM Netherlands senior experts*” que le permite recibir asesoría por parte de expertos holandeses en materia de relacionamiento con el medio externo e implementa el proyecto de tarea profesional como una nueva forma de acercamiento a las empresas para que docentes y estudiantes logren desarrollar habilidades prácticas de apoyo a las empresas; esta dinámica le permite al programa un acercamiento hacia el sector productivo y posibilita al área de educación continua el ofertar productos y servicios al sector externo convirtiéndose en una nueva fuente de generación de ingresos para el programa y para la propia universidad

En materia de investigación del cuerpo docente y de la inserción de los estudiantes en esta actividad, el programa ha logrado avances significativos; desde la creación del primer grupo de investigación propio del programa, en el año 2003, se ha consolidado la cultura hacia la investigación y la producción científica. Hoy en día se cuenta con dos grupos de investigación en la disciplina: el Grupo de investigación en Innovación y Desarrollo empresarial (GIDE), clasificado en categoría A por Colciencias, organismo rector en materia de actividades de Ciencia y Tecnología de Colombia, y el grupo Gestión organizacional, clasificado en categoría B por la misma entidad¹³.

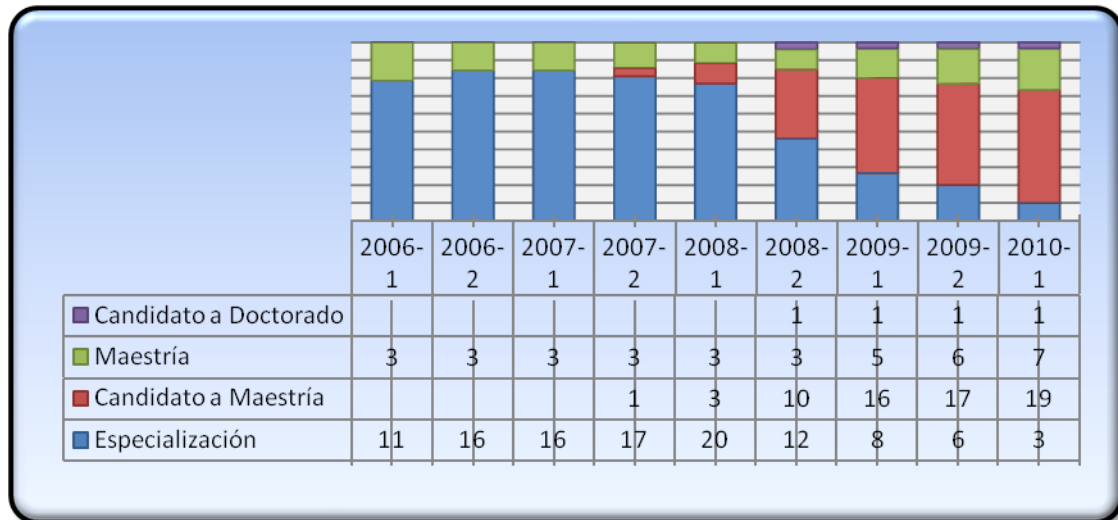
¹³En Colombia, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias, clasifica la categoría de los grupos de investigación registrados de acuerdo a sus niveles de calidad y producción científica en las categorías A, B, C y D según su mayor o menor producción.

Desde estos grupos se han venido desarrollando una dinámica de formulación de proyectos de investigación básica y aplicada, lográndose la cofinanciación para la ejecución de proyectos por parte de entidades del orden nacional relacionados todos ellos con el fortalecimiento de sectores económicos como el de la pesca, la producción de lácteos y de alimentos, el fortalecimiento de cadenas productivas y creación de clústeres entre otros.

En el preámbulo de la acreditación fueron aprobados y puestos en marcha dos nuevos proyectos para el programa: el uso de la cámara de Gessel como herramienta didáctica de apoyo para las áreas de formación en talento humano y mercadeo y la creación del laboratorio financiero como herramienta de apoyo para fortalecer la enseñanza de las finanzas a través de la suscripción con la firma Thompson Reuters como proveedora del servicio de información financiera para ser utilizado en las cátedras de costos y presupuestos, matemática financiera y finanzas corporativas.

Hacia el año 2011 un porcentaje del 95% de la planta docente ya contaba con título de maestría o tenía dicha formación en curso y hacia el año 2012 ya se inicia la etapa de formación a nivel doctoral de los docentes contándose con ocho docentes de tiempo completo en formación doctoral, la gráfica 1 expresa los cambios sufridos en los niveles de formación docente a lo largo de la vida del programa.

Gráfico 1. Evolución de los niveles de formación profesoral del programa



Fuente: Sistema de información académico administrativo (SIAA) - Universidad Simón Bolívar

La evaluación de los docentes es otro de los derroteros trazados institucionalmente y ejecutados en el programa de administración de empresas. Se han establecido tres tipos de evaluación: la auto-evaluación, realizada por el propio docente, la co-evaluación, realizada por el jefe inmediato y la hetero-evaluación realizada por los estudiantes al profesor; estas evaluaciones son llevadas a cabo cada período académico, sus resultados son promediados para establecer una sola calificación que se da al docente hacia el final de cada período académico y es retroalimentada al docente quien de acuerdo a sus resultados deberá atender actividades de mejoramiento si es del caso para lograr su permanencia en el programa. El programa ha logrado en sus últimos años permanecer con unos niveles de calificación que oscilan entre el 90 y 95 sobre 100 de su cuerpo docente.

El programa en sus dinámicas y en apoyo a los planes de crecimiento de la oferta de posgrados ha participado en el surgimiento y creación de cuatro programas de maestría:

Administración de Empresas e Innovación, surgida en el año de 2007, Gestión de Empresas Sociales, surgida en el año de 2008, Gestión del Talento Humano, surgida en el año de 2009, Gerencia de Servicios de Salud y en Auditoría surgida en el año de 2010, y Sistemas de Calidad en Servicios de Salud, surgida en el año de 2011 y en etapa reciente de la especialización en Gerencia e Innovación surgida en el año 2012; dicha oferta de posgrados se consolida como alternativa de crecimiento profesional para los egresados del programa.

En el año 2011 es aprobada por el programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el desarrollo (CYTED), la primera red temática de investigación que propende por el fortalecimiento de las comunidades de artesanos de Iberoamérica, Denominada Red Iberoamericana de Transferencia de Tecnología para el Fortalecimiento Artesanal (RITFA), liderada por docentes investigadores pertenecientes al programa de administración de empresas; en el 2012 son aprobadas por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP), las redes temáticas de investigación: de Análisis de los Sistemas Regionales de Innovación en Latinoamérica (ASRIL), y la Red Iberoamericana De Fortalecimiento a la Industria Panificadora (RIFIP), que investiga el comportamiento del sector panificador de Latinoamérica, también lideradas por docentes investigadores del programa de Administración.

La internacionalización se ha convertido en un derrotero de las actividades del programa y en un eje transversal que permea la docencia, la extensión y la investigación.

Aprovechando los convenios suscritos institucionalmente y por gestiones propias del programa, desde el año 2010 se inicia un esfuerzo hacia la consecución de alianzas académicas de carácter internacional que posibiliten la movilidad de estudiantes y

docentes y la práctica de actividades colaborativas. Es así como se han recibido hasta la fecha, un total de 12 estudiantes provenientes de universidades de México y España fundamentalmente, quienes han venido a realizar semestres de intercambio; en el ámbito de la movilidad estudiantil saliente la dinámica ha sido menor, posiblemente debido a la condición socioeconómica de los estudiantes que recibe el programa. Igualmente se ha recibido un promedio de 5 docentes visitantes por año, desde el 2010 y se ha logrado una dinámica de salidas académicas por parte de los docentes del programa de por lo menos tres a cuatro por año.

Con el fin de dar cuenta de los elementos que influenciaron el proceso, y de conocer las actitudes y percepciones de las personas involucradas se resaltan algunas de sus particularidades

Participantes en el proceso

En el proceso de acreditación participaron de forma directa un grupo de 10 funcionarios denominados docentes-administrativos del programa, quienes desempeñan una labor de tipo mixto consistente en tareas administrativas de tiempo parcial complementadas con horas de clase. Este se constituyó en el equipo de base y responsable del proceso, en cuanto a construcción de documentos e informes, organización logística de eventos de socialización de actividades con los otros docentes, con los estudiantes y egresados.

En general la actitud de este equipo fue positiva, y aunque lo desconocían por ser su primera participación en un proceso de esta naturaleza, tuvieron en todo momento una actitud proactiva, y sus expectativas estaban centradas en culminar con éxito la búsqueda de la acreditación porque consideraban que su obtención traería beneficios al programa

representados en mayor número de estudiantes nuevos, mejor posicionamiento como equipo de trabajo al interior de la universidad e incluso tenían expectativas a nivel personal de mejorar su ubicación, bien fuera dentro del mismo programa académico o dentro de la universidad.

De igual forma participaron los docentes de tiempo completo o parcial, apoyando de forma indirecta las actividades y sensibilizando a la comunidad estudiantil. La actitud de estos fue positiva hacia el proceso pero crítica en los espacios en los que eran llamados a manifestar sus apreciaciones sobre ciertos tópicos de funcionamiento del programa, especialmente en aquellos referentes a condiciones salariales y locativas para el desarrollo de su labor así como frente a los recursos tecnológicos y de apoyo docente, las cuales expresaban en los espacios en los que era necesario conocer apreciaciones de la comunidad académica.

Los estudiantes y egresados, fueron partícipes también del proceso como sujetos que recibieron toda la información sobre el mismo y algunos de ellos se vincularon como líderes de apoyo en eventos de socialización. En su inmensa mayoría fueron receptivos, colaboradores y también aprovecharon los espacios propicios para manifestar sus opiniones sobre los aspectos que consideraban ser sujetos de mejora en el programa. No hubo oposición ni resistencia alguna ante el proceso pues a todas luces se consideraba conveniente para toda la comunidad, sin embargo aprovecharon los espacios en donde fueron escuchadas sus opiniones para solicitar mejoras y cambios en aspectos que consideraban necesarios para mejorar la formación, la dotación tecnológica y bibliográfica del programa.

Fueron vinculados en forma indirecta algunos empresarios y empleadores en cuyas empresas se desarrollan las prácticas profesionales de los estudiantes de último semestre a quienes se les preguntó sobre su percepción y sugerencias para el programa; en su mayoría estos aportaron sobre aspectos y competencias que más ayudaban por parte de los egresados en las labores de sus empresas; entre ellas destacaron la honestidad, el compromiso, las relaciones humanas y así mismo sugirieron introducir en la formación de los administradores de empresas el manejo de sistemas y de Excel avanzado, lo cual potenciaría las capacidades del administrador de empresas.

En general para toda la comunidad participante la acreditación implicó un esfuerzo en apropiarse de una información, en interiorizar un proceso; se puede afirmar que toda ella participó con el ánimo de coadyuvar a lograr el objetivo con éxito para sentirse vinculados a una facultad de alta calidad.

El programa, luego de completar las fases necesarias para su proceso de autoevaluación con fines de acreditación, presenta ante el Consejo Nacional de Acreditación su respectivo informe con fines de acreditación, y recibe en diciembre del 2010 la visita de dos pares evaluadores externos, quienes en representación de ese organismo verifican las condiciones de calidad y emiten un informe; como producto de este proceso de alistamiento y verificación de su calidad, en mayo del año 2011 el Ministerio de Educación Nacional, emite la resolución que acredita al programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar por su alta calidad por un periodo de cuatro años contados a partir de esa fecha.

Una vez obtenidos los resultados y socializados hacia la comunidad se vivió una etapa inicial de mucho entusiasmo por el logro obtenido; no obstante poco tiempo después empezó a percibirse algo de escepticismo por algunos miembros de la comunidad docentes y estudiantil especialmente, quienes manifestaban que pese a la obtención de la acreditación seguían existiendo aspectos no resueltos como en el deficiente servicio al cliente, la poca eficiencia de los procesos administrativos de la universidad en general, que tienen que ver con matrículas, presentación de exámenes diferidos, incluso algunos detalles relativos a la dotación física que se consideraba que la acreditación ayudaría a superar.

A partir de ese momento, se han escuchado opiniones de docentes y estudiantes en las que manifiestan: “estamos acreditados y aún no tenemos los computadores y software necesarios y suficientes”, “los salones de clase siguen siendo incómodos y no poseen las mejores condiciones aunque estemos acreditados”, o “a pesar de estar acreditados, el servicio al estudiante, en la universidad, no es el deseable”.

A partir de la obtención de su acreditación por alta calidad, las dinámicas del programa giran en torno al mantenimiento y maximización de sus niveles de calidad logrados, y son monitoreados los compromisos asumidos tras su acreditación con miras a refrendar su condición de programa académico acreditado en la próxima vista a recibirse en el año 2015.

4.6 El sistema de medición de la calidad en un programa

La dinámica planteada refleja que desde los primeros intentos del programa por acercarse a la calidad, el criterio de búsqueda ha apuntado hacia los factores más de

tipo cuantitativo que cualitativo. Atendiendo a los estándares diseñados por los organismos que direccionan los asuntos de calidad académica en el país, la calidad solo puede ser evidenciada tras la comprobación de indicadores que en su mayor proporción reflejan cantidades, porcentajes y números.

Bajo esta metodología, un programa académico solo puede demostrar haber alcanzado niveles apropiados de calidad evidenciando cuántos docentes tiene por cada nivel de formación, cuántos realizan labores de investigación, de cuántas horas disponen para ello, cuántas publicaciones tienen como producto de su actividad, cuántos convenios nacionales e internacionales se han logrado, cuántos estudiantes se han movilizado hacia el exterior, cuántos profesores internacionales han visitado el programa, en qué porcentajes de calificación han sido evaluados los docentes y, se podría continuar con una larga lista de indicadores los cuales en su inmensa mayoría verifican cantidades.

La tabla No 11 refleja los factores que son tenidos en cuenta para evaluar la calidad de un programa académico en Colombia y por ende la forma como se determinó en el programa analizado su nivel de calidad; de las 40 características que integran los 10 factores revisados, 13 son de carácter cualitativo y 27 de carácter cuantitativo, (aparecen con resaltadas y con asterisco en la tabla), lo cual es un claro indicativo de la configuración del sistema de evaluación de la calidad, que deja un escaso margen para el análisis de otro tipo de aspectos que bien podrían constituirse en factores determinantes de la calidad alcanzada tales como los niveles de apropiación de la disciplina por parte de docentes y educandos, las competencias puestas en práctica por los educandos en las empresas y sus aportes para el desarrollo del sector productivo, los

niveles de clima organizacional logrados al interior de las comunidades académico administrativas del programa y niveles de compromiso alcanzados por parte de docentes y estudiantes en sus procesos de formación, el grado de satisfacción de empleados y estudiantes en su programa académico entre otras variantes que podrían ser materia de análisis.

Tabla 11. Factores que evalúan la calidad de un programa académico en Colombia

FACTORES	CARACTERÍSTICAS A EVALUAR
Misión y Proyecto Institucional	Misión y Proyecto Institucional Proyecto educativo del programa Relevancia Académica y Pertinencia Social del Programa.
Estudiantes	Mecanismos de ingreso *Estudiantes admitidos y capacidad institucional *Participación en actividades de formación integral Reglamento estudiantil
Profesores	*Selección vinculación y permanencia de profesores *Estatuto profesoral *Número dedicación y nivel de formación de los Profesores *Desarrollo profesoral *Estímulos a la docencia e investigación producción proyección y cooperación internacional *Producción pertinencia y utilización de material docente *Remuneración por méritos *Evaluación de profesores
Procesos académicos	Integralidad del Currículo *Flexibilidad del currículo Interdisciplinarietàad Metodologías de enseñanza y aprendizaje *Sistema de evaluación de estudiantes Trabajos de los estudiantes Evaluación y autorregulación del programa *Extensión o proyección social *Recursos bibliográficos *Recursos informáticos y de comunicación *Recursos de apoyo docente
Visibilidad nacional e internacional	*Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales
Investigación, innovación y creación artística y cultural	*Formación para la investigación la innovación la creación artística y cultural *Compromiso con la investigación la innovación y la creación artística y cultural.
Bienestar institucional	Políticas programas y servicios de bienestar universitario *Permanencia y deserción estudiantil
Organización, administración y gestión	Organización administración y gestión del programa *Sistemas de comunicación e información Dirección del programa.
Egresados e impacto sobre el medio	*Seguimiento de los egresados, Impacto de los egresados en el medio social y Académico
Recursos físicos y financieros	*Recursos físicos *Presupuesto del programa *Administración de recursos

Fuente: CNA Colombia

En el siguiente capítulo son presentados los resultados de la investigación tras la aplicación de las guías e instrumentos de análisis que han permitido conocer la percepción por parte de las comunidades académicas analizadas.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES

En este capítulo se presentan los resultados referentes a la forma como es percibido el proceso de acreditación por parte de los actores relevantes en el proceso de acreditación por alta calidad: expertos (pares y directivos académicos), estudiantes, egresados y profesores. Se aborda en primera instancia la percepción de los expertos (pares y directivos académicos), a la luz de las respuestas obtenidas en las entrevistas focalizadas previamente definidas en el capítulo del diseño metodológico; posteriormente se presentan los resultados de la percepción encontrada en estudiantes, luego la de los profesores y finalmente la de los egresados con base en el análisis de las respuestas obtenidas en los grupos focales, presentando una síntesis de las respuestas generales y luego un análisis de estas respuestas.

5.1 La percepción de los expertos

La percepción de los expertos fue medida con base en tres grandes categorías: *integralidad*, *equidad* y *pertinencia* del modelo; cabe precisar que la percepción se asume dentro de esta investigación como un proceso según el cual se comprende una realidad con base en los intercambios sociales y por lo tanto en este apartado se intenta recuperar y analizar las respuestas de los pares académicos y directivos de programas académicos, considerados como peritos dentro de este proceso.

El grupo de entrevistados fue conformado por 12 expertos, quienes fueron seleccionados por sus calidades académicas, experiencia y posición laboral, bien sea como directivos de un programa acreditado por alta calidad o que se hubiese sometido

al proceso de acreditación, o por su condición de pares académicos actuantes dentro de procesos de acreditación; el principal criterio de selección de este grupo de informantes, consistió en que hubiesen participado previamente en procesos de acreditación por alta calidad.

Por sus características y posición que desempeñan, los expertos son personas con múltiples ocupaciones, limitaciones de tiempo, altos perfiles académicos, todos ellos ostentan titulaciones a nivel de magíster o de doctor, las cuales son un requisito para ocupar sus cargos actuales y para ser partícipes en procesos de acreditación, además son conocedores del sistema educativo colombiano.

El rol desempeñado por estos informantes les ha permitido estudiar y entender a fondo los procesos de acreditación y los factores que conforman el modelo actualmente empleado para obtener la distinción de una acreditación; en la tabla No 12 se presentan los perfiles de los expertos entrevistados.

Tabla 12. Nombres, filiación institucional, rol actual y perfil académico de los expertos entrevistados.

NOMBRE	FILIACIÓN INSTITUCIONAL	ROL ACTUAL	PERFIL ACADÉMICO
Fabián Botero	Universidad del Atlántico	Decano Facultad de ciencias económicas	Economista-magister
Francia Helena Prieto	Universidad CECAR	Decana facultad de ciencias económicas	Administradora de empresas, doctorante en educación.
Hernán Darío Bernal Gómez	Escuela naval de suboficiales	Asesor de acreditación	Administrador de Empresas, doctorante en educación.
Vilma Cabarcas Alonso	Universidad Simón Bolívar	Directora del Departamento de autoevaluación y autorregulación.	Psicóloga-magister en educación
Fernando Cárdenas Cañaverál	Universidad Simón Bolívar	Decano facultad de ingeniería de sistemas	Ingeniero de sistemas magister en educación
Pedro Herrera	Universidad de Sucre	Decano Facultad de ciencias económicas	Economista-magister en administración
José Armando Guarnizo	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Asesor de acreditación	Economista Doctor en ciencias de la gestión
Edilma Frías	Universidad de La Guajira	Decana Facultad de ciencias económicas	Economista-magister en administración
Carlos Gonzales	Universidad de la Sabana	Par académico	
Alejandra Pérez Piedrahita	Universidad ESCOLME	Par académica	Administradora de empresas-Magister en Mercadeo
Rosa María Paz Gamboa	Universidad Mariana	Par académica	Psicóloga-magister en educación
Jaime Rendón	Universidad de la Salle	Par académico	Administrador de empresas-magister en educación

Fuente: Indagaciones personales con los expertos entrevistados

Los informantes fueron abordados a través de la entrevista focalizada, la cual incluyó seis preguntas que permitieron conocer su opinión y sus apreciaciones frente a la integralidad, equidad y pertinencia de los procesos de acreditación; las entrevistas se realizaron en sus respectivos sitios de trabajo en diferentes universidades de la región; se solicitó la autorización para grabar y cabe destacar que varios de los expertos entrevistados solicitaron mantener sus respuestas bajo el anonimato; estas respuestas

fueron transcritas y analizadas, procurando integrar los conceptos relevantes de cada respuesta.

El cuestionario aplicado incluye seis preguntas que indagan, en relación con la integralidad, la equidad y la pertinencia del modelo de acreditación.

En las tablas No 13,14 y 15 se presentan las respuestas de los 12 informantes a cada una de las preguntas realizadas en la entrevista.

Tabla 13. Respuestas a la entrevista: ítem: la integralidad del modelo - Grupo de informantes: los expertos

INTEGRALIDAD	EXPERTO	RESPUESTA
<p>Ítem 1.</p> <p>¿Considera usted que el modelo de acreditación por alta calidad de programas académicos en Colombia establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación es integral entendida la integralidad como el término que abarca la totalidad de las dimensiones que llevan a la calidad?</p>	1	<p>En general considero que si bien es un proceso necesario para promover los más altos estándares de calidad en la formación superior nacional, percibo que aún existen algunos temas que deben ser revisados, especialmente en lo relativo a los indicadores, forma de verificación y revisión del modelo para ajustarlo a la realidad de la educación superior colombiana, especialmente en lo que tiene que ver con investigación en las IES privadas y en aquellas que ofertan programas técnicos y tecnológicos. Solo si la acreditación se asume en cada universidad como un proceso integral de calidad y mejoramiento continuo inherente a la cultura organizacional.</p>
	2	<p>Si es integral en la medida en que ha sido un proceso muy importante para garantizar unas condiciones de calidad en la educación superior en Colombia. Esto ha motivado la contratación de profesionales idóneos, la cualificación en la formación docente, un trabajo en investigación y un esfuerzo en las instituciones por garantizar recursos físicos, humanos, biblioteca, entre otros.</p> <p>Además ha venido generando una consciencia en el medio, y en la comunidad sobre la necesidad de privilegiar los programas con acreditación de calidad.</p>
	3	<p>En términos generales considero que el modelo evalúa la integralidad de un programa o institución, especialmente, en la última versión 2013 donde se resalta el factor egresados desde la perspectiva que el análisis del impacto de los egresados de un programa o institución refleja la calidad de los procesos formativos (académicos-administrativos) desarrollados, como también los resultados en la pruebas de estado, Saber Pro. El modelo es integral lo cual se refleja en los factores y características que lo constituyen. Sin embargo, no todos los que lo aplican y los que evalúan, identifican el carácter sistémico e interdependiente entre sus elementos constitutivos.</p>
	4	<p>Considero que el modelo no posee integralidad. En realidad los procesos de autoevaluación son paso imprescindible para la obtención de la acreditación de un programa y ello es lo que realmente activa las acciones de mejoramiento que genera cambios positivos, evidentes y reales en el funcionamiento de un programa académico, la obtención de la acreditación es la resultante de ese proceso, reconocido por el MEN y el compromiso de la Institución en mantener por el tiempo concedido, los estándares de calidad del CNA.</p>
	5	<p>Desde el momento mismo en que se toma la decisión institucional de someter un programa a proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, se perciben efectos progresivos en el clima organizacional y cambios positivos en las decisiones de asignación de recursos financieros, materiales y humanos, que paulatinamente se reflejan en actitudes positivas y proactivas de parte importante de los profesores, estudiantes y funcionarios, quienes paulatinamente favorecen la cultura del mejoramiento continuo en pos de un logro pragmático.</p>
	6	<p>Considero que sí, ya que es imperativo la transformación de las instituciones tradicionales en instituciones innovadoras, de mejora continua en los diferentes procesos que realiza y así poder cumplir con su responsabilidad social con calidad, considero que el proceso de verificación de condiciones por medio del cual se otorga o niega la</p>

		acreditación por alta calidad de un programa académico contribuye a lograr este propósito.
	7	SI, lo considero integral pues tiene en cuenta en general todos los aspectos que se deberían contemplar en un proceso de esta naturaleza.
	8	No es integral. La verificación es un proceso que se hace demasiado rápido. Muy atrevidamente puedo decir que en ese tiempo no se alcanza a hacer una verificación objetiva que conduzca a recomendar a la institución sobre el mejoramiento que necesite. De igual manera, se desconoce por parte de las instituciones muchos lineamientos que son necesarios para este proceso. Falta de acompañamiento del MEN a las universidades esto ha hecho que se caiga en el error del clientelismo, donde las universidades tienen que buscar profesionales particulares que asesoran ya con otros intereses
	9	Considero que el proceso es bueno, pero no siempre es integral puesto que no se tienen en cuenta aspectos propios de cada Universidad es decir se miden todas con el mismo rasero, independientemente del presupuesto que manejan. Siendo que no todas las Universidades cuentan con los recursos necesarios, pienso que a las Universidades oficiales pequeñas, que estén interesadas en la acreditación, se les debería asignar un presupuesto que previo el análisis de sus debilidades les permita subsanar sus problemas hasta alcanzar el nivel requerido para la acreditación.
	10	Totalmente de acuerdo en que es integral. Considero que cuando el CNA otorga la acreditación de alta calidad a un programa académico, es porque cumple con los lineamientos establecidos por el MEN y cuando lo niega es porque los procesos de autoevaluación no cumplen con los estándares de calidad
	11	El modelo es muy limitado por varios aspectos. por parte de los pares es muy limitado por circunstancias tales como tiempo y recursos: en tres días es un espacio muy corto donde las instituciones se dedican a mostrar lo bueno y es muy difícil para los pares identificar aquellos aspectos negativos que realmente aquejan a las instituciones, a pesar del proceso de indagación y evaluación que se desarrolle esta puede ser coartada por los actores que en ella inciden, a la comunidad en este caso el personal directivo, administrativo, docentes, estudiantes y egresados, no les interesa bajo ningún caso que el programa no sea acreditado, razón por la cual se cohiben de hacer conocer a los pares aquellas situaciones negativas que afectan a las instituciones, sesgando desde este punto los resultados de la verificación, además, partiendo del hecho de que los pares en ningún momento vienen a solucionar problemas.
	12	No, el modelo no es integral.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los informantes

INTEGRALIDAD	EXPERTO	RESPUESTA
<p style="text-align: center;">Ítem 2.</p> <p style="text-align: center;">¿Los factores y características que evalúa el modelo son los necesarios, precisos y suficientes para determinar su calidad?</p>	1	Los factores y elementos son los suficientes, pero necesitan más desarrollo.
	2	Si, dado que contemplan las dimensiones, características y elementos suficientes para realizar una evaluación amplia e integral. Yo considero que son suficientes.
	3	Si, podría considerar que los factores, características y aspectos a evaluar dan cuenta de la calidad de un programa. Lo importante es la comprensión realizada de estos aspectos y evidenciarlas en el análisis realizado de un programa o institución. No se trata de hacer un <i>checklist</i> , sino explicar, argumentar mediante reflexiones los desarrollos alcanzados, identificando los aspectos que lo potenciaron o que están obstaculizando su desarrollo
	4	Dada la autonomía de las universidades, la particularidad de los programas de cada una, el diferencial educativo que las caracteriza y otros aspectos que las identifican, podría decir que los factores, características e indicadores, no son todos necesarios, ni precisos, ni suficientes. Sería muy complejo el no tener una herramienta única de verificación, mas, le corresponde al par académico el tener la capacidad para agregar valor a la verificación teniendo en cuenta la herramienta de verificación versus la singularidad interna y externa del programa universitario que está siendo objeto de verificación, siendo, el par, objetivo con la realidad de las instituciones. Si bien se busca con el proceso de acreditación: a- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de los programas de educación superior; se puede decir que es eficaz en cuanto crezca rápidamente el número de programas acreditados en el país. b- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior; se puede decir que es justo en cuanto se encuentre la información fidedigna en el SNIES. Propiciar la idoneidad y la solidez de programas académicos de educación superior; se puede decir que es equitativo en cuanto haya un compromiso ético en la verificación de las condiciones. d- Promover en las instituciones la verificación del cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley, y de acuerdo con sus propios estatutos; se puede decir que es objetivo en cuanto la verificación sea imparcial y sin preconceptos creados.
	5	Los sucesivos cambios de la taxonomía de factores del modelo del CNA ponen de manifiesto que la definición operacional de la “alta calidad académica” de los programas y las instituciones, mediante factores y características, está en función de las prescripciones del CESU y el CNA, en torno a un modelo único de

		universidad que ajustan periódicamente a la luz de las políticas públicas nacionales e internacionales y las interpretaciones de las demandas de la globalización.
	6	Pienso que sí, porque contribuyen a que los procesos académico – administrativos que esto implica, sean más pertinentes y con una alta relevancia social que supone ambientes educativos más heterogéneos y flexibles, en perspectiva de responder adecuadamente a los requerimientos formativos y de investigación de los respectivos entornos.
	7	Si son necesarios y suficientes, pero no tan precisos en algunos casos lo cual lleva a confusiones o a que la información que se dé en torno a ellos no sea la que realmente se solicita.
	8	Es relativo. Pero en la gran mayoría no es así. Todo lo que se pide, son tantas cosas que a veces no se alcanza a cumplir y en su gran mayoría muchos se inventan.
	9	Considero que sí, pero que es necesario el apoyo económico por parte del estado hacia las Universidades pequeñas, debido a que la calidad cuesta y no siempre existe presupuesto suficiente.
	10	La acreditación de los programas académicos, hace más eficiente los procesos de gestión de la calidad. Porque si una institución no tiene implementado un eficiente sistema de gestión de la calidad de sus procesos misionales y de apoyo, no se puede acreditar e incluso si esos procesos no están certificados
	11	En cuanto a lo de eficaz, es cuando los objetivos de mejoramiento y calidad en la prestación del servicio se alcanzan, sin embargo, es posible encontrar programas acreditados que no cumplen con estas condiciones; lo de justo y equitativo, se observa que algunas universidades cuentan con respaldo particular para lograr la acreditación, y en cuanto a lo objetivo, se requiere de mucho profesionalismo y responsabilidad para llevar a cabo un proceso objetivo, no obstante se observa que son muy pocos los pares que esta inmersos en estos procesos, algunos incluso se dan el lujo de sin terminar una evaluación aceptan otras, entonces donde esta lo objetivo?
	12	Los factores son insuficientes, ambiguos y descontextualizados

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los informantes

INTEGRALIDAD	EXPERTO	RESPUESTA
<p style="text-align: center;">Ítem 3.</p> <p>¿Qué elementos adicionaría o eliminaría con respecto al proceso de acreditación por alta calidad de programas actualmente aplicado en Colombia?</p>	1	Adicionaría indicadores precisos para valorar la calidad en programas de nivel técnico y tecnológico realmente ajustados a la realidad nacional.
	2	Trabajar en un proceso permanente de formación de pares, creo que en el país tenemos trastocado el concepto de par y lo hemos convertido en jueces. Esto aplica para el CNA- Las visitas son tribunales y no espacios académicos “tranquilos” Esto se debe de cambiar, para las instituciones se ha vuelto un lío atender visitas de registro calificado y acreditación.- El MEN tiene grandes problemas de gestión institucional que se traduce en tiempos muy largos de estos procesos
	3	Estratificaría las universidades de acuerdo a la conformación socioeconómica de la población estudiantil mayormente atendida y en esta medida los aspectos a evaluar para universidades que atienden poblaciones de alto ingreso serian diferentes a los de las universidades que atienden poblaciones menos favorecidas. Modificaría el papel asumido por el par académico que evalúa externamente y del daría menor peso a su concepto. Implementaría un sistema de capacitación permanente para que pares y personal de la institución involucrado asumieran con más conocimiento su rol en las acreditaciones.
	4	El elemento mediático de la verificación de los pares, es una debilidad del proceso; si bien las universidades con sus programas respaldan con un documento su que hacer educativo, al evidenciarlo en la visita, se quedan cortos, ya sea por falta de tiempo o efectividad en las reuniones y presentaciones, y los pares pierden de vista su labor verificadora del proceso, para pasar a una labor fiscalizadora mediática, lo que al momento de la visita puede resultar perjudicial para el programa universitario. Efectivamente, si bien para el sector productivo, el obtener la certificación de ICONTEC es importante para la competitividad, así mismo, la acreditación de los programas académicos en la universidad le significa nacional e internacionalmente el reconocimiento dentro de la comunidad académica; a la vez que mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de gestión.
	5	Así se insista en simbolizar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación como un proceso auto referenciado porque el modelo17&a

		<p>libertad para ponderar los factores, las características y los indicadores, las taxonomías de los mismos corresponden a un prototipo o ideal institucional predefinido, correlacionado con las instituciones de "élite" bajo el supuesto de perfecta movilidad social, desconociendo que el modelo de desarrollo desigual de las regiones del país es determinante de un mosaico institucional, oficial y privado, que responde a las condiciones socioeconómicas y culturales de la población, de modo que las IES mas que operar como un canal para la movilidad social operan como un sistema de válvulas. En sentido debería posibilitarse un sistema diferenciado de reconocimiento de grados progresivos de calidad, tal como el que opera en los mercados financieros.</p>
	<p>6</p>	<p>Considero que, los procesos de acreditación promueve en las Instituciones de Educación Superior – IES, el mejoramiento de la calidad de la educación superior, por ende, de idoneidad y solidez de las instituciones. En esa forma, todos los factores son importantes porque incentivan a la comunidad académica a reconocer sus realizaciones y porque garantizan a la sociedad un servicio público de educación con suficiente calidad. Ofrece credibilidad de los procesos académico - administrativos y sus resultados. Dado que, la evaluación hacen explícitas las condiciones de funcionamiento de las instituciones de educación superior – IES, y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades, es importante, que dicho proceso que realiza el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, esté en revisión y ajuste, que sea muy dinámico, que se socialice con toda la comunicad académica lo cual permite que su retroalimentación se permanente y concertada. Por otro lado, debe darse más articulación entre el Ministerio de Educación Nacional- MEN, y sus tres órganos asesores y consultores, como son el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, el Consejo Nacional de Acreditación – CNA, y la Comisión nacional de aseguramiento de la calidad dela educación superior– CONACES; para que no se dé diversidad de criterios sobre un mismo asunto, como en muchos casos ocurre, donde se evidencia conceptos contradictorios. Y por último que en la elección de las personas que integran estos tres órganos consultores, predomine los criterios académicos sobre cualquier otra consideración, sobre todo lo que tiene que ver intereses personales, institucionales y politiqueros, como tristemente ha ocurrido en algunos casos, sobre todo en los últimos procesos de convocatoria para integrar los mismos.</p>

		Finalmente, le agradezco mucho Dra. Adriana Uribe Uran, por el hecho de considerar que mi humildes comentarios pueden serles útiles en su propósito académico
	7	Adicionaría claridad con respecto a lo que se considera lo adecuado y preciso en aspectos como contratación, sueldos, niveles de deserción y, particularmente, que habiendo leído un informe que se ha enviado con antelación, concentrarse en la confirmación de dicha información, pero no desde la barrera; así mismo, tendría en cuenta el tiempo en el que se pretender hacer la visita
	8	Bueno, esa pregunta si sería bueno que se le hiciera al mismo MEN. Yo pienso que con esas preguntas, y esa manera de conducir y hacer la autoevaluación no se alcanza a medir lo necesario para acreditar un programa. Eso es un medio vulnerable que se puede manipular y bueno, respeto esta parte pero no la comparto. Estoy más de acuerdo con lo del Registro Calificado, si se le pusiera más atención y se hiciera un buen enlace en esta parte pienso que el sistema de acreditación en Colombia sería efectivo. Pero si me gustaría que el MEN apoyara más a las IES con seminarios de capacitación en este proceso que se desconocen en muchas universidades a la que todas le quieren apostar.
	9	Los factores y características utilizados actualmente sirven para lo que se quiere, pero los procesos de calidad son dinámicos por lo que esos factores y características pueden cambiar con el tiempo. Es decir no pueden ser eternos
	10	Agregaría que el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, autorregulación y mejoramiento de los programas ofrecidos por la Instituciones de Educación Superior, no debe ser voluntaria, sino obligatoria bajo el modelo del CNA, porque sólo así se lograría mejorar la calidad de la educación en el país. Con los nuevos lineamientos exigidos por el CNA y ampliación de los factores, las exigencias son mayores, para lograr no sólo la excelencia académica de los programas, sino también la acreditación institucional. Con este fin, se lograr mejorar la calidad académica de la educación superior en el país.

	11	<p>El proceso de verificación debe ser continuo, o sea, que la institución y el programa trabajen siempre como lo hacen cuando llegan los pares académicos, además, implementar otros mecanismos de seguimiento que permitan evidenciar que realmente la institución presenta cambios en cuanto al mejoramiento y la calidad del servicio, en caso contrario suspender con la pérdida de la acreditación obtenida. Debería ser así, sin embargo, solo se da en un mínimo porcentaje, puesto que para algunas instituciones es relativamente fácil acceder a la acreditación de sus programas, aun si presentan deficiencias en la prestación de los servicios.</p>
	12	<p>-Separaría las IES, de acuerdo a la Ley 30/1992 Clasificaría las IES de diferentes formas: por tamaño, presupuesto, número de alumnos, región, especialidades, procedencia, etc. Agruparía los programas de acuerdo a sus especialidad, pues eso facilitaría la evaluación de sus aspectos específicos Establecería estándares para poder comparar, alcanzar, superar, etc. Incluiría una evaluación más profunda de la parte administrativa y de la gestión del programa, que actualmente es una de las mayores debilidades que tiene el proceso de acreditación. Contextualizaría la ubicación de los programas, pues son muy distintas las necesidades de acuerdo a la región donde estén ubicados y a la institución a la que pertenecen, entre otras cosas. Propondría una evaluación de tecnología acorde con las circunstancias actuales de la globalización. Sistematizaría los procesos de autoevaluación Diseñaría un sistema de información que permitiera, actualización, control y mayor efectividad en los procesos inherentes a la acreditación tanto institucional como de programas. Implementaría capacitación permanente a todos los actores de estos procesos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los informantes

Tabla 14. Respuestas de la entrevista focalizada. Ítem: Equidad del modelo - Grupo de informantes: Los expertos

EQUIDAD	EXPERTO	RESPUESTA
<p>Ítem 1. ¿Considera usted que el modelo de acreditación, permite determinar de forma objetiva si un programa posee alta calidad?</p>	1	El proceso es objetivo desde el sistema de indicadores, pero no desde el componente de subjetividad implícito en la visita de verificación. De igual forma, considero que el sistema no está completamente ajustado a la realidad de las IES privadas del país, especialmente las que ofertan programas T&T.
	2	El tema de los pares (e incluso del mismo CNA) en apariencia claro, se convierte en un elemento que hace el proceso subjetivo, perdiendo, en algunos casos, transparencia y equidad. Por lo demás creo que es un proceso técnicamente adecuado que permite resultados interesantes, tal y como se ha evidenciado hasta ahora. El modelo ha permitido mejorar sustancialmente la calidad en tanto la acreditación ha brindado la oportunidad de responder a exigencias concretas, como por ejemplo la investigación. En cuanto a los procesos de gestión es otra cosa que se vienen complicando sustancialmente con el tema de las ISO
	3	El modelo tiene elementos claros que permite evidenciar la calidad de un programa. Las dificultades encontradas al respecto, pueden deberse a la falta de autocrítica del programa o institución, como también a una evaluación externa no bien enfocada y preparada para contrastar lo encontrado en el informe con la realidad del programa.
	4	El proceso es altamente subjetivo, si bien existen unos lineamientos señalados por el CNA, así como los procesos de autoevaluación en las Instituciones Educativas con la conformación de equipos de mejoramiento por factores para recabar información, cada Institución es autónoma en sus procesos misionales, estratégicos y de apoyo. Todo lo anterior exige de los pares académicos una visión pluralista del proceso de legitimización del programa para cada Institución; los pares académicos deben ser conscientes de dicha situación de Autonomía y evitar sesgar o viciar el proceso de verificación con sus experiencias personales o vividas en otras Instituciones, actitud que hace subjetivo el proceso por el cual se otorga o niega una acreditación de alta calidad.
	5	Desde el momento mismo en que se toma la decisión institucional de someter un programa a proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, se perciben efectos progresivos en el clima organizacional y cambios positivos en las decisiones de asignación de recursos financieros, materiales y humanos, que paulatinamente se reflejan en actitudes positivas y proactivas de parte importante de los profesores, estudiantes y funcionarios, quienes paulatinamente favorecen la cultura del mejoramiento continuo en pos de un logro pragmático.
	6	Considero que sí, porque contribuye a la formación integral de las personas hacia el desarrollo de la capacidad de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental, los retos de desarrollo

		endógeno y participar en la construcción de una sociedad más incluyente. También contribuye a generar con sistemas de gestión transparentes, eficaces y eficientes que garanticen los derechos y los deberes de las personas
	7	Objetivamente no. El modelo posee alta subjetividad. Es impreciso y difuso y se presta para acomodar información a conveniencia y ello no es bueno para el proceso.
	8	El modelo no es objetivo aunque si genera cambios positivos. A veces se acierta y se hace un buen proceso, pero en otras se notan muchas cosas que no me gustaría decir aquí. A la vista se nota que un programa acreditado tiene más competitividad, aceptabilidad y el impacto es positivo. Se gana respeto ante las otras universidades y los estudiantes se sienten orgullosos de estar allí. Eso es algo positivo, impactante y los resultados son excelentes.
	9	Creo que el modelo permite medir la calidad de los programas pero no del todo objetivamente por las limitaciones del mismo. Considero que al determinar las debilidades de un programa, se pueda presentar un plan de mejoramiento que se cumpla en el tiempo, según un cronograma que no necesariamente se encuentre totalmente finalizado al momento de la visita pero que si se vaya cumpliendo de acuerdo con los tiempos establecidos.
	10	Considero que el proceso es eficaz, justo y equitativo, cuando en las evaluaciones e informes presentados por los pares del CNA, éstos se ajustan al cumplimiento de la normatividad vigente. Posteriormente, el CNA es quien recomienda al Ministerio de Educación Nacional-MEN, el otorgamiento o negación de la acreditación de alta calidad de los programas académicos e institucionales.
	11	De hecho el modelo debe generar cambios en pro del mejoramiento y la calidad, sin embargo no en todos los casos se determina la calidad de forma objetiva y ello es visible, puesto que las instituciones en el momento lo han asumido como algo normal, no como aquello que realmente denota un cambio
	12	Dado su carácter subjetivo, no puede ser justo ni equitativo. El modelo genera cambios, Sí; pero esos cambios sólo son visibles en el corto plazo, por lo tanto insuficientes. La acreditación en sí, no mejora y hace más eficientes los procesos de gestión. Las políticas y su práctica en los procesos, sí.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los informantes

Tabla 15. Respuestas a la entrevista focalizada. Ítem: pertinencia del modelo Grupo de informantes: Los expertos

PERTINENCIA	EXPERTO	RESPUESTA
<p>Ítem 1.</p> <p>¿Considera usted que el modelo de acreditación por alta calidad experimentado en su programa académico es pertinente entendiendo como pertinencia su nivel de adecuación al contexto?</p>	1	Si el proceso se asume de manera integral y se apropia como parte esencial de la cultura organizacional, si. Pero si se asume como algo coyuntural y ligado solamente a la posibilidad de acceder a determinados beneficios, no es factible que se evidencien los efectos positivos de la acreditación en la cultura de la IES y sus miembros.
	2	Ha sido un proceso valioso ya que ha obligado a las instituciones (algunas obviamente) a asumir compromisos con la calidad de los programas, con la tenencia de una planta profesoral acorde con las exigencia, a invertir en recursos humanos y físicos.
	3	Si considero que el modelo es pertinente. Lo que evalúa hace parte de los elementos académicos-administrativos que requieren todas las instituciones para cumplir su función social declarada en la Ley 30 de 1992.
	4	Desde el punto de vista organizacional, la universidad cumple en primera medida una razón social, al mejorar el desempeño de la universidad a través de sus programas acreditados y por ende de sus egresados, estudiantes y docentes, la mejora se debe observar en el cumplimiento del compromiso social, en la culturización de la sociedad, en el compromiso ético en valores y principios de la comunidad académica.
	5	No obstante que el otorgamiento de la acreditación de alta calidad fue aplazada por el CNA (a pesar de que los pares elevaron significativamente la calificación ponderada de desempeño respecto a la auto-declarada) la comunidad académica del programa ha mejorado realmente su actitud frente a la calidad de los procesos académicos, la investigación formativa y aplicada y la necesidad de internacionalización, mediada por la restricción de recursos financieros institucionales y personales de una población estudiantil en su mayoría perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2.
	6	Me reitero en la misma respuesta, en el sentido que es pertinente porque la mejora no solo se da en ciertas condiciones del servicio prestado, pienso que la mejora en los procesos de calidad, debe ser integral y de manera permanente, esto consolida los procesos de calidad en la educación impactando de manera positiva toda la comunidad académica.
	7	Si el contexto es el medio sí, porque este es el mismo para todos, pero hay que tener en cuenta que el contexto de cada institución, en sí misma, no es el mismo y por lo tanto las condiciones pueden ser más favorables para unos que para otros.
	8	Pienso que no. Ojalá. Pero si es mucho lo que se hace. Ojala el MEN después de hacer una visita hiciera visitas sorpresas a las universidades sin avisar y se involucrara a toda la comunidad académica y administrativa, ahí si se encontraría la verdad de todo.
	9	La acreditación de los programas como tal mejoran las condiciones del servicio, porque se adquiere la conciencia y se genera la cultura de lo que significa un servicio educativo de calidad pero el modelo debería ser más pertinente y contextualizado a cada situación de cada programa. Las Universidades que se someten a un proceso de acreditación saben que es necesaria la eficiencia en sus procesos de Gestión, sin los cuales no se podría alcanzar la acreditación.

	<p>10</p>	<p>Considero que en el proceso de acreditación de programas e institucional, si es pertinente porque a través de los planes de mejoramiento se dan autorregulaciones, donde la formación de alto nivel de docentes, estudiantes y el estudio del impacto de los egresados en el medio, se constituyen en factores esenciales que demuestran la calidad de los programas</p>
	<p>11</p>	<p>El modelo no es pertinente porque no se adapta al contexto. Por ejemplo hay falencias que presenta el modelo como la medición de los niveles académicos de los docentes. Es un requisito hoy en día contar con docentes con un alto nivel académico, sin embargo es muy bajo el nivel de inversión por parte de las instituciones en la formación de sus docentes – en la mayoría de los casos son los docentes de manera particular quienes invierten en su formación -, en cuanto a los estudiantes esta se limita a lo plasmado en el plan de estudios; en cuanto a los egresados la relación es muy limitada en razón de que el egresado está obligado a producir y realmente las instituciones no les brindan muchas posibilidades en este campo.</p>
	<p>12</p>	<p>Es incompleto, inexacto y subjetivo, descontextualizado y por lo tanto poco pertinente. La Acreditación per-se no hace mejor a un programa; las mejoras se dan cuando existe la voluntad política de las Directivas, un equipo humano técnicamente bien preparado y un presupuesto adecuado que respalde el trabajo responsable de los equipos de los programas.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los informantes

Percepción de los expertos a través de la metodología de análisis cualitativo

En esta sección, se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado a las respuestas a las entrevistas focalizadas generadas por los expertos (actores con experiencia) en procesos de acreditación por alta calidad en Colombia.

La sistematización y análisis se realizó con el *software Atlas-ti versión WIN 7.0*. El análisis se realizó en la lógica del “*Grounded Theory*”, generando códigos sin una pauta previa de análisis.

En lo medular, este análisis cualitativo pretendió comprender los discursos de los expertos alrededor de las tres categorías de análisis del modelo de acreditación: *Integralidad, Calidad y Pertinencia* del modelo de acreditación por alta calidad; cada una de ellas se convirtió en una familia a la cual se asignaron determinados códigos extraídos de los textos de respuesta.

El análisis por medio del *Software Atlas ti*, se estructuró siguiendo los siguientes pasos:

Fase preparatoria

- Preparación documentos primarios
- Creación de unidad hermenéutica y asignación de documentos primarios

Fase de análisis

- Codificación mediante funciones *up-down* (open código, y código *bylist*)
- Redacción Comentarios aclaratorios a los códigos
- Identificación y establecimiento de relaciones entre códigos

- Construcción de Redes focalizadas
- Construcción de Familias y asignación de códigos
- Construcción de Redes Síntesis por familia
- Sistematización de comentarios a códigos
- Redacción Análisis Familias

En la tabla No 16 se presentan los códigos creados para cada familia o categoría.

Tabla 16. Códigos creados y familias de códigos

EQUIDAD	INTEGRALIDAD	PERTINENCIA
<p>Carácter reflexivo para la organización de la acreditación] [Crítica a carácter "mediático" de visita de pares]</p> <p>[Crítica a Equidad: celeridad, falta de acompañamiento del MEN y clientelismo con asesores]</p> <p>[Crítica a estructura de factores, características e indicadores]</p> <p>[Crítica a factores que evalúan el apoyo a la formación académica de los docentes]</p> <p>[Necesidad de generar cultura organizacional de mejoramiento continuo de la calidad]</p> <p>[Necesidad de incorporar factores de contratación, sueldos y niveles de deserción]</p> <p>[Necesidad de indicadores de impacto social de los programas]</p> <p>[Necesidad de mayor información y comunicación hacia egresados] [Necesidad de planes de mejoramiento en proceso al momento de la acreditación]</p> <p>[Percepción sobre problemas de subjetividad en visita de verificación] [Problemas de excesivo tiempos del proceso]</p> <p>[Problemas de objetividad de la visita de pares: exposición de lo positivo y ocultamiento de lo negativo] [Valoración positiva de egresados para su credibilidad y prestigio laboral]</p>	<p>[[Carácter reflexivo para la organización de la acreditación]</p> <p>[Crítica a estructura de factores, características e indicadores]</p> <p>[Impacto integral de acreditación en calidad de las IES]</p> <p>[Impacto positivo de acreditación en imagen institucional]</p> <p>[Impacto positivo de acreditación en requerimientos del entorno territorial] [Impacto positivo de la acreditación en cultura institucional]</p> <p>[Impacto positivo de la acreditación en la gestión institucional]</p> <p>[Impacto positivo en calidad en la educación superior]</p> <p>[Impacto positivo en capacitación docente y formación por competencias] [Impacto positivo en gestión académica] [Impacto positivo en orientación de preferencias sobre calidad de la ciudadanía]</p> <p>[Percepción sobre carácter eficaz, justo y equitativo del proceso de acreditación]</p> <p>[Percepción sobre integralidad y coherencia de acreditación y autoevaluación]</p> <p>[Tensión entre acreditación como estrategia publicitaria v/s proceso integral de calidad]</p> <p>[Tensión entre acreditación para acceder a beneficios v/s calidad como cultura organizacional]</p>	<p>[Ajustes requeridos en IES privadas: indicadores, verificación]</p> <p>[Carácter reflexivo para la organización de la acreditación]</p> <p>[Crítica a supuesto de modelo único de universidad]</p> <p>[Impacto integral de acreditación en calidad de las IES]</p> <p>[Impacto positivo en calidad en la educación superior]</p> <p>[Impacto positivo en gestión académica] [Necesidad de ajustes en indicadores para programas de nivel técnico y tecnológico]</p> <p>[Necesidad de desarrollar criterios para evaluar diferencialmente según condición socioeconómica de los estudiantes]</p> <p>[Necesidad de formación de pares evaluadores]</p> <p>[Necesidad de incorporar factores de contratación, sueldos y niveles de deserción]</p> <p>[Percepción sobre integralidad y coherencia de acreditación y autoevaluación]</p> <p>[Propuesta de visitas de pares sostenidas y sorpresa]</p> <p>[Tensión entre acreditación como estrategia publicitaria v/s proceso integral de calidad]</p> <p>[Tensión entre acreditación para acceder a beneficios v/s calidad como cultura organizacional]</p> <p>[Valoración positiva de planes de mejoramiento]</p>

Fuente: Resultados de la investigación

Análisis cualitativo sobre la integralidad del modelo

La integralidad de un proceso, según Branden (2001), se da en la medida en que este incluye la totalidad de aspectos necesarios y la forma en que es congruente, concordante y actúa como un todo sistémico; aquello que es integral va más allá de la suma aislada de las partes que lo conforman; suele confundirse con el concepto de integridad que es básicamente el mismo; no obstante cuando es utilizado en el ámbito de la educación es más pertinente utilizar el término integralidad; referida a un proceso de acreditación, hace alusión a la forma en que el modelo incluye todos los aspectos que significan calidad.

¿Es el modelo integral y se considera que abarca todas las dimensiones que representan calidad?

Siete (7) de los expertos consideran que a pesar de ser integral, el modelo merece ser revisado a la luz de las condiciones en las que es aplicado y cinco (5) de los expertos no lo consideran integral, por el contrario consideran que el modelo es ambiguo, y que no incluye todos los ítems que debería incluir, lo ven como un instrumento limitado de verificación de la calidad puesto que incluye aspectos que no necesariamente representan o significan en forma real la calidad.

¿Son los factores y características que conforman el modelo, necesarios, precisos y suficientes para medir la calidad?

Los expertos creen que en general los factores y características del modelo son los necesarios, precisos y suficientes. Nueve (9) expertos consideran que los factores y características reúnen los requisitos necesarios para que el modelo mida la calidad.

Únicamente tres (3) expertos son escépticos y consideran que aunque el modelo incluye muchos ítems no necesariamente ello significa que estos sean los precisos y suficientes para medir la calidad de una unidad académica

¿Qué elementos añadiría o eliminaría con respecto al proceso de acreditación por alta calidad de programas aplicado actualmente en Colombia?

En esta respuesta se encontraron interesantes elementos propuestos por los expertos quienes consideran que sería muy importante incluir aspectos como:

- Diferenciar los indicadores que conforman el modelo de acuerdo al nivel de cada unidad académica evaluada; de esta forma no se utilizarían los mismos para medir a un programa de nivel profesional que para medir uno de nivel técnico o tecnológico.
- Reestructurar la figura del par académico para que su papel no se constituya en el de un juez o un fiscal sino en el de un acompañante del proceso y otorgar un menor peso a su concepto.
- Estratificar a las universidades según las condiciones socioeconómicas de su población estudiantil, tamaño, presupuesto y región en la que se ubiquen.
- Tener en cuenta el modelo de desigualdad socioeconómico de las distintas ciudades colombianas, que influye en los niveles de desarrollo de las universidades; ello implicaría estratificar a las universidades para medirlas de acuerdo a sus condiciones económicas y las de la población que atienden.

- Hacer del proceso de selección de pares algo más equitativo para que sólo personas de altas calidades y conocimientos comprobados sean quienes accedan a esta alta responsabilidad.
- Garantizar que la remuneración de los docentes sea también evaluada dentro del proceso para permitir equidad en el nivel salarial de los profesores.
- Considerar que el proceso de acreditación sea obligatorio para todas las universidades y programas y de esta forma estandarizar la calidad del servicio educativo en el país.
- Agrupar los programas académicos de acuerdo a su especialidad, para facilitar la evaluación de sus aspectos específicos.
- Evaluar de manera más profunda los aspectos administrativos y de gestión del programa verificado, que actualmente es una de las mayores debilidades que tiene el proceso de acreditación.
- Sistematizar los procesos de autoevaluación con fines de acreditación.
- Rediseñar los sistemas de información de forma que permitan actualización, control y mayor efectividad en los procesos inherentes a la acreditación tanto institucional como de programas.
- Implementar capacitación permanente a todos los actores de proceso de acreditación en especial a los pares académicos.

Al realizar un análisis cualitativo del discurso de los entrevistados, se observa la existencia de un campo común, cual es la observación respecto del *Carácter reflexivo del proceso de acreditación para la organización*. Ello, implica un proceso de aprendizaje institucional que se hace comprensible, desde el punto de vista de la integralidad. El análisis muestra que sus reflexiones se pueden organizar en torno a 3 ejes relacionados con sus percepciones y opiniones:

(1) La observación respecto de un *impacto integral de la acreditación en las instituciones de educación superior*, que se asocia directamente a una percepción sobre el (2) *carácter justo y equilibrado del proceso de acreditación*, pero en paralelo, una (3) *percepción crítica respecto a la estructura de factores, dimensiones e indicadores de evaluación*.

Lo anterior, es indicativo de acuerdos, pero también la apertura de campos controversiales, especialmente en la relación entre la comprensión sobre lo justo y equilibrado del proceso, y la estructura de la métrica (factores, dimensiones e indicadores), del proceso. A continuación, se analizan los contenidos y relaciones entre estas percepciones de expertos.

Impacto integral de la acreditación en las instituciones de educación superior:

Integralidad y coherencia: es comprensible que la integralidad genere una percepción sobre la coherencia entre el proceso de autoevaluación (instancia reflexiva) y la acreditación. Se concibe así que el proceso de autoevaluación es relevante en términos de los aprendizajes institucionales, lo que entonces hace coherente para la organización los impactos positivos sobre la gestión institucional, la cultura institucional, la gestión

académica, la capacitación docente, gestión por competencias y, con todo ello, en la calidad de la educación superior.

Es interesante que ello ocurra instalando en la reflexividad institucional una lógica normativa respecto de la calidad de la educación superior. Ello quizás sea un efecto fundamental en la dinámica de las universidades: la generación de una base o sustento en las percepciones respecto de la necesidad del mejoramiento de la calidad, si bien los impactos y sus métricas tienen facetas controversiales:

“Si es integral en la medida en que ha sido un proceso muy importante para garantizar unas condiciones de calidad en la educación superior en Colombia. Esto ha motivado la contratación de profesionales idóneos, la cualificación en la formación docente, un trabajo en investigación y un esfuerzo en las instituciones por garantizar recursos físicos, humanos, biblioteca, entre otros.”(Experto 1)

“Contribuye a la formación integral de las personas hacia el desarrollo de la capacidad de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental, los retos de desarrollo endógeno y participar en la construcción de una sociedad más incluyente. También contribuye a generar con sistemas de gestión transparentes, eficaces y eficientes que garanticen los derechos y los deberes de las personas” (experto 6)

Estas percepciones positivas respecto de la ecuación proceso autoevaluación y resultados de calidad, posicionan a la relación con el entorno como un proceso clave para comprender la relación entre la calidad interna ofrecida (y su organización y gestión), con los valores de la adecuación a requerimientos del entorno y su tematización desde la gestión, la orientación de preferencias de la ciudadanía:

“Porque contribuyen a que los procesos académico – administrativos que esto implica, sean más pertinentes y con una alta relevancia social que supone ambientes educativos más heterogéneos y flexibles, en perspectiva de responder adecuadamente a los requerimientos formativos y de investigación de los respectivos entornos”. (Experto 6)

Esta posición de puente cognitivo de la calidad para la articulación de los procesos internos con la vinculación con el entorno, instala entonces el dilema de la equidad. La comprensión sobre la Justicia social, articula los análisis sobre la coherencia entre los

propósitos y los impactos, mientras que la idea de justicia social, produce la referencia con el entorno, tanto institucional (otras IES), como territoriales:

“Porque contribuyen a que los procesos académico – administrativos que esto implica, sean más pertinentes y con una alta relevancia social que supone ambientes educativos más heterogéneos y flexibles, en perspectiva de responder adecuadamente a los requerimientos formativos y de investigación de los respectivos entornos”. (Experto 6)

De un lado, el aporte global a la calidad educativa en las IES es innegable en las percepciones de los expertos, pero ello tiende a divergir en la medida que el modelo de acreditación logra o no logra recoger la heterogeneidad institucional y del entorno territorial de las instituciones. Es por ello entonces que la emergencia de facetas controversiales, se expresa en la métrica de la acreditación, pues es en ella donde el sistema articula las relaciones entre la estrategia interna, el marco normativo y la observación del entorno institucional y territorial.

Desde el punto de vista de la integralidad, subsisten tensiones que operan al interior de la dinámica de la organización en el proceso de autoevaluación relacionadas con la producción de una imagen hacia el exterior (los beneficios publicitarios) y respecto del acceso a beneficios, ambos en tensión con la integralidad de la calidad y la consolidación de una cultura organizacional de calidad.

“Los sucesivos cambios de la taxonomía de factores del modelo del CNA ponen de manifiesto que la definición operacional de la “alta calidad académica” de los programas y las instituciones, mediante factores y características, está en función de las prescripciones del CESU y el CNA, en torno a un modelo único de universidad que ajustan periódicamente a la luz de las políticas públicas nacionales e internacionales y las interpretaciones de las demandas de la globalización” (experto 5)

De un lado, la crítica se orienta a la existencia de un modelo único de universidad, a partir de la cual se definen los óptimos de las métricas y ello, sería el resultado de la

lógica de una política nacional que se articula a tendencias internacionales, mas no a heterogeneidades territoriales.

“El modelo no es objetivo aunque si genera cambios positivos. A veces se acierta y se hace un buen proceso, pero en otras se notan muchas cosas que no me gustaría decir aquí. A la vista se nota que un programa acreditado tiene más competitividad, aceptabilidad y el impacto es positivo. Se gana respeto ante las otras universidades y los estudiantes se sienten orgullosos de estar allí. Eso es algo positivo, impactante y los resultados son excelentes”
(Experto 8)

Los expertos, perciben una paradoja; se critica la objetividad, pero se reconoce su valor e impacto en la calidad. La ponderación de ello, radica en los efectos que tiene en la relación de la IES con su entorno: la valoración entre pares (otras IES) y la de los estudiantes. Por ello, las críticas se orientan a las dinámicas internas de las organizaciones, en dos aspectos básicos: *La existencia de una tensión entre la acreditación como una estrategia publicitaria v/s la existencia de un proceso integral de calidad y, la tensión entre una acreditación para acceder a beneficios v/s la calidad instalada en la cultura organizacional:*

Ocurre aquí que el logro de la acreditación, es comprendido como un eslabón relevante para generar una imagen institucional proclive a la mejor captura de estudiantes, de modo tal que la calidad es un medio para una estrategia corporativa sin una apuesta real por la calidad como tal, es decir, la calidad se convierte en un medio y no en un fin:

“En algunas ocasiones la acreditación se asume más como un trofeo de exhibición publicitaria y no tanto como una verdadera apuesta por la calidad educativa”
(Experto 1)

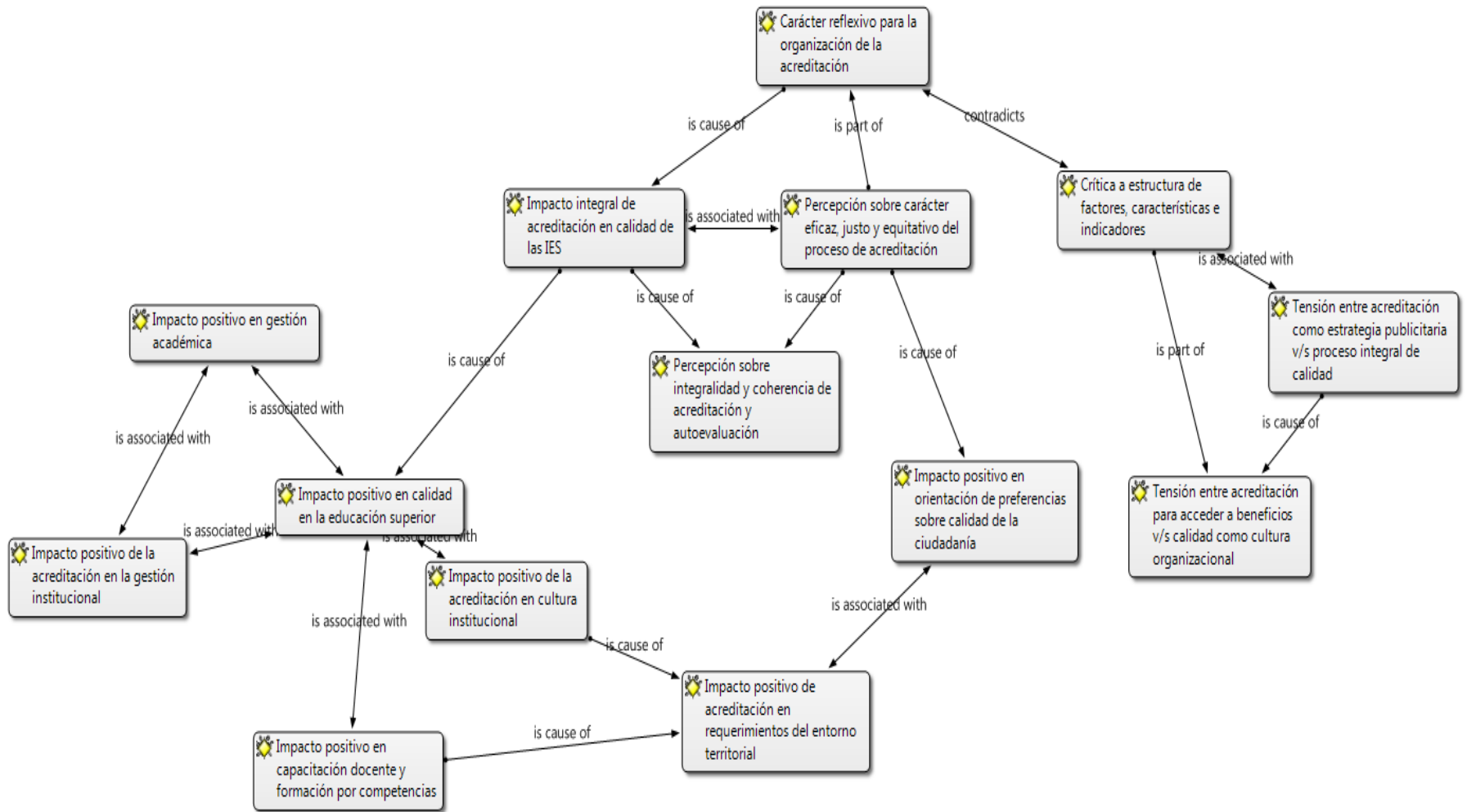
“Si el proceso se asume de manera integral y se apropia como parte esencial de la cultura organizacional, sí. Pero si se asume como algo coyuntural y ligado solamente a la posibilidad de acceder a determinados beneficios, no es factible que se evidencien los efectos positivos de la acreditación en la cultura de la IES y sus miembros” (experto1)

Por su parte, una tensión relevante es la posibilidad que el proceso hacia la acreditación se conciba de modo contingente, como una pura estrategia para acceder a beneficios; ello, generaría una pérdida del potencial de beneficios del proceso de autoevaluación conducente a la acreditación de la calidad.

De acuerdo a lo anterior, los expertos tienen en general una percepción de integralidad del modelo y asumen que comprende los factores necesarios y suficientes; no obstante consideran que sería deseable la reestructuración y contextualización de algunos indicadores, lo cual permitiría que no todos los programas y universidades fuesen medidos de la misma forma. Consideran estos expertos que son muy diversas las condiciones de universidades y programas académicos a lo largo y ancho del país, lo cual hace que medirlos a todos sin tener en cuenta sus características particulares sea un asunto sujeto de ser revisado por parte de los organismos que reglamentan los procesos de acreditación.

En el gráfico 2 se muestra la estructuración de redes, códigos y familias en torno a la integralidad del modelo.

Gráfico 2. Redes códigos y familias relacionadas con la Integralidad



Fuente: Resultados de la investigación

Análisis cualitativo sobre la equidad del modelo

La equidad es definida etimológicamente como el grado de igualdad-justicia y como el igual nivel de oportunidad para aquellos individuos que se someten a algo; en referencia a un proceso de acreditación esta se refiere al grado en el que se contextualizan las diferentes situaciones al momento de medir la calidad. Un modelo de acreditación por alta calidad se podría considerar equitativo si proporciona igualdad de oportunidades a todos los individuos que se someten al mismo. De acuerdo a la ley 30 de 1992, en Colombia las instituciones de educación superior se clasifican según su carácter académico y según su naturaleza jurídica. Según su carácter académico, una institución puede ser clasificada como: institución técnica profesional, tecnológica, institución universitaria o Universidad, y de acuerdo a su naturaleza jurídica las instituciones de educación superior pueden ser de carácter público o privado.

Cualquier institución de educación superior, indistintamente de su carácter académico o naturaleza jurídica puede someterse o someter sus programas académicos a procesos de acreditación por alta calidad pues el carácter de estos es voluntario.

El Consejo Nacional de Acreditación asume como iguales a todas las instituciones que deciden someterse a procesos de acreditación, aunque es claro que por su tamaño o condiciones específicas no todas las IES cuentan con igualdad de recursos humanos, tecnológicos, físicos y financieros. Esta particularidad del proceso fue determinante en la respuesta de los expertos a la pregunta sobre si consideran equitativo el modelo de acreditación.

¿Permite el modelo de acreditación determinar en forma objetiva si un programa posee calidad?

Frente a este interrogante las respuestas de los expertos fueron prácticamente unánimes en el sentido de que es difícil considerar el modelo como equitativo cuando a todas las instituciones que se someten al proceso se las mide de la misma forma y con los mismos mecanismos sin considerar sus particularidades. Los expertos en su mayoría consideran que el modelo es poco objetivo. Ocho (8) de ellos indican que el modelo tiene un alto grado de subjetividad representado en la figura de los pares académicos quienes no en todas las ocasiones garantizan una verificación imparcial, justa y equitativa; hay un consenso en el sentido de que el elemento del par académico le resta objetividad al proceso.

Tan solo uno de los expertos considera que el no hacer diferencia de las características de la universidad o programa a la hora de evaluarlo no significa que el modelo no sea equitativo.

El Consejo Nacional de Acreditación, asume que la calidad es una sola y no hace diferencia a la hora de evaluar las condiciones de calidad; esta es una de las razones que aducen los expertos para asegurar que consideran inequitativo el proceso de acreditación porque consideran que la calidad debería medirse de acuerdo a las circunstancias particulares de cada IES y no es coherente medir de la misma forma, con los mismos pares académicos y bajo el mismo proceso a instituciones con recursos y condiciones muy desiguales.

¿Considera usted que la aplicación del modelo conduce a resultados equitativos?

Ocho (8) de los expertos opinan que el modelo no conduce a resultados equitativos por varios de los elementos que lleva implícitos tales como: el juicio de un par externo que no siempre es sinónimo de equidad, la medición sin contextualizar las circunstancias particulares de la universidad o programa y la ambigüedad en varios indicadores de medición, entre otros. Tan solo 4 de los entrevistados consideran equitativo el modelo pero con restricciones para emitir su concepto, basados más que todo en la no contextualización de cada situación del programa evaluado.

Desde el punto de vista de los discursos que los expertos expresan, las críticas a la equidad del modelo, se hacen comprensibles fruto de dos percepciones anidadas (y que inciden también en las percepciones sobre Integralidad), cuales son: el *carácter reflexivo de la acreditación*, y la *Necesidad de generar una cultura organizacional de mejoramiento continuo de la calidad*. Ambas percepciones, generan 2 conjuntos de críticas, que se analizan a continuación:

Sobre el carácter reflexivo del proceso de acreditación:

La organización, al aprender en el proceso de autoevaluación, identifica algunos problemas en las métricas de evaluación, que generarían inequidades; de un lado, se crítica la estructura de los factores, el excesivo tiempo y la necesidad de indicadores de impacto social de los programas académicos:

En primer lugar, se crítica la lógica de la medición, como un listado estático de indicadores:

“No se trata de hacer un checklist, sino explicar, argumentar mediante reflexiones los desarrollos alcanzados, identificando los aspectos que lo potenciaron o que están obstaculizando su Desarrollo” (experto 1)

“Si el proceso genera reflexividad institucional, entonces se concibe que no se recogen dinámicamente las reflexiones de la organización en proceso de evaluación. Ello, incide entonces en la apreciación sobre el modo como se mide la calidad de los agentes involucrados” (experto 3)

“Hay falencias que presenta el modelo como la medición de los niveles académicos de los docentes. Es un requisito hoy en día contar con docentes con un alto nivel académico, sin embargo es muy bajo el nivel de inversión por parte de las instituciones en la formación de sus docentes – en la mayoría de los casos son los docentes de manera particular quienes invierten en su formación -, en cuanto a los estudiantes esta se limita a lo plasmado en el plan de estudios; en cuanto a los egresados la relación es muy limitada en razón de que el egresado está obligado a producir y realmente las instituciones no les brindan muchas posibilidades en este campo” (experto 11)

Se concibe que el modelo no cuenta con un buen sistema de medición de la calidad de los académicos; una percepción relevante, se asocia a la necesidad de mejorar la métrica, e incorporar variables respecto de las contrataciones:

“Adicionaría claridad con respecto a lo que se considera lo adecuado y preciso en aspectos como contratación, sueldos, niveles de deserción y, particularmente, que habiendo leído un informe que se ha enviado con antelación, concentrarse en la confirmación de dicha información, pero no desde la barrera; así mismo, tendría en cuenta el tiempo en el que se pretende hacer la visita”. (Experto 7)

“Si hay mayores niveles de exigencia por los parámetros que hay que cumplir ante el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a investigación, sin embargo en lo que no hay equidad es en la mejora de la remuneración para el docente”. (Experto 8)

Esto, presenta dos facetas: por un lado, se requiere mejorar el sistema de medición, para definir parámetros apropiados en temas de gestión del personal académico, pero de otro, se insinúa que una mejora de la calidad vía acreditación, no se asocia a mejoras en las remuneraciones académicas.

Junto a lo anterior, se critica la falta de indicadores para medir el impacto en el medio social y territorial:

“Considero que si, sin embargo creo que se debe fortalecer el mecanismo con el cual se verifique el impacto en la sociedad y comunidad como tal; el proceso de verificación contempla los factores, las características y los indicadores a medir de la comunidad académica comprometida en el proceso. Más con el tejido social como tal -y no me refiero al sector externo- no es evidente el mecanismo de verificación”. (Experto 4)

“la mejora se debe observar en el cumplimiento del compromiso social, en la culturización de la sociedad, en el compromiso ético en valores y principios de la comunidad académica” (Experto 4)

Es relevante esta opinión, puesto que es indicativa de que el proceso de acreditación, si bien genera aprendizajes al interior de la organización, no aporta (directamente), al mejoramiento de las relaciones con el medio social de la IES. Esto es, la acreditación

evalúa los procesos internos, pero deja fuera una de las dimensiones de la vida universitaria, sus compromisos sociales y territoriales.

Sobre la Necesidad de generar cultura organizacional de mejoramiento continuo de la calidad:

Se comprende entre los expertos que este es un elemento central en la equidad de la acreditación, pero que presenta tensiones que contienen su despliegue, en el sentido de generar obstáculos para una cultura organizacional. Incorpora elementos propios de la dinámica interna organizacional, pero también, elementos de la relación con el sistema institucional en el que se enmarcan las IES.

Otro aspecto central, muy problemático, tiene relación con la sensación de falta de acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, y el clientelismo con asesores:

“La verificación es un proceso que se hace demasiado rápido. Muy atrevidamente puedo decir que en ese tiempo no se alcanza a hacer una verificación objetiva que conduzca a recomendar a la institución sobre el mejoramiento que necesite. De igual manera, se desconoce por parte de las instituciones muchos lineamientos que son necesarios para este proceso. Falta de acompañamiento del MEN a las universidades esto ha hecho que se caiga en el error del clientelismo, donde las universidades tienen que buscar profesionales particulares que asesoran ya con otros intereses”. (Experto 8)

“El MEN tiene grandes problemas de gestión institucional que se traduce en tiempos muy largos de estos procesos” (Experto 2)

La relación con el MEN articula dos posiciones. De un lado, la crítica a los tiempos del proceso de evaluación, dada la lógica burocrática de su propio modelo de gestión. Pero por otro lado, se indica que estos problemas generan tensiones en el acompañamiento a las IES, lo que generaría una lógica de dependencia de estas con asesores, relación que derivaría en relaciones clientelares. Aún más, la crítica se articula en torno al rol y momento de la visita de pares:

“El elemento mediático de la verificación de los pares, es una debilidad del proceso; si bien las universidades con sus programas respaldan con un documento su quehacer educativo, al evidenciarlo en la visita, se quedan cortos, ya sea por falta de tiempo o efectividad en las reuniones y presentaciones, y los pares pierden de vista su labor verificadora del proceso, para pasar a una labor

fiscalizadora mediática, lo que al momento de la visita puede resultar perjudicial para el programa universitario”.(Experto 4)

“El proceso es altamente subjetivo, si bien existen unos lineamientos señalados por el CNA, así como los procesos de autoevaluación en las Instituciones Educativas con la conformación de equipos de mejoramiento por factores para recabar información, cada Institución es autónoma en sus procesos misionales, estratégicos y de apoyo. Todo lo anterior exige de los pares académicos una visión pluralista del proceso de legitimización del programa para cada Institución; los pares académicos deben ser conscientes de dicha situación de Autonomía y evitar sesgar o viciar el proceso de verificación con sus experiencias personales o vividas en otras Instituciones, actitud que hace subjetivo el proceso por el cual se otorga o niega una acreditación de alta calidad”. (Experto 4)

Varios elementos se articulan en torno a la crítica a la subjetividad de la visita de pares. En primer lugar, una crítica a un cierto carácter mediático, lo que expresa una percepción que estos actores exceden su rol, tomando posiciones fiscalizadoras y no verificadoras. Por su parte, se concibe que la subjetividad de los pares, hace que se diluyan los límites entre los lineamientos de la evaluación y la experiencia subjetiva del evaluador, predominando entonces una subjetividad que terminaría por generar altos riesgos de pérdida de los límites entre el par y los criterios.

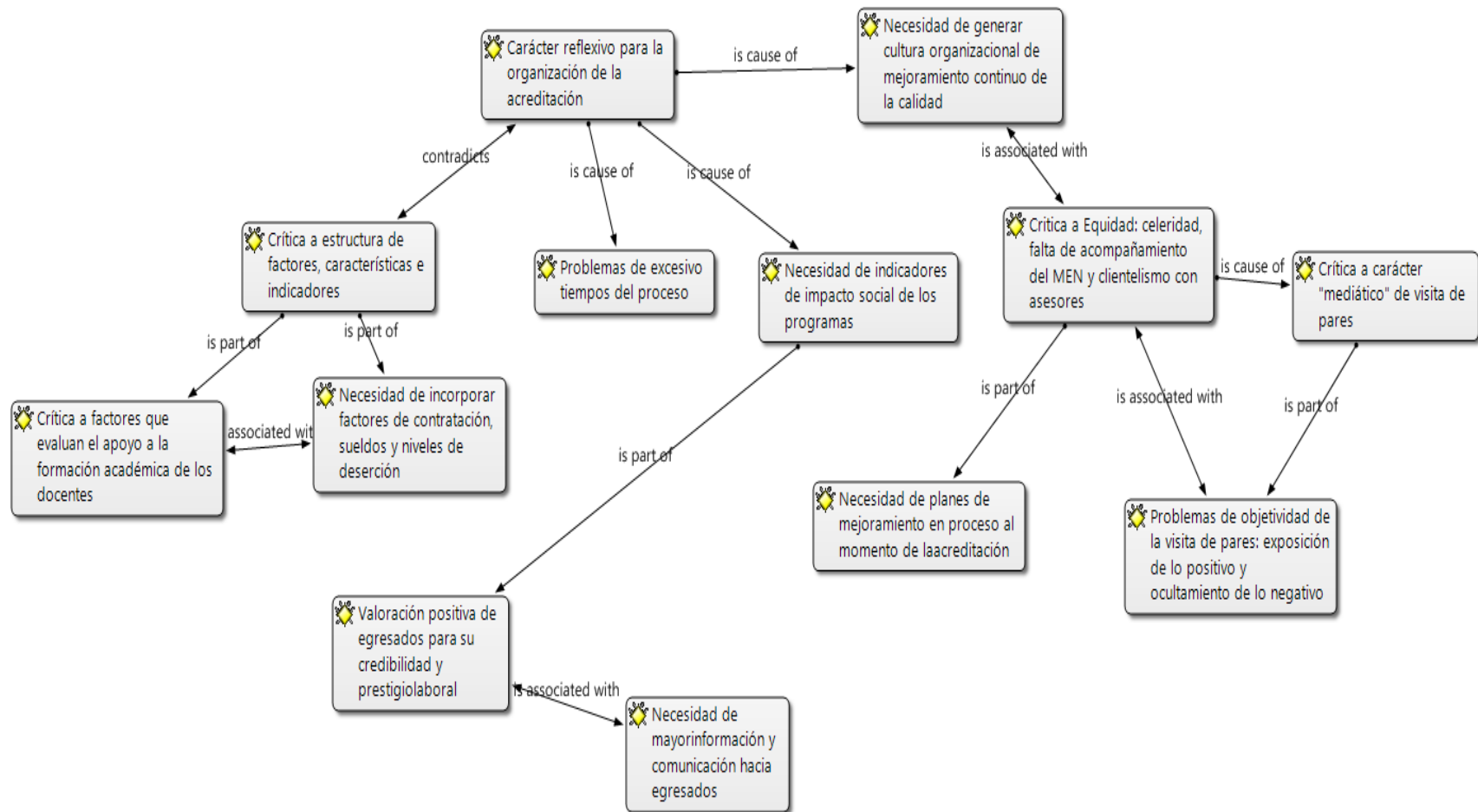
Con ello, el proceso puede verse seriamente comprometido en su objetividad:

“Objetivamente no. El modelo posee alta subjetividad. Es impreciso y difuso y se presta para acomodar información a conveniencia y ello no es bueno para el proceso”. (Experto 7)

Así, se instala un problema en la cultura organizacional de calidad. La organización termina por acomodar información, adaptar las evidencias del proceso que conducen, a los requerimientos del proceso de evaluación y, especialmente, a la visita de pares.

En el Gráfico 3 se presentan las redes, códigos y familias construidos a través del *software Atlas Ti*, relacionadas con la equidad.

Gráfico 3. Redes, códigos y familias relacionadas con la equidad



Fuente: Resultados de la investigación

Análisis cualitativo sobre la pertinencia del modelo

La pertinencia es entendida siguiendo a Cajiao (2008), como el nivel de adecuación de un modelo al contexto y así mismo se refiere a la congruencia de los logros con los objetivos y metas. En un contexto educativo, un modelo de acreditación por alta calidad se consideraría pertinente si responde a las características del contexto, si mide todos aquellos aspectos relevantes y acordes con el contexto educativo. Se es pertinente si se responde a las expectativas de un sistema social y económico en el que se está inmerso; un modelo de acreditación es pertinente si al aplicarlo se obtiene como resultado la formación a cabalidad de profesionales más idóneos que responden a las demandas de la sociedad, por lo tanto la pertinencia tiene que ver con el currículo, con los procesos de enseñanza aprendizaje, con la visibilidad que un programa académico logre como producto de la acreditación.

Frente a este aspecto, ocho (8) de los expertos entrevistados consideran que las acreditaciones son en general pertinentes porque permiten esfuerzos de los programas que se reflejan en mejoras de sus procesos de formación; porque los obliga a la revisión y actualización de currículos; porque hace necesaria la mejora en los procesos de investigación de los programas y en el logro de más y mejores actividades de articulación con el entorno a través de las tareas de extensión universitaria; acercan a los programas con más y mejores procesos de internacionalización y a la comunidad académica con otras afines en el mundo, permitiendo movilidad académica e intercambios estudiantiles; producen incentivos como las dobles titulaciones, las misiones académicas, el intercambio de expertos, la transferencia de conocimientos y la conformación de redes académicas.

Los expertos en general manifestaron que las acreditaciones permiten que los programas y universidades brinden mejores servicios reflejados en actividades de bienestar estudiantil, de actividades de formación integral, mejores oportunidades de flexibilidad e interdisciplinariedad para someterse al proceso en mejores condiciones; motiva a las instituciones a esforzarse por ofertar unos mejores medios educativos reflejados en servicios bibliográficos y hemerográficos.

La percepción de los expertos se centra en que las acreditaciones crean una sana competencia entre programas homólogos para mejorar y brindar un mejor servicio; obliga a preparar de mejor forma a los docentes y hace que haya mayores exigencias en los procesos de selección del talento humano; son estas las consideraciones que los expertos aducen para considerar que el modelo de acreditación de programas es en general pertinente.

Al analizar cualitativamente el discurso de los expertos, es posible comprender una relación fundamental que potencia, pero tensiona, la pertinencia de la acreditación de calidad. Se trata de lo siguiente: las IES reciben un impacto integral del proceso de acreditación (cuestión por todos valorada positivamente), pero a su vez, la existencia de un modelo supondría una universidad única, que hace perder especificidades institucionales; ellas organizan dos conjuntos de percepciones, que analizamos a continuación.

La acreditación, que genera un impacto integral en la calidad, es causada por la percepción compartida respecto de un conjunto de causas asociadas: impacto positivo en la gestión académica, la coherencia de evaluación-acreditación, y una valoración

positiva de los planes de mejoramiento; todo ello, en conjunto genera la percepción sobre integralidad y coherencia del proceso, lo que otorga, fruto de su impacto integral, la pertinencia del modelo de acreditación.

En primer lugar, se percibe, alineado a definiciones conceptuales, que hay pertinencia en tanto se mide aquello que se pretende medir; las dimensiones, características y elementos serían pertinentes, pudiéndose realizar así una evaluación integral. Así, un primer criterio, técnico, sustenta en los discursos la pertinencia:

“Si, dado que contemplan las dimensiones, características y elementos suficientes para realizar una evaluación amplia e integral. Yo considero que son suficientes.”(Experto 2)

Por su parte, una segunda línea discursiva, valora positivamente en relación a la calidad académica, toda vez que sería garantía de calidad la acreditación, generándose así mejoras en capital humano, investigación y recursos en las instituciones de educación superior:

“Si es pertinente en la medida en que ha sido un proceso muy importante para garantizar unas condiciones de calidad en la educación superior en Colombia. Esto ha motivado la contratación de profesionales idóneos, la cualificación en la formación docente, un trabajo en investigación y un esfuerzo en las instituciones por garantizar recursos físicos, humanos, biblioteca, entre otros”.
(Experto 2)

De este modo, se hace comprensible otra arista del discurso asociado a la pertinencia, el valor de los planes de mejoramiento para la autorregulación, de manera tal que la mejora queda en manos de las propias capacidades de conducción y gestión institucional:

“Considero que en el proceso de acreditación de programas e institucional, si es pertinente porque a través de los planes de mejoramiento se dan autorregulaciones, donde la formación de alto nivel de docentes, estudiantes y el estudio del impacto de los egresados en el medio, se constituyen en factores esenciales que demuestran la calidad de los programas”. (Experto 10)

Ahora bien, si estas líneas discursivas permiten entender la pertinencia, especialmente en una óptica técnica, de gestión y propiamente de calidad y conducción política, existen percepciones que indican problemas que dificultarían esa Pertinencia,

que pueden ser entendidos como fenómenos que la dificultan; entre ellos, la percepción respecto de la existencia de un modelo único de universidad, organiza los discursos críticos:

“Los sucesivos cambios de la taxonomía de factores del modelo del CNA ponen de manifiesto que la definición operacional de la “alta calidad académica” de los programas y las instituciones, mediante factores y características, está en función de las prescripciones del CESU y el CNA, en torno a un modelo único de universidad que ajustan periódicamente a la luz de las políticas públicas nacionales e internacionales y las interpretaciones de las demandas de la globalización” (Experto 5)

Se percibe que ello responde a un efecto de la gestión centralizada de la institucionalidad nacional en educación superior y su interés en articularse a dinámicas de la globalización. Así, se articulan entonces las críticas a la Pertinencia:

Necesidades de ajustes en las métricas según dimensiones socioeconómicas y tipología de programas.

Por un lado, se indica que se requieren nuevos criterios para incorporar diferencias de los entornos socioeconómicos de los estudiantes de las IES, pero también, generar ajustes en relación a programas técnicos y tecnológicos:

“Estratificaría las universidades de acuerdo a la conformación socioeconómica de la población estudiantil mayormente atendida y en esta medida los aspectos a evaluar para universidades que atienden poblaciones de alto ingreso serian diferentes a los de las universidades que atienden poblaciones menos favorecidas”. (Experto 3)

“Así se insista en simbolizar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación como un proceso auto-referenciado porque el modelo da libertad para ponderar los factores, las características y los indicadores, las taxonomías de los mismos corresponden a un prototipo o ideal institucional predefinido, correlacionado con las instituciones de “élite” bajo el supuesto de perfecta movilidad social, desconociendo que el modelo de desarrollo desigual de las regiones del país es determinante de un mosaico institucional, oficial y privado, que responde a las condiciones socioeconómicas y culturales de la población, de modo que las IES mas que operar como un canal para la movilidad social operan como un sistema de válvulas”.(Experto 5)

Ambas percepciones, implican diferenciar criterios, y por ende, metodologías de evaluación de la calidad, cuestión sumamente compleja que podría contradecir incluso, los criterios de equidad.

Finalmente, en este conjunto de percepciones, se concibe la necesidad de incorporar un factor asociado a niveles de remuneración, contratación y niveles de deserción.

Necesidad de formación de pares evaluadores:

Es común entre las percepciones, concebir que, dados los problemas de subjetividad de la lógica de los pares evaluadores, se requiere formar en sus roles y experticias requeridas:

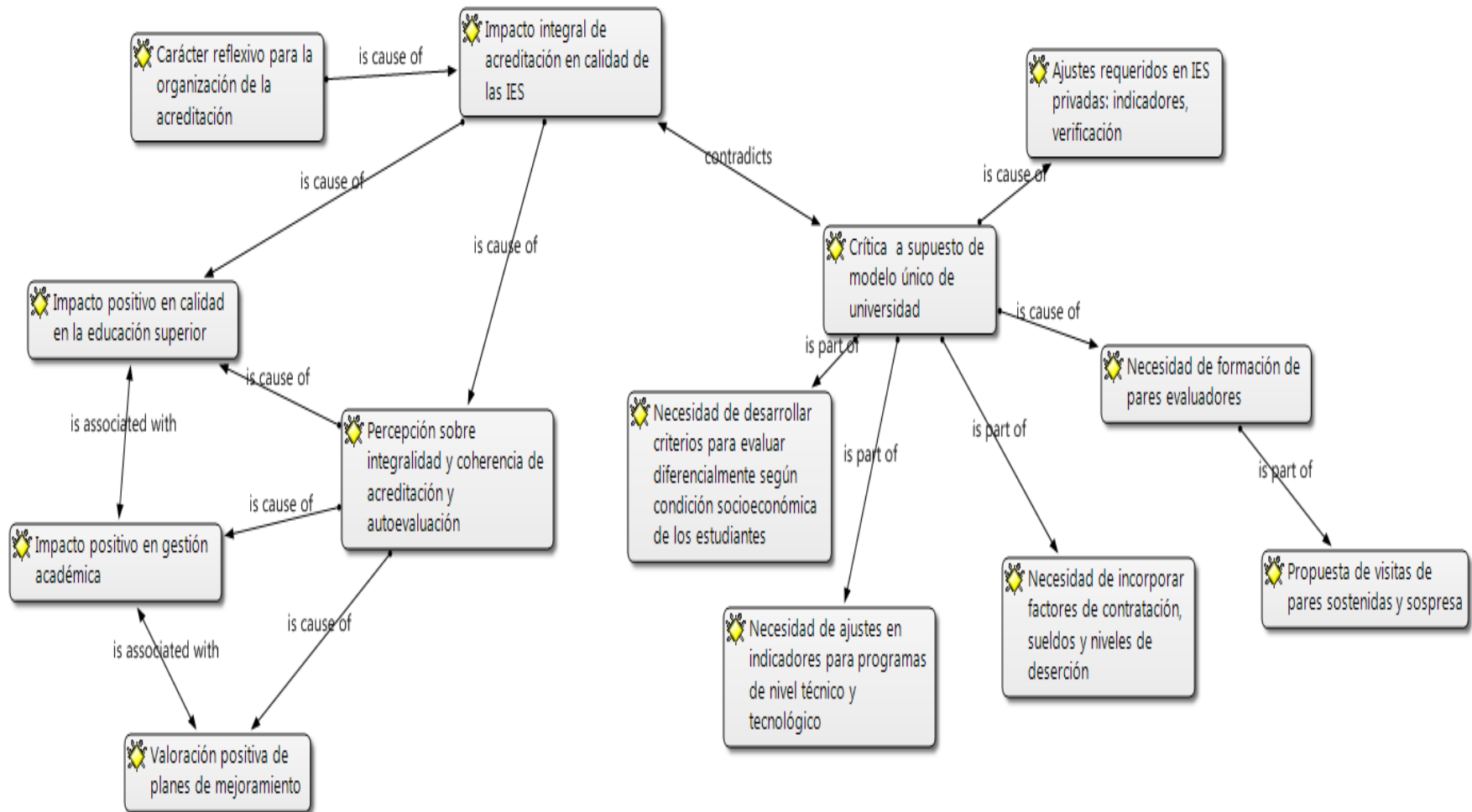
“Trabajar en un proceso permanente de formación de pares, creo que en el país tenemos trastocado el concepto de par y lo hemos convertido en jueces. Esto aplica para el CNA” (experto 2)

“Adicionaría claridad con respecto a lo que se considera lo adecuado y preciso en aspectos como contratación, sueldos, niveles de deserción y, particularmente, que habiendo leído un informe que se ha enviado con antelación, concentrarse en la confirmación de dicha información, pero no desde la barrera; así mismo, tendría en cuenta el tiempo en el que se pretender hacer la visita.”
(Experto 7)

De un lado, se concibe la noción de “juez” y de otro, se crítica el modo como estos analizan los informes previos, pues se concentrarían en identificar problemas, barreras, para luego concentrar la visita en esas dimensiones.

En el Gráfico 4 se presentan las redes, códigos y familias construidos a través del *software Atlas Ti*, relacionadas con la pertinencia

Gráfico 4. Redes, códigos y familias relacionadas con la pertinencia



Fuente: Resultados de la investigación

5.2 La percepción de la comunidad académica emanada de los grupos focales realizados a docentes, estudiantes y egresados

En este apartado se analiza la percepción por parte de la comunidad académica, es decir: los docentes, estudiantes y egresados en referencia al modelo de acreditación y los factores que lo conforman.

En el marco metodológico fue explicada la técnica de los grupos focales, por lo tanto en este apartado se explicarán los aspectos de forma en relación al desarrollo de estos y los resultados obtenidos.

El trabajo con grupos focales fue desarrollado durante el segundo semestre del año 2013; en el marco de su desarrollo fueron seleccionados estudiantes, docentes y egresados pertenecientes a diferentes carreras dentro de la universidad Simón Bolívar y pertenecientes a los programas académicos que ya hubiesen sido acreditados por alta calidad.

Resultados del grupo focal de estudiantes

En este grupo focal fueron seleccionados para participar estudiantes de las carreras acreditadas de la Universidad Simón Bolívar como psicología, ingeniería de sistemas y administración de empresas, que estuviesen cursando diferentes semestres académicos con el fin de contar con apreciaciones variadas, de quienes hubieran vivido el pre, el durante y el post de los procesos de acreditación; fueron incluidos estudiantes tanto de la jornada diurna como de la nocturna porque su visión del proceso podría diferir; de igual forma se procuró equilibrar los grupos en el aspecto de género. En total se llevaron a cabo tres grupos focales con estudiantes que corresponden a las tres carreras acreditadas

en la Universidad Simón Bolívar. Cada grupo focal contó con un promedio de 15 estudiantes, lo que significa que en total se tuvo la oportunidad de interactuar con 45 estudiantes a través de los grupos focales.

La participación de los estudiantes fue voluntaria, no fueron informados previamente del tema cuando fueron convocados, el tema de discusión se socializó en el momento en que estos estuvieron reunidos; se trabajaron dos sesiones por cada grupo de aproximadamente una hora, las cuales se realizaron en salones de clase en los que hubiese privacidad y poco ruido.

La guía del grupo focal, la cual se puede observar en la tabla 16, consta de 13 preguntas, todas ellas tendientes a explorar su percepción general del proceso de acreditación y su apreciación frente al desarrollo de las categorías representadas por los siete factores que comprende dicho modelo, a saber: misión y proyecto educativo, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional del programa, investigación e innovación, bienestar universitario, organización y gestión del programa y recursos físicos y financieros.

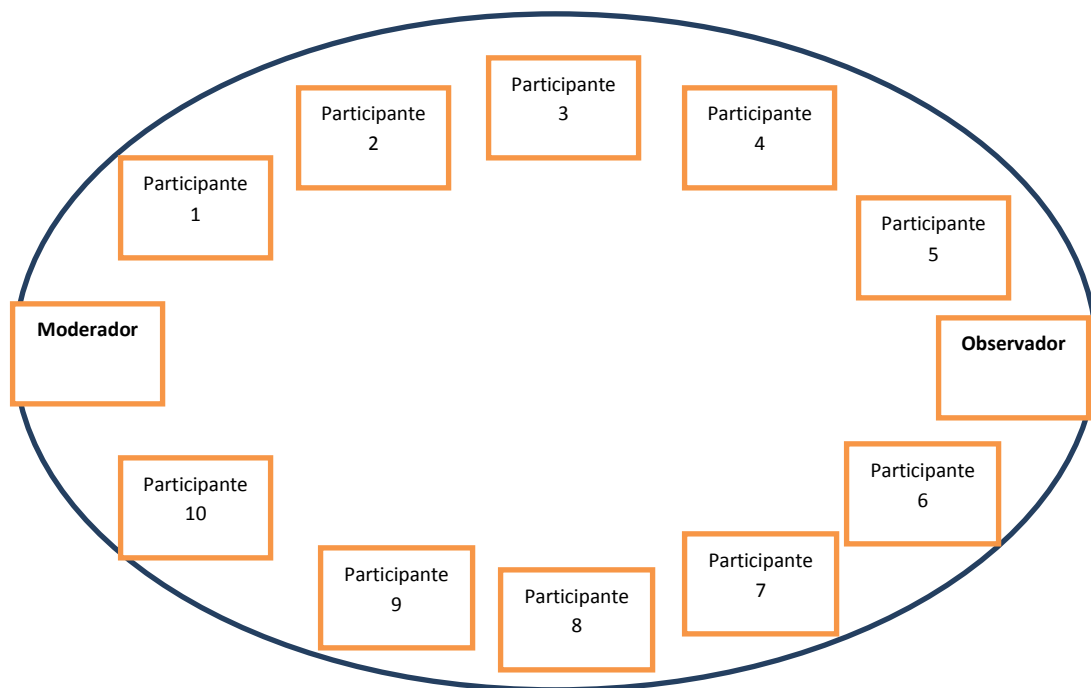
Las preguntas fueron realizadas bajo la premisa de que cada una de ellas podría ser contestada libremente por todos los participantes. Se solicitó autorización para grabar las respuestas a fin de poder realizar transcripciones más exactas a lo cual accedieron los participantes.

En la tabla No 17 se presentan los resultados del grupo focal de estudiantes, se inserta la ficha técnica, la disposición de los participantes, preguntas realizadas, ítems que explora cada pregunta y resumen de las respuestas obtenidas.

Tabla 17. Grupo focal estudiantes

Ficha técnica	
<ul style="list-style-type: none"> Objetivo del grupo focal: Conocer la percepción de los estudiantes que han sido testigos o partícipes de procesos de acreditación en el programa al cual pertenecen. 	
Lugar y Fecha:	Primera sesión: Noviembre 23 de 2013 Segunda sesión: Noviembre 24 de 2013 Tercera sesión: Noviembre 26 de 2013
Nombre del moderador:	Adriana Uribe
Nombre del observador:	Leonardo Pacheco
Tema del grupo focal:	La percepción sobre el modelo de acreditación y sus factores
Composición de los asistentes:	
Número:	12 asistentes (10 estudiantes, 1 moderador y 1 observador)
Sexo:	7 mujeres, 6 hombres
Edad:	Edad promedio ente 18 y 25 años
Carreras:	Administración de Empresas, Psicología
Semestre:	entre III y X
Número de reuniones realizadas y razones:	2 por cada uno de los grupos
Duración:	entre 45 min y una hora)
Criterio de inclusión en el grupo focal: haber tenido la condición de estudiante durante algún proceso de acreditación de su programa académico	

Diagrama de la disposición de las personas dentro del grupo:



Temas de discusión

PREGUNTAS	ÍTEMS QUE EXPLORA		PALABRAS CLAVE DE RESPUESTA
1. ¿Cuál es su apreciación general sobre el proceso de acreditación vivido en su programa académico?	Percepción general	integralidad	Positiva, negativa
2. Considera usted que el proceso de acreditación tiene en cuenta todos los aspectos necesarios para mejorar las condiciones de funcionamiento de un programa académico		integralidad	completitud
3. Considera usted conveniente y estimulante que en su programa académico se haya logrado la acreditación por alta calidad		pertinencia	Estimulante Decepcionante conveniente
4. ¿Los resultados del proceso de acreditación cumplieron con sus expectativas en cuanto al mejoramiento general del programa?		pertinencia	Expectativas positivas o negativas
5. ¿Consideran que el haber logrado la acreditación ha tenido consecuencias positivas, negativas o de ninguna índole en el desarrollo de su programa académico?		equidad	Resultados Positivos negativos
6. ¿Considera que el proceso de acreditación que vivió su programa académico fue justo, equitativo, y permitió mayor participación de la comunidad en las decisiones del programa?		equidad	Equidad imparcialidad
7. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró que usted conociera y entendiera mejor la misión y el proyecto educativo de su programa?	Modelo de Acreditación	Misión y proyecto educativo	Misión Proyecto educativo
8. ¿La acreditación trajo como consecuencia una mejoría notoria en el currículo, interdisciplinariedad y metodologías educativas?		Procesos académicos	Currículo Interdisciplinariedad metodología
9. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró una mayor visibilidad nacional e internacional del programa?		Visibilidad nacional e internacional del programa	Visibilidad internacional
10. ¿La acreditación Trajo como consecuencia mejores y más eficientes procesos de investigación e innovación al interior del programa académico?		Investigación e innovación	Investigación innovación
11. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró que la comunidad académica tuviera mejores actividades relacionadas con el bienestar universitario tales como espacios deportivos, participación en grupos recreativos o servicios médicos entre otros?		Bienestar universitario	Bienestar Servicios Espacios mejoramiento
12. ¿Considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente, espacios físicos y recursos financieros de forma que el programa brindase mejor servicio en su proceso formativo?		Recursos físicos y financieros	Mejora Recursos espacios

RESUMEN DERESPUESTAS GRUPO FOCAL ESTUDIANTES	
1. ¿Cuál es su apreciación general sobre el proceso de acreditación vivido en su programa académico?	R/ El proceso en general fue positivo. Se sintió la mejora en los profesores, metodologías, nos ayudó para aprender más y como parte negativa es que lo locativo no ha mejorado lo suficiente.
2. ¿Considera usted que el proceso de acreditación vivido en su programa tuvo en cuenta todos los aspectos necesarios para mejorar sus condiciones de funcionamiento?	R/ Si se tuvieron en cuenta todos los aspectos como son lo educativo, las metodologías, los profesores y demás pero hay aspectos que siguen igual es decir después de que nos evaluaron no han mejorado como por ejemplo la dotación e infraestructura tecnológica y la mejora en los servicios de bienestar universitario.
3. ¿Considera usted conveniente y estimulante que en su programa académico se haya logrado la acreditación por alta calidad?	R/ Si lo consideramos porque el estar acreditados nos abre mejores puertas en lo laboral y se nos mira con mejores ojos en la sociedad como profesionales.
4. ¿Los resultados del proceso de acreditación cumplieron con sus expectativas en cuanto al mejoramiento general del programa?	R/ Los cambios no han sido tan grandes. Los profesores continúan desarrollando las mismas prácticas, en un rango normal no podríamos decir que somos o no excelentes porque no conocemos otros escenarios.
5. ¿Consideran que el haber logrado la acreditación ha tenido consecuencias positivas, negativas o de ninguna índole en el desarrollo de su programa académico?	R/ Las consecuencias no se sienten demasiado. El plan de estudios no fue nuevo para nosotros puesto que no conocimos el plan anterior. Por lo tanto no podríamos dar opiniones pues realmente no vivenciamos los cambios.
6. ¿Considera que el proceso de acreditación que vivió su programa académico fue justo, equitativo, y permitió mayor participación de la comunidad en las decisiones del programa?	R/ Hay otros programas que no son acreditados y en los que se hacen mayores actividades de formación integral como es el caso de enfermería por ejemplo. En este ítem no vemos que haya gran equidad ni imparcialidad. Los profesores prometen que nos llevarán a otros espacios diferentes pero en la realidad no lo hacen. La comunidad si tiene la oportunidad de participar en las decisiones del programa porque se eligen representantes de estudiantes, docentes y egresados pero hace falta que nos comuniquen cual es el resultado de su gestión. Hay desinformación en la comunidad académica del programa.
7. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró que usted conociera y entendiera mejor la misión y el proyecto educativo de su programa?	R/Cuando se inició la acreditación pasada los profesores nos enseñaron la misión y visión de universidad y programa pero solo lo hicieron en esa época de acreditación posteriormente se perdieron esos espacios de socialización de temas del programa, por lo tanto no se logró en gran medida conocer la misión y visión del programa.
8. ¿La acreditación trajo como consecuencia una mejoría notoria en el currículo, interdisciplinariedad y metodologías educativas?	R/Consideramos que nuestro currículo es bueno, es completo, es integral e interdisciplinario; al principio pensábamos que había muchas asignaturas de relleno pero hemos ido entendiendo que también son necesarias para nuestra formación. Lo malo es la actitud de algunos docentes que no tienen las mejores metodologías o la mejor actitud y eso daña el proceso educativo.
9. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró una mayor visibilidad nacional e internacional del programa?	R/Es buena la parte de intercambios e internacionalización que nos ofrece el programa, tenemos muchas oportunidades y posibilidades; este semestre nos han informado más y mejor. Nos gustaría eso sí que si se nos dan posibilidades de dobles titulaciones, las haya no solo para Latinoamérica sino también para Europa; esto mejoraría la visibilidad del programa.
10. ¿La acreditación Trajo como consecuencia mejores y más eficientes procesos de investigación e innovación al interior del programa académico?	R/Consideramos que hace falta mejor divulgación porque no conocemos que es lo que hacen los profesores en materia de investigación.

11. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró que la comunidad académica tuviera mejores actividades relacionadas con el bienestar universitario tales como espacios deportivos, participación en grupos recreativos o servicios médicos entre otros?

R/Consideramos que hace falta mejor divulgación porque no conocemos qué servicios de bienestar estudiantil existen, no hay suficiente motivación por parte de la universidad, hay poco apoyo, deberían tener más difusión y mejores estrategias

12. ¿Considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente espacios físicos y financieros de forma que el programa brindase mejor servicio en su proceso formativo?

R/La universidad tiene buenos espacios físicos, pero estos podrían ser mejores. Aun hacen falta otras comodidades en salones, con medios educativos etc. Se ha mejorado pero no lo suficiente.

Fuente: Resultados de la investigación

Las respuestas de los estudiantes frente a la acreditación nos muestran que la percepción general es que ha habido pocos cambios después de que esta se obtuvo; no obstante señalan que el proceso y el modelo de acreditación son benéficos y de gran aceptación puesto que para lograr la acreditación sufren revisiones en todos los aspectos necesarios para mejorar la calidad como lo son lo educativo, lo curricular, lo metodológico y lo evaluativo; los estudiantes piensan que el ser acreditados les abre mejores puertas y a pesar de que los cambios sufridos en algunos aspectos como la infraestructura física no hayan sido tan notorios, en general se tiene una percepción positiva frente a los cambios.

Los estudiantes consideran que su currículo es pertinente, es completo, es integral e interdisciplinario y que ha habido cambios significativamente positivos con respecto a la visibilidad internacional. La inquietud común es la falta de espacios de socialización para mantenerlos más informados de los cambios particulares. La percepción frente a los profesores es que han mejorado en sus niveles de formación y en sus metodologías de enseñanza pues ahora hacen más dinámicas las clases.

El moderador y el observador pudieron evidenciar que hay un alto grado de aceptación por parte de los estudiantes con respecto a las acreditaciones, lo cual se hizo manifiesto durante las reuniones por el entusiasmo en las intervenciones las cuales irradiaron un alto sentido de pertenencia al respecto de estos procesos; se escucharon entre los asistentes comentarios relacionados con la falta de información y difusión hacia la comunidad académica.

Resultados de los grupos focales con profesores

Los grupos focales se desarrollaron con profesores pertenecientes a las tres carreras acreditadas por alta calidad de la Universidad Simón Bolívar, a saber psicología, ingeniería de sistemas y administración de empresas; fueron incluidos docentes de cátedra, de tiempo parcial y tiempo completo para tener apreciaciones variadas y desde diversas perspectivas. En total se llevaron a cabo *dos* grupos focales, cada uno de los cuales fue aplicado a un grupo docente conformado por 8 a 12 profesores pertenecientes a las carreras acreditadas, lo que significa que en total se tuvo la oportunidad de interactuar con un promedio de 20 docentes a través de los grupos focales.

La participación de los docentes fue voluntaria; los participantes no fueron informados previamente del tema cuando fueron convocados, el tema de discusión se socializó en el momento en que estos estuvieron reunidos; se realizó una sesión de grupo focal por cada carrera de aproximadamente una hora de duración, en un salón de profesores de la sede dos de la universidad.

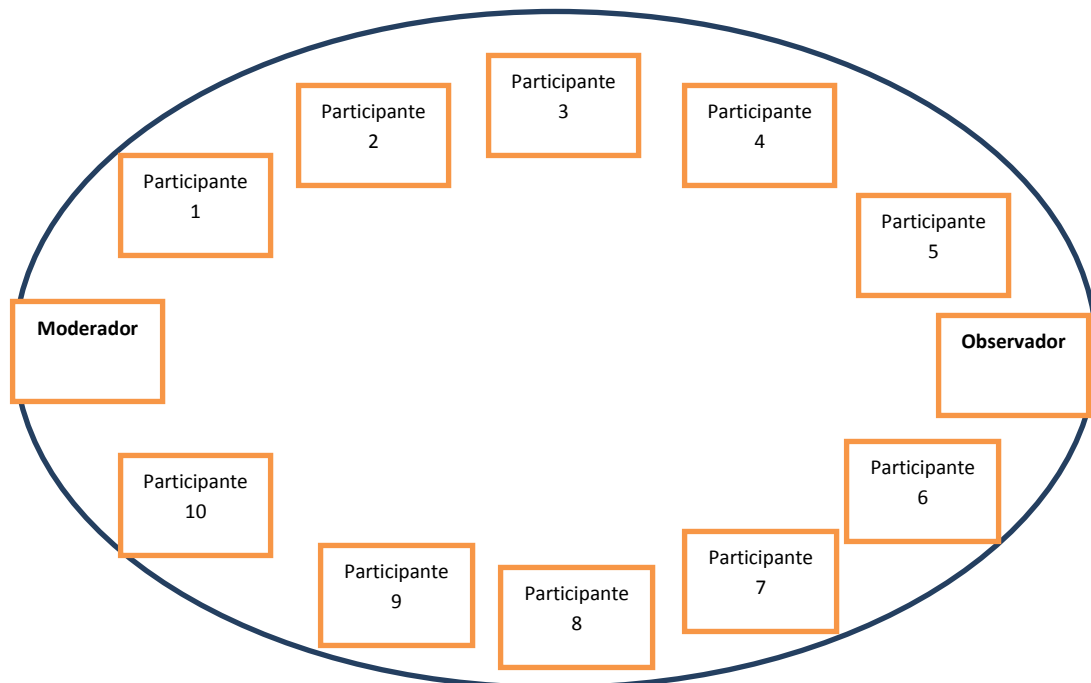
La guía del grupo focal consta de 17 preguntas, todas ellas tendientes a explorar su percepción general del proceso de acreditación y su percepción frente a las categorías Integralidad, Equidad y Pertinencia del Modelo de Acreditación.

En la tabla No 18, se presentan la ficha técnica, disposición de los participantes, preguntas realizadas, ítems que explora cada pregunta y resumen de las respuestas obtenidas.

Tabla 18. Grupo focal profesores

Ficha técnica	
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo del grupo Focal Conocer Las percepciones del grupo de profesores invitados a participar en referencia al modelo y proceso de acreditación por alta calidad del cual hayan sido partícipes 	
Lugar y Fecha:	Barranquilla, Octubre 4 de 2013
Nombre del moderador:	Adriana Uribe
Nombre del observador:	Leonardo Pacheco
Tema del grupo focal:	El modelo y el proceso de acreditación de un programa académico universitario
Composición de los asistentes: Número: Sexo: Edad: Procedencia:	Docentes que han participado en procesos de acreditación de programas 12 7 hombres, 5 mujeres Edades entre 30 y 50 años Universidades de la ciudad de Barranquilla
Número de reuniones realizadas: (razones)	3 reuniones realizadas en razón a poder abarcar todas las preguntas del cuestionario
Duración:	(una hora por sesión)

Diagrama de la disposición de las personas dentro del grupo:



Temas de discusión

PREGUNTAS	ÍTEMS QUE EXPLORA	PALABRAS CLAVE DE RESPUESTA
1. ¿Cuál es su apreciación general sobre el proceso de acreditación vivido en su programa académico?	Percepción general	Integralidad Positiva, negativa
2. Considera usted que fue conveniente y estimulante el que en su programa académico se haya logrado la acreditación por alta calidad		Pertinencia Estimulante decepcionante
3. ¿Los resultados del proceso de acreditación cumplieron con sus expectativas en cuanto al mejoramiento general del programa?		Pertinencia Expectativas mejoramiento
4. ¿Consideran que el haber logrado la acreditación ha tenido consecuencias positivas, negativas o de ninguna índole en el desarrollo del programa académico?		Pertinencia Resultados Positivos negativos
5. ¿Considera usted que en la institución los procesos relacionados con selección, vinculación y permanencia de los docentes han mejorado como consecuencia de los procesos de acreditación?		Pertinencia Selección, vinculación, desvinculación permanencia
6. ¿Existe relación directa entre el incremento en los niveles de experiencia y formación de los docentes y los procesos de acreditación?		Pertinencia Experiencia Docente formación
7. ¿La acreditación por alta calidad ha incidido en el mejoramiento de los procesos de desarrollo profesoral?		equidad Desarrollo profesoral
8. ¿Existen mayores niveles de exigencia en cuanto a la producción académica de los docentes como consecuencia de la acreditación?		Integralidad Producción intelectual
9. ¿Han mejorado los niveles de remuneración y los procesos de evaluación de los docentes como consecuencia de la acreditación por alta calidad?		equidad Asignación salarial remuneración
10. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró una mayor relevancia académica y pertinencia social del programa acordes con lo establecido en la misión y en el proyecto educativo?	Modelo de Acreditación	Misión y proyecto educativo Misión Proyecto educativo
11. ¿En su concepto, la acreditación trajo como consecuencia una mejoría notoria en el currículo, su flexibilidad e interdisciplinariedad y en las metodologías educativas empleadas?		Procesos académicos Currículo Flexibilidad e Interdisciplinariedad Y metodologías
12. ¿Como consecuencia del proceso de acreditación se han logrado una mayor visibilidad nacional e internacional del programa?		Visibilidad nacional e internacional del programa Visibilidad nacional E internacional
13. ¿La acreditación Trajo como consecuencia mejores y más eficientes procesos de investigación e innovación al interior del programa académico?		Investigación e innovación Investigación innovación
14. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró que la comunidad académica tuviera mejores actividades relacionadas con el bienestar universitario tales como espacios deportivos,		Bienestar universitario Bienestar Servicios Espacios

participación en grupos recreativos o servicios médicos entre otros?			mejoramiento
15. ¿Considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente, espacios físicos y recursos financieros de forma que el programa brindase mejor servicio en su proceso formativo?		Recursos físicos y financieros	Mejora Recursos espacios
16. ¿considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente la organización y gestión del programa académico		organización y gestión	Mejora procesos

RESUMEN RESPUESTAS PROFESORES
<p>1. ¿Cuál es su apreciación general sobre el proceso de acreditación vivido en su programa académico? El proceso de acreditación en el cual se participó fue positivo en general, exigente y a tono con la exigencia del mundo empresarial permitió aprender, la labor se cumplió y la meta de acreditación se logró.</p>
<p>2. ¿Considera usted que fue conveniente y estimulante el que en su programa académico se haya logrado la acreditación por alta calidad? Si es estimulante el logro de la acreditación, es motivo de orgullo, recompensa al trabajo. Toda certificación ayuda a cambiar la percepción del cliente sobre un servicio. La acreditación debe ir en función de la calidad y no solo del cumplimiento de un requisito. Allí radica la diferencia. Se necesita una filosofía de la calidad para lograr verdaderamente calidad. Es estimulante tener un sello distintivo a través de una acreditación. Tanto para el docente como para el estudiante.</p>
<p>3. ¿Los resultados del proceso de acreditación cumplieron con sus expectativas en cuanto al mejoramiento general del programa? En general si se cumplieron las expectativas aunque haya aspectos que deban seguir mejorando cada vez más, por ejemplo, se deberían procurar mejores procesos de selección de estudiantes para poder trabajar con alumnos que lleguen con mejor calidad para que continúen su proceso de mejoramiento</p>
<p>4. ¿Consideran que el haber logrado la acreditación ha tenido consecuencias positivas, negativas o de ninguna índole en el desarrollo del programa académico? Para el programa fue positivo e importante lograr la acreditación pero se necesita mayor difusión ante la comunidad educativa</p>
<p>5. ¿Considera usted que en la institución los procesos relacionados con selección, vinculación y permanencia de los docentes han mejorado como consecuencia de los procesos de acreditación? Si se considera que han mejorado ostensiblemente, se han sofisticado, organizado, hay mayor exigencia, se han mejorado las características académicas de los docentes.</p>
<p>6. ¿Existe relación directa entre el incremento en los niveles de experiencia y formación de los docentes y los procesos de acreditación? Si hay relación, hay mayor exigencia, es más difícil ingresar como docente a un programa acreditado.</p>
<p>7. ¿La acreditación por alta calidad ha incidido en el mejoramiento de los procesos de desarrollo profesoral? Si ha incidido porque en la medida de que un programa esté acreditado es un motivo para que los docentes vayan en la misma sintonía, por lo tanto capacitan y exigen mayor capacitación y desarrollo a los docentes</p>
<p>8. ¿Existen mayores niveles de exigencia en cuanto a la producción académica de los docentes como consecuencia de la acreditación? Si hay mayores niveles de exigencia por los parámetros que hay que cumplir ante el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a investigación, sin embargo en lo que no hay equidad es en la mejora de la remuneración para el docente.</p>
<p>9. ¿Han mejorado los niveles de remuneración y los procesos de evaluación de los docentes como consecuencia de la acreditación por alta calidad? No hay una mejora en la asignación salarial. Debería haberla, pero este aspecto no ha sido mirado por la universidad.</p>
<p>10. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró una mayor relevancia académica y pertinencia social del programa acordes con lo establecido en la misión y en el proyecto educativo? Si el programa es más pertinente socialmente, es lo que consideran los empresarios cuando se abordan frente a su opinión</p>

<p>11. ¿En su concepto, la acreditación trajo como consecuencia una mejoría notoria en el currículo, su flexibilidad e interdisciplinariedad y en las metodologías educativas empleadas? La acreditación no trae las mejoras, lo que trae las mejoras es interiorizar un proceso de calidad. En el tema de flexibilidad y de interdisciplinariedad se están dando avances. Lo que ha ayudado es interiorizar la necesidad de una mejora continua.</p>
<p>12. ¿Como consecuencia del proceso de acreditación se han logrado una mayor visibilidad nacional e internacional del programa? Si hay mejores perspectivas en la visibilidad nacional e internacional, sean conseguidos más proyectos con cofinanciación internacional.</p>
<p>13. ¿La acreditación trajo como consecuencia mejores y más eficientes procesos de investigación e innovación al interior del programa académico? Si se han mejorado los procesos de investigación porque la exigencia del proceso hace que en un programa sea necesario ahondar en el desarrollo investigativo para cumplir con los estándares necesarios. Este es tal vez de los aspectos en el que son más notorias las mejoras de la acreditación.</p>
<p>14. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró que la comunidad académica tuviera mejores actividades relacionadas con el bienestar universitario tales como espacios deportivos, participación en grupos recreativos o servicios médicos entre otros? Realmente hay mejoras en los servicios de bienestar universitario pero no las suficientes. Las universidades deberían invertir más en este tipo de asuntos porque bien significan una mejora en las condiciones de oferta del servicio para la comunidad académica. Hace falta mejoras locativas y mayores servicios.</p>
<p>15. ¿Considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente, espacios físicos y recursos financieros de forma que el programa brindase mejor servicio en su proceso formativo? No hay mejoras suficientes en cuanto a los espacios físicos. La acreditación no cambió dramáticamente los recursos formativos como espacios físicos y demás; ayudó a mejorar pero no lo suficiente. La infraestructura no ha sufrido mejoras dramáticas. Las universidades deben ser conscientes de que hay que invertirle a la calidad</p>
<p>16. ¿considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente la organización y gestión del programa académico? Si ha habido mejoras sustanciales en la gestión del programa; pero se considera que se necesita mayor cercanía desde la dirección del programa hacia la comunidad académica.</p>

Fuente: Resultados de investigación

La mirada de los docentes frente a la acreditación, si bien es positiva es más crítica, dado que ellos son conscientes de que lo importante verdaderamente no está solamente en obtener una certificación sino en interiorizar la importancia de adquirir y desarrollar procesos de calidad. Los docentes perciben que los procesos de acreditación son positivos, exigentes, estimulantes, motivo de orgullo y factor de recompensa hacia el trabajo.

Toda certificación ayuda a cambiar la percepción del cliente sobre un servicio; consideran que la acreditación debe ir en función de la calidad y no sólo del cumplimiento de un requisito, allí radica la diferencia; para este grupo, se necesita más allá de una acreditación, una filosofía de la calidad para lograr verdaderamente cambios positivos, entendida como una forma de interiorizar la excelencia y como un conjunto de mecanismos para el logro de unos objetivos.

En general para este grupo se cumplieron las expectativas aunque haya aspectos que deban seguir mejorando cada vez más; consideran al igual que los estudiantes que necesita mayor difusión ante la comunidad educativa y mejora en los espacios e infraestructura. Los docentes perciben que los procesos educativos y académicos han mejorado ostensiblemente, se han sofisticado y organizado, hay mayor exigencia; para este grupo de informantes, el hecho de que un programa esté acreditado es un motivo para que los docentes se superen, se capaciten y esfuercen por ser mejores.

En aspectos como los currículos y la investigación y la visibilidad nacional e internacional hay mayores niveles de exigencia por los parámetros que hay que cumplir ante el Ministerio de Educación Nacional, pero desafortunadamente uno de los aspectos que no ha sido mejorado es el factor de la asignación salarial. De igual forma consideran que el programa es más pertinente socialmente, es lo que consideran los empresarios cuando se abordan frente a su opinión, no obstante no hay mejoras suficientes en cuanto a los espacios físicos y dotación de herramientas educativas. Si ha habido mejoras sustanciales en la gestión del programa; pero se considera que se necesita mayor cercanía desde la dirección del programa hacia la comunidad académica.

Resultados de los grupos focales con egresados

Se trabajó al igual que en los demás grupos focales, con egresados de las tres carreras acreditadas por alta calidad, psicología, ingeniería de sistemas y administración de empresas, procurando equilibrar los grupos en el aspecto género.

En total se llevaron a cabo dos grupos focales con egresados. Cada grupo focal contó con un promedio de 15 estudiantes, lo que significa que en total se tuvo la oportunidad de interactuar con 30 egresados a través de los grupos focales.

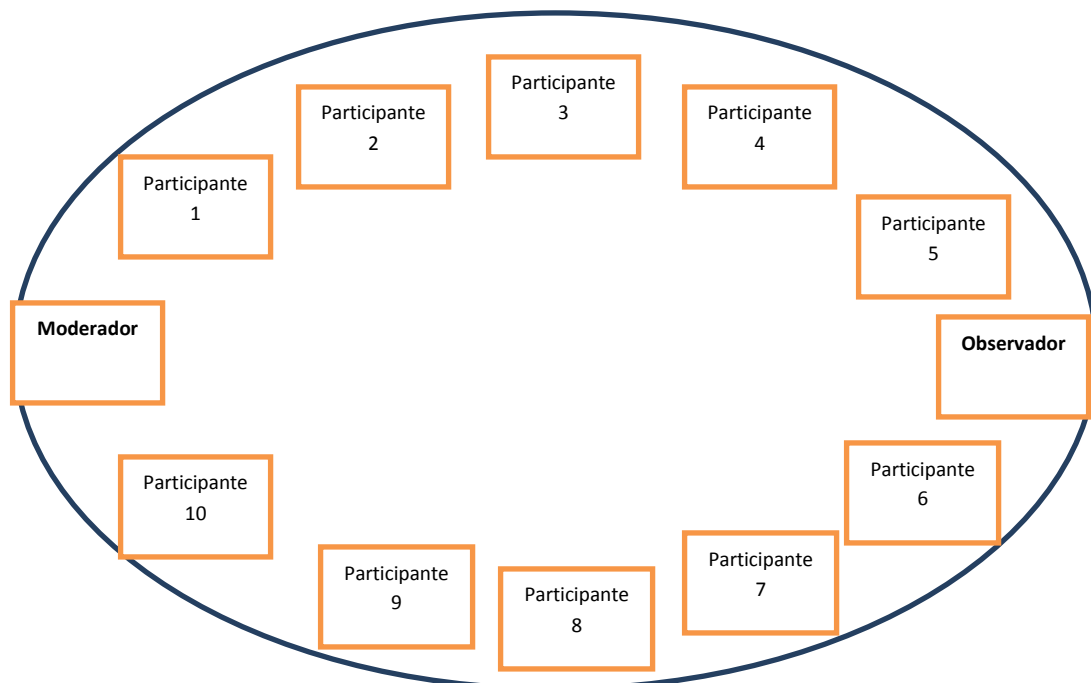
La participación fue voluntaria, pero a diferencia de los anteriores grupos focales se consideró importante informar previamente el tema de la reunión; se trabajó una sesión por cada grupo focal de aproximadamente una hora, en un auditorio de la universidad apto para este tipo de reuniones.

La guía del grupo focal consta de 13 preguntas, todas ellas tendientes a explorar su percepción general del proceso de acreditación y su apreciación frente al desarrollo de las categorías representadas por los factores que comprende el modelo de acreditación por alta calidad, a saber: misión y proyecto educativo, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional del programa, investigación e innovación, bienestar universitario, y recursos físicos y financieros; se omitió la categoría referente a la organización y gestión del programa por cuanto al estar ya fuera de la universidad estas personas no poseen elementos de juicio para opinar sobre la organización y gestión actual de la carrera.

En la tabla No 19, Grupo Focal Egresados, se presentan la ficha técnica, disposición de los participantes, preguntas realizadas, ítems que exploran cada pregunta y un resumen de las respuestas obtenidas.

Tabla 19. Grupo focal egresados

Ficha técnica	
Objetivo del grupo Focal: Conocer las percepciones del grupo de egresados invitados a participar en referencia al modelo y proceso de acreditación por alta calidad del cual hayan sido partícipes.	
Lugar y Fecha:	Barranquilla, septiembre 25 y 26 de 2013
Nombre del moderador:	Adriana Uribe
Nombre del observador:	Leonardo Pacheco
Tema del grupo focal:	El modelo y el proceso de acreditación de un programa académico universitario
Composición de los asistentes:	
Número:	12
Sexo:	5 hombres, 7 mujeres
Edad:	22 a 35 años
Procedencia:	Egresados de Administración, Psicología e Ingeniería de sistemas de la Universidad Simón Bolívar
Número de reuniones realizadas:	1
Duración:	(entre 45 min y una hora)

Diagrama de la disposición de las personas dentro del grupo

Temas de discusión

PREGUNTAS	ÍTEMS QUE EXPLORA		PALABRAS CLAVE DE RESPUESTA
1. ¿Cuál es su apreciación general sobre el proceso de acreditación vivido en el programa académico?	Percepción En general	integralidad	Positiva, negativa
2. Considera usted estimulante el que en programa académico del que usted egresó se haya logrado la acreditación por alta calidad		Pertinencia	Estimulante decepcionante
3. ¿Considera usted que el proceso de acreditación surtido en el programa del que usted egresó fue un factor decisivo para el mejoramiento general del programa?		Pertinencia	Expectativas mejoramiento
4. ¿Consideran que el haber logrado la acreditación ha tenido consecuencias positivas, negativas o de ninguna índole en el desarrollo del programa académico?		Pertinencia	Resultados Positivos negativos
5. ¿Considera usted que el impacto del programa en el medio social y académico ha mejorado como consecuencia del proceso de acreditación?		Pertinencia	Egresados Impacto Medio social
6. ¿En su condición de egresado del programa considera usted que tras la acreditación del programa se han intensificado las actividades de seguimiento hacia el egresado y que ambas cosas tienen relación directa?		Equidad	Seguimiento contacto
7. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró una mayor relevancia académica y pertinencia social del programa acordes con lo establecido en la misión y en el proyecto educativo?	Modelo de Acreditación	Misión y proyecto educativo	Relevancia y pertinencia académica
8. ¿En su concepto, la acreditación trajo como consecuencia unas mejores características del currículo en general?		Procesos académicos	Currículo Flexibilidad e Interdisciplinaria Y metodologías
9. ¿Como consecuencia del proceso de acreditación se han logrado una mayor visibilidad nacional e internacional del programa?		Visibilidad nacional e internacional del programa	Visibilidad internacionalización
10. ¿Mejoraron los procesos de investigación e innovación al interior del programa académico como consecuencia de la acreditación?		Investigación e innovación	Investigación innovación
11. ¿Considera usted que ahora existen mejores servicios de bienestar universitario en la universidad y que ello puede haber sido consecuencia de los procesos de acreditación?		Bienestar universitario	Bienestar Servicios Espacios mejoramiento
12. ¿Considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente, espacios físicos y recursos financieros de forma que el programa brindase mejor servicio en su proceso formativo?		Recursos físicos y financieros	Mejora Recursos espacios

RESUMEN RESPUESTAS GRUPO FOCAL EGRESADOS
<p>1. ¿Cuál es su apreciación general sobre el proceso de acreditación vivido en el programa académico? La acreditación es positiva. Consideramos que es buena, suponemos que se debe haber aumentado la población estudiantil, los reintegros etc. Sin embargo hace falta más difusión de los logros hacia los egresados porque hay mucha desinformación hacia nosotros y no se nos da la oportunidad de estar al tanto de los logros del programa.</p>
<p>2. Considera usted estimulante el que en programa académico del que usted egresó se haya logrado la acreditación por alta calidad. Si es estimulante para uno como egresado conocer que su programa se acreditó. Ello nos da credibilidad. Eso le da prestigio a uno como egresado y se relaciona con lo laboral porque me abre más puertas porque se supone que es un profesional que recibió más y mejores conocimientos. Obviamente sería importante divulgar más y mejor en el medio empresarial el hecho de que este es un programa acreditado. Nos preguntamos que tanto las empresas también conocen que somos acreditados.</p>
<p>3. ¿Considera usted que el proceso de acreditación surtido en el programa del que usted egresó fue un factor decisivo para el mejoramiento general del programa? No tenemos suficiente información como egresados para afirmar si el programa es mejor ahora. Definitivamente hace falta divulgación. De la época en la que egresamos hacia acá debe haber habido muchos cambios pero no estamos lo suficientemente enterados. Algunos escuchamos que ha habido cambios como por ejemplo una mejor calificación de los docentes que nos indican que el programa ahora es mejor.</p>
<p>4. ¿Consideran que el haber logrado la acreditación ha tenido consecuencias positivas, negativas o de ninguna índole en el desarrollo del programa académico? El programa debe haber mejorado mucho porque se sometió a un proceso exigente y lo supero en forma positiva pero volvemos a lo mismo, el egresado tiene pocas posibilidades de enterarse de los cambios de su programa.</p>
<p>5. ¿Considera usted que el impacto del programa en el medio social y académico ha mejorado como consecuencia del proceso de acreditación? Si consideramos que deben haber pasado cosas que hagan mejor el programa porque conocemos que el proceso de acreditación es exigente y desde que se logró eso es indicativo de que las cosas han mejorado.</p>
<p>6. ¿En su condición de egresado del programa considera usted que tras la acreditación del programa se han intensificado las actividades de seguimiento hacia el egresado y que ambas cosas tienen relación directa? A pesar de que los egresados son una población cambiante que es difícil de contactar si se nos llama y se nos convoca a través sobre todo de las redes sociales como el Facebook, twitter etc. Se nos dificulta a veces asistir por nuestros compromisos laborales y familiares, sugerimos que modifiquen los horarios de invitaciones a egresados para que podamos asistir y estar más enterados, pero si observamos que hay seguimiento porque nos invitan y nos convocan más a asistir a eventos en el programa.</p>
<p>7. ¿Mediante el proceso de acreditación se logró una mayor relevancia académica y pertinencia social del programa acordes con lo establecido en la misión y en el proyecto educativo? Si el programa debe ser más pertinente ahora, tenemos mejor reputación ante la comunidad.</p>
<p>8. ¿En su concepto, la acreditación trajo como consecuencia unas mejores características del currículo en general? De lo académico no conocemos los cambios porque no se han divulgado lo suficiente pero consideramos que si el programa logró su acreditación es porque tuvo las mejoras en el currículo suficientes que lo hicieron apto para lograrlo.</p>
<p>9. ¿Como consecuencia del proceso de acreditación se han logrado una mayor visibilidad nacional e internacional del programa? Si en este tema la mejora ha sido notoria, anteriormente esos procesos de internacionalización no existían pero ahora son notorios y sirven grandemente a los estudiantes.</p>
<p>10. ¿Mejoraron los procesos de investigación e innovación al interior del programa académico como consecuencia de la acreditación? Los procesos de investigación y las innovaciones logradas son buenos, interesantes, le dan buenas</p>

oportunidades a los estudiantes, las deficiencias que se tengan es posible para los estudiantes y egresados superarlas a través de incursionar en investigación

11. ¿Considera usted que ahora existen mejores servicios de bienestar universitario en la universidad y que ello puede haber sido consecuencia de los procesos de acreditación?

A pesar de que cuando fuimos estudiantes utilizábamos poco los servicios de bienestar, conocemos que los servicios son excelentes y en parte las acreditaciones han ayudado en todas esas mejoras.

12. ¿Considera usted que debido a la acreditación mejoraron ostensiblemente, espacios físicos y recursos financieros de forma que el programa brindase mejor servicio en su proceso formativo?

Si la mejora en espacios físicos y en recursos es grande y notoria, la comunidad académica la siente grandemente, en general toda la infraestructura ha cambiado para bien y ello se le debe a las acreditaciones.

Fuente: Resultados de investigación

Los egresados tienen quizás la percepción más positiva entre los grupos abordados; estos manifiestan tener una profunda confianza en el proceso y aunque expresan no estar informados en forma suficiente sobre cambios curriculares, investigativos y de metodologías y procesos de internacionalización, suponen que todos ellos fueron sujetos de mejora por el solo hecho de haberse logrado la acreditación.

Conciben el proceso como algo estimulante que le da una mayor credibilidad a su formación y aunque manifiestan no tener suficiente información y considerar que hace falta divulgación, consideran que el programa debe haber mejorado mucho porque se sometió a un proceso exigente y lo superó en forma positiva, no obstante el egresado tiene pocas posibilidades de enterarse de los cambios de su programa.

En general consideran que deben haber pasado cosas que hacen mejor al programa porque conocen que el proceso de acreditación es exigente y el haberse logrado es indicativo de mejoramiento general.

El moderador y observador, evidenciaron en el espacio de reunión con los egresados actitudes que reflejan que para este grupo lo importante del proceso de acreditación no consiste en sus particularidades sino en el resultado, quizás porque sus intereses se basan más en aprovechar un logro por parte de la carrera de la cual egresaron que pueden aprovechar en pro de su desempeño profesional.

En el siguiente capítulo se presentan la discusión de los resultados y las conclusiones y las recomendaciones generadas a través de los diferentes espacios de diálogo realizados en el transcurso de la investigación

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las discusiones teóricas realizadas a lo largo de esta tesis indican que la organización es un ente social compuesto por partes con funciones específicas, que posee fines u objetivos que pretenden ser alcanzados de forma conjunta y de manera eficiente; hemos planteado también que la universidad es asumida como una organización, basados en que es un ente social con características, fines y objetivos similares a los de cualquier otro que se encuentre inmerso en un entorno competitivo.

Rescatando a Sheldon (1986), quien destaca la importancia de la consecución de los fines organizacionales de forma eficiente, asumimos que las acreditaciones por alta calidad, son una manera de conseguir los fines de eficiencia que persigue toda organización.

Tal y como lo propone Stewart (1992), hay tendencias, que impulsan el cambio en las organizaciones como la competencia global y el surgimiento de las nuevas tecnologías; es claro que en el caso de la Universidad Simón Bolívar, las acreditaciones de sus programas han obedecido a la necesidad de adaptarse a la competencia global y al crecimiento de las otras organizaciones educativas, nacionales y globales que compiten por un mismo mercado.

Hemos planteado también que la universidad es asumida como una organización, sujeto de aprendizaje y cambio, que se debe a una comunidad académica y a la sociedad; sin duda los procesos de acreditación que se han vivido al interior de la USB, han sido procesos de aprendizaje y cambio organizacional que le han hecho posible estar a tono con las nuevas tendencias y exigencias de la época.

Para lograr los efectos del cambio, las universidades como la USB, suelen implementar estrategias de sostenibilidad y posicionamiento en el medio; la necesidad de cambio en las organizaciones suele marcar el surgimiento de acontecimientos internos como las acreditaciones por alta calidad que en parte son debidos a la percepción de una necesidad y determinan la magnitud del cambio propuesto.

Es por ello que nos afirmamos en que el cambio al interior de una organización como la USB, representado en los procesos de acreditación, se constituye en un determinante de evolución y éxito, en entornos competitivos, y bajo condiciones sociales, económicas y políticas que hacen necesaria una permanente disposición al cambio.

En referencia a las formas organizacionales asimilables a la universidad, Cohen, March y Olsen (1972), asumieron a las universidades como anarquías organizadas por sus características marcadas por la ambigüedad en las preferencias y en las percepciones de sus miembros, la fluida participación de estos en la toma de decisiones y la dificultad para conectar entradas y salidas de insumos en sus procesos internos.

En procesos como las acreditaciones por alta calidad, fluyen estas particularidades organizacionales, las cuales se hacen presentes durante y en sus etapas posteriores. En la USB, se evidencia una alta ambigüedad en las preferencias de directivos, profesores, y estudiantes manifiestas en su diversidad de intereses alrededor de su funcionamiento; para los primeros es imperativa la racionalidad en el manejo de los recursos, para los segundos es insuficiente su asignación salarial y para los terceros el interés radica en

recibir un excelente servicio educativo sin perjuicio de los costos en los que se pueda incurrir.

La fluida participación de los miembros como otra característica propia de las anarquías organizadas también es manifiesta durante los procesos de acreditación a pesar de que las actitudes frente al proceso mismo difieran de manera importante, ya sea participando de manera proactiva o por el contrario de forma crítica, como ha sido evidente al medir las percepciones de algunos de los actores de la USB.

De igual forma, como lo proponen Cohen, March y Olsen (1972), en las anarquías organizadas hay dificultad para conectar entradas y salidas de insumos en sus procesos internos; ello se manifiesta cotidianamente en una universidad como la USB, en la coordinación de los procesos formativos y desde luego en la de acontecimientos como las acreditaciones, en los cuales es imperativo planear, organizar y controlar actividades para las cuales no siempre hay consenso entre los participantes.

Otra de las formas organizacionales asimilables a las universidades es la de los sistemas flojamente acoplados; para Weick (1976), en una organización existe flojo acoplamiento cuando las decisiones, creencias y soluciones no están relacionadas con los problemas que se presentan en su interior; en la USB, hemos evidenciado a lo largo de esta investigación que existen problemas de diferente naturaleza como el excesivo centralismo en las decisiones, que ha llevado a la desmotivación en los líderes de facultades y programas, cuya solución quizás no está en los procesos de acreditación.

Es claro que cuando una organización se asimila a una anarquía organizada, tal y como lo plantean Solis y López (2000), hay fuerzas híbridas que coexisten y se

contradican en su interior; es entonces cuando los conflictos y relaciones de poder van de la confrontación a la colaboración, mediados por las posibilidades de negociación; ello fue observado en la USB, al conocer la percepción en los diferentes actores relacionados con los procesos de acreditación, quienes manifestaron posturas, actitudes e intereses diferentes.

Otro de los referentes teóricos planteados fue el neo institucionalismo, que según March y Olsen (1993), pregona que las características del contexto institucional son un factor fundamental para la explicación de sus comportamientos; dentro de esta corriente coexiste el isomorfismo, propuesto por DiMaggio y Powell (1983), que se refiere a procesos en los que se generalizan prácticas homogéneas entre instituciones asociadas a expectativas sobre los resultados.

La práctica de las acreditaciones en universidades como la USB puede ser considerada como una representación del isomorfismo es decir como una destreza homogénea que se ha hecho cada vez más necesaria entre el gremio universitario a fin de evitar el riesgo de perder credibilidad y posicionamiento en el medio.

En este trabajo se examinó la percepción como fenómeno humano asociado con el comportamiento de las personas, como la experiencia sobre el medio ambiente y la información indirecta que recibe un individuo a través de otros, o a través de medios de comunicación; ésta ha sido utilizada para el análisis de fenómenos como la acreditación al interior de una organización.

Siguiendo a Gordon (1996), en la USB, los actores seleccionados como sujetos para determinar su percepción y comprensión del fenómeno de la acreditación asimilaron los

intercambios sociales inmersos en él, asignaron sus propios significados y emitieron sus juicios, sin estar exentos de influencias como sus expectativas, intereses y experiencia.

Ha sido explorado el concepto de calidad al interior de una universidad; asumida por Borrero (1993), como el desarrollo integral de los métodos de dirección, nivel de profesores, planes de estudio, metodologías de enseñanza, niveles de investigación, estructura financiera, locativa y relaciones con la sociedad; hemos planteado que una de las formas más comunes de determinar la calidad en una universidad es el sometimiento a procesos de acreditación; no obstante las diferentes críticas, manifiestas en la percepción de los actores, en referencia a los procesos de acreditación, hay una constante encontrada en la USB, según la cual una universidad o programa académico que se acredita, lo logra porque realmente posee un alto nivel de calidad en sus diferentes componentes, aunque estos puedan ser sujetos de mejora.

Al ser evaluadas las tres categorías diseñadas para medir la percepción de los actores frente al modelo de acreditación de programas: integralidad, pertinencia y equidad, encontramos que la primera de ellas, concebida por Branden (2001), como un proceso que se presenta cuando se poseen todos los aspectos necesarios y como aquello que va más allá de la suma de las partes; el modelo de acreditación, es visto por los expertos como integral porque comprende los factores necesarios, a pesar de que estos consideran deseable la reestructuración y contextualización de algunos indicadores como: la estratificación de las universidades de acuerdo a la conformación socioeconómica de su población estudiantil, el rol asumido por el par académico y las políticas de capacitación permanente para hacer de ellos un elemento más confiable en el

proceso y examinar las condiciones salariales y de contratación de los docentes al interior de la universidad y asignarle mayor importancia en el peso de la evaluación a los niveles de deserción estudiantil.

La segunda de las categorías planteadas fue la equidad, entendida como aquello que representa correspondencia, justicia e igual nivel de oportunidad para quienes participan en algo; el modelo es percibido por los expertos como poco equitativo porque no contextualiza las diferencias entre las universidades y programas sometidos al proceso. Es esta una de las grandes conclusiones de la investigación; la necesidad planteada por un grupo de expertos de revisar las condiciones en las que es aplicado al modelo para que todos quienes se sometan a él, tengan las mismas oportunidades de éxito.

La tercera de las categorías abordadas, la pertinencia, entendida por Cajiao (2008), como el nivel de adecuación de un modelo al contexto y como la congruencia de los logros con los objetivos y metas, ha sido considerada por los expertos como equivalente con su definición, pues consideran de forma unánime que las acreditaciones son pertinentes porque permiten esfuerzos de universidades y programas reflejados en mejoras de sus procesos de formación y actualización de sus currículos.

6.1 Análisis de las percepciones por grupos de actores

Los expertos

Para los expertos, el modelo de acreditación de programas aplicado en Colombia, es integral pero merece ser revisado debido a las condiciones en las que es aplicado, dado que incluye aspectos que no necesariamente representan o significan en forma real la calidad.

Hay consenso entre ellos en cuanto a que el modelo de acreditación no conduce a resultados equitativos debido a que todas las instituciones y programas que se someten al proceso son medidas de la misma forma y con los mismos mecanismos sin considerar sus particularidades, lo cual pone en desventaja a aquellas con menores recursos y desarrollo, por lo tanto el modelo se debería aplicar con un grado de estratificación, es decir, contextualizar las circunstancias particulares de la universidad o programa sometido al proceso. Esto coincide con lo propuesto por Mollis (citado en Solís, 2010) quien señala que deberían ser las universidades las que establezcan sus propios criterios de calidad, atendiendo a sus propias condiciones económicas, sociales y del entorno.

Destaca también la idea de que parten de una concepción de universidad como tipo ideal weberiano que no corresponde a la realidad social de cada universidad. Esto viene a corroborar la propuesta de Ibarra (2006) en relación a la crítica que hace a estas propuestas al dejar de lado las especificidades de las universidades como organizaciones ubicadas en un tiempo y espacio específico.

Los expertos perciben que la figura del par académico le imprime subjetividad a la aplicación del modelo porque no todos ellos poseen los suficientes niveles de conocimiento del proceso y no siempre emiten juicios de una manera parcial.

Consideran que el modelo es pertinente porque incentiva a universidades y programas a realizar esfuerzos que se reflejan en mejoras de los procesos de formación, obliga a la revisión y actualización de currículos, produce mejoras en investigación y en actividades de articulación con el entorno, en procesos de internacionalización y en movilidad académica e intercambios estudiantiles.

A través de las acreditaciones se brindan mejores servicios reflejados en actividades de bienestar estudiantil, actividades de formación integral, mayor flexibilidad e interdisciplinariedad.

Los estudiantes

En este grupo de actores se percibió el mayor orgullo como consecuencia de la acreditación; para ellos ésta es sinónimo de prestigio, de puertas abiertas a la hora de someterse a la búsqueda de ubicación laboral y por lo tanto valoran de una forma muy positiva el que en su programa se haya logrado la acreditación por alta calidad.

En general este grupo percibe que la acreditación trajo mejoras en la carrera, pero no lo suficientemente profundas y notorias; hay una concepción general de que las medidas de divulgación decaen después de haber obtenido la acreditación; se considera que la información y la sensibilización se producen solo en las etapas previas al proceso pero poco en las posteriores. Aparece aquí la necesidad de hacer más eficientes los mecanismos de comunicación entre las diversas instancias universitarias, tanto al interior como al exterior.

En referencia al funcionamiento de aspectos académicos como las actividades de formación integral, calidad del currículo, procesos investigativos y de innovación, la percepción es que pueden estar funcionando bien, pero hace falta una mayor comunicación para que los estudiantes y egresados se enteren de las mejoras.

En relación con la infraestructura física y los servicios educativos y de bienestar estudiantil, la percepción está dada en términos de que si bien la acreditación trajo

mejoras, éstas no son suficientes y deberían ser permanentes con o sin acreditación, puesto que se debe seguir apostando a la calidad y a los procesos de mejoramiento.

Los docentes

Se encontraron diferencias entre las percepciones de los docentes de las tres carreras acreditadas; como aspectos significativos de las percepciones se pueden resumir los siguientes: los docentes perciben que poseer acreditación por alta calidad es motivante, es importante, da prestigio y abre puertas de trabajo incluso en otras universidades; este grupo en general valora de forma positiva el que en su programa se haya logrado la acreditación por alta calidad. Encontramos aquí que la percepción está fuertemente influida por los intereses y las expectativas que se generaron entre la comunidad académica durante el proceso, sin embargo, esas expectativas no se han cumplido del todo, lo que ha generado que la motivación decaiga.

En referencia a las mejoras en el funcionamiento de los programas en términos generales, la percepción es de satisfacción; se considera que se hizo un esfuerzo importante del cual ellos mismos fueron partícipes y que se ve reflejado en una mejor oferta académica, en un currículo actualizado, en mejores procesos investigativos y de innovación; no obstante este grupo de actores considera que hace falta una mayor comunicación sobre estas mejoras.

Destacan los profesores que se han logrado avances importantes en la visibilidad internacional del programa, aunque aceptan que la mejora en este aspecto depende mucho de la gestión que realicen los directivos en cuanto a consecución de convenios y posibilidades de intercambio y movilidad estudiantil; en este sentido hay una mayor

percepción de logros por parte de los profesores de administración que por parte de los profesores de psicología e ingeniería.

En referencia a la infraestructura física, los servicios educativos y de bienestar estudiantil, los docentes de las tres carreras manifiestan que las mejoras logradas no son suficientes y deberían ser permanentes con o sin acreditación, es decir, que el cambio no debiera ser coyuntural. El aspecto salarial es un factor de desmotivación general en este grupo de actores quienes ven incoherente que se haya logrado la acreditación y que aun este aspecto no haya sido atendido para ser mejorado por parte de los directivos de la universidad.

Los egresados

Existen algunas diferencias entre las percepciones de los egresados de las tres carreras acreditadas; como aspectos significativos de las percepciones se pueden resumir los siguientes:

La percepción de los egresados con respecto a poseer acreditación por alta calidad es de orgullo y aceptación; estos consideran que ser egresados de una carrera acreditada es altamente estimulante, motivo de orgullo, de prestigio y abre puertas de trabajo como profesional; aunque la acreditación se haya logrado después de su egreso de la carrera, valoran de una forma muy positiva que ésta se haya producido.

En referencia a las mejoras en el funcionamiento que su programa haya logrado, la percepción es de poca o nula información; en general se conoce un efecto propagandístico pero no se saben al detalle los cambios sufridos al interior de la carrera;

se considera que se hizo un esfuerzo importante que debería ser más difundido entre los egresados.

Para los egresados, la acreditación se logró gracias a la exigencia del proceso, que obligó a directivos y docentes a trabajar en equipo y de la mano con el sector empresarial para mejorar su imagen; existe una confianza generalizada en que al ser un proceso exigente y con una evaluación rígida las mejoras tienen que ser consistentes.

Sobre aspectos como la formación integral, calidad del currículo, procesos investigativos y de innovación, la percepción de los egresados es que hace falta mayor comunicación; manifiestan escasa o nula información, consideran que se han logrado avances importantes en visibilidad internacional de las carreras y lamentan no haber sido partícipes del proceso; consideran que la infraestructura, servicios educativos y de bienestar han sufrido mejoras notorias que se deben mantener e intensificar.

Las sugerencias de los expertos frente a los factores que no han sido tenidos en cuenta y que podrían incidir en el logro de la calidad con base en las percepciones de expertos y de la comunidad académica se resumen en la tabla 20.

Tabla 20. Aspectos que según los expertos se deberían adicionar, eliminar o modificar del actual modelo de acreditación de programas académicos

Aspectos a Modificar
<ul style="list-style-type: none"> • Separar las Instituciones de Educación Superior, IES, de acuerdo a su clasificación según la Ley 30/1992 • Clasificar las universidades según su tamaño, presupuesto, número de alumnos, región, especialidades, procedencia, etc. • Agrupar a los programas académicos que se someten al proceso de acuerdo a sus especialidad, para facilitar la evaluación de sus aspectos específicos • Establecer nuevos estándares para poder comparar, alcanzar, superar. • Contextualizar la ubicación de los programas de acuerdo a la región donde estén ubicados y a la institución a la que pertenecen, pues de acuerdo a ello son muy distintas sus necesidades.
Aspectos a adicionar
<ul style="list-style-type: none"> • Incluir una evaluación más profunda de la parte administrativa y de la gestión del programa, que actualmente es una de las mayores debilidades que tiene el proceso de acreditación. • Proponer una evaluación de la tecnología que se posee acorde con las circunstancias actuales de la globalización. • Sistematizar los procesos de autoevaluación • Diseñar un sistema de información que permitiera, actualización, control y mayor efectividad en los procesos inherentes a la acreditación tanto institucional como de programas. • Implementar capacitación permanente a todos los actores de estos procesos. • Redefinir los aspectos a evaluar referentes a la internacionalización. • Diseñar de un glosario para contar con un lenguaje común. • Definir mecanismos reales para medir la efectividad del estatuto docente • Analizar de qué manera las pruebas ICFES y ECAES o algunas otras, pudieran servir para medir el “valor agregado” que le otorga el programa y la institución a un estudiante. • Adicionar una información más “completa” sobre los egresados y su aporte a la sociedad como aspecto a evaluar para otorgar la acreditación. • Establecer mecanismos que permitan medir de mejor forma la manera tanto el programa como la institución cumplen con el encargo social, que el estado y la sociedad le han encomendado. • Medir de manera efectiva los vínculos del programa con su entorno y el alcance de los objetivos del “Bienestar Social Universitario” • Dar una mayor articulación entre el Ministerio de Educación Nacional- MEN, y sus tres órganos asesores y consultores, como son el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, el Consejo Nacional de Acreditación – CNA, y la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –Comisión Nacional De Aseguramiento De La Calidad De la Educación Superior - CONACES, para que no se dé diversidad de criterios sobre un mismo asunto, como en muchos casos ocurre, donde se evidencia conceptos contradictorios. • Implementar otros mecanismos de seguimiento que permitan evidenciar que realmente la institución presenta cambios en cuanto al mejoramiento y la calidad del servicio, en caso contrario suspender con la pérdida de la acreditación obtenida.
Aspectos a Eliminar
<ul style="list-style-type: none"> • El elemento pares académicos como un factor que hace subjetivo el proceso de acreditación. • Los tiempos muy largos de gestión de los procesos de acreditación por parte de los organismos competentes tales como el CNA y el MEN

Fuente: Apartes de entrevistas realizadas a expertos (pares académicos y directivos académicos)

Las diferencias entre los modelos de acreditación examinados

De acuerdo al análisis comparativo realizado, se encontró que los modelos revisados poseen una gran similitud y pocas diferencias significativas en cuanto a sus metodologías, procedimientos, etapas en la que se desarrollan los procesos de acreditación, filosofía, objetivos y fines del proceso. Los factores evaluados difieren básicamente en la forma como se denomina a los aspectos revisados pero el fondo conceptual es el mismo; se puede afirmar que la única variante significativamente diferente es la que se refiere a la existencia de organismos acreditadores que intermedian en el proceso, lo cual se produce en tres de los cuatro modelos examinados siendo Colombia el único de estos países en el cual no existen estos organismos acreditadores como intermediadores del proceso.

Otro elemento a resaltar en el análisis comparativo de los modelos de acreditación es el relacionado a la ausencia de elementos que permitan evaluar la educación como proceso pues se hace énfasis en el producto, lo cual pone a los modelos utilizados en la lógica del gerencialismo, lo cual ha generado una posición crítica por parte de aquellos que cuestionan las tendencias globales, hacia las cuales se mueven las políticas educativas internacionales y nacionales para producir trabajadores que respondan a las necesidades del mercado, obedeciendo a la lógica instrumental y económica y no a la lógica humanista o social. Las diferencias entre los modelos se pueden resumir en las siguientes afirmaciones:

- *Chile:* Único modelo examinado que incluye dentro de los factores evaluados los propósitos e integralidad del programa, las competencias y su coherencia con el plan de estudio, la evaluación periódica para alcanzar estos componentes.
Mayor amplitud en la evaluación a los docentes pues miden aspectos como la incorporación, evaluación y promoción; no se contempla a los estudiantes ni al Bienestar universitario como factores de evaluación.
- *Perú:* Menor detalle en la evaluación a los docentes. Único modelo entre los examinados que incluye el ítem vinculación con grupos de interés. No se contempla a los estudiantes como factor de evaluación; concede una revisión especial al bienestar universitario como factor evaluado.
- *México:* Son incluidos como factores los estudiantes y evaluadas su trayectoria escolar, tamaño de los grupos, índices de rendimiento escolar; no se incluye al bienestar universitario como factor a evaluar.
- *Colombia:* Evalúa de forma integral la labor docente y no solo tiene en cuenta las calidades, grados y experiencia sino que también evalúa los mecanismos de selección y la existencia de estatutos de desarrollo profesoral. Concede una revisión especial al bienestar universitario como factor evaluado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones más relevantes originadas por la investigación; pudiésemos afirmar que las acreditaciones por alta calidad están ocupando un lugar preponderante en el contexto universitario latinoamericano y particularmente en el colombiano debido a sus repercusiones en términos de imagen, nivel de confianza para sus usuarios y garantía de satisfacción de servicio, por lo tanto se han convertido en una estrategia de posicionamiento que mejora el prestigio e imagen de las organizaciones del campo educativo de nivel superior.

Las acreditaciones por alta calidad son procesos de gran significado, connotación e importancia para una universidad, sus programas y su comunidad académica; independientemente de los aspectos en los que se hayan logrado mejoras significativas o de aquellos en los que persistan las debilidades, el sentimiento que traen es de mejoramiento del estatus, de orgullo y de prestigio.

Las percepciones encontradas en los miembros de la comunidad académica, en un contexto general están relacionadas con los resultados de cambio organizacional que éstos adjudican a la aplicación de las políticas de calidad, con lo cual estaríamos confirmado la proposición que hace las veces de hipótesis en esta investigación.

La comunidad académica, representada por los profesores, estudiantes, egresados y directivos académicos perciben las acreditaciones por alta calidad como un factor de orgullo y de prestigio que fomenta el sentido de pertenencia y se convierte en factor que cohesiona los equipos de trabajo y promueve el éxito de los diferentes procesos; no

obstante, existe una sensación de que las mejoras logradas son insuficientes y coyunturales y tienden a descender luego de la obtención de las mismas; por ello son percibidas como procesos incompletos, que conducen a logros positivos, acompañados de asuntos pendientes de resolver.

Existe una percepción generalizada en referencia a que las mejoras más sostenibles y significativas se dan en los procesos de aula, los currículos, las evaluaciones de los profesores, y de estudiantes, los procesos investigativos y en las relaciones con el entorno. Otro tipo de beneficios del proceso como el mejoramiento de los espacios e infraestructura física, el equipamiento y dotación de elementos como equipos y material educativo para el desarrollo de la labor formativa, experimentan cambios significativos con las acreditaciones pero insuficientes.

Los sistemas de selección de personal docente y de estudiantes tienen a mejorar como consecuencia directa de los procesos de acreditación puesto que las acreditaciones obligan a su perfeccionamiento y por ende a obtener mejores resultados.

Se encontró una sensación extendida de falta de información en la comunidad académica sobre las particularidades y detalles de los procesos de acreditación; este es un factor trascendental que merece ser tenido en cuenta para futuros procesos puesto que puede dificultar los resultados y puede ser percibido por los evaluadores, quienes emiten el juicio que define el otorgamiento de la certificación.

En población de los egresados se percibe un voto de confianza muy grande, frente a los procesos de acreditación; ellos suponen que su obtención aseguró mejoras

generales en los procesos y aunque poseen escasa información de detalles particulares confían en que las cosas se hicieron bien.

Las comunidades académicas abordadas emplean un lenguaje económico y de mercado, cuando se refieren a los procesos de acreditación y utilizan palabras propias del mundo comercial tales como el mercado, el cliente, el producto, el servicio, el indicador, la medición, la estandarización; ello refleja un giro hacia lo empresarial en el campo educativo y significa que aunque haya percepciones positivas en la comunidad académica frente a estos procesos, en el fondo estos aseguran el crecimiento de un mercado, el mejoramiento de un servicio y la mayor aceptación por parte de los clientes de una organización.

El estudio de casos permitió entender las particularidades del proceso de acreditación de uno de los programas académicos de la universidad Simón Bolívar, como práctica isomórfica en la búsqueda de mecanismos de legitimidad para consolidarse en su entorno de referencia. El cambio organizacional generado por las acreditaciones por alta calidad se percibe en varias etapas, pasando por las expectativas positivas, el optimismo, la sensación de éxito y posteriormente el escepticismo; se ve reflejado en términos de mejoras académicas y físicas; la primera de ellas manifiesta en las renovaciones curriculares, en nuevos y mejores procedimientos administrativos como el de selección y contratación de personal; la segunda se refleja en la renovación de la infraestructura, la dotación de nuevos equipos y la adecuación de espacios físicos para la comunidad. Luego de logradas las acreditaciones viene un período de escasas mejoras de todo orden y como consecuencia de este se presenta el escepticismo.

La temporalidad de las certificaciones otorgadas, aunque se refleja en resultados transitorios, es un aspecto a favor del proceso que obliga a instituciones y programas a continuar en la búsqueda de la calidad; no obstante, más allá del logro de mejoras en ciertos aspectos, el beneficio más importante y sostenible en materia de calidad que podría tener una universidad es la apropiación de una verdadera filosofía de la calidad sostenible a través del cambio de la cultura organizacional, tal y como lo manifestaron los docentes en sus participaciones..

Para organizaciones que pretendan involucrarse en procesos de acreditación es importante el diseño de mecanismos y estrategias comunicacionales internas y externas a fin de difundir y socializar los cambios producto de los procesos de acreditación; es posible que a través del uso de las técnicas de comunicación como el uso de las redes sociales, se logren mejorar los procesos comunicacionales

Las percepciones indican la importancia de tener en cuenta la creación de canales apropiados y permanentes de comunicación con los diferentes grupos de interés como un factor que puede potenciar la obtención de mejores y más sostenibles resultados en los procesos de acreditación; en este espectro, el grupo de egresados debe ser tratado en forma particular en referencia a los procesos comunicacionales motivado en dos razones: el hecho de estar alejado de la vida universitaria lo hace más vulnerable a la desinformación y su inserción en el medio productivo y empresarial lo convierte en un grupo estratégico que puede servir de puente relacional de la universidad y el sector externo por lo tanto lo convierte en factor importante para lograr acercarlo y fortalecer sus vínculos de apoyo a procesos como las acreditaciones de alta calidad.

Otro aspecto significativo encontrado en las percepciones es la importancia de tomar en cuenta la compensación de los esfuerzos de la comunidad participante en estos procesos como un factor que puede potenciar la obtención de mejores y más sostenibles resultados en las acreditaciones, así como la contextualización de las universidades y de los programas académicos que deciden voluntariamente ingresar a las acreditaciones de alta calidad a fin de tener en consideración las particularidades socioeconómicas de las poblaciones que atienden, lo cual haría más equitativos los resultados

El rol desempeñado por el par académico frente a los resultados de las acreditaciones, es a juicio de los expertos uno de los elementos de mayor subjetividad dentro del proceso; el alcance y efectos de sus juicios a la hora de valorar los resultados de un proceso de acreditación es materia de controversia que puede ser indicativo de la necesidad de revisión de este aspecto.

De forma final queremos destacar como conclusión, la importancia de considerar otras formas de evaluación de programas académicos que mas allá de los indicadores cuantitativos utilizados por las acreditaciones pudiese ser propositiva en la búsqueda incluyente de todos aspectos que representan la verdadera calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abraham, R. (1982). *Dynamics: the geometry of behavior*. Santa cruz: Aerial Press.
- Adizes, I. (1994). *Ciclos de vida de la organización*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Aguerrondo, I. (2006). La calidad de la educación: Ejes para su definición y Evaluación. *Calidad equidad y educación*. 22(2).pp. 25-35
- Ansoff, H. I. (1986). *La estrategia de la empresa*. España: Orbis.
- Arizpe, L., Paz, F. y Velazquez, M. (1993). *Cultura y cambio global percepciones sociales sobre la deforestacion en la selva lacandona*. Ciudad de Mexico: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Arrién. (2002). *Calidad y Acreditación exigencias a la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ash, M. (1998): *Gestalt psychology in German Culture*. Cambridge: University Press.
- Benney, M. y Hughes, E. (1970). *Sociology and the Interview, sociological methods: a Sourcebook*. Chicago: Aldine.
- Bernal, J. (1993). *La Calidad: desafío que enfrenta la educación en el momento Actual*. San José: SIMED.
- Bernasconi, A. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, M. (1996). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. y Taylor S. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Borrero, A. (1993) *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y Tendencias: administración universitaria*. Bogotá: ITESO
- Branden, N. (2001). *La Psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brunner, J. (1988). La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio. *Universidades*. 16(2). pp. 23 - 31.
- Burton, C. (1991). *El sistema de Educación Superior; una visión comparativa de la educación superior*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Caïs, J. (1997). *Metodología de Análisis Comparativo*. Madrid: Editorial Centro de Investigaciones Metodológicas.
- Capelleras, J. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria, un análisis empírico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Casassus, J. (2000). Poder, Lenguaje Y Calidad De La Educación. *Boletín del Proyecto Principal, N° 50*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina-la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *En Boletín del Proyecto Principal, N° 50*. Santiago de Chile: UNESCO
- Cázares, L. (1990). *Técnicas actuales de investigación documental*. Mexico: Trillas.
- Cazau, P. (1991). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Rundinguskín Editores.
- Chacón, G. (2006). La Triple Dimensión Cognoscitiva del Término 'Organización 'En *Actualidad Contable FACES*.9 (1). pp. 51-66.
- Chen, P. (1991). Self-organized criticality. *Scientific American*. 22(2). pp.34-45.

Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A garbage can model on organizational choice.

Administrative Science Quarterly.17 (1). pp. 1-25

Consejo nacional de acreditación (s.f). *Acreditación de programas de pregrado*. Obtenido el

7 de Junio de 2014 desde: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186377.html>

Consejo nacional de acreditacion. (2013). *Fundamentos estrategicos y organización del*

CNA. Obtenido de Consejo nacional de Acreditación: <http://goo.gl/gNgk06>

Bolívar de Consuegra, A. (15 de marzo de 2013). Entrevista. (A. Uribe, Entrevistador)

Bolívar de Consuegra, A. B. (7 de marzo de 2013). Entrevista. (A. Uribe, Entrevistador)

Coulter., S. y Robbins. (2005). *Administracion*.Mexico D.F.: Pearson Education.

Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative Research*..New York: Pearson Education.

Crosby, P. (1979). *Quality is free*.New York: Mc Graw-Hill.

Crozier, M (2008). *Sistema burocrático de organización*. Quito: FLACSO.

Cyert, R. y March, J. (1963). *A behavioral Theory of the Englewood cliffs*. New Jersey: Prentice Hall.

De Aubert, N., Gaulejac, V. (1999) *El coste de la excelencia*. España: Paidós

Deming, E. (1986). *Quality, productivity and competitive position*. Madrid: Ediciones Díaz De Santos.

Dias Sobrino, J. (2003). *Políticas educacionais e Reformas da Educação Superior*. Cortez. Editora: São Paulo.

DiMaggio, Paul J. y Walter W. Powell. (1983) "The iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational fields", *American sociological Review*. 48(2). pp. 147-161.

Douglas, M. (1988). *Simbolos Naturales*. Madrid: Alianza Editorial.

Eco, H. (2013). *Los límites de la interpretación*. Colombia: Random House Mondadori

Elliott, J. (2002). La reforma educativa en el estado evaluador. *Perspectivas*. 32 (3). pp. 15-25.

Erdhard, F. (1997). *Le pouvoir et la regle. Dynamiques de L action organisee*. Paris: Editions du seuil.

Etzioni, A. (1965). *Organizaciones modernas*, México: UTEHA.

Fayol, H. (1987). *Administración industrial y general*, Argentina: El Ateneo.

Feigenbaum, A. (1951). *Quality control: principles, practice and administration: an industrial management tool for improving product quality and design and for reducing operating costs and losses*. Michigan: McGraw-Hill.

Ferraris, M. (2000). *La historia de la hermenéutica*. Madrid: Ediciones Akal.

Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research.

Friedberg, E. (1997). *Le boudoir et la regle. Dynamiques de l' action organize*. Paris: Editions du Seuil.

Gadamer H. (2005). *Verdad y método*. España: Sígueme.

Garner, W. (1962): *Uncertainty and Structure as Psychological Concept*. New York: Wiley

- Garrett, H. (1958). *Las grandes realizaciones en la psicología experimental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garvin, D. (1984). *What Does "Product Quality" Really Mean?* Obtenido el 20 de Noviembre de 2013 desde: <http://goo.gl/w3pEqh>
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gerry J. (1999). *Dirección Estratégica*. Madrid: Prentice Hall.
- Gibson, J. et al. (1990). *Organizaciones: conducta, estructura, proceso*. México: McGraw-Hill.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de las personas en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Grinell, R. y Unrau, Y. (2010). *Social work : Research and evaluation*. Estados Unidos: Oxford University Press
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva Delhi: Sage Publications Inc.
- Hall, R. (1983). *Organizaciones, estructura y procesos*. España: Prentice Hall.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and evaluation in Higher Education*. 18 (1). pp. 9-34.
- Hax, A. (1997). *Estrategias para el liderazgo competitivo*. Argentina: Garnica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hirsch, J. (1996). *Globalización, capital y estado*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Huerta, J. (1977). *Los grupos focales*. Puerto Rico: Aliados editores.
- Hume, D. (1990). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Barcelona: Anthropos.
- Husserl E. (1995). *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. España: Editorial Universidad de Valencia.
- Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad, interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 9(22). pp. 575-584
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación superior*. 34(2): pp. 13-37.
- Ibarra, E. y Hirose, L. (1989). *Teoría de la organización: fundamentos y controversias*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana
- Ichak, A. (1994). *Ciclos de vida de la organización*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Ishikawa, K. (1986) *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Juran, J. (2005). *Manual del control de calidad*. Madrid: Reverte.
- Katz, D. (1967). *Psicología de la forma*. Madrid: Esparza Calpe.

- Kauffman, R. (1992). Toward Determining Societal Value-Added Criteria for Research and Comprehensive Universities. *ILR Review*. pp. 1-18.
- Kay, M. (2002). *Loving nature. Toward an ecology of emotion*. London: Routledge.
- Kuhn, T. (1995). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo. (1994) La Educación Latinoamericana En La Transición Al Siglo XX. *En documento para la reunión de la comisión Delors y el grupo de trabajo sobre educación*. Santiago de Chile.
- León, E., y Zemelman, H. (1997). *Subjetividad, umbrales del Pensamiento social*. México: Anthropos.
- López, B. y Solís, P. (2000). El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional. *Contaduría y Administración*. (197). pp. 35-45.
- López, C. y López S. (2007). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica*. Red de académicos de Iberoamérica.
- March, J. y Olsen, J. (1979). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo: Universitets forlaget
- March, J., Gueztkow, H. y Simon, H. (1994). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel.
- Martin, J. S. (1986). *La estructura del metodo fenomenologico*. Madrid: Graficas maravillas.
- Martin, M. y Stella, A. (2007). External quality assurance in higher education: making choices. Obtenido el 17 de Agosto de 2013 desde la UNESCO, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152045e.pdf>

- Maturana, F. y Varela, H. (2003). *El árbol del conocimiento, las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (1972). *De máquinas a seres vivos*. Santiago de Chile: editorial universitaria.
- McLuhan, M. (1996). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative and mixed methods*. Estados Unidos: Sage Publications Inc.
- Meyer, H. y Rowan, B. (2012). *The new institutionalism in education*. New York: state university York press.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: McGraw-Hill.
- Montaño, L. y Rendon, M. (2004). Las aproximaciones organizacionales. Caracterización, objeto y problemática. *Contaduría y Administración*.(213). pp. 1-15
- Muñoz, S. (1986). *Bases Jurídicas para una contrarreforma del régimen de la Educación superior del sector privado en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ohmae, K. (1988). *La mente del estratega*. México: McGraw-Hill.
- Olsen, J. M. (1979). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget .

- Orozco, G. (1994). La autonomía relativa de la audiencia, implicaciones metodológicas para el análisis de la recepción. *Investigar la comunicación, propuestas latinoamericanas*. pp.183-196
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*. 18. pp. 89-96.
- Platón. (s.f.). *Diálogos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Porter, M. (1998). *Competitive advantage*. New York: Free Press.
- Powell, W. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Rajagolapan, N. Y Spreitzer, G. (1997). Toward a theory of strategic change: a multiples perspective and integrative framework. *Academy of management review*. 22. pp. 48-79
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22ª ed.)*. Madrid.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Rosario, V. et al. (2012). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: la gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados*. Indiana: Palibrio.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Schein, E. (1990). *Consultoría de procesos: Su papel en el desarrollo organizacional*. Estados Unidos: Addison Wesley.
- Schütz, A. (1973). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

- Schwartzman, S. (1988). *La calidad de la educación superior en América latina*. Obtenido el 7 de Septiembre del 2013 desde: <http://www.schwartzman.org.br/simon/calidad.htm>
- Sheldon, O. (1986). *La filosofía del management*. Argentina: Orbis.
- Shewart, W. (1931). *Economic control of quality of manufactures product*. Estados Unidos: ASQ Press
- Simón, H., Ros, A. y Messina, E. (1984). *El comportamiento administrativo*. Buenos aires: Aguilar.
- Solís, O. (2010). *El impacto del involucramiento de la calidad de la educación en la universidad Autónoma de Querétaro*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Steiner, G. (1998). *Planeación estratégica, una guía paso a paso*. México: CECSA.
- Stewart, J. (1992). *Gerencia para el cambio*. Santafé de Bogotá: Legis.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. *Psicología desde el Caribe*. (12). pp. 115-133.
- Terry, J. y Franklin, G. (1985). *Principios de administración*. México DF: CESCO.
- Thom, R. (1977). *Stabilité structurelle et morphogénèse*. París: Interédition.
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad en la educación superior*. Obtenido el 15 de Octubre de 2013 desde la Universidad de Antioquia, disponible en: <http://goo.gl/JaZoiA>

Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*.

Obtenido el 17 de Octubre de 2013 desde la Universidad Nacional de Colombia, disponible en: <http://goo.gl/qJpq6Y>

Universidad Nacional Autónoma de México (1967). *Organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Universidad Simón Bolívar. (2008). *Plan estratégico de desarrollo 2008-2012*. Obtenido el 15 de Septiembre de 2013 desde la universidad Simón Bolívar, disponible en: http://www.unisimon.edu.co/images/pdf/ped_2008-2012.pdf

Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. España: CIS

Van de Ven, A. y Pool, M. (1955). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management review*, 20(3). pp. 510-540.

Weber, M. (1978). *Economy and society an outline of interpretative sociology*. California: University of California Press.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely couples systems. *Administrative science quarterly*. 21 (1). pp. 1-19.

Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la vision del movimiento. *Zeitschrift der Psychologie*. 61. pp. 161-265

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman. (1992). *Horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos

Zurita, R. y Croxatto, H. (1988). *Algunos fundamentos y principios de acción universitaria*. Santiago de Chile: Salesianos.