

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **DAVID ARCENTALES ILLESCAS**, C.I. 1717540460 autor del trabajo de graduación intitulado: **"Los problemas de la organización universitaria frente a las nuevas reformas de la educación superior: El caso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador 2012-2015"**, previa a la obtención del grado académico de **SOCIOLOGÍA CON MENCIÓN EN DESARROLLO** en la Facultad de **Ciencias Humanas**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 10 de mayo de 2016



DAVID ARCENTALES ILLESCAS

C.I. 1717540460

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE SOCIOLOGÍA

**DISERTACIÓN PREVIA PARA LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE SOCIÓLOGO CON MENCIÓN EN
DESARROLLO**

**“LOS PROBLEMAS DE LA ORGANIZACIÓN
UNIVERSITARIA FRENTE A LAS NUEVAS REFORMAS
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR,
2012 – 2015”**

DAVID ARCENTALES ILLESCAS

DIRECTORA: BERTHA GARCÍA.

QUITO, MAYO 2016

Dedicatoria:

A aquellos días donde las cosas terminan para empezar de nuevo...

A todos los que ya no están pero han sido parte...

Agradecimientos.

A mi Madre (La Gordita Panzer) por enseñarme el valor de la vida, al Caracol por hacerme notar cuán importante es ser más humano cada día, y al Animalito por su rebeldía y libertad.

A la gente de la "Otra Casa" por su cariño y apoyo, sobre todo a mis abuelos –Bety y Raúl- por ser el motor donde inician y terminan las cosas.

A mi familia de la "Selva Alegre" por siempre estar ahí con su amor incondicional.

Un agradecimiento especial a la Chelita, porque sin su apoyo este camino hubiese sido más difícil y porque a través de sus acciones ha sabido eternizar el amor y la vida de los que ya no están.

A la Berthita, por ser una gran mentora y guía, y por darme la oportunidad y enseñarme a querer la sociología.

A mis amig@s, tod@s y cada un@. Gracias por hacer más llevadera esta vida y siempre creer en mí.

A la Lola, Dios y la Vida...

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	I
a. Hipótesis	II
b. Justificación	II
c. Metodología	III
d. Sumario de los contenidos de cada capítulo	VI
1. PRIMER CAPÍTULO: LA UNIVERSIDAD COMO UNA ORGANIZACIÓN	1
1.1. La definición de la universidad como organización	1
1.2. Características de la Universidad en tanto que organización	3
1.2.1. <i>La estructura o modelo organizacional</i>	3
1.2.2. <i>La complejidad, diferenciación e integración organizacional</i>	5
1.2.3. <i>La formalización/institucionalización y cultura en la organización</i>	8
1.2.4. <i>La estructura comunicacional</i>	10
1.2.5. <i>Los objetivos organizacionales</i>	10
1.2.6. <i>La organización y su entorno</i>	11
1.2.7. <i>Cambio organizacional</i>	13
1.2.8. <i>Los problemas organizacionales</i>	15
1.3. Los enfoques del cambio organizacional	18
1.3.1. <i>Perspectivas del cambio por adaptación</i>	18
1.3.1.1. <i>Las teorías de adaptación racional</i>	19
1.3.1.1.1. <i>Teoría de la contingencia</i>	19
1.3.1.1.2. <i>Perspectivas de la acción propositiva</i>	20
1.3.1.1.3. <i>Teoría de la elección estratégica</i>	20
1.3.1.1.4. <i>Teoría de la dependencia de recursos</i>	21
1.3.1.2. <i>Perspectivas orgánicas de adaptación</i>	22
1.3.1.3. <i>Modelos de ciclo de vida</i>	23
1.3.2. <i>La perspectiva marxista</i>	24
1.3.3. <i>Perspectivas del cambio por selección</i>	25
1.3.3.1. <i>La perspectiva de la ecología de las poblaciones (PET)</i>	25
1.3.3.2. <i>El Nuevo Institucionalismo</i>	29
1.3.3.2.1. <i>Nuevo institucionalismo en la economía</i>	29
1.3.3.2.2. <i>Nuevo Institucionalismo en la sociología</i>	29
1.3.3.2.3. <i>El nuevo institucionalismo en la ciencia política</i>	31

2. SEGUNDO CAPÍTULO: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	32
2.2. Fortalezas y debilidades de la evaluación y acreditación de la Educación Superior.....	35
2.3. Antecedentes del proceso de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador	37
2.3.1. <i>La evaluación y acreditación de la Educación Superior en el Ecuador. ..</i>	<i>37</i>
2.3.2. <i>Los antecedentes del proceso de evaluación y acreditación en el período 2006-2014.....</i>	<i>42</i>
2.4. Modelos de evaluación del CEAACES.....	52
2.4.1. <i>Modelo de Evaluación Institucional:</i>	<i>52</i>
2.4.1.1. <i>Proceso de evaluación institucional.</i>	<i>55</i>
2.4.2. <i>Modelo de evaluación de carreras.....</i>	<i>56</i>
2.4.2.1. <i>Proceso de evaluación de carreras.</i>	<i>58</i>
2.4.2.1.1. <i>Evaluación del entorno del aprendizaje.</i>	<i>59</i>
2.4.2.1.2. <i>Evaluación de los resultados de aprendizaje.</i>	<i>61</i>
2.4.2.1.3. <i>Proceso final de acreditación.....</i>	<i>62</i>
3. TERCER CAPÍTULO: LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR:	65
3.1. Breve historia de la PUCE.....	65
3.2. Características de la PUCE.....	68
3.3. Cambios que se han implementado o planificado en la PUCE-Q a partir de los procesos de evaluación.....	70
3.3.1. <i>Cambios o planes en torno a la Pertinencia.</i>	<i>71</i>
3.3.2. <i>Cambios o planes en torno al Plan Curricular.</i>	<i>71</i>
3.3.3. <i>Cambios o planes en torno a la Academia.....</i>	<i>72</i>
3.3.4. <i>Cambios o planes en torno al Ambiente Institucional.....</i>	<i>75</i>
3.3.5. <i>Cambios o planes en torno a los Estudiantes.....</i>	<i>77</i>
3.3.6. <i>Otros cambios.....</i>	<i>77</i>
4. CUARTO CAPÍTULO: LAS FUERZAS INERCIALES A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES.....	80
4.1. Introducción.	80
4.2. Análisis variable FI1: Fuerzas inerciales surgidas de la dificultad para transferir o modificar en nuevas formas o labores al equipo y personal calificado.....	81
4.2.1. <i>La falta de relación entre el actor y las nuevas funciones</i>	<i>81</i>

4.2.2.	<i>Sobrecarga de trabajo y apatía como determinantes de las fuerzas inerciales durante la implementación del modelo.</i>	83
4.2.2.1.	<i>Debilidad de los mecanismos de integración organizacional de la PUCE-Q.</i>	86
4.2.3.	<i>Las Direcciones Generales de la PUCE-Q y la asignación de nuevas tareas.</i>	88
4.2.4.	<i>Los estudiantes de la PUCE-Q y la asignación de nuevas tareas.</i>	90
4.3.	Análisis variable FI2 y FE3: Fuerzas inerciales surgidas de la falta de flujo de la información por factores internos y externos a la organización, e incapacidad de los líderes para obtener datos de lo que sucede tanto internamente como externamente.	92
4.3.1.	<i>Fuerzas inerciales generadas por factores internos relacionados con la información y la comunicación.</i>	92
4.3.1.1.	<i>La información desde los profesores hacia los responsables de la evaluación de carreras.</i>	95
4.3.2.	<i>Fuerzas inerciales generadas por factores comunicacionales externos relacionados con la información y la comunicación.</i>	97
4.4.	Análisis variable FI3: Fuerzas inerciales surgidas de la reorganización de las fuerzas políticas y la distribución de recursos.	99
4.5.	Análisis variable FI4: Fuerzas inerciales surgidas de la historia de la organización.	102
4.5.1.	<i>La cultura como factor que genera fuerzas inerciales.</i>	103
4.6.	Análisis variable FE1: Fuerzas inerciales surgidas de barreras legales, fiscales o decisiones políticas externas a la organización.	106
4.7.	Análisis variable FE2: Fuerzas inerciales surgidas de la falta de legitimidad.	110
CONCLUSIONES.		114
4.8.	Conclusiones generales.	114
4.9.	Conclusiones sobre los enfoques de la adaptación organizacional.	117
4.10.	Conclusiones en relación a la metodología.	118
BIBLIOGRAFÍA.		119
ANEXOS.		128

ABSTRACT.

Las reformas en la educación superior durante el Gobierno de Rafael Correa han causado varios impactos en las Universidades que han debido acatar estas nuevas disposiciones. En estas circunstancias la presente disertación pretende averiguar – desde la percepción de los actores- cuáles han sido los problemas que las universidades –en tanto organizaciones- han tenido para adaptarse a las recientes exigencias gubernamentales. Con este fin se recurrió a los postulados teóricos de Hannan y Freeman (1977), a la aplicación de entrevistas a profundidad y se utilizó como estudio de caso a la sede de Quito de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en medio del proceso de evaluación y acreditación de carreras.

INTRODUCCIÓN.

El gobierno del presidente Rafael Correa se ha caracterizado por implementar cambios en múltiples sectores, con la proclama de la necesidad de refundar el país. El proyecto político del movimiento que lo llevó al poder, se ha identificado como crítico de los postulados neo liberales de los gobiernos anteriores, del desarrollo promovido desde el puro interés económico y de la modernización y reducción del Estado.

Frente a esto, el Gobierno planteó la “Revolución Ciudadana”, a través de la cual se ha intentado recuperar la capacidad del Estado y conseguir el Buen Vivir que presupone “...la ampliación de las libertades, oportunidades y potencialidades de los seres humanos y el reconocimiento de uno a otros para alcanzar un porvenir compartido.” (SENPLADES, 2007, pág. 6).

En el ámbito de la educación superior el gobierno advirtió sus múltiples falencias, debidas, en gran medida, a la falta de normas claras y de instituciones eficientes que regulen su funcionamiento; así como al desinterés de los gobiernos anteriores que permitieron, sin ningún control, la proliferación de universidades – muchas de las cuales carecían de los requisitos mínimos para su funcionamiento- bajo la premisa de que el mercado regularía su existencia.

Estos factores menoscabaron la calidad de la educación superior, por lo que el actual gobierno –desde la Asamblea Constituyente y la aprobación de la Constitución en 2008- emprendió cambios enfocados en promover su excelencia, desarrollar una normativa e instituciones que la regulen de mejor manera, y en sí, recuperar su espacio de intervención en este ámbito. Algunos de estos cambios consistieron en la aprobación de la nueva Ley de Educación Superior, la implementación de los procesos de evaluación y acreditación, y la conformación de nuevas instituciones reguladores como el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

Sin embargo, estos cambios han generado críticas y resistencia, debido a que muchos los ven como una afrenta contra la autonomía universitaria porque consideran que no son democráticos y han sido politizados por un movimiento que ha intentado permanecer y cooptar todos los espacios de poder. Este hecho ha desencadenado varios momentos de conflictividad como las protestas en torno a la nueva Ley de Educación Superior, o los reclamos por el cierre de 14 universidades después de la primera evaluación institucional.

Si bien esta conflictividad, entre Estado y Universidad, se la observa claramente dentro del campo de la política, también puede manifestarse en la organización de las universidades. En este sentido, se puede suponer que las disposiciones impuestas por un ente externo pueden ocasionar varios problemas y dificultades en las organizaciones que acatan e implementan estas nuevas prácticas.

De acuerdo con esto, tratamos de situar la presente investigación dentro de los problemas organizacionales del cambio y la adaptación, y ver a la universidad y su comportamiento bajo de estos parámetros. Nos interesa ver el carácter de los problemas producidos al interior de las organizaciones, debido al impacto de una fuerza externa, en este caso, la política de evaluación y acreditación dispuesta por el Gobierno. De aquí que las preguntas que guían esta investigación son: ¿Cuál es la índole de estos problemas en el momento actual? y ¿Por qué la universidad ecuatoriana (como organización) tiene dificultades para responder y adaptarse a las nuevas exigencias gubernamentales?

a. Hipótesis.

Las universidades ecuatorianas han tenido problemas para implementar y adaptarse a las nuevas exigencias gubernamentales porque externamente existe un ambiente de incertidumbre, generado por la falta de claridad en las políticas, lineamientos y leyes que guían los procesos a nivel nacional, así como internamente por la ausencia de mecanismos institucionalizados de comunicación e integración, escasez de recursos, y la resistencia propia frente a los procesos de cambio, dado que estas instituciones han carecido de una cultura de evaluación permanente.

b. Justificación.

Tomando en cuenta, que según las apreciaciones de Suasnábar (2001), De Vries & Ibarra (2004), Duque (2009), Meléndez, Solís, & Gómez (2010), Giroto, Mundet y Linás (2013), los estudios organizacionales sobre la universidad no son tan frecuentes en la región, la presente investigación pretende ser un aporte en este campo enfocándose principalmente en los problemas que la universidad tiene como organización dentro de un proceso de adaptación frente a cambios suscitados en el entorno.

El presente trabajo también pretende ser una contribución a los estudios del cambio organizacional en la medida que intenta acercarse al problema a través de la

visión de los actores involucrados utilizando las entrevistas como técnica de recolección de datos.

Desde otro punto de vista, esta investigación resulta pertinente porque la universidad –y en general la educación superior ecuatoriana- se encuentran en un proceso de cambio y reflexión, donde los análisis desde cualquier perspectiva pueden ser contribuciones valiosas para el debate y la toma de decisiones. Particularmente podría contribuir a los debates internos de la PUCE-Q y en general, de las universidades del país, en su intento por enfrentar las nuevas condiciones propuestas por el Gobierno Nacional.

c. Metodología

Tomando en cuenta que el principal objetivo de este trabajo es averiguar cuáles han sido los problemas de las universidades –en tanto que organizaciones- en su intento por adaptarse a los cambios de su entorno, se recurrió a la metodología exploratoria de estudios de caso, por lo que se ha recurrido al análisis de la sede en Quito de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-Q) dentro del proceso de evaluación y acreditación de carreras implementado por el CEAACES. Si bien la PUCE tiene sus particularidades frente al resto de universidades del país, lo que ocurre dentro de esta institución de educación superior no es ajeno al resto, pues todas han tenido que entrar en la dinámica de los procesos de evaluación y acreditación y cumplir con los actuales requerimientos gubernamentales.

El trabajo se inserta en el ámbito de los estudios organizacionales porque parte del supuesto que la universidad es una organización que tiene la capacidad de adaptarse. En este sentido el concepto que ha guiado el análisis es el de fuerzas inerciales, propuesto por Hannan y Freeman (1977; 1984). Una fuerza inercial puede ser un factor o fenómeno, interno o externo a la organización, que ralentiza o trunca los procesos de adaptación y cambio. Usando el lenguaje de Merton (1984) serían las disfunciones (latentes y manifiestas) que impiden la transformación organizacional.

A pesar de que la propuesta de Hannan y Freeman (1984) se basa en la perspectiva de la selección, aclaran que su idea de fuerzas inerciales no niega el cambio organizacional. Los autores señalan que este concepto responde al por qué las organizaciones reaccionan relativamente despacio ante los fenómenos, amenazas y oportunidades del ambiente. Considerando estos postulados es posible incluir en el

estudio el concepto de adaptación sujeto a las condiciones que pueden frenar o imposibilitar su proceso.

Si bien la perspectiva teórica de Hannan y Freeman (1984, 1977) también hace énfasis en que se hagan estudios sobre poblaciones organizacionales, como señala Demers (2006) y se refleja en el estudio de Prechel (1991), existe la posibilidad de realizar un estudio de caso basado en una sola organización.

En el presente estudio se recolectó los datos a través de entrevistas a profundidad semiestructuradas, es decir que se trabajó con las percepciones de los actores. En este sentido, y siguiendo a Fernández (2006), se utilizó la información como una ventana a la experiencia humana a partir de la cual se intentó reconstruir una realidad específica y dar respuesta a la pregunta de investigación.

Un ejemplo claro de este tipo de investigación dentro del ámbito de los estudios organizacionales es el realizado por McDonough y Polzer (2012). En este trabajo las autoras utilizaron la técnica de la entrevista a profundidad para recolectar datos y analizar las categorías *histeria*¹ y *habitus*² de Bordieu en medio de las transformaciones que sufre la municipalidad de la ciudad de Toronto bajo el enfoque del New Public Management. Los resultados de la investigación, a través de las personas entrevistadas, demostraron que el cambio del paradigma si causó un desajuste entre el *habitus* y las nuevas reglas impuestas por la nueva versión de administración pública. Esto se vio reflejado en el descontento y la resistencia de los trabajadores hacia la nueva dinámica. A partir del marco teórico utilizado en este trabajo, se podría decir que la transformación de la municipalidad de Toronto presentó varios problemas, disfunciones y fuerzas inerciales que dificultaron su proceso de cambio.

Las entrevistas fueron aplicadas a los actores participantes en el proceso de evaluación y acreditación de carreras situados en distintas posiciones dentro de la PUCE-Q. Es decir que se dialogó con algunos decanos, directores de escuela y coordinadores de evaluación de carreras. Además se entrevistó al Jefe de la Oficina de Evaluación y Acreditación de la PUCE, encargado de coordinar todos los procesos. En total se recolectaron 17 entrevistas (sin contar con el jefe de la OEyA): 3 decanos,

¹ Según McDonough y Polzer (2012) la *histeria* es un término utilizado por Bordieu para indicar un atraso cultural o un desajuste entre el *habitus* y el cambio de reglas y de regulaciones dentro de un campo.

² McDonough y Polzer (2012) consideran que el *habitus* son las prácticas establecidas en base a un conjunto de disposiciones que representan –en este caso- una visión del servicio público que privilegia los bienes públicos sobre los privados.

5 directores de escuela y 9 coordinadores de carrera. Algunas entrevistas no se realizaron por diversos motivos - la persona citada no pudo asistir a la reunión pactada o no se tuvo respuestas a nuestros requerimientos (es el caso de la Facultad de Filosofía y Teología, y de la Facultad de Comunicación).

Para el análisis de datos se optó por el método de reducción de textos en códigos y por una vía deductiva, en la que se empezó por elaborar un marco teórico del que se derivaron categorías y códigos para analizar, en este caso, las desgravaciones de las entrevistas. El marco teórico –como ya se señaló- se basó en la propuesta de Hannan y Freeman (1977; 1984), su concepto de fuerzas inerciales y los tipos de inercia mencionados en el artículo *The Population Ecology of Organizations*. Únicamente no se tomó en cuenta la última fuerza inercial externa, el problema de la racionalidad colectiva, porque para su análisis se necesitaba contrastar las estrategias de cambio entre varias organizaciones. Por tanto las categorías y códigos que para examinar las desgravaciones se expresan en el siguiente cuadro:

Categorías		Código	
Fuerzas Inerciales	Fuerzas Internas	Dificultad para transferir o modificar hacia nuevas formas o labores al equipo y personal calificado.	FI1
		Falta de información, incapacidad para recibir información. Incertidumbre.	FI2
		Alteración de fuerzas políticas y distribución de recursos.	FI3
		Instituciones, rutinas, procesos estandarizados.	FI4
	Fuerzas Externas	Barreras legales, fiscales y políticas.	FE1
		Falta de legitimidad.	FE2
		Dificultad para generar y conseguir información debido a un ambiente caótico	FE3

Después de haber analizado el contenido de las entrevistas con estas categorías y códigos se reconstruyó el sistema de significados de cada uno de los actores con los cuales se trabajó a través de la búsqueda de “vínculos regulares entre las unidades de significado en los datos de texto que son característicos del [actor que se está analizando] y/o situación.” (Huber & Gürtler, 2013, pág. 62). Finalmente, se redactó el informe (capítulo 4) relacionando las variables y sus generalidades encontradas.

La delimitación temporal, del estudio en lo que respecta a la recolección y análisis de datos de la PUCE-Q, se ha enfocado en un lapso comprendido entre enero de 2012 y abril de 2015. Durante este período transcurrió la autoevaluación de todas las carreras, primero con el modelo genérico de 91 indicadores en el año 2012 y luego con el modelo genérico de 36 indicadores en el año 2013. En el 2014 la carrera de medicina fue la primera en recibir el modelo definitivo de evaluación y realizar todo el proceso hasta su acreditación en el 2015.

d. Sumario de los contenidos de cada capítulo.

En base a lo descrito y para lograr el objetivo planteado, este trabajo se encuentra estructurado en 4 capítulos. El primero propone la sustentación teórica que va a guiar la recolección y análisis de los datos. Aquí se intenta justificar y caracterizar a la universidad como una organización y se hace una breve reseña de los enfoques del cambio organizacional basados en el debate entre selección y adaptación con el fin de situar dentro de este campo teórico los postulados de Hannan y Freeman.

El segundo y tercer capítulo se han destinado a contextualizar e introducir a la lectura y consideración del tema general de los procesos de evaluación y de la realidad de la PUCE. En la segunda sección se exponen los conceptos, las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación y acreditación. Se hace una puntualización acerca de cómo se ha tratado el tema en Ecuador. Además, se ha considerado importante para su mejor comprensión hacer una breve narración de los sucesos relacionados con el proceso ocurrido entre los años 2006 y 2015. Para cerrar este capítulo se explican en qué consisten el modelo de evaluación institucional y el modelo de evaluación de carreras.

En el tercer acápite se hace una breve reseña histórica de la PUCE, se denotan sus principales características y se exponen los cambios más relevantes que ha debido hacer la Universidad para afrontar, principalmente, el proceso de evaluación y acreditación de carreras. Los cambios expuestos han sido clasificados según los

criterios de evaluación que ha planteado el CEAACES. Esta parte resulta importante porque ayuda a la comprensión de muchas de las declaraciones de los entrevistados.

Finalmente, en el cuarto capítulo se hace el análisis de los hallazgos encontrados en las opiniones de los entrevistados. Esta sección está dividida en 7 subtítulos que corresponden a los factores generadores de inercia sugeridos por Hannan y Freeman.

1. PRIMER CAPÍTULO: LA UNIVERSIDAD COMO UNA ORGANIZACIÓN.

1.1. La definición de la universidad como organización.

La universidad, como bien lo mencionan varios autores (Duque, 2009; Vries & Ibarra, 2004; Rama, 2008; Segovia, 2010; Hall, 1983; Perrow, 1991), es una organización compleja con características, elementos y estructuras que la diferencian y asemejan al resto de organizaciones a su alrededor: empresas privadas, instituciones gubernamentales, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales (ONGs), etc. Una organización puede ser entendida de varias formas. Para Giddens (2009) las organizaciones modernas industriales y postindustriales son, generalmente, un ente formado por un grupo de personas grande e impersonal, y diseñado de forma racional (por medio de reglas, normas y procedimientos explícitos) con el fin de conseguir sus objetivos.³ Drucker (1995), argumenta que una organización "...es un grupo humano compuesto de especialistas que trabajan juntos en una tarea común." (pág. 54). Dicha tarea va a definir a la organización y su especialización.

Algunos elementos de las definiciones anteriores, como la presencia del factor humano y el propósito de lograr objetivos, coinciden con las perspectivas donde las organizaciones son consideradas como sistemas. Cortagerena y Freijedo (1999) conciben una organización como un sistema social formado por un grupo o grupos de personas con recursos y valores compartidos que se interrelacionan y coordinan sus actividades para alcanzar un fin específico. La definición de Barnard (1938) – "... [Las organizaciones son] un sistema conscientemente coordinado de actividades o fuerzas de dos o más personas..." (Citado por Hall, 1983, pág. 29)- comparte la idea de que en una organización existen actividades coordinadas, no obstante, el autor añade que esa coordinación se la hace de manera consciente. La tesis de Etzioni (1964) – "... [Las organizaciones son] unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar objetivos específicos." (Citado por Hall, 1983, pág. 30)- hace hincapié en que las organizaciones están pensadas para lograr uno o unos objetivos determinados. Para Mayntz (1972) las organizaciones también son sistemas sociales dirigidos a lograr ciertas metas. En este sentido la autora propone que un sistema "...es un todo integrado por elementos que guardan entre sí una relación recíproca" (Mayntz, 1972, pág. 53). Dicho sistema posee cierta medida de integración y hermeticidad, una frontera que lo delimita del mundo

³ Se añade la palabra "generalmente", debido a que Giddens (2009) también reconoce como una organización a un grupo pequeño de individuos que se conoce personalmente.

circundante con el cual mantiene relaciones recíprocas, una tendencia a la autoconservación, y una inclinación por preservar ciertas características propias. En la misma línea que define a las organizaciones como sistemas sociales orientados a lograr un tipo de meta u objetivo se encuentra Parsons (1956), quien señala que las organizaciones contribuyen al funcionamiento del sistema en el cual se encuentran inmersas, dicho sistema generalmente es la sociedad. Para el autor las organizaciones deben analizarse en términos "...de un sistema de valores institucionalizados (sobre todo los que definen y legitiman su objetivo) y de los mecanismos por los cuales se articula con el resto de la sociedad en la cual opera." (pág. 63). Actualmente, según Romero, Matamoros y Campos (2013) las organizaciones siguen siendo vistas como sistemas, caracterizados por ser "...dinámicos, abiertos, con mecanismos de control y regularidades internas percibidas como estructura." (pág. 38).

Luhmann es otro autor que considera las organizaciones como sistemas, aunque se aleja de ciertos preceptos de las perspectivas anteriores debido a sus bases teóricas. Luhmann (1997) define los sistemas organizacionales como "...sistemas sociales constituidos por decisiones y que atan decisiones mutuamente entre sí." (pág. 14). Es importante señalar que este autor caracteriza a los sistemas como clausurados, autopoyéticos y autorreferenciales; es decir que el sistema se produce y reproduce así mismo mediante una base operativa que son las decisiones. Esta base operativa también es el mecanismo por el cual se va a diferenciar del resto de sistemas. Rodríguez Mansilla (1996) señala que dentro de las afirmaciones de Luhmann, está que las organizaciones son sistemas sociales que se caracterizan "...por su capacidad de condicionar la pertenencia, es decir, de poner condiciones que deben ser cumplidas por quienes quieren ingresar y permanecer en ella." (pág. 28). Nassehi (2005) por su parte, señala que las organizaciones son para Luhmann "...sistemas sociales capaces de estabilizar formas de acción y comportamientos al decidir sobre las condiciones de afiliación, sus prácticas y procedimientos." (pág. 185). El autor continúa esta idea estableciendo que las organizaciones, debido a la institucionalización de roles, posiciones y rutinas, están en la capacidad de lograr una estabilidad lánguida.

Tomando en cuenta todo lo enunciado previamente se puede decir que una Universidad -como organización- es un sistema social cuyos elementos se encuentran interrelacionados y coordinados –en su mayoría de forma racional- para alcanzar objetivos, metas o fines que han sido definidos de forma clara y con anterioridad. También se puede entender a la universidad como una organización burocrática en

tanto se rige por una autoridad legal establecida mediante su estatuto y reglamentos, y porque se encuentra bajo el mando de un cuadro administrativo.

1.2. Características de la Universidad en tanto que organización.

Algunas características de las organizaciones se pudieron dilucidar a través de las definiciones previamente citadas, no obstante, es pertinente profundizar en su explicación, así como también apuntar otras que no fueron mencionadas con el fin de ampliar la visión de la universidad como organización.

1.2.1. La estructura o modelo organizacional.

Una cualidad de las organizaciones, considerada por varios autores, es que posee una estructura u orden. Mayntz (1972) define esta estructura como "...el modelo relativamente estable de la organización..." (pág. 105). Lucas Marín (2012) cree que la estructura organizacional "...se refiere al conjunto de relaciones establecidas entre las cosas (estructura física) y la gente que la compone (estructura social)." (pág. 216). Blau (1979) considera que es "...la distribución de las personas en diferentes líneas, entre las posiciones sociales que influyen el papel de ellas en sus relaciones." (Citado por Hall, 1983, pág. 53). Cortagerena y Freijedo (1999) la definen como el "...conjunto de las unidades en que se divide el trabajo, así como también las relaciones de jerarquía y subordinación entre sus integrantes, que se manifiestan en actividades de supervisión y control." (pág. 68).

La universidad, en tanto que organización, cumple con la característica de tener un orden. Son varios los modelos en que se organizan las universidades. Rama (2008) describe seis modelos organizativos de las instituciones educativas: El modelo formal basado en un marco normativo y una estructura burocrática. El modelo colegial en el que participan todos los estamentos de forma colegiada buscando consensos. El modelo político cuya organización depende de la negociación y los consensos logrados entre grupos políticos y de interés. El modelo subjetivo en el que se mantiene una fuerte jerarquía bajo las órdenes de una sola cabeza. El modelo ambiguo en el que existe una superposición de todos los descritos previamente. Y el modelo cultural, cuya organización se basa en la tradición y la cultura organizacional preexistente.⁴

⁴ Braulio Ramírez (2003) también hace una recapitulación de estos modelos de organización universitaria, aunque al modelo ambiguo lo llama modelo de anarquía organizada, del que especifica que además de que los otros modelos se superponen, tienen finalidades ambiguas y hacen parecer que la universidad se maneja sin lógica.

Rama (2008) señala que en América Latina existen tres modelos de organización universitaria: El modelo centralizado en estructuras intermedias politizadas, que está organizado por facultades y en donde la función del rector se basa en acuerdos y en la distribución de poder en las facultades. El modelo corporativo, en el que la conducción de la institución recae en el Consejo Universitario. Y el modelo fragmentado, en el que las diferentes unidades académicas (cátedras, departamentos, escuelas, etc.) negocian y luchan por cuotas de poder y recursos.

Desde la visión de Pacheco (2008), las estructuras universitarias contemporáneas se pueden clasificar en dos grandes grupos: la estructura que responde a la división social del trabajo y la que responde a la división de las ciencias. La primera tiene como objetivo la formación profesional y está formada por facultades y escuelas. La segunda busca el desarrollo de la investigación y las ciencias y se organiza por departamentos. Además, Pacheco (2008) describe la estructura académica matricial y la estructura académica de colegios. En la primera confluye la organización de departamentos de investigación y la organización por facultades de docencia:

Existen entonces dos componentes estructurales: los estudios básicos en el departamento, dedicados a la investigación y a la docencia dentro de las ciencias básicas (creación y aprendizaje de la ciencia fundamental), y los estudios de profesionalización de la facultad, dedicados a la investigación y a la docencia en el campo de las carreras profesionales (entrenamiento en la aplicación de la ciencia). (pág. 32)

La estructura de colegios consiste en que varias instituciones universitarias con diferente oferta académica se ubiquen en una misma localidad y comportan determinadas estructuras como bibliotecas, laboratorios, talleres, etc.

Pacheco hace una aclaración importante que vale la pena retomar, y es que la organización universitaria tiene dos componentes básicos para su funcionamiento: la gestión académica y la gestión administrativa. La gestión académica es la que se encarga de dirigir, coordinar y monitorear todos los procesos relacionados con las actividades de docencia, investigación y extensión⁵. Mientras que la gestión administrativa se ocupa del manejo de los recursos humanos, financieros, físicos y tecnológicos, para dar soporte a la parte académica y cumplir con la misión y los objetivos de la universidad.

⁵ Pacheco (2008) aclara que la gestión académica también debe desenvolverse en el ámbito del desarrollo curricular y extracurricular, la administración del personal académico (selección, capacitación y evaluación) y la dirección y coordinación de los organismos de apoyo.

1.2.2. La complejidad, diferenciación e integración organizacional.

La estructura de una organización conlleva un grado de complejidad. La complejidad se refiere a la forma en que la organización se divide o se diferencia para alcanzar sus objetivos. Mientras más compleja es una organización mayor número de divisiones tendrá. A la par del proceso de diferenciación y complejización organizacional, Rodríguez Mansilla (1996) señala que es necesario un proceso de integración que implique la coordinación y el control de las subunidades de la organización. Según Galbraith los mecanismos de integración organizacional pueden ser: "...reglas y procedimientos, jerarquía, planificación, contacto directo entre ejecutivos, roles de enlace, fuerzas de tareas, equipos de trabajo, organizaciones matriciales..." (Citado por Mansilla, 1996, pág. 75).

Hall (1983) y Rodríguez (1996), señalan que la complejidad tiene tres elementos: la diferenciación vertical, la diferenciación horizontal y la dispersión espacial. La diferenciación vertical se refiere a la forma en que se distribuye el poder y la autoridad al interior de la organización. Generalmente esta distribución se da en distintos niveles dando lugar a una jerarquía estratificada, en la que los puestos con mayor autoridad están arriba de esa jerarquía. Esta estructura de autoridad permite la coordinación y control de todas las actividades que realizan los miembros de la organización. La diferenciación vertical se relaciona a su vez con la centralización, definida por Hage (1980) como "...el nivel y la variedad de participación en las decisiones estratégicas por parte de grupos en relación con el número de grupos existentes en la organización." (Citado por Hall, 1983, pág. 65). En otras palabras la centralización se refiere a la forma en que se distribuye el poder de decisión entre los miembros o instancias de la organización. Se habla de una mayor centralización cuando solo unos pocos miembros –generalmente los que ostentan un mayor grado de autoridad- toman las decisiones, y viceversa, hay menor centralización cuando el poder de decisión se encuentra más disperso en los distintos niveles jerárquicos de la organización, cuando se les da a los miembros de los niveles medios e inferiores de autoridad un margen para que estos tomen sus propias decisiones en sus actividades diarias.

La diferenciación horizontal se refiere a la división del trabajo, al establecimiento de roles o la determinación del papel o la función que deben realizar cada una de las instancias o miembros que conforman una organización; esto da lugar a lo que se denomina la estructura funcional. Hall (1983) considera que la división del trabajo es la subdivisión y asignación de las diferentes tareas u oficios que se

desarrollan dentro de una organización entre aquellas personas que son parte de la misma. El autor agrega que existen dos maneras básicas mediante las cuales se distribuyen las tareas: "...asignándoles a especialistas altamente entrenados un rango suficientemente amplio de actividades a realizar... [y]... subdividiendo las tareas en forma minuciosa de manera que las puedan realizar personas no especializadas." (pág. 77). Lucas Marín (2013) habla de un sistema de roles como "...el conjunto de posiciones ocupadas por las personas que integran la organización..." (pág. 240), y entiende por rol al "... conjunto de obligaciones adscritas a una posición social o lo que es lo mismo, el comportamiento social esperado, o las expectativas de deberes mantenidas por otros miembros acerca del comportamiento del que tiene una determinada posición." (pág. 241). El autor también aclara que el concepto de rol, como elemento de análisis sociológico, tiene ciertas consideraciones. En primer lugar que los roles "...son complejos cuasi- objetivos y, en principio independientes del individuo." (pág. 241). En segundo lugar, que el contenido de los roles depende directamente de la sociedad. Y finalmente las expectativas de comportamiento que contiene cada rol presuponen una obligación para el individuo.

Similar al concepto de rol propuesto por Marín es el concepto de "papel" de Mayntz (1972), definido como "...un complejo de normas o de expectativas sociales que se refieren al titular de un puesto determinado de la organización." (pág. 106). La autora también considera que las expectativas que un rol o papel tienen son los elementos que en gran medida lo determinan, porque definen el "deber ser" del comportamiento que debe tener cada miembro dentro de la organización. La fuente más importante, según Mayntz, de donde nacen dichas expectativas "...son las instrucciones escritas y verbales dictadas por la dirección de la organización, es decir por los jefes que ésta tenga en un momento determinado." (pág. 107).

El último elemento de la complejidad, la dispersión espacial, se refiere a cómo la organización se encuentra distribuida en un espacio geográfico. Hall (1983), considera que la dispersión espacial puede ser un caso de diferenciación horizontal o vertical, con lo que quiere decir que "...las actividades y el personal pueden estar dispersos en el espacio, de acuerdo con funciones horizontales o verticales, por la separación de las tareas o los centros de poder." (pág. 81).

La Universidad como organización tiene una estructura que responde a los tres criterios de complejidad. Toda universidad está diferenciada verticalmente porque la autoridad y el poder de decisión están distribuidos a través de una jerarquía, generalmente piramidal, y cuya cabeza es el rector. Al haber una repartición del poder

se infiere que en la universidad también hay procesos de centralización. Este hecho se puede constatar a través de los modelos organizativos- Colegial, Político, Subjetivo y Ambiguo- enunciados por Rama (2008), porque, según el modelo, se puede determinar el grado en que se reparte el poder en la universidad para tomar decisiones. Si el modelo es colegial las decisiones se tomarán de forma democrática con la participación de todos los estamentos en busca de un consenso. En el modelo Político las decisiones estarán mediadas por negociaciones de grupos políticos y de interés. Bajo el modelo subjetivo las decisiones serán tomadas por una sola cabeza. Y en el modelo ambiguo las decisiones pueden ser tomadas por como una mezcla de todas las anteriores.

La universidad responde a la diferenciación vertical porque tiene una extensa división de roles, funciones o papeles, que determinan la existencia de un sinnúmero de cargos y de instancias, dando lugar a su estructura funcional. Teniendo en cuenta los postulados de Pacheco (2008), a la universidad se la puede diferenciar de manera interna en dos funciones principales: la gestión académica y la gestión administrativa. La gestión académica incluye cargos o instancias como el consejo académico, decanos, directores de escuela, profesores principales, etc., cuyas funciones se remiten a dirigir, coordinar y monitorear todos los procesos relacionados con las actividades de docencia, investigación y extensión. De esta primera división puede deducirse que las funciones relacionadas a lo académico pueden especializarse y por ende diferenciarse más. Por ejemplo cada facultad o departamento va a estar especializado en un área específica del conocimiento, puede haber profesores que solo se dediquen a la docencia o profesores que se dediquen a la docencia y a la investigación. En la gestión administrativa se encuentran las instancias y puestos encargados de manejar los recursos humanos, financieros, físicos y tecnológicos que dan soporte a las funciones académicas. Al haber tantos tipos de recursos que manejar, la parte administrativa de la universidad también se va a diferenciar y a especializar más. Por ejemplo, la universidad debe tener un área financiera que se dedique de forma exclusiva a la administración del dinero, un departamento informático o de tecnologías encargado de gestionar las herramientas tecnológicas, una dirección de recursos humanos que controle todo lo relacionado al personal, etc.

Las universidades, por lo general, tienen una dispersión espacial porque mantienen cierta parte de su infraestructura y por ende de sus roles regadas en diversos territorios. Un ejemplo de esto es la Pontificia Universidad Católica del Ecuador que tiene seis sedes en seis ciudades diferentes del país. Otra muestra que

abarca las tres características de la complejidad lo da Hall (1983) en relación a la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY):

SUNY es bastante compleja. Tiene unidades regadas a todo lo largo y ancho del Estado de Nueva York, tiene una gran diversidad de divisiones y departamentos tanto por especialidades académicas como por divisiones administrativas, tiene una pirámide administrativa alta, con un canciller, vice-cancilleres, asistentes de los vice-cancilleres y otros rangos en la oficina central y presidentes, vicepresidentes, vicepresidentes asociados y asistentes, decanos, decanos asociados y asistentes, profesores de diferentes rangos y personal de secretarías y de servicios, todos clasificados de acuerdo con las normas del servicio civil. Se trata, de acuerdo con cualquier estándar, de una organización muy compleja. (pág. 50).

Está claro que aparte de los procesos de socialización, la universidad, dada su complejidad, fundamenta su integración en sus reglamentos a través de la aplicación de sistemas de recompensas y asignaciones, así como de la aplicación de sanciones por el incumplimiento de las normas. De igual manera hace hincapié en la socialización de sus objetivos, valores y símbolos en toda la comunidad universitaria. No hay que dejar de lado que existen sistemas informales de integración, como por ejemplo excluir a un miembro de su grupo de trabajo por no haber actuado acorde a lo que dictan las normas o a lo que está establecido por la rutina laboral.

1.2.3. La formalización/institucionalización y cultura en la organización.

La estructura de una organización y sus diversas facetas de complejidad se encuentran, en su mayoría, enmarcadas y definidas por una normativa establecida en leyes, reglamentos, ordenanzas, etc. Este hecho implica que una organización también se caracteriza por tener un grado de formalización. Mayntz (1972) utiliza la palabra formalización para determinar "...en qué medida las actividades y relaciones en una organización vienen determinadas por reglas firmemente establecidas." (pág. 112). Existe una mayor formalización cuando una gran cantidad de actividades y procesos dentro de la organización se llevan a cabo o están establecidas en su marco normativo o su planificación. Caso contrario, cuando la mayoría de actividades no se encuentran reglamentadas o no han sido planificadas, es decir que son espontáneas o improvisadas, se habla de poca formalización. De aquí que se infiere que las organizaciones poseen una dimensión formal y una dimensión informal.

Para Lucas Marín (2012), la parte formal se refiere a la administración planificada y la informal, a los resultados de las interacciones espontáneas. Giddens (2009) también habla de relaciones formales como las establecidas por "...las personas siguiendo las normas de la organización..." (pág. 828), y de relaciones

informales, como aquellas que distan de lo que dicta en el reglamento y se dan de manera espontánea. Lucas Marín (2012) menciona que entre las relaciones informales pueden incluir relaciones afectivas, relaciones que involucran transmisión de información y conocimiento, la formación de alianzas, etc.

Es importante mencionar que según las observaciones de Parsons (1956) y Drucker (1995), las organizaciones también tienen un sistema de valores, sistemas de significados y símbolos –en parte formalizado en los reglamentos internos- que va a marcar el funcionamiento de la organización y de sus integrantes. Según Aguirre (2004) son estos elementos los que van conformando la cultura de la organización que determina en gran medida el comportamiento de los individuos.

La formalización también se relaciona directamente con la definición de las expectativas de los roles o papeles, pues como indicaba Mayntz en párrafos anteriores, el marco normativo de una organización contiene las principales expectativas o el deber ser de sus roles o papeles. En este sentido Hall (1983) señala que el grado de formalización puede mostrar la visión que tienen los altos mandos de una organización con respecto al resto de miembros, si los consideran capaces de tomar buenas decisiones y realizar de forma efectiva su papel la formalización será baja, y viceversa, si los directores no confían en sus capacidades la formalización aumentará. De aquí, que el grado de formalización también se relacione con el grado de control sobre los individuos.

La universidad, su estructura, valores y rasgos dados por la complejidad están en parte sujetos a procesos de formalización o institucionalización, lo que se expresa dentro de un marco normativo integrado por leyes, reglamentos, códigos, etc. En Ecuador el principal documento que define una universidad es su estatuto. Además, puede tener reglamentos como el de profesores, el de alumnos, el interno de trabajo, etc., que determinan las actividades y el comportamiento (las expectativas del rol) con que debe desenvolverse cada miembro en el cumplimiento de sus funciones.

Las actividades de la universidad también se formalizan a través de la planificación y de documentos que contienen lineamientos o políticas generales. Por ejemplo, la PUCE ha elaborado planes estratégicos en los que se establecen cierto número de objetivos con sus respectivas estrategias, responsables, fechas de inicio y finalización, recursos e indicadores de avance. Otra práctica parecida a esta es la elaboración de Planes Operativos Anuales (POA). No obstante, hay muchas

actividades, procesos y comportamientos que quedan fuera del marco normativo, de la planificación, e incluso de la rutina, que conforman la parte informal de la universidad.

1.2.4. La estructura comunicacional.

Dentro de la estructura organizacional y entrecortando a la jerarquía de autoridad, Mayntz (1972) señala que existe una estructura de comunicación a través de la cual se canaliza todo tipo de información (órdenes, quejas, informes, reprensiones, etc.) La autora señala que el discurrir de las comunicaciones puede efectuarse de manera horizontal, entre posiciones iguales, o vertical (de arriba abajo o viceversa) entre rangos diferentes. La estructura de comunicación, la información y su fluidez son importantes para la organización, pues todos sus miembros requieren de estos elementos para tomar decisiones y actuar. En este sentido Mayntz opina que cada miembro debe recibir de forma ininterrumpida la información que necesita para cumplir con la función que le han asignado, y que esta información y su comunicación debe ser ordenada selectivamente.

Las universidades cuentan con una estructura comunicacional, porque al igual que otras organizaciones, necesitan un sistema por donde fluyan varios tipos de información (órdenes, reportes de los estudiantes, noticias, disposiciones de las autoridades, información de los profesores, datos de las investigaciones, etc.) La estructura de comunicación permite que haya una relación entre la parte administrativa y la parte académica de la universidad, para que cada una tenga en cuenta las necesidades y órdenes de la otra. En otras palabras, esta estructura es importante porque permite la integración de las subunidades que conforman la universidad a través de la socialización de la información. En este punto cabe señalar que la universidad debe contar con herramientas tecnológicas pertinentes que le permitan manejar de forma adecuada la información. La PUCE-Q, por ejemplo, cuenta con tres sistemas informáticos: el ADAM para manejo de la información de recursos humanos, el UNIVETSITAS XXI encargado de la información académica y el BAAM que administra la información financiera.

1.2.5. Los objetivos organizacionales.

Los objetivos y las decisiones también son considerados elementos importantes en la constitución de una organización. Como señala Mayntz (1972), las organizaciones han sido creadas de forma consciente y configuradas racionalmente para alcanzar uno o varios objetivos determinados. De lo cual se puede deducir que

los objetivos organizacionales son una pieza fundamental al momento de decidir los rasgos y funcionamiento de una organización. También cumplen un papel importante en los procesos de coordinación e integración, puesto que si el objetivo es claro y se ha socializado, todos los miembros dirigirán sus acciones al cumplimiento de dicho objetivo. Las decisiones, generalmente, van a estar determinadas por los objetivos de la organización, y resultan un elemento constitutivo importante porque es a partir de las decisiones, tomadas o no, dentro de una organización que se generan consecuencias, llámense procesos, actividades, soluciones, problemas, etc. Esto concuerda en parte con la perspectiva de Luhmann, que considera a las decisiones como los elementos que posibilita la reproducción del sistema-organización.

Es básico para una universidad tener claramente definidos sus objetivos. La universidad ecuatoriana engloba todos sus objetivos dentro de tres misiones: la educación, la investigación y la vinculación con la sociedad. La PUCE, por ejemplo, desarrolla un poco más estos tres puntos y considera que su misión es la de contribuir "...a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural, mediante la investigación, la docencia y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales". (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 9).

En base a esta misión la PUCE desarrolla varios objetivos que guían la planificación y la toma de decisiones. Entre los objetivos podemos encontrar:

Contribuir, de un modo riguroso y crítico, a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural. 2. Atender de un modo especial a las dimensiones éticas de todos los campos del saber y del actuar humano, tanto a nivel individual como social. 3. Propugnar el respeto a la dignidad y a los derechos de la persona humana y a sus valores trascendentes. 4) Apoyar y promover la implantación de la justicia en todos los órdenes de la existencia. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 10)}

1.2.6. *La organización y su entorno.*

Las organizaciones se encuentran en medio o son parte de un ambiente o entorno. Mayntz (1972) opina que las organizaciones son "...sistemas parciales dentro de un sistema social que las abarca." (pág. 9). Parsons (1956), coincide con esta idea pues, como ya se señaló previamente, considera que las organizaciones son sistemas funcionalmente diferenciados dentro de un sistema social más grande –la sociedad- y que colaboran en su funcionamiento. Rodríguez Mansilla (1996) también concuerda

con la tesis de que las organizaciones se encuentran en un entorno "...que es todo lo exterior a la organización: otras organizaciones, clientes, la sociedad global, la economía, el sistema legal, etc." (pág. 31).

Las organizaciones mantienen cierto tipo de relación con su entorno. Desde la visión de Mayntz (1972) esta relación es de dependencia, pues la organización, y la definición y realización de sus objetivos, están sujetas a los medios, condiciones previas y caminos permitidos dispuestos por el entorno. Además, la autora señala que las organizaciones mantienen "...una relación constante de intercambio con su medio social..." (pág. 59). Esta visión de Mayntz se corresponde con la propuesta de que una organización es un sistema abierto. En parte esta idea se contrapone con las tesis sistémicas de Luhmann o Bertalanffy que consideran a los sistemas clausurados operativamente. Bajo esta perspectiva, como indica Nassehi (2005), los sistemas son el resultado de la interacción entre sus partes y no de lo que pasa en su entorno. Los cambios en el entorno, continúa el autor, "...no causan efectos lineales (directos) dentro de un sistema, sino más bien causan efectos adaptativos que aparecen en conjunción con el propio sistema." (pág. 180). El entorno desde ambas perspectivas siempre es complejo o confuso, incluso más que el del propio sistema, por ello desde la visión Luhmanniana la relación entre un sistema y su entorno es asimétrica, y por tanto los sistemas deben aumentar su complejidad en la medida que van definiendo o seleccionando las comunicaciones que reciben y traducen de afuera a su propio lenguaje. Este proceso de selección que realiza la organización, podría decirse que es un ejercicio autónomo que lo deben realizar sus elementos internos, en tanto se considere que una organización es autoreferencial, autopoietica y que está clausurada operativamente.

La universidad como organización y sistema social tiene límites definidos y un entorno más complejo en el cual se encuentran otras universidades, instituciones gubernamentales, empresas, el sistema legal, político, económico, etc., en si el resto de elementos que conforman la sociedad. Al ser el entorno más complejo, la universidad se ve en la necesidad de analizar y seleccionar las relaciones que puede tener con su entorno. Por este motivo, y siguiendo la idea de March (1981), la universidad tiene elementos que están inteligentemente atentos a su ambiente y dispuestos a dar respuestas en caso de que sea necesario.

1.2.7. Cambio organizacional.⁶

La relación con el entorno puede ocasionar varios efectos dentro de la organización como producir procesos de cambio. Mayntz (1972), señala que las organizaciones, como sistemas abiertos, varían para adaptarse a los cambios en el entorno, pero conservan su identidad inicial. Rodríguez Mansilla (1996) coincide con la tesis de que una organización se encuentra adaptándose a su entorno de forma permanente. En esta misma línea Crozier (1974) sostiene que una organización se ve constreñida a encarar y adaptarse a los cambios que suceden en el mundo que la rodea. Tomando en cuenta los postulados de March y Olsen (1997) y March (1981) se puede decir que un proceso de adaptación organizacional consiste en un conjunto de respuestas que ofrece la organización hacia los cambios de su entorno.

Las adaptaciones conllevan transformaciones en la organización, en este sentido March (1981) señala que “la mayoría de los cambios en las organizaciones no resultan de procesos organizacionales o fuerzas extraordinarias, sino de procesos rutinarios, relativamente estables que relacionan a la organización con su ambiente.” (pág. 564). El autor cree que estos procesos rutinarios son llevados a cabo por una buena parte de la organización que está inteligentemente atenta a su ambiente porque es una de sus funciones. Teniendo en cuenta estos elementos March (1981) define el cambio organizacional como “...una ecología de respuestas simultáneas de varias partes de la organización vinculada con varias partes de su entorno con el cual están interconectadas.” (pág. 564).

Krieger (2001), distingue varios tipos de cambio. En primer lugar los cambios reactivos, definidos como aquellos que produce una organización en respuesta a una situación externa o interna determinada, y los cambios anticipatorios, que buscan adelantarse a fenómenos externos o internos, con la finalidad de “...ajustar la organización a escenarios futuros, oportunidades y desafíos en lo externo y a superar las debilidades en lo interno o a explotar las fortalezas frente a los restos del medio ambiente.” (pág. 403). En segundo lugar el autor distingue cuatro tipos de cambio basado en su alcance y profundidad. Los cambios adaptativos son aquellos generados por el entorno en el que se encuentra la organización; según el autor “las organizaciones están inmersas en sistemas abiertos, donde el medio ambiente que las rodea interactúa con ellas y las obliga a responder a las presiones externas.” (pág. 405). Los cambios evolutivos, son aquellos que se dan dentro de parámetros establecidos y de una forma paulatina y progresiva. El cambio revolucionario, son

⁶ El tema de cambio organizacional se lo retomará y profundizará más adelante.

aquellos que dan lugar a una transformación en gran escala de la organización, "...implica cambios importantes en los procesos tecnológicos, en la estructura de la organización o en la conducta y habilidades de todos los empleados." (pág. 406). Finalmente Krieger menciona el que el no cambio también es una acción posible de la organización, sin embargo recalca que esta instancia la lleva a cumplir su proceso y finalmente a desaparecer.

Las universidades están sujetas a procesos de cambio generalmente influenciados por fuerzas o circunstancias externas a las cuales deben responder. Haciendo uso de la tipología del cambio organizacional de Krieger (2001) y de las opiniones de Donini (2003), García (2005) y Segovia (2010), se puede apreciar que la mayoría de los cambios en la universidad han sido reactivos-adaptativos y reactivos-revolucionarios.

Antonio Donini y María Donini (2003), que los cambios en las universidades son básicamente exógenos y que en el contexto latinoamericano esto se debe a la falta de capacidad para producir conocimiento, la ausencia de diversidad y especialización disciplinaria y su fuerte enfoque profesionalizante. García (2005) menciona que las investigaciones sobre los cambios en las universidades en respuesta a los procesos de modernización "...muestran que las universidades públicas –en particular las más antiguas- no han respondido produciendo transformaciones de importancia en la gestión académica y administrativa o en su estructura de gobierno y control" (pág. 54). A partir de esto la autora concluye que las universidades más que tener una postura adaptativa frente a los cambios en la política y en el mercado muestran, en general, una inercia estructural en la cual no se observan transformaciones profundas, sino cambios a manera de anexos.

Segovia (2010) reafirma las opiniones anteriores. Desde su punto de vista, los casos en que los cambios se han dado desde las universidades son muy excepcionales, en su mayoría la fuerza de cambio viene de afuera, sobre todo desde el Estado. En este sentido agrega que en general, las universidades se han mantenido enclaustradas "...en sus propios paradigmas, autonomías, y en gran medida articuladas a modelos enciclopedistas, en unos casos, o a lógicas impuestas por el mercado en otros" (pág. 20).

La influencia de fenómenos externos en el cambio de las universidades se observa en el estudio de De Vries e Ibarra (2004), donde mencionan que en México las políticas gubernamentales de los ochenta hicieron que las universidades

implementen sistemas de gestión más sistemáticos con acciones de planificación y evaluación. La preocupación por la calidad de la educación superior hizo que también se revisen los modelos de gestión para saber por qué no funcionaban adecuadamente.

Otro ejemplo, es el estudio de Gutiérrez y Pablos (2010) sobre las universidades españolas. Los autores concluyen que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha obligado a las instituciones españolas a adaptarse para cumplir con los objetivos de mejorar la docencia, la investigación y la transferencia de resultados hacia la sociedad.

1.2.8. Los problemas organizacionales.

A pesar de que las organizaciones tienden a una estructuración y funcionamiento racionales generalmente presentan problemas y dificultades. En este aspecto una de las principales obras es la de Merton (1984) en la que pretende señalar las disfunciones del modelo burocrático de Weber. El autor considera que el énfasis que se pone en el cumplimiento de las normas y reglas puede generar un desplazamiento de la meta para la cual fue creada la organización.

Crozier (1974), fundamentándose en el trabajo de Merton, sostiene que cada característica del sistema ideal de Weber tiene disfunciones. Para complementar esta idea el autor cita también la obra de Selznick y la de Gouldner. Según Crozier, Selznick se concentra en el estudio de las disfunciones de la capacitación y la especialización, y concluye que “la organización burocrática especializa y fragmenta los roles para que el experto sea más neutral y más independiente, pero tiende a crear así un espíritu de casta y tentaciones de aliarse con los intereses que cristalicen en torno a estos roles...” (pág. 62). Esta disfunción será combatida por la organización con una mayor especialización.

El estudio de Gouldner, como señala Crozier, se centra en el tema burocracia-punición desde tres perspectivas: “... como un círculo vicioso cuyo centro es la subordinación y el control, como un modo de comportamiento con funciones latentes y como respuesta a una situación accidental pero necesaria: la sucesión.” (pág. 63). Crozier señala que “para Gouldner el círculo vicioso burocrático nace de un problema de control y supervisión. Las impersonales reglas burocráticas reducen las tensiones causadas por la subordinación y el control pero, al mismo tiempo, perpetúan las tensiones que obligan a recurrir a la subordinación y el control.” (pág. 63).

En parte las disfunciones organizacionales de la universidad pueden apreciarse en varios trabajos. Lobato y De la Garza (2009), a través de la recopilación de estudios sobre los académicos universitarios, determinan la existencia de conflictos o desfases entre profesores y administradores, entre la parte académica y la parte administrativa. En opinión de Avaro e Iglesias (2002), uno de los desequilibrios que aqueja a las organizaciones universitarias es que las burocracias asfixian, entorpecen, bloquean o dificultan la actividad académica, no colaboran en la transmisión, invención y transferencia del conocimiento. El trabajo de Meléndez, Solís y Gómez (2010), demuestra una falta de preparación para los cargos administrativos. Los autores argumentan que la falta de profesionalización impide que haya un verdadero soporte a la parte académica. En relación a este problema, la investigación llevada a cabo por Donini y Donini (2003), sobre la universidad argentina concluye que la falta de profesionalización de la gestión universitaria debilita la cadena burocrática.

Mayntz (1972) considera que la ordenación programática de una organización no se cumple de manera exacta porque existen reglas que no se practican o se lo hace esporádicamente, y porque existen relaciones y modos de proceder sin reglamentar. Además la autora menciona que existen problemas en los papeles o roles que se asignan a los miembros cuando "...una persona debe hacerse a expectativas contrapuestas de diferentes grupos, o cuando estas expectativas no van con la personalidad de la persona, o cuando tiene una sobrecarga de papeles..." (pág. 108). En esta línea, Lucas Marín (2013) identifica como las disfunciones del rol directivo: la gran responsabilidad de tomar decisiones frente a un ambiente de incertidumbre y la ambigüedad del cargo, la necesidad de mantener una postura de independencia y neutralidad emocional, y la inseguridad del cargo.

Varias investigaciones muestran los problemas que tienen la universidad con el cumplimiento de sus roles. El estudio de Lobato y de la Garza (2009) demuestra que la poca participación de los docentes en las decisiones de la universidad es una dificultad. Parra (2004) corrobora este planteamiento en su investigación sobre la percepción que tienen los académicos en la influencia y toma de decisiones en cuatro universidades venezolanas. En sus conclusiones señala que según la opinión de los profesores su participación en la gestión universitaria es poca o nula. En contraste con este hecho, Castro y Tomás (2010) señalan que existen casos donde los académicos no están interesados en formar parte del gobierno de la universidad porque este tipo de labores se alejan de las funciones de docencia e investigación y en la mayoría de casos es muy difícil realizar las tres funciones a la vez. Aclaran también, que varios

académicos opinan que no se sienten preparados para realizar este tipo de actividades porque no han recibido ninguna preparación. Además, el desinterés se debe a los modelos de evaluación, que en muchos casos no toman en cuenta este tipo de actividades como un mérito.

Mayntz (1972), en relación a la estructura de comunicación representada mediante grafos⁷, señala que pueden darse circunstancias en las que exista una gran cantidad de comunicaciones, lo que podría ocasionar, si la organización no está preparada, cuellos de botella y sobrecargas o trabas en el funcionamiento. También menciona que si la distancia entre un punto de conexión y otro es considerable, surge el problema de retraso o desfiguración de la información.

Un ejemplo sobre los problemas comunicacionales es el estudio realizado por Parra (2004). La autora concluye que en opinión de los docentes no existe una comunicación fluida dentro de la universidad. Esta idea se ve corroborada por Linás, Giroto y Solé (2011), quienes argumentan que la falta de comunicación eficaz, sistemas de información y mecanismos de apoyo eficientes son un problema porque impiden que la estrategia o planificación de una institución se lleve a cabo de forma adecuada, lo que genera desintegración y falta de compromiso.

Durante los procesos de adaptación y cambio también suelen existir problemas como la resistencia o la desviación del cambio planificado. Kaufman (1971) sostiene que el cambio "... siempre está confrontado por fuerzas muy fuertes que lo mantienen en un proceso de verificación y limitan, de manera seria, la capacidad de las organizaciones para reaccionar a condiciones nuevas..." (Citado por Hall, 1983, pág. 204). Crozier (1974) coincide en que el cambio conlleva fuerzas que se le resisten, además añade que otros problemas del proceso son las largas dilaciones y la amplitud de lo que debe cubrir. Hall (1938) concluye que la resistencia al cambio se debe principalmente a que las organizaciones son conservadoras. Desde el punto de vista de Katz y Kahn (1978) los factores de resistencia al cambio organizacional son: la multitud de mecanismos para garantizar la estabilidad, la creencia de que un cambio en una localización no tendrá un impacto más amplio sobre la organización, las fuerzas del hábito, la sensación de que el cambio es una amenaza para ciertos grupos ocupacionales, las percepciones del cambio como amenaza para el sistema

⁷ Mayntz (1972) sugiere que la estructura de comunicación de una organización se la puede representar a través de un gráfico –Grafos- en el que se unen puntos con líneas. Los puntos simbolizan las unidades de la organización y las líneas sus relaciones.

establecido de poder, y las percepciones del cambio como reducción o eliminación de asignaciones, recompensas y recursos.

1.3. Los enfoques del cambio organizacional.

Demers (2007), describe la clasificación de los enfoques sobre el cambio organizacional según su forma de concebir el cambio. En esta categorización existen dos grupos: las perspectivas del cambio por adaptación y las perspectivas del cambio por selección. El debate entre las corrientes adaptativas y selectivas se observa en varios trabajos. Por ejemplo, Haveman y Rao (1997), en su análisis sobre la coevolución de las instituciones y las formas organizacionales durante los procesos de cambio en los modelos de las cajas de ahorro en Estados Unidos, concluyen que la selección prevalece sobre la adaptación. El primer modelo denominado "Terminating Plan" fue paulatinamente reemplazado, debido a diversas variables que explican los autores en su estudio, por el modelo "Dayton/guarantee-stock".

Por otra parte Morris (2007), realiza una investigación sobre cómo las limitaciones, internas y externas, impactan en la probabilidad para que una organización alcance el cambio. La autora utiliza como estudio de caso el proceso de transformación en los bancos de Estados Unidos de "unit banks" a "holding companies". En el estudio se compara los principios de cuatro perspectivas: la teoría de la dependencia de recursos, la transaction cost economics, la teoría de la ecología de poblaciones y la perspectiva institucional. Los resultados con relación a la teoría de la dependencia de recursos demuestran que existe mayor probabilidad de cambio en una organización cuando hay escases de recursos o mayor competencia. En cuanto a la transaction cost economics el estudio demuestra que las probabilidades de cambio de una organización son inversamente proporcionales a su grado de eficiencia. El trabajo demuestra que la búsqueda legitimidad planteado por la propuesta institucionalista es válida y que esto lleva a que los modelos con mayor legitimidad sean adoptados por todas las organizaciones (isomorfismo). Finalmente, el análisis revela que el tamaño es una fuerza que impide el cambio, no así la edad de la organización. Cada perspectiva a su vez se subdivide en varias teorías y enfoques.

Como se pudo observar en los ejemplos anteriores, las perspectivas de selección y adaptación se subdividen en otras teorías y enfoques que se detallaran a continuación.

1.3.1. Perspectivas del cambio por adaptación:

Según Demers (2007) la perspectiva de adaptación es la primera en aparecer después de la Segunda Guerra Mundial, en un contexto donde el cambio era visto de forma positiva en términos del crecimiento, desarrollo y evolución. Este enfoque sostiene que las organizaciones pueden reaccionar y responder a fuerzas internas o externas mediante cambios adaptativos. Demers menciona que este enfoque se divide en tres ramas principales: las teorías de adaptación racional, los enfoques de adaptación orgánica y los enfoques del ciclo de vida. Si bien las tres concuerdan en la capacidad de adaptación de las organizaciones, difieren en el grado de racionalidad y de libertad que tienen los gerentes y administradores para tomar decisiones. El enfoque más voluntarista- de la adaptación racional- sostiene que las personas que manejan la organización pueden decidir de forma racional y tienen un cierto margen de libertad para hacerlo. Los enfoques más deterministas – el de adaptación orgánica y los modelos de ciclo de vida- proponen que las fuerzas externas son bastante fuertes y limitan la capacidad de decisión y acción de los gerentes y administradores.

1.3.1.1. Las teorías de adaptación racional:

Las teorías de la adaptación racional según Hannan y Freeman (1984) proponen "...que la variabilidad de la organización refleja los cambios de diseño en la estrategia y la estructura de las organizaciones individuales en respuesta a cambios, amenazas y oportunidades del ambiente." (pág. 150). Demers (2007) señala que dentro de esta perspectiva se encuentra la teoría de la contingencia y las perspectivas de acción propositiva que a su vez contienen a la teoría de la dependencia de recursos y la teoría de la acción estratégica.

1.3.1.1.1. Teoría de la contingencia:

Para Hannan y Freeman (1984) la teoría de la contingencia se enfoca en los cambios con los que una organización pretende armonizar su estructura con los factores tecnológicos externos. Baxter (1989) reafirma este punto pues menciona que la teoría de la contingencia "...resalta la importancia de la tecnología⁸ como un determinante de la estructura organizacional y su cambio." (pág. 284).

Según Jones (2013) esta perspectiva busca ajustar "...la estructura de la organización a las fuentes de incertidumbre que esta enfrenta, [ya que la estructura debe estar] diseñada para responder a contingencias, es decir cosas o cambios diversos que pueden presentarse y para los cuales hay que estar preparados." (pág.

⁸ Baxter (1989) define la tecnología como "...las técnicas usadas para transformar los inputs en resultados en función de una base predecible, y estas técnicas incluyen las herramientas usadas en el desenvolvimiento del trabajo, y el conocimiento y habilidades de los trabajadores." (pág. 284).

112). Demers (2007), por su parte, considera que el principal supuesto de este enfoque es que los componentes estructurales de la organización estén integrados en función de su supervivencia, lo que es posible lograr a través de la toma racional de decisiones por parte de sus gerentes o administradores, quienes tienen la responsabilidad de buscar el modelo organizacional que más se adecúa a las condiciones y contingencias del ambiente.⁹

Uno de los estudios clásicos de esta teoría es la de Burns y Stalker, en el que proponen dos tipos de modelos –el mecánico y el orgánico– según las condiciones del ambiente. El mecánico es un modelo centralizado y burocrático conveniente para un entorno que tiende a la estabilidad, debido a que los procesos no necesitan de mayores cambios y establecer rutinas puede hacer que la organización sea más eficiente. El orgánico es un modelo más flexible y descentralizado, ideal para los entornos inestables y con mucha incertidumbre, puesto que las organizaciones necesitan tener la capacidad de cambiar rápidamente sus estructuras para responder a los repentinos cambios ambientales. (Demers, 2007).

Otro estudio es el de Baxter (1989), en el que analiza las causas del cambio en las organizaciones gubernamentales, utilizando como estudio de caso el cambio tecnológico y de la estructura de autoridad en las Oficinas Postales de Estados Unidos. En relación al análisis que hace en base a la teoría de la contingencia, concluye que esta perspectiva sugiere “...que las organizaciones públicas cambian su estructura para adquirir tecnología que pueda mejorar la coordinación de tareas y mejorar las relaciones con su ambiente.” (pág. 297).

1.3.1.1.2. *Perspectivas de la acción propositiva.*

Las perspectivas de acción propositiva en cierta medida consideran que los gerentes o administradores tienen una mayor libertad de acción. Por tanto conciben que la relación con el ambiente es bidireccional, es decir que no solamente el ambiente afecta a la organización, si no que ésta también es capaz de afectar al ambiente. (Demers, 2007). Las perspectivas de acción propositiva según Demers (2007) son dos: la teoría de la elección estratégica y la teoría de la dependencia de recursos (TDR).

1.3.1.1.3. *Teoría de la elección estratégica:*

⁹ Considerando la propuesta de Thompson (1967), Demers (2007) indica que esta perspectiva considera el ambiente como el entorno que comprende otro tipo de organizaciones dentro de los que se pueden observar proveedores, clientes, competencia y organismos de regulación.

Demers (2007) manifiesta que este enfoque no es específicamente una teoría del cambio organizacional, sino que es más general, pues busca desarrollar modelos de toma de decisión. Con respecto al cambio se buscan crear modelos de decisión ya que no todas las decisiones resultan como se las planteó inicialmente.

Demers (2007) menciona que unos de los principales autores de esta corriente es Child, quien está interesado en desarrollar una teoría de la decisión estratégica que tome en cuenta la ideología, las expectativas, las relaciones de poder, entre otras dimensiones, durante el proceso de la acción de decidir. Demers agrega que Child asume una postura voluntarista porque considera que las decisiones de los gerentes o administradores están sólo parcialmente sujetas a las condiciones del ambiente. Child propone que los managers pueden influenciar en el ambiente y que estos no necesariamente se ven forzados a escoger una estructura organizacional específica.

La perspectiva voluntarista de Child se visualiza en el trabajo de Prechel (1991), en el que se analiza –entre otros temas- el grado en que la organización estructura su ambiente a través del estudio de caso de la empresa de acero Target Steel Corp. En este trabajo, Prechel observa como en momento de crisis económica y cuando los cambios estructurales no son suficientes para apalea los efectos negativos provenientes del ambiente, la Target Steel Corp. junto con otras empresas de acero, decidieron hacer lobby en el Congreso de Estados Unidos, consiguiendo que se reduzcan los impuestos para el sector. De este hecho Prechel deduce que las organizaciones también son capaces de influenciar y modificar su ambiente en beneficio propio.

1.3.1.1.4. *Teoría de la dependencia de recursos:*

Según Hannan y Freeman (1984), la TDR se enfoca “...en los cambios estructurales que neutralizan la incertidumbre producida por los recursos del ambiente.” (pág. 150). Para Baxter (1989) esta perspectiva “...pone especial atención a los procesos políticos de cambio en las fuerzas del mercado y en los patrones de intercambio de recursos entre organizaciones”. (pág. 284). Morris (2007) señala que la TDR sugiere que las organizaciones están limitadas por sus ambientes, por lo que su supervivencia depende de los recursos que se localizan en su entorno, recursos que a su vez son afectados a través de varias interrelaciones con otras organizaciones como proveedores, clientes, competidores y entes reguladores. Demers (2007) sostiene que la TDR considera que el principal problema de las organizaciones es la sobrevivencia, la cual depende de la adquisición de recursos del ambiente.

Pfeffer y Salancik (1978) son parte de los principales autores de esta perspectiva. En su trabajo reconocen que las organizaciones necesitan de otras organizaciones y del ambiente y sus recursos para poder sobrevivir. Por tanto, si bien el ambiente influye en las organizaciones, también algunas organizaciones desarrollan la capacidad de afectar a otras organizaciones (influencia interorganizacional) en tanto que interactúan (relaciones interinstitucionales).¹⁰ En base a estos preceptos los autores proponen el concepto de interdependencia, la cual "...existe cuando las acciones o sus resultados no dependen o no son controlados únicamente por el actor que lleva a cabo la acción o busca determinados resultados." (pág. 40). Entre las características de la interdependencia Pfeffer y Salancik señalan que puede variar por la disponibilidad del recursos (al existir mayor cantidad de un mismo recurso requerido por varias organizaciones, disminuye la interdependencia entre éstas organizaciones) y la importancia que se le dé. Cabe mencionar las organizaciones adquieren poder cuando controlan los recursos, lo que a su vez les da mayor capacidad de influencia sobre aquellas organizaciones que dependen de ese recurso.

Dentro de los trabajos sobre esta perspectiva encontramos el análisis de Morris (2007) sobre el cambio de bancos individuales a "holding companies". En este estudio la autora mide la escasez de recursos a través de la tasa de desempleo, y la competencia utilizando el número de bancos por cada mil habitantes, con el fin de evidenciar si estas variables aumentan o disminuyen la probabilidad de cambio de una forma organizacional a otra. Los resultados de este trabajo demuestran que las medidas de competencia y de escasez de recursos, estadísticamente tienen un impacto positivo significativo sobre las probabilidades que el banco cambie de forma.

1.3.1.2. Perspectivas orgánicas de adaptación:

Demers (2007) hace un recuento de los principales autores y propuestas de esta perspectiva. En primero lugar señala que March y Cyert consideran las organizaciones como sistemas racionales capaces de adaptarse, "...como arenas políticas constituidas por subgrupos con diversos intereses, en los cuales la adaptación es un procesos emergente que depende de los objetivos evocados y de la parte del sistema que toma la decisión." (pág. 14). En base a estos preceptos March y Cyert elaboraron una teoría del proceso de decisión que busca explicar cómo se adaptan las organizaciones.

¹⁰ Pfeffer y Salancik (1978), sostienen que las organizaciones se encuentran constantemente dentro de un proceso de interacción, en el que pueden intercambiar "recursos físicos o monetarios, o legitimidad social". (pág. 43).

Por otra parte, Demers (2007) menciona que Braybrooke y Lindblom elaboraron una tipología del cambio en la que observan si el cambio es progresivo o no, y si la situación es de alto o bajo entendimiento. La autora también habla sobre Selznick y su propuesta de cambio como un proceso de institucionalización.¹¹ Sobre el supuesto de Selznick, Demers menciona que se enfoca en la adaptación dinámica (“...acciones que resultan en cambios institucionales básicos.” (pág. 15)).

Finalmente, Demers (2007) sostiene que dentro de las perspectivas orgánicas de adaptación también se encuentra la propuesta de Weick, en la que plantea un modelo que representa las organizaciones como sistemas débilmente acoplados que se encuentran constantemente recreándose en la interacción. El énfasis de esta propuesta está en el proceso cognitivo y en la capacidad que tienen los actores para crear subjetivamente el ambiente al cual ellos responden.

1.3.1.3. Modelos de ciclo de vida.

Desde estas perspectivas se trata de entender el cambio de las organizaciones como parte de un proceso de desarrollo utilizando la concepción biológica del ciclo de la vida. En palabras de Demers (2007), el desarrollo de las organizaciones “...sigue una secuencia predeterminada de estados desde el nacimiento hasta la madurez, algunas veces seguidos por su decadencia y muerte...” (pág. 17). La autora, siguiendo a Haire (1959), agrega que esta perspectiva concibe las organizaciones como seres vivos con un proceso natural de crecimiento que tiene sus propias leyes internas.¹² Esta idea de leyes inmanentes que guían el desarrollo organizacional minimiza la afectación del ambiente, dejándolo sólo como un catalizador que acelera el cambio de una etapa a otra. Este proceso, siguiendo la idea anterior, es acumulativo, es decir que cada etapa guía a la siguiente, pero la complejidad y la especialización organizativa van incrementándose.

Demers (2007) señala que un modelo básico de ciclo de vida tiene tres etapas. En la primera –la etapa de emprendimiento- la organización es pequeña y flexible, y su gerente es capaz de controlar todo. La segunda etapa –de profesionalización o especialización- se crean subunidades especializadas, lo que produce una complejización horizontal. Finalmente, en la tercera fase –de descentralización o etapa multidivisional- la organización pasa por un proceso de complejización vertical, es

¹¹ Según Demers (2007), Selznick considera el proceso de institucionalización la incorporación de valores o definición de los compromisos de la organización, que van a afectar su capacidad de controlar su propio comportamiento.

¹² Demers (2007) menciona que los modelos de ciclo de vida, al concebir a la organización como un organismo vivo, lo entienden como un ente unitario, es decir que todas sus partes –que poseen una función determinada- van a estar conectadas e integradas, y siguiendo una misma dirección.

decir que se crean otros puntos de control dentro de la estructura jerárquica. Demers agrega que Child y Kieser (1981) proponen una cuarta etapa –la fase de matriz organizacional- en la que las organizaciones diversifican su geografía y sus objetivos, tomando la forma de “holding companies” o grupos corporativos, como bien lo demuestra el trabajo de Morris (2007).

Un ejemplo en el que se relaciona el ciclo de vida y la adaptación es el propuesto por Miles, Snow, Meyer y Coleman (1978). Estos autores aplican un modelo de análisis denominado “The adaptative cycle” en la empresa Porter Pump and Valve (PPV). Las etapas del ciclo se reconocen a partir de los problemas que surgen en el proceso de adaptación. En un primer momento surge “the entrepreneurial problem” (problema de emprendimiento), en el que la organización tiene la posibilidad de abrirse a un nuevo propósito, producir un nuevo producto o incursionar en otros mercados. Según los autores, la solución a este problema está determinada por los managers, quienes pueden aceptar las posibilidades de emprendimiento y destinar los recursos necesarios para lograrlo. Superada esta primera fase, viene “the engineering problem” (problema de ingeniería o técnico), en donde la organización debe implementar los sistemas, procesos y conocimientos necesarios para que el emprendimiento funcione. Finalmente en la última etapa se produce “the administrative problem” (problema administrativo), en el que se debe buscar el modelo de gestión que se adecue con el emprendimiento y con los nuevos procesos y equipos técnicos.

Si bien no es la intención de Haveman y Rao (1997) mostrar el ciclo de vida de las organizaciones, en su trabajo se puede apreciar el desarrollo de las cajas de ahorro desde que nacen siendo pequeñas organizaciones con pocos miembros, que incluso se conocen entre ellos (Terminating Plan), hasta que se vuelven más complejas (Dayton Plan), con estructuras y procesos burocráticos despersonalizados. Lo mismo se puede observar en el estudio de Morris (2007) sobre los modelos de bancos en Estados Unidos, y en el análisis de Prechel (1991) acerca de los cambios en la empresa de acero Target Steel Corp.

1.3.2. La perspectiva marxista.

Hannan and Freeman (1984) consideran que la teoría marxista es una de las principales corrientes dentro de las propuestas de adaptación racional. Según estos autores las teorías marxistas de la organización sostienen que “...las estructuras organizacionales son soluciones racionales de los dueños capitalistas para solucionar el problema de mantener el control sobre los trabajadores.” (pág. 150).

1.3.3. *Perspectivas del cambio por selección.*

Las perspectivas que conciben el cambio organizacional como una selección nacen de la crítica a la adaptación. Los enfoques selectivos sostienen que las organizaciones tienen muchas limitaciones para poder cambiar y adaptarse al entorno, por lo que es este el que finalmente termina seleccionando las más aptas y descartando aquellas organizaciones que tienen muchas falencias. Demers (2007) señala que estos enfoques consideran que el ambiente es la mayor fuerza detrás del cambio organizacional, y que buscan explicar los cambios de una población o campo organizacional y los varios mecanismos por los cuales se produce el cambio. Dentro de este grupo se reconocen dos teorías principales: la teoría de la ecología de poblaciones y el nuevo institucionalismo.

1.3.3.1. *La perspectiva de la ecología de las poblaciones (PET).*

Hannan y Freeman (1977,1984) son dos de los precursores de esta perspectiva. Los autores critican el modelo adaptativo porque consideran que este enfoque les otorga a las organizaciones y managers un amplio margen para decidir y actuar, y no toma en cuenta las limitaciones del proceso adaptativo. En base a esta premisa, Hannan y Freeman (1977), sugieren que existen fuerzas inerciales internas y externas a la organización que la mantienen en un estado de inercia estructural¹³ que impide su transformación.¹⁴ Mientras mayores son las fuerzas inerciales, la adaptación se hace menos probable, dejando como única opción para el cambio el proceso de selección.¹⁵

Morris (2007), retomando estas ideas, recalca que la propuesta de la PET es que las organizaciones no pueden adaptarse porque factores externos e internos se resisten al cambio, dando lugar a fuerzas inerciales que bloquean las transformaciones estructurales. Por este motivo, continúa la autora, la PET desestima los procesos adaptativos y considera que la selección prevalece.

La PET, según Demers (2007), concibe la selección "...como un proceso competitivo, por lo que las organizaciones que están mejor adaptadas para luchar por los recursos escasos disponibles en un espacio dado sobreviven, en otras palabras

¹³ La inercia organizacional, anotan Hannan y Freeman (1984), es vista generalmente como una patología. Claro ejemplo de esto es el trabajo de Merton (1957) sobre las disfunciones de la burocracia.

¹⁴ Hannan y Freeman (1977) aclaran que la idea de inercia se retomó de Burns, Stalker y Stinchcombe.

¹⁵ Demers (2007) señala que la PET parte de la idea biológica de la evolución, por lo que observa el cambio organizacional como un proceso de variación, selección y retención de especies. Esta perspectiva se enfoca principalmente en el estudio de las poblaciones integradas por varias organizaciones, donde cada forma organizacional es vista como una especie.

son seleccionadas.” (pág. 26). En consecuencia el cambio se explica como resultado de la creación de nuevas organizaciones y la extinción de las viejas organizaciones.

Hannan y Freeman (1977) mencionan algunas de las posibles fuerzas, internas y externas, que pueden llevar a una organización a un estado de inercia.¹⁶ Las fuerzas internas son: 1. La dificultad para transferir o modificar en nuevas formas de labores o funciones las inversiones de una organización en su planta, equipo y personal calificado. 2. La incapacidad de quienes toman las decisiones para recibir la información necesaria tanto de las actividades internas de la organización, como de lo que sucede en el entorno. 3. La alteración del equilibrio fuerzas políticas. Esto tiene que ver con la distribución de los recursos entre las subunidades, si se altera esto, habrá subunidades que perciban que se afecta sus intereses y se opongan a los cambios. 4. Las fuerzas inerciales también se dan por la historia de la organización. Esto se relaciona con las instituciones que se manejan dentro de la organización, es decir, es complicado cambiar los procesos estandarizados, la asignación de recursos y la autoridad que se ha establecido a través de un acuerdo normativo. Dichos acuerdos son los que limitan la adaptación.

Las fuerzas externas que llevan a la inercia son: 1. Las barreras legales, fiscales y políticas que le impiden a una organización entrar o salir de un “campo organizacional”. 2. La dificultad para adquirir información sobre el entorno organizacional en situaciones turbulentas donde la información es esencial, lo que desencadena fuertes estados de incertidumbre 3. La falta de legitimidad 4. El problema de racionalidad colectiva. La estrategia de cambio por la que opta un sujeto pensando que es racional para su organización, no necesariamente es aplicable para otras organizaciones.

Hannan y Freeman sugieren que el análisis del proceso de selección sea observado en una población organizacional. Hannan y Freeman (1977) ubican una población en medio de cinco niveles: 1) los miembros; 2) las subunidades (especializadas); 3) las organizaciones individuales; 4) las poblaciones; y 5) las comunidades (formadas por varias poblaciones).¹⁷ Los autores recalcan que las poblaciones deben estar formadas por organizaciones homogéneas. La homogeneidad, según Hannan y Freeman, se determina por el “blueprint” o proyecto o plan inicial, que consiste en las reglas o procesos con los que se manejan las entradas

¹⁶ Es importante recalcar que Hannan y Freeman no desestiman que hayan más elementos que generen fuerzas inerciales en un proceso de cambio organizacional.

¹⁷ Hannan y Freeman (1977) diferencian estos cinco niveles haciendo un alcance de la teoría biológica-ecológica de las poblaciones.

para producir un producto o una respuesta. El blueprint puede ser observado a través de la estructura formal, los patrones internos de actividad y el orden normativo de la organización.

Para sus análisis Hannan y Freeman (1977) retoman la idea de nicho de Hutchinson, definido como:

“...el área, en un espacio limitado (el espacio cuyas dimensiones son niveles de recursos, etc.) en el cual la población compite o desplaza todas las otras poblaciones locales. El nicho por lo tanto consiste en todas esas combinaciones de niveles de recursos en los cuales la población puede sobrevivir y reproducirse a sí misma.” (pág. 947).

Según Demers (2007), el concepto de nicho ecológico se operacionalizó para desarrollar modelos matemáticos que permitan observar “...la relación entre varios cambios ambientales y la tasa de fundación y de muertes de las organizaciones, las relaciones entre edad, tamaño y tasa de muertes (...) para diferentes tipos de poblaciones, y el efecto del nicho en la dinámica poblacional.” (pág. 28).

A pesar de que el concepto de isomorfismo es empleado en mayor medida por el nuevo institucionalismo, Hannan y Freeman (1977) también retoman este concepto acuñado por Hawley. El isomorfismo sugiere que en una población, las organizaciones van a optar por el modelo más adecuado al medio o el que mejor les permita prolongar su período de vida, motivo por el cual todas las formas organizacionales tienden a ser iguales (isomórficas). Es importante tomar en cuenta que Hannan y Freeman (1977) sugieren que el principio de isomorfismo debe complementarse con un criterio de selección y con la teoría de la competencia (la competencia como fuerza o motor del isomorfismo. Claro ejemplo es el mercado en el cual compiten varias empresas, aquellas que son fuertes y óptimas permanecen, el resto son eliminadas por un proceso de selección).

Demers (2007) hace una aclaración importante sobre la propuesta de Hannan y Freeman, y es que a pesar de que priorizan los estudios sobre poblaciones, también hacen algunas consideraciones para analizar cómo las fuerzas inerciales afectan a organizaciones individuales. Así, en su texto “Structural Inertia and Organizational Change”, escrito en 1984, estos autores plantean varias hipótesis y teoremas para ser estudiados y comprobados.

Hannan y Freeman (1984) asumen que una organización necesita reproducir continuamente su estructura de roles, autoridad y comunicación, a través de un

proceso de institucionalización (de normas, reglas, rutinas, etc.). Sin embargo, los autores suponen que la institucionalización produce mayor inercia debido a que se arraigan más los procesos y la estructura. Por lo tanto, los altos niveles de reproductividad también conducen a la inercia.

De este primer supuesto Hannan y Freeman (1984) plantean el Teorema 1: en las sociedades modernas el proceso de selección favorece a las organizaciones cuya estructura tiene un alto grado de inercia. Por tanto el proceso de selección aumenta la inercia estructural, porque hace que los modelos seleccionados se enraícen y se expandan más.

Hannan y Freeman (1984) también denotan que se debe tener en cuenta las partes o el nivel de la organización donde se está llevando a cabo el cambio. Los autores opinan que si los cambios son superficiales se dan de forma fácil y rápida (es decir hay menor inercia), pero si los cambios son más profundos y se acercan al núcleo de la organización hay más resistencia y por ende mayor inercia.

Hannan y Freeman (1984) hacen algunas observaciones sobre la edad y el tamaño, la legitimidad y la tasa de mortalidad de las organizaciones. El aumento de la edad hace que la organización adquiera mayor legitimidad y por tanto su probabilidad de vida sea mayor (teorema 3). Así también, con el paso de los años, la inercia también va a aumentando, porque con el paso del tiempo las rutinas y procesos se cimientan más (teorema 2). En relación al tamaño, sostienen que el aumento en el tamaño aumenta la inercia (hipótesis 5) y disminuye la probabilidad de muerte organizacional (hipótesis 7).

Los argumentos de los autores enfatizan que las presiones del proceso de selección favorecen a las organizaciones que pueden producir de forma fiable una acción colectiva y pueden explicar racionalmente sus actividades, en otras palabras favorece a aquellas organizaciones con legitimidad, que son confiables y que pueden rendir cuentas de forma racional. Sin embargo, los autores afirman que para obtener estas características las organizaciones deben lograr una capacidad para reproducir su estructura con alta fidelidad. Sin embargo, el precio que tienen que pagar por esto es un aumento de su inercia estructural.

Un ejemplo de la aplicación de esta teoría se puede observar en el análisis que hace Prechel (1991) sobre cómo afecta el ambiente en la organización y viceversa, utilizando como estudio de caso la industria de acero en los Estados Unidos. El autor concluye, a diferencia de la PET, que las organizaciones –sobre todo las más grandes-

pueden manipular su entorno para su beneficio. Además señala que la inercia no fue razón suficiente para que la organización no cambie.

1.3.3.2. *El Nuevo Institucionalismo.*

Según Baxter (1989) este enfoque se concentra en los cambios influenciados por presiones normativas internas o externas que incorporan a la organización valores que son consistentes con el sistema social o las concepciones que prevalecen en la realidad. En este sentido el objetivo de los cambios es la búsqueda de legitimidad y reconocimiento social del modelo y los objetivos organizacionales. Por tanto, en esta perspectiva el concepto de Isomorfismo es de gran importancia, ya que todas las organizaciones van a realizar cambios con el fin de adquirir la forma más legitimada.

Vergara (1997) señala que el nuevo institucionalismo tiene tres versiones: la sociológica, la económica y la de ciencia política.

1.3.3.2.1. *Nuevo institucionalismo en la economía:*

Vergara (1997), retomando las ideas de North (1986), sugiere que el nuevo institucionalismo económico concibe la estabilidad de la organización en términos de la obediencia a reglas formales e informales que regulan las actividades económicas. El cambio, continúa el autor, "...consiste en ajustes marginales a estos conjuntos de reglas y a sus mecanismos de sanción..." (pág. 20).

Esta perspectiva sugiere que los actores y las organizaciones intentan responder de forma racional a estos cambios, buscando siempre sacar el mayor beneficio. Con este fin tratan de manipular las reglas institucionales negociando con otras organizaciones los ajustes a la reglamentación y movilizándolo recursos. Sin embargo, Vergara (1997) señala que desde esta perspectiva los mercados son imperfectos y por tanto existe demasiada incertidumbre para que las organizaciones realicen un cálculo racional exitoso. Por este motivo -continúa Vergara-, los actores recurren a ideologías, teorías y modelos determinados históricamente (y legitimados) para responder a la realidad. Esto hace que las organizaciones estén atrapadas en medio de circunstancias definidas de forma histórica.

1.3.3.2.2. *Nuevo Institucionalismo en la sociología.*

Para Vergara (1997) este enfoque se centra en las reglas y tradiciones institucionales y en los procesos mediante los cuales los actores aprenden estos marcos regulatorios que son construidos socialmente. Este marco normativo guía la conducta de los actores dentro de las organizaciones.

Según Hannan y Freeman (1984), esta perspectiva sostiene que las estructuras organizacionales se adaptan racionalmente a los modelos dominantes o que se encuentran ampliamente aprobados. Vergara (1997) recalca que esta perspectiva considera a las organizaciones con capacidad para adaptarse al ambiente, aunque a diferencia del nuevo institucionalismo económico, niega que los actores tengan alguna oportunidad de influir en su entorno. En conclusión, Vergara entiende que el cambio organizacional –desde este enfoque- como “una lenta evolución de las tradiciones y valores institucionales que nadie puede predecir ni controlar.” (pág. 22).

Meyer y Rowan realizan una de las principales propuestas dentro de este enfoque. Según Demers (2007), el nuevo institucionalismo para estos autores, se basa en la idea que las organizaciones adoptan nuevas estructuras con el propósito de incrementar su legitimidad y probabilidad de supervivencia.

DiMaggio y Powell (1983) siguen el desarrollo de este enfoque. En su análisis los autores proponen que la búsqueda de legitimidad es otra causa –aparte de la búsqueda de eficiencia y competitividad- que lleva a la homogenización de los modelos organizacionales. Para entender la homogenización retoman el concepto de Isomorfismo de Hawley: “...el proceso de restricción que fuerza a una unidad de la población a parecerse a otra que enfrenta en el mismo conjunto de condiciones ambientales.” (pág. 149). A nivel de una población esta teoría sugiere que las características organizacionales son modificadas en dirección de incrementar su compatibilidad con las características del ambiente.

DiMaggio y Powell (1983) identifican tres mecanismos (fuentes) para el isomórfico:

1) Coercitivo: isomorfismo que se deriva de la influencia política y de los problemas de legitimidad. “Resulta de las presiones formales e informales ejercidas en una organización por otras organización de las cuales dependen [por ejemplo en respuesta a los mandatos gubernamentales], y por las expectativas culturales de la sociedad dentro de las cuales funcionan las organizaciones.” (pág. 150).

2) El isomorfismo mimético resulta de las respuestas estandarizadas a la incertidumbre. Es decir que la incertidumbre actúa como fuerza que hace que las organizaciones adopten o imiten el modelo que mejor enfrente dicha incertidumbre.

3) La tercera fuente de isomorfismo organizacional es normativo y se da principalmente desde la profesionalización entendida como la “lucha colectiva de los miembros de una ocupación para definir las condiciones y métodos de su trabajo, para

controlar la producción y los productos de su trabajo” (DiMaggio & Powell, 1983, pág. 152. Citando a Larson 1977 y Collins, 1979). La homogenización bajo este mecanismo se basa en la idea de que un modelo se implementa y se generaliza, porque varios profesionales reciben una misma educación y por tanto van a proceder según los mismos conocimientos. Esto se aplica también a que la información se comparte entre redes de profesionales de una misma escuela cuyos conocimientos se ven más legitimados que otros.

1.3.3.2.3. *El nuevo institucionalismo en la ciencia política.*

Uno de los principales fundadores de esta corriente es March (1981), quien concibe el cambio organizacional como “una ecología de respuestas simultáneas de varias partes de la organización hacia varias partes del entorno con las cuales se encuentran interconectadas” (pág. 564). Según este autor, el cambio en las organizaciones es el resultado de procesos rutinarios relativamente estables llevados a cabo por unidades organizacionales que se encuentran inteligentemente atentos a su entorno. Estas unidades responden a las fuerzas demográficas, económicas, políticas y sociales. Este enfoque, a diferencia de la ecología de las poblaciones, considera que si bien las organizaciones son estables, son capaces de adaptarse a través de estos procesos rutinarios de cambio.

Esta propuesta considera que las organizaciones son sistemas complejos que se encuentran en un entorno inestable y confuso. Esto produce cierta incertidumbre que imposibilita conocer todos los nexos causales de la acción organizacional y del entorno, lo que ocasiona consecuencias inesperadas o desconcertantes y la ralentización del proceso de cambio. Por tanto, las transformaciones y las acciones organizacionales planificadas nunca van a resultar como fueron ideadas. (March, 1981; March & Olsen, 1997).

Según este enfoque, las organizaciones tienden a protegerse así mismas en parte mostrándose resistentes a muchas formas de cambio. March (1981) señala que buena parte de la literatura menciona que el cambio es frustrado por la resistencia organizacional. Pero el autor considera que no son sólo las variables de flexibilidad o rigidez las que determinan la resistencia al cambio, sino que también la imaginación imprevisible, concebida como la habilidad para frustrar intencionalmente o arbitrariamente los cambios.

2. SEGUNDO CAPÍTULO: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

2.1. Conceptos básicos de la evaluación y acreditación.

Existe una amplia variedad de estudios y análisis sobre los mecanismos de aseguramiento de calidad de la educación superior, desde propuestas teóricas y metodológicas, hasta diagnósticos y evaluaciones de casos concretos. También son diversos los actores que realizan trabajos sobre este tema: académicos, organismos internacionales (UNESCO, RIACES, IESALC, etc.), instituciones gubernamentales (ministerios de educación, CEAACES, CONEAU, CNA, etc.). Estas circunstancias hacen que sea difícil abarcar todos los temas relacionados a la calidad de la educación superior, sus mecanismos de aseguramiento y sus experiencias, por lo que a continuación sólo se hará una breve revisión de los conceptos, modelos, problemas y beneficios.¹⁸

El concepto de calidad de la educación superior ha sido ampliamente debatido sin llegar a tener una definición clara y consensuada. Esto se debe a la complejidad que encierra este concepto y a que, como señala Fernández (2012), se relaciona de forma especial con su contexto político, económico, social y cultural. Por este motivo, varios autores sugieren que el concepto de calidad aplicado a la educación superior no debe ser rígido, estricto, inflexible, sino condicionado a sus referentes contextuales (Fernández, 2012), que sea orientativo para las instituciones en el marco de su evaluación (Vázquez, Colom, & Sarramona, 1998), relativo, de referencia que permita establecer comparaciones (González, 2005) y multidimensional (Vázquez, Colom, & Sarramona, 1998).

En base a estas pautas se han propuesto varios enfoques y conceptos de calidad. Por ejemplo, en el trabajo de Cardona, Barrenetxea, Mijangos y Olaskoaga (2009) o en el de De Vries y Kent (1996), mencionan los cinco enfoques de calidad de la educación superior propuestos por Harvey y Green: 1. La calidad como condición excepcional (otorgada por los logros intelectuales y avances en el conocimiento). 2. La calidad como perfección o consistencia (reducción de defectos en el producto o servicio). 3. La calidad como adecuación a una finalidad o cumplimiento de una misión (eficacia y eficiencia para cumplir los objetivos). 4. La calidad como satisfacción de las necesidades del cliente o valor por dinero (valor recibido por una inversión). 5. la calidad como transformación (mejoramiento de la persona).

¹⁸ Para ver el resumen de algunos casos concretos de Latinoamérica remitirse al ANEXO 1.

Aguila (2005) señala que en Latinoamérica son frecuentes tres enfoques de calidad: la calidad como excelencia, la calidad en tanto la universidad es pertinente con su entorno y el de calidad basado en la persecución de una finalidad o propósito declarado. En un estudio realizado por Cardona, Barrenetxea, Mijangos y Olaskoaga (2009), sondean la definición del concepto de calidad en los docentes universitarios españoles, llegando a la conclusión de que la mayoría piensa que la calidad se relaciona con: llenar las expectativas de los actores y lograr que los alumnos obtengan las capacidades para desarrollarse como personas.

En cuanto a las definiciones, una de las más reconocidas es la sugerida por la UNESCO en 1998 que dice: "... Calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser" (En Fernández, 2012, pág. 669). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, entiende la calidad de la educación superior "...como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales..." (Fernández, 2012, pág. 668). En definitiva, el concepto de calidad nos remite a la valoración del algo para determinar si cumple o no con parámetros preestablecidos, y la única forma de comprobar si cumple o no con estos parámetros es a través de los procesos de evaluación y acreditación.

El concepto de evaluación, al igual que el de calidad, tiene varias definiciones, aunque de alguna forma presenta más elementos en común. La GUNI (Global University Network for Innovation) definió en el 2006 la evaluación "...como el proceso general de análisis crítico y sistemático orientado a obtener valoraciones o recomendaciones en cuanto a la calidad de una institución o de un programa de educación superior, mediante procedimientos internos o externos" (Fernández, 2012, pág. 673). Martínez (1997) define la evaluación como un "... proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción, que busca determinar la pertinencia, eficiencia, efectividad, impacto y sustentabilidad del uso de recursos, actividades y resultados en función de objetivos preestablecidos o criterios definidos" (pág. 5) . Escalante (2005) define la acción de evaluar como "...formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido..." (pág. 145). Morales (1996) argumenta que no existe una definición precisa para el concepto de evaluación, no obstante propone que es "...el proceso de comparar un objeto real con un modelo ideal o teórico de ese objeto" (pág. 61).

Varios autores aclaran que la evaluación puede ser de dos tipos: interna o autoevaluación y la evaluación externa. Ambos casos se presentan, de igual manera, con varias concepciones. Fernández (2012) especifica que la autoevaluación es un

ejercicio de introspección en el que se recogen datos e información de toda la institución o de una parte de ella, con el fin de realizar una reflexión colectiva y mejorar la calidad. Escalante (2005), retomando las ideas de Barboza (2003), estipula que la evaluación interna es el análisis crítico realizada por los propios integrantes de una institución utilizando estándares preestablecidos, con la finalidad de potenciar sus fortalezas y corregir sus debilidades. Martínez (1997) aclara que la autoevaluación generalmente es realizada por un comité de especialistas que se encargan de recolectar la información requerida para cumplir con las guías o protocolos de evaluación (los cuales deben ser diseñados previamente por expertos en el tema). La evaluación externa es concebida por Fernández (2012), como un proceso en el que una institución, ajena a la evaluada, recoge toda información posible y pertinente para elaborar un informe de calidad. Escalante (2005) en su definición agrega que la valoración lo pueden realizar un equipo de académicos ajenos a la institución.

Fernández (2012), Martínez (1997), Escalante (2005), Kent y De Vries (1996), estipulan que un proceso de evaluación conlleva estos dos momentos. En la autoevaluación, la institución evaluada prepara o recibe las guías, las trabaja recolectando información y preparando evidencias, y finalmente elabora un informe de autoevaluación en el que normalmente constan las fortalezas, debilidades y proyectos de mejora. En la evaluación externa, el comité de evaluadores externos verifica la información del informe de autoevaluación mediante una visita in situ a la institución evaluada, puede o no solicitar más evidencias, y al final presenta un informe final con recomendaciones para la institución, unidad o programa evaluado.

En todo proceso de evaluación –interna, externa o ambas- es necesario establecer de forma clara el qué se va a evaluar y el cómo se va a evaluar, con el fin de diseñar las guías y los protocolos de forma adecuada y pertinente. En estos documentos se deben establecer los pasos a seguir en la evaluación, los criterios y sub criterios a evaluar, los indicadores y sus ponderaciones, y las evidencias que se deben presentar al grupo evaluador.

Acreditar una universidad, carrera o programa puede ser el paso posterior o final de un proceso de evaluación, porque la acreditación otorgada por una institución –pública o privada- certifica o da fe pública de que la instancia evaluada cumple con los estándares establecidos. La GUNI define la acreditación como:

...el proceso de revisión externa de la calidad, utilizada en la educación superior para examinar la garantía y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior y que tiene

como resultado una institución o un programa acreditado o no, con un sello, una puntuación o una calificación. (Fernández, 2012, pág. 673).

Martínez (1997) define la acreditación como una certificación académica o "...un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión..." (pág. 6) de una instancia evaluada. Señala que el proceso de acreditación puede comprender la autoevaluación, la evaluación externa y un informe final presentando por el equipo evaluador externo con el cual se define si se acredita o no.¹⁹ También distingue que la acreditación puede ser institucional si se evalúa que la universidad cuente con objetivos claros y recursos suficientes para ofrecer servicios que cumplan con los estándares establecidos, o puede ser una acreditación de un programa académico puntual.

Un ejemplo de acreditación es el que se confiere con la certificación de las normas ISO. Escalante (2005), haciendo referencia al trabajo de Alvarado (2002), señala que mediante las normas ISO se puede certificar la conformidad de un producto, proceso y servicio. Las normas ISO 9001, 9002 y 9003, se aplican para certificar a las universidades o programas. Una muestra de esto es la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la PUCE-Q que mantiene un sistema de gestión de calidad certificado bajo la norma ISO 9001:2008.

2.2. Fortalezas y debilidades de la evaluación y acreditación de la Educación Superior.

La implementación de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior ha tenido sus dificultades y aciertos, sus impactos positivos y negativos. Cardona, Barrenetxa, Mijangos, Olaskoaga (2009), señalan como motivos del por qué las universidades son organizaciones en las que es difícil implementar modelos de gestión y de una cultura de la calidad: El que sean organizaciones profesionales y no jerárquicas lo que imposibilita que se consolide un liderazgo sólido en la dirección. Que carezcan de objetivos definidos explícitamente, lo que dificulta evaluarlos. Y la carencia de personas que tengan un entendimiento sobre los principios de calidad y un compromiso serio con la institución. Martínez (1997) recalca el punto sobre la falta de una cultura de evaluación y señala que en las universidades prevalece "...una racionalidad interna de auto-reproducción, con decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación, y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia y eficiencia, capacidad, pertinencia, y calidad de los servicios y actividades" (pág. 3).

¹⁹ Esta idea es compartida por Escalante (2005).

Fernández (2012), determina que uno de los problemas en Latinoamérica es la falta de profesionales formados para tareas de evaluación, hecho que se agrava porque muchas veces no están claras las normas para nombrar evaluadores externos. En general, el autor indica que en muchas universidades de la región todavía existen vacíos legales en los estatutos y reglamentos internos en lo que se refiere a los procesos de aseguramiento de la calidad. Además aclara que los procesos tienden a la burocratización en detrimento de lo académico, lo que genera que se elaboren evidencias que no muestran a la institución como realmente es. Gonzáles (2005) recalca que la burocratización puede ocasionar un incremento de la carga laboral para los académicos, lo que puede disminuir su tiempo para sus funciones principales de docencia e investigación.

La intervención del Estado en los procesos de evaluación y acreditación mantiene una línea delgada entre representar un beneficio o ser perjudicial. En opinión de Kent y De Vries (1996), el Estado debería estar más involucrado en impulsar y vigilar las evaluaciones que en operarlas directamente, porque el centralismo gubernamental produce problemas de sobrecargas de información o la simplificación de los métodos de medición. Además, sugieren que los criterios de evaluación deben ser formulados preferentemente por las mismas universidades para evitar políticas cortoplacistas, consideraciones partidistas, vaivenes económicos, cambios gubernamentales y que el Estado se convierta en juez y parte del proceso.

Finalmente, Fernández (2012) menciona que se debe tener cuidado en convertir las evaluaciones en un fin por sí mismo, perdiendo el objetivo principal que es el de mejorar la calidad de la educación. A lo que se suma la advertencia de Gonzales (2005) sobre el riesgo que corren estos procesos de caer en proyectos de mejora inviables y que no se centren en los aspectos fundamentales, logrando únicamente cambios simples y superficiales, sin mayor impacto en el aprendizaje y en la producción académica.

A pesar de los problemas señalados, la mayor parte de investigaciones y trabajos señalan que este tipo de procesos –cuando son llevados de buena forma– resultan beneficiosos para las instituciones y en general para la educación superior de un país. Por ejemplo, Fernández (2012) considera que los procesos de evaluación han contribuido a que las instituciones de educación superior asuman de mejor manera sus procesos de gobierno y de gestión, a que exista una mayor transparencia académica y una expansión de los postgrados, a que se promueva el uso de los sistemas de

información académica, la innovación de recursos y la utilización de soportes tecnológicos. Además añade que:

Los procesos de aseguramiento de la calidad han contribuido a un replanteo de los criterios de gobierno, toma de decisiones, planificación y administración – incluyendo el seguimiento y la autoevaluación permanente - que favorecerán, es de esperar, el diseño de nuevos modelos de gestión estratégica y pertinente, y de autonomía responsable y eficiente de las instituciones y de los sistemas universitarios. (pág. 683).

2.3. Antecedentes del proceso de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador

2.3.1. La evaluación y acreditación de la Educación Superior en el Ecuador.

En el Ecuador, los trabajos sobre la calidad de la educación superior y sus mecanismos de aseguramiento son, generalmente, análisis descriptivos y críticos de las experiencias sucedidas en el país, documentos técnicos desarrollados por las instancias gubernamentales especializadas, o informes finales de las evaluaciones. En el marco de estos documentos se puede dilucidar las concepciones, modelos, fortalezas y problemas que existen sobre el tema de evaluación y acreditación en el Ecuador.²⁰

La concepción de la calidad de la educación superior en los estudios ecuatorianos no se aleja mucho de lo descrito en párrafos anteriores. Aranda (2010), explica que el concepto de calidad es “...dinámico porque cambia con el tiempo, diverso porque varía según el contexto social, multidimensional porque es producto de diversas condiciones y total porque implica una atención holística de la realidad del hacer educativo” (pág. 167). Morales J., (2008), propone que se debe entender por calidad “...al conjunto de cualidades de una institución, valoradas en un tiempo y situación determinados, que reflejan el modo de ser y actuar de la institución en relación a ciertos referentes (características y estándares), definidos previamente y por los actores involucrados...” (pág. 168). Oviedo y Ortiz (2009) aclaran que hoy en día

²⁰ Es importante mencionar que el primer gran informe-diagnóstico que se realizó para evaluar la calidad de la educación superior fue el realizado a finales de la década de los ochenta por el CONUEP (1992) a cargo del Econ. Lucas Pacheco. Los objetivos principales de esta investigación fue analizar la crisis universitaria de la época, hacer una reflexión prospectiva de la educación superior del país, y levantar datos e información que den una visión más real de la situación. Los temas que se tomaron en cuenta para el análisis fueron: la historia de las instituciones, la estructura institucional, la estructura académica, características de la población universitaria, los recursos, costos y aspectos académicos. Entre las conclusiones a las que llegó este estudio se menciona: que la universidad está desfasada de la sociedad, la existencia de un detrimento en la formación humana integral a merced de la ampliación de la cobertura, la inexistencia de un sistema de educación superior cohesionado, etc.

la calidad de las instituciones de educación superior es un estatus que se adquiere y se debe demostrar a través de una buena gestión y práctica universitaria. Además, señalan que el concepto es multidimensional, contiene dimensiones deseables que constituyen un deber ser, tiene un carácter relativo que hace imposible plantear una definición universal, y su concepción última y operativa depende de un sujeto que crea una versión de calidad y un sujeto que la acepta.

El concepto de evaluación básicamente es pensado como un proceso en el que se analiza y reflexiona sobre las instituciones de educación superior –o parte de ellas– en base a sus fortalezas y debilidades, en pos de mejorarlas, bien sea de forma individual o en su conjunto. En su trabajo Heredia (2014) define la evaluación como “... una herramienta de aseguramiento y transformación en términos de mejora académica... [O como]...un estudio riguroso de las fortalezas y debilidades de cada institución” (pág. 95). Morales J., (2008), concibe la evaluación como

...un proceso sistemático de análisis y reflexión que permite conocer, comprender e interpretar la realidad de las instituciones del sistema de educación superior, en su conjunto, o de cada una de sus unidades académicas, con el fin de tomar decisiones destinadas al mejoramiento de la calidad para así cumplir con sus objetivos sociales. (pág. 154).

Minteguiaga (2010), señala que la evaluación también es “...una práctica social que supone definiciones sobre los problemas «sociales» que subyacen a los procesos educativos...” (pág. 116). A estas nociones se pueden sumar las siguientes recomendaciones sugeridas por Morales J., (2008) con respecto a la evaluación: el autor señala que la evaluación debe ser un proceso integral, crítico y participativo, con objetivos claros, enfoque multidimensional, que conjugue de forma apropiada métodos cuantitativos y cualitativos, que tenga relación con un proyecto educativo propio, y que tenga claro que no es el fin en sí mismo, sino una herramienta para mejorar la calidad de la educación.

Varios autores (Aranda, 2010; Oviedo & Ortiz, 2009; Morales J. , 2008; Pacheco, 2008) y organismos gubernamentales (CONEA y CEAACES), explican que la evaluación de la educación superior en el Ecuador se la realiza en base al modelo dispuesto en tres momentos básicos: la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación. Aranda (2010), aclara que el modelo empieza examinando las características que idealmente las instituciones deberían cumplir y con las cuales se van a comparar en el momento de la evaluación. De esta forma, siguiendo con la idea del autor, se establecen los estándares y criterios de calidad en elementos medibles,

pertinentes y confrontables;²¹ es decir que se definen los indicadores²², que deberán ser operativizados en una matriz en la que consten su código, datos, informantes, técnicas e instrumentos. Aranda, indica que a la par se deben ir estableciendo los tipos de datos que van a ser recolectados, que pueden ser hechos u opiniones. En otras palabras, es el momento donde se crean las guías de evaluación, que en el caso ecuatoriano son las instituciones gubernamentales especializadas –CONEA, CEAACES- las que se encargan de esta operación.²³

Una vez establecidos estos criterios es posible empezar la autoevaluación, que es definida por Briones (2013) "...como un proceso de reflexión crítico y de análisis sistemáticos de la estructura, desempeño y gestión institucional, basados en el pleno conocimiento de su realidad, el mejoramiento de la acción institucional y la rendición social de cuentas" (pág. 105). Morales J., (2008) señala que el proceso de autoevaluación posee tres fases: planificación, desarrollo e implementación de planes de mejora. En la primera se debe capacitar, difundir, sensibilizar, socializar y legitimar el modelo y guías de autoevaluación con toda la comunidad universitaria, a la par que se van conformando los comités que van a estar a cargo del proceso. La fase de desarrollo es básicamente la ejecución del modelo, es decir, recolectar evidencias y realizar los análisis e informes parciales y finales. Finalmente, en la última etapa, se proponen y se implementan los planes de mejora, que han sido derivados de la recolección y análisis de evidencias, con el afán de corregir las debilidades y robustecer las fortalezas de las institución, unidad o programa evaluado.

Después de todos estos procedimientos, viene el proceso de evaluación externa. Esta etapa es definida como el proceso de valoración y verificación de la instancia evaluada y su informe final de autoevaluación a cargo de un comité externo – generalmente integrado por pares- conformado por una agencia externa especializada, que en el caso ecuatoriano responde a los organismos gubernamentales CONEA (anteriormente) y CEAACES. Al respecto Morales J., (2008) manifiesta que la evaluación externa presenta las siguientes etapas:

...constitución del comité de evaluación externa; estudio del informe de autoevaluación y demás documentos de soporte por parte del comité; planificación del trabajo por parte del comité; visita a la institución; elaboración

²¹ Para Oviedo y Ortiz (2009), los criterios y estándares de referencia son elementos básicos para el proceso de evaluación y acreditación porque es en función de éstos que se emiten los juicios de valor e indicadores para medir las evidencias.

²² Oviedo y Ortiz (2009), aclaran que los indicadores "...brindan información acerca de la gestión de cada una de las áreas o dependencias de una institución. Esta información a su vez permite evaluar la gestión global de dicha institución..." (pág. 17).

²³ Para el diseño de los últimos modelos de evaluación implementados por el CONEA y el CEAACES utilizaron el Método Matemático de Decisión Multicriterio.

del informe de evaluación externa y conocimiento del informe, tanto por la institución evaluada como por el Comité Técnico del CONEA. (pág. 170).

Además el autor añade que esta etapa es importante porque permite a la instancia evaluada conocer otros puntos de vista sobre su quehacer, obtener sugerencias, y validar sus acciones frente a la sociedad.

La acreditación se da en base al análisis de los informes de las dos etapas anteriores. El ente acreditador, después de haber revisado estos documentos, toma la decisión de certificar si la institución evaluada cumple o no con todos los requerimientos para brindar una educación de calidad. Ortiz y Oviedo (2009), conciben la acreditación como

...todo proceso mediante el cual un programa o institución facilita información sobre su actividad y logros a un comité externo, con el fin de que este realice un análisis para comprobar si cumple o no unos estándares establecidos previamente y emita un juicio público sobre el valor y la calidad del programa o institución, a partir de esto estándares definidos. (pág. 16).

La definición realizada por Morales J., (2008) está mucho más contextualizada para el caso ecuatoriano en la etapa del CONEA:

La acreditación es la certificación que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación confiere a una institución, carrera, programa o unidad académica del Sistema Nacional de Educación Superior, haciendo público al país, la claridad de su visión, misión, objetivos de calidad de sus procesos académicos, la eficiencia de su gestión, la coherencia de sus propósitos y recursos, investigación y planeamiento que garantice un desempeño sostenido de calidad de institución acreditada. (pág. 182).

Los problemas que se han presentado durante los procesos de aseguramiento de calidad de la educación superior en el Ecuador son varios y de diversa índole. Pacheco (2010), refiriéndose a la evaluación realizada por el CONEA, opina que su metodología basada en la calificación de los componentes institucionales y académicos, está mal. Para el autor la evaluación debe concentrarse en la calidad académica de los programas, en los resultados de las investigaciones, los procesos de formación profesional y de servicio social. Sylva (2010), agrega que en esta evaluación (sobre todo por motivos de tiempo) se dejó de lado los elementos pedagógicos, resultados de aprendizaje y las cuestiones jurídicas.

Morales J., (2008) menciona, en relación a los modelos de evaluación aplicados por el CONEA antes al mandato 14, que una de las limitaciones más frecuentes de la autoevaluación es que no tenía claridad en qué se iba a evaluar, lo que promovía las evaluaciones ambiguas, con información mayoritariamente cuantitativa que impedía elaborar un diagnóstico real de la institución. Villavicencio

(2008), señala que muchas veces los procesos de autoevaluación no cumplen con su objetivo, porque se quedan en ejercicios de autocomplacencia que son confirmados por las evaluaciones externas. Esto según el autor, es un síntoma de que las evaluaciones pueden quedar en simples prácticas de 'check-list', que desvirtúan el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Heredia (2014), en su estudio sobre la evaluación de universidades categoría E realizada por CEAACES, concluye que faltó socializar de mejor manera los modelos de evaluación y la normativa del proceso, hecho que a su vez limitó la participación de la comunidad universitaria. Además, señala que durante el proceso: no se contestaron oportunamente las apelaciones realizadas por las instituciones de educación superior evaluadas, no se publicaron debidamente los informes preliminares de evaluación y no se dio un proceso de evaluación interna. En general concluye que el modelo utilizado para evaluar a estas instituciones no cumplía con todas las disposiciones establecidas en la LOES.

Ramírez y Minteguiaga (2010) señalan que uno de los conflictos que afecta profundamente a los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior es la falta de independencias de los organismos que lideran los procesos. Los autores denuncian que el CONEA y el CONESUP se manejaban por intereses personales, pues algunas de sus autoridades estaban relacionadas directamente con las instituciones a las que debían regular, convirtiéndose en juez y parte. Esto condujo, según los autores, a que el Sistema de Educación Superior caiga en un modelo corporativista y autárquico.

Un problema grave, como lo señalan Ortiz y Oviedo (2009), y que no solo afecta al Ecuador, es la falta de estudios para evaluar la calidad de la educación en modalidad virtual. Según evaluar la educación superior virtual es mucho más difícil que evaluar la educación escolarizada debido a la intervención de actores con conocimientos diversos.

Es importante mencionar algunos trabajos en torno a la calidad de la educación superior en el Ecuador y sus mecanismos de aseguramiento que se salen de la tónica previamente mencionada. En gran parte estos estudios se han dado a partir de los procesos evaluativos del Mandato 14. Por ejemplo, Pilaluisa (2013), hizo un estudio para sistematizar los procesos de la carrera de Ingeniería Civil de la Universidad Central del Ecuador, con el fin de afrontar la evaluación propuesta por el CEAACES y monitorear permanentemente los procedimientos de mejora y acreditación. Coronel y Neira (2015), realizaron un análisis para identificar el nivel de innovación de las

Carreras de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Politécnica Salesiana sede de Cuenca (UPSC), utilizando la metodología de Benchmarking. Dicho método de análisis es una herramienta que permite mejorar el desempeño institucional a partir de comparar las prácticas de una empresa con otra, en este caso, se comparó con la carreras de auditoría y contabilidad de la Universidad del Azuay. Malo (2015), elaboró estudio sobre el impacto de los auspicios económicos que brindan las instituciones de educación superior a sus docentes para que hagan sus estudios de cuarto nivel. El análisis fue realizado en el marco de la nueva normativa (Constitución 2008, LOES 2010, RRA) y considerando a los docentes del área de ciencias administrativas y económicas de las UPSC. Entre las conclusiones a las que llegó la autora está que la institución no estaba preparada para dar una solución inmediata a las nuevas exigencias y requerimientos.

2.3.2. Los antecedentes del proceso de evaluación y acreditación en el período 2006-2014.

En medio de la crisis política y económica que vivió el Ecuador a inicios del siglo XXI consecuencia del derrocamiento del gobierno de Lucio Gutiérrez -el tercero en menos de 10 años-, el debilitamiento de los partidos políticos tradicionales, la dolarización y los rezagos de la crisis financiera y bancaria, Rafael Correa y el Movimiento Alianza País, aparecen como una nueva propuesta y ganan las elecciones de octubre de 2006.²⁴ Correa asumió la presidencia del Ecuador el 15 de enero de 2007 y desde un inicio criticó a los gobiernos anteriores, sobre todo en su manejo económico basado en los postulados neoliberales que se implementaron desde la década de los 80.

En relación al caso concreto del Ecuador, al que denominaron “neoliberalismo criollo”, criticaron la modernización y reducción del Estado (sobre todo con la intención de privatizar las empresas públicas), la liberalización del tipo de cambio y las tasas de interés, y la desregularización del mercado laboral y el sistema financiero. Estas políticas fueron acompañadas por paquetazos económicos que aumentaron los precios de los servicios públicos para saldar el déficit fiscal. Tales medidas favorecieron, en su mayoría, a los sectores privados y no tanto a las clases media y baja, incrementando la desigualdad social en el país. (SENPLADES, 2007)

²⁴ El Movimiento Alianza País nace como una iniciativa de Rafael Correa y un grupo reducido de intelectuales y académicos, que vieron la necesidad de conformar un movimiento con una amplia alianza con la izquierda, para enfrentar a los candidatos de derecha. Sus principales ideas fueron la oposición a la partidocracia y a las políticas neoliberales. (Hernández & Buendía, 2011)

En base a estos argumentos el gobierno de Correa planteó la “Revolución Ciudadana” con 5 puntos fundamentales: 1) la revolución constitucional y democrática; 2) la revolución ética (erradicar la corrupción e instituir un modelo de transparencia y rendición de cuentas); 3) la revolución económica y productiva (“superar el modelo de exclusión y orientar los recursos a la educación, la salud, la viabilidad, la vivienda, la investigación tecnológica, el empleo y la reactivación productiva”) (SENPLADES, 2007, pág. 5); 4) la revolución social (impulsar una política socioeconómica incluyente y movilizadora, en la que Estado sea garante de los derechos fundamentales); y 5) la revolución por la dignidad, la soberanía y la integración latinoamericana.

Se estableció como objetivo general y perspectiva de desarrollo de la Revolución Ciudadana y de la planificación gubernamental conseguir el “Buen Vivir”, que presupone “...la ampliación de las libertades, oportunidades y potencialidades de los seres humanos y el reconocimiento de uno a otros para alcanzar un porvenir compartido.” (SENPLADES, 2007, pág. 6).²⁵ Esto requería, principalmente, recuperar las capacidades del Estado, para gestionar, planificar, regular, distribuir y profundizar los procesos de desconcentración, descentralización y participación ciudadana. A partir de estos principios, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2009, se plantearon ocho estrategias de cambio²⁶ y 12 objetivos²⁷, en los que la educación es vista como un derecho fundamental para la transformación del País.

La primera etapa del Gobierno, se caracterizó por una fuerte confrontación entre el ejecutivo –guiado por su discurso anti partidocracia- y la oposición, especialmente la que se encontraba en el Congreso Nacional.²⁸ El enfrentamiento más

²⁵ En relación al Buen Vivir también señalan: “El buen vivir presupone que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno - visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable. Nuestro concepto de desarrollo nos obliga a reconocernos, comprendernos y valorarnos unos a otros a fin de posibilitar la autorrealización y la construcción de un porvenir compartido.” (SENPLADES, 2007)

²⁶ Estrategias de cambio PND 2007: 1) desarrollo interno, inclusión, competitividad y empleo; 2) relaciones internacionales soberanas e inserción inteligente y activa en el mercado mundial; 3) diversificación productiva; 4) integración territorial y desarrollo rural; 5) sustentabilidad del patrimonio natural; 6) Estado con capacidades efectivas de planificación regulación y gestión; 7) democratización económica y protagonismo social; 8) garantía de derechos.

²⁷ Objetivos PND 2007: Objetivo 1. Auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial; Objetivo 2. Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía; Objetivo 3. Aumentar esperanza y la calidad de vida de la población; Objetivo 4. Promover un medio ambiente sano y sostenible y garantizar el acceso a agua, suelo y aire seguro; Objetivo 5. Garantizar la soberanía nacional, la paz y auspiciar la integración latinoamericana; Objetivo 6. Un trabajo estable, justo y digno; Objetivo 7. Recuperar y ampliar el espacio público y de encuentro común; Objetivo 8. Afirmar la identidad nacional y fortalecer las identidades diversas y la interculturalidad; Objetivo 9. Fomentar el acceso a la justicia; Objetivo 10. Garantizar el acceso a participación pública y política; Objetivo 11. Establecer un sistema económico solidario y sostenible; Objetivo 12. Reformar el Estado para el bienestar colectivo.

²⁸ Los principales partidos de oposición y que en conjunto tenían la mayoría en el Congreso Nacional fueron: Partido Renovador Institucional Acción Nacional (PRIAN), el Partido Sociedad Patriótica (PSP), el Partido Social Cristiano (PSC) y la Unión Demócrata Cristiana (UDC).

fuerte se dio justamente en torno a una de las principales propuestas de Correa: la instalación de la Asamblea Constituyente de Plenos Poderes (Machado, 2008). En medio de alianzas, reveses de postura e ilegalidades -como la destitución de Jorge Acosta, presidente del Tribunal Supremo Electoral, por parte del Congreso Nacional, o la destitución de los 57 diputados que votaron a favor de la salida de Acosta por parte del Tribunal Supremo Electoral²⁹- se aprobó, en el plebiscito de abril de 2007, la conformación de la Asamblea Constituyente.

Después de los comicios para elegir asambleístas, llevado a cabo en septiembre de ese año, la Asamblea Constituyente fue inaugurada en Montecristi el 30 de noviembre de 2007 con una mayoría oficialista que no dudó en cesar al Congreso Nacional y atribuirse las funciones de legislar y fiscalizar. Durante el proceso constituyente hubo una gran participación de varios sectores que fueron recibidos en las distintas mesas temáticas. Sin embargo, dada la premura del Gobierno por tener listo el proyecto de Constitución para el referéndum, el proceso democrático y participativo se cortó para el momento de su redacción, quedando esta etapa sólo en manos de los asambleístas cercanos al gobierno y en la injerencia del Ejecutivo. (Acosta, Simbaña, & Macías, 2010).

En medio de este gran debate, ocurrió un hecho de suma importancia para la educación superior: la aprobación del Mandato Constituyente N° 14. Dicha resolución nace a partir del informe que presentó el CONESUP, ante la Mesa de Legislación y Fiscalización, sobre la situación de la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador (UCCE), en el que además de describir un sinnúmero de irregularidades, se solicitó la derogatoria de la ley mediante la cual se creó la institución.

La Comisión aceptó las evidencias y prosiguió a tramitar en la Asamblea Constituyente la disolución de la UCCE. Este hecho también impulsó la orden para que se analice la situación jurídica y académica del resto de instituciones.³⁰ Así, el Mandato 14 en la primera disposición transitoria ordena que:

El Consejo Nacional de Educación Superior- CONESUP obligatoriamente, en el plazo de un año deberá determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que sobre la educación superior, se encuentran

²⁹Para la destitución del presidente del TSE, Jorge Acosta, el Congreso Nacional argumentó que incumplió los mandatos políticos asignados por su partido -Sociedad Patriótica- y que llamó a consulta popular sin remitir su estatuto para aprobación del Legislativo. Mientras que para la destitución de los 57 diputados, el TSE argumentó que estos estaban obstruyendo un proceso de votación válido y que como máxima autoridad electoral, tenía la potestad de hacerlo.

³⁰ Hay que considerar que para la fecha de expedición del Mandato 14, el CONEA ya debía haber realizado la evaluación a todas las instituciones según lo dispuesto en la tercera disposición transitoria de la Ley de Educación Superior del año 2000.

vigentes en el país. Será obligación que en el mismo período el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación CONEA, entregue al CONESUP y a la Función Legislativa un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento; según lo determinado en el art. 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior. (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008).

Este, por así decirlo, fue el inicio del proceso actual de evaluación y acreditación de las IES.

Tras estos sucesos, la Constitución finalmente fue aprobada en el referéndum del 20 de octubre de 2008. Los votos a favor de la aprobación de esta nueva carta constitucional alcanzaron un 63,93% del total, frente a los votos en contra que apenas llegaron al 28,10%. Finalizada la Asamblea Constituyente hubo un periodo de transición aproximadamente de un año en el que la función legislativa recayó sobre el organismo denominado “Congresillo”-conformado por algunos ex asambleístas constituyentes- que dio tratamiento a algunos proyectos de ley con carácter de urgente como la ley minera.

En abril de 2009 se llevaron a cabo las elecciones de todas las dignidades, Rafael Correa fue reelegido como presidente y Alianza País logró 59 de los 124 curules del legislativo. Finalmente, la nueva Asamblea Nacional se posesionó en agosto de ese año e inmediatamente empezó a trabajar en las leyes, que la nueva Constitución, dictaminó como prioritarias, entre ellas la Orgánica de Educación Superior.

El CONESUP y la SENACYT entregaron por separado un proyecto de ley. A pesar de que la propuesta de la Secretaría de Planificación fue socializada ampliamente,³¹ suscitó varias dudas y críticas del sector universitario, sobre todo de rectores y estudiantes. Uno de los temas más discutidos fue la autonomía universitaria, principalmente en torno a la conformación y atribuciones de los nuevos organismos gubernamentales (SENACYT³², CES y CEAACES), en los que las IES no contarían con ningún representante directo, a diferencia del Ejecutivo que tenía cinco de los diez puestos y uno con voto dirimente. (Art. 176, 177). (Diario El Comercio, 2009).

³¹ La Socialización del proyecto de ley de SENPLADES fue realizado en 7 talleres regionales, 1 taller nacional, 22 encuentros institucionales y 10 foros de debate ciudadanos; además, en las oficinas de la Secretaría se recibió a 17 comisiones de varios sectores. (SENPLADES)

³² Si bien, SENACYT fue creada en 1994 con un ámbito de acción enfocado sólo en la ciencia y la tecnología; con el proyecto de ley se buscó que esta Secretaría se fusione con la Secretaría Nacional de Educación Superior y que funja como nexo entre el Sistema de Educación Superior y el Ejecutivo.

Otro punto que se debatió en torno a la autonomía fue el expuesto en art. 170, que establece como obligación de las instituciones el cumplimiento de los parámetros señalados en el Plan Nacional de Desarrollo conforme lo designe la ley y la Constitución. Para muchos este acápite era muy ambiguo, ya que si bien la universidad debe ser pertinente con su entorno, no se la puede obligar a que tenga la misma visión de desarrollo o esté de acuerdo con los dictámenes de planificación del Gobierno (Ruiz, 2009). Las dudas de los estudiantes fueron en torno al examen que se les tomaría con el fin de evaluar y acreditar su carrera, porque si en el plazo de tres años, no aprueba al menos el 60%, la carrera se cerraría y no podría reabrirse en un lapso de diez años. (Diario El Comercio, 2009).

La Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional recogió estas críticas y varias sugerencias de diversos actores, y desde el 8 de octubre de 2009 se instaló en sesión permanente para debatir la estructura, los títulos, los capítulos y artículos de un proyecto que sea síntesis de los que previamente le fueron entregados y así preparar un informe para primer debate. A la par de este proceso las universidades, junto con otras organizaciones de estudiantes y profesores, organizaron una marcha en contra del proyecto de SENPLADES. Sin embargo, dos días antes de la movilización, el 19 de octubre de 2009, el Presidente de la República se reunió con varios rectores, entre ellos Edgar Samaniego de la Universidad Central y Alfonso Espinosa de la Escuela Politécnica Nacional. En el diálogo se llegó al acuerdo de conformar una comisión tripartita para trabajar en la elaboración de la nueva ley.³³

A pesar de este acuerdo, el 21 de octubre de 2009 se dio la marcha “académica y cívica por la autonomía de la universidad ecuatoriana”. En la ciudad de Guayaquil, estudiantes y profesores llegaron a la Gobernación del Guayas, donde entregaron al gobernador Roberto Cuero, un manifiesto pidiéndole que se respete la autonomía de las universidades. Por otro lado, en la ciudad de Quito se realizó la marcha de estudiantes que llegó al Palacio Presidencial, donde se esperaba mantener un diálogo con las autoridades; sin embargo, el diálogo se truncó debido a desmanes suscitados por miembros de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUE). (Diario El Comercio, 2009).

Pasados estos incidentes, el 23 de octubre se reunió la Comisión Tripartita con la presencia de Enrique Ayala Mora, Carlos Larreátegui y Silvio Álvarez como

³³ La comisión estuvo integrada por la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional, representantes de la SENPLADES y de las Instituciones de Educación Superior.

representantes de las universidades, los asambleístas de Alianza País, Raúl Abad, Xavier Tomalá y Mae Moreno como representantes de la Comisión de Educación, y Augusto Espinosa, Daniel Suárez y Marcelo Calderón, representando a SENPLADES. El proyecto de ley fue revisado artículo por artículo, sobre todo en aquellos puntos que tocaban los temas álgidos: "...el ente de control o Secretaría Técnica, las finanzas, la vigencia del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario y Politécnico, la situación de los institutos superiores y el cogobierno..." (Diario El Comercio, 2009). Finalmente, el informe para primer debate fue presentado el 29 de octubre de 2009.

El primer debate se inició el 12 de noviembre de 2009 con la presencia de varios actores vinculados a la educación superior. Entre las personas que se pronunciaron en el pleno de la Asamblea estuvieron Gustavo Vega, presidente del CONESUP, Carlos Cedeño, rector de la Universidad Estatal de Guayaquil y Santiago Guarderas, decano de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Católica de Quito. Todos señalaron los puntos negativos por los que se oponían al proyecto, entre los que se resaltó la disminución de la autonomía universitaria por los órganos de control gubernamentales.³⁴

La Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología recogió las sugerencias del primer debate y continuó reuniéndose con otros asambleístas, rectores, académicos, estudiantes y directores de institutos técnicos y tecnológicos superiores, con el fin de mejorar la propuesta anterior. Fruto de este trabajo, el 6 de mayo de 2010, la Comisión presentó el informe para segundo debate.³⁵ El segundo debate del proyecto de Ley de Educación Superior se llevó a cabo en el Pleno de la Asamblea Nacional el martes 22 de junio de 2010. Durante esta sesión se retomó el tema del poder que tendría el Ejecutivo a través de los organismos de control y regulación. Por su parte Yolanda Albán, presidenta de los institutos técnicos y tecnológicos, denotó que el proyecto no hacía una distinción al momento de distinguir las obligaciones de los institutos y de las universidades.³⁶

³⁴ El primer debate continuó el 17 de noviembre, con las mismas temáticas, insistiendo en la autonomía de las universidades y su responsabilidad social de rendir cuentas a la sociedad y al Estado; también se plantearon otras temáticas como la creación de universidades en la región oriental del país, así como la inclusión de guarderías y ampliación de becas y otros beneficios económicos para los estudiantes.

³⁵ El informe para segundo debate constó de un proyecto de ley con "...200 artículos, 14 disposiciones generales, 26 disposiciones transitorias, 1 disposición reformativa, 5 disposiciones del régimen de transición y 1 disposición final..." (Sala de Prensa. Asamblea Nacional del Ecuador, 2010)

³⁶ El segundo debate continuó el martes 29 de junio, en el cual, además de la autonomía, se toparon temas como es la vigencia del Modus Vivendi, convenio firmado con la Santa Sede para que algunas universidades particulares sean administradas por congregaciones religiosas. También se pidió que la ley respete los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Una vez concluido el segundo debate, el presidente de la comisión Raúl Abad, afirmó que el texto que se someterá a votación mantendrá la propuesta de formar un Consejo de Educación Superior con cuatro representantes del ejecutivo y seis de la academia. Además, afirmó que se conservará la propuesta de crear la Secretaría de Educación Superior como organismo mediador entre el sistema de educación superior y el Poder Ejecutivo. Por último, Abad sostuvo que el principio de Modus Vivendi debía ser revisado a la luz de la nueva Constitución. (Sala de Redacción. Asamblea Nacional del Ecuador, 2010).

El texto definitivo de la Ley se envió a la Secretaría de la Asamblea Nacional el domingo 11 de julio de 2010 y fue sometido a votación el 4 de agosto de 2010. El texto fue aprobado con 63 votos a favor, 47 en contra, un blanco y 12 abstenciones. Posteriormente fue enviado al Ejecutivo para su aprobación u objeción. El 24 de agosto de 2010, el Presidente Rafael Correa Delgado, anunció el veto parcial al texto aprobado por la Asamblea. El texto con las objeciones del ejecutivo llegó a la Asamblea Nacional el 3 de septiembre de 2010.

Entre las observaciones y correcciones que realizó al documento están: solicitar a las instituciones de educación superior emitir un informe anual de su presupuesto y enviarlo a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y requerir que publiquen las remuneraciones de los empleados en su página web (arts. 42, 43). Del art. 95, sobre el proceso de evaluación y acreditación, el ejecutivo solicitó se eliminé la participación de las instituciones de educación superior en el establecimiento de los parámetros y estándares de evaluación. En relación al examen nacional de evaluación de carreras y programas a tomarse a los estudiantes de últimos años, solicitó que se reduzca de tres a dos años, el plazo para que el 60% de alumnos de una carrera apruebe el examen, caso contrario ésta será clausurada (Art. 103). Para la conformación del Consejo de Educación Superior (CES), el ejecutivo estuvo de acuerdo en tener 4 representantes y 6 académicos, aclarando que los últimos deberían ser elegidos por medio de un concurso de mérito y oposición organizado por el Consejo Nacional Electoral, dejando de lado a las instituciones objetos de control; la persona que presida el CES será elegida por votación entre 10 miembros del Consejo (art. 1679).

Éstas, junto con otras observaciones, fueron remitidas a la Presidencia de la Asamblea Nacional en un informe elaborado por la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología, el 11 de septiembre de 2010. El debate sobre el veto se llevó a cabo el 27 de septiembre. Sin embargo la sesión no se pudo realizar con normalidad, ya que

asambleístas de oposición abandonaron la sala dejándola sin quórum para realizar la votación, motivo por el cual la Ley Orgánica de Educación Superior se aprobó por el Ministerio de la Ley.

En medio del debate legislativo sucedió un hecho de suma importancia: la entrega de los informes ordenados por el Mandato 14. El miércoles 19 de agosto, el presidente del CONESUP, Gustavo Vega, entregó a la Asamblea Nacional un informe de 1200 páginas de las 71 universidades (28 públicas, 9 cofinanciadas y 34 particulares) registradas en el país. Este informe reveló que la investigación en la mayoría de universidades es deficiente, de todas las instituciones solo un 26,29% cumple con este requisito.³⁷ Gustavo Vega señaló también

...que el incumplimiento jurídico en universidades privadas es de menos del 60%, es decir, en ellas existen problemas en estatutos, constitución o rendición de cuentas, etc. Además, el 23% de las universidades no cumple con el requisito de tener al 60% de oferta académica en la matriz, en su lugar esta se origina en las extensiones que funcionan en otras provincias. (Diario El Universo, 2009)

Por su parte, el lunes 9 de noviembre de 2009, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), después de haber solicitado una ampliación de 90 días, entregó a la Asamblea Nacional su informe sobre la situación en la que se encontraban las entidades de educación superior en el Ecuador. El análisis se basó en 4 criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna. Según la puntuación que cada institución alcanzó en estos parámetros, se las clasificó en cinco categorías: A, B, C, D y E (ubicándose en la categoría A las universidades que más cumplieron con los estándares establecidos en el modelo de evaluación). Además, el CONEA evaluó a 145 extensiones y centros de apoyo, cuya calidad quedó muy en entredicho, pues presentaban graves deficiencias, sobre todo en cuanto a su infraestructura y a la conformación de un cuerpo docente estable y que cuente con todos los requisitos que demanda la ley.

El informe arrojó otros problemas y desajustes en el sistema de educación superior; por ejemplo, del total de carreras ofertadas alrededor de sólo el 20% se focalizaban en ciencias exactas, la duración de algunas carreras no correspondía con el número de créditos mínimo que debía tener un pregrado y había una extensa lista de denominaciones para la titulación, algunas de las cuales no correspondían con una carrera universitaria.

³⁷ Según el informe, en el criterio de investigación, 41 universidades obtuvieron una calificación de menos de 7 sobre 25, y 15 fueron calificadas con cero. (Diario El Universo, 2009)

En base a esta información el CONEA recomendó hacer una depuración de las universidades categoría E y de las extensiones universitarias, salvo de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi y la Universidad Estatal de Santa Elena, respecto a las cuales recomendaron

Presentar en un plazo de seis meses, a partir de la entrada en vigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior, a los organismos de gobierno del sistema de educación superior un Plan de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional para los próximos cuatro años, el mismo que será objeto de seguimiento y evaluación por parte de estos organismos. (CONEA. Informe, 2009, pág. 19).

Tal resultado produjo el malestar de las autoridades y estudiantes de aquellas universidades categorizadas en el grupo E, algunas apelaron a la resolución emitida por el CONEA. Sin embargo, estas universidades no fueron suspendidas inmediatamente pues la disposición transitoria tercera de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior sentenciaba:

En el cumplimiento al Mandato Constituyente número 14, las instituciones de educación superior que se ubicaron en la categoría E por el informe CONEA, deberán ser evaluadas dentro de los 18 meses posteriores a la promulgación de esta ley. Mientras se cumple este plazo, dichas universidades y escuelas politécnicas no podrán ofertar nuevos programas académicos de grado ni realizar cursos de posgrado. Las universidades y escuelas politécnicas que no cumplieren los parámetros de calidad exigidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en esta evaluación, quedará definitivamente suspendidas... (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010).

Una vez instituido el CEAACES, en agosto del 2011, elaboró un modelo para volver a evaluar a las universidades categorías E.³⁸ El modelo constó de dos partes principales: el entorno del aprendizaje y los resultados del aprendizaje. La primera parte se enfocó en evaluar la situación de la planta docente, la investigación, la existencia de una propuesta pedagógica y curricular; la infraestructura, y la transparencia en el cumplimiento de la normativa de los procesos administrativos y las labores académicas. En la segunda parte se midió los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de un examen que fue tomado el 4 de marzo de 2012.

³⁸ Las primera disposición transitoria, de la nueva LOES, estableció que en base a lo dispuesto en la transitoria vigésima de la constitución, todas la IES, programas y carreras debían ser evaluadas y acreditadas por el nuevo organismo evaluador CEAACES; esto desembocó en un nuevo proceso de evaluación y categorización. En la tercera disposición transitoria también dispuso que aquellas universidades de categoría E sean evaluadas en el plazo de 18 meses, tiempo en el que, el CEAACES debería realizar una depuración de sedes, extensiones, programas, paralelos y otras modalidades de similares características que mantengan las instituciones de educación superior fuera de su sede o domicilio principal.

Con los resultados de esta primera etapa se elaboró un informe preliminar que fue enviado a las 26 instituciones, las cuales remitieron sus cuestionamientos y apelaciones. Finalmente, el CEAACES realizó el informe final donde se clasificó las universidades en tres grupos: aceptables, parcialmente aceptables y no aceptables. Las 11 universidades colocadas en los dos primeros grupos no fueron cerradas bajo ciertas condiciones, mientras que las 14 que conformaron el tercer grupo se suspendieron de forma definitiva.³⁹

Concluido este proceso, se inició una nueva evaluación y acreditación del resto de universidades y escuelas politécnicas del país.⁴⁰ Entre los meses de octubre y noviembre de 2012, el CEAACES llevó a cabo un proceso de socialización, recepción de sugerencias y corrección del nuevo modelo que se implementó desde enero de 2013 en todas las instituciones con el proceso de autoevaluación. Una vez finalizada esta primera etapa y enviada la información al Sistema de Gestión de la Información de las Instituciones de Educación Superior (GIIES), se procedió a las visitas in situ por parte de evaluadores externos para comprobar parte de la información enviada e inspeccionar directamente la infraestructura y los medios de apoyo pedagógicos (laboratorios, biblioteca, etc.). A continuación el CEAACES realizó un informe preliminar que fue enviado a las instituciones para su revisión, y si era el caso, su apelación y rectificación. Finalmente, en noviembre de 2013 el Consejo de Evaluación publicó su informe final.

Esta evaluación estableció una nueva categorización. Así, en la categoría A se ubicaron únicamente tres universidades: Escuela Politécnica Nacional, Escuela Superior Politécnica del Litoral y la Universidad San Francisco de Quito. La puntuación de estas instituciones, en cada criterio, excepto en la de eficiencia académica, presentó una distancia significativa del promedio. Las universidades de categoría B⁴¹, en la cual se encuentra la Pontificia Universidad Católica de Quito junto con otras 17 instituciones más, si bien mostraron estar por encima del promedio, su distancia no fue tan significativa. Las universidades de categoría C⁴², estaban en el promedio y las de

³⁹ Ver Anexo No. 2

⁴⁰ La evaluación se llevó a cabo en base a 5 criterios: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura. En muchos aspectos estos criterios son iguales a los planteados por el CONEA; sin embargo, cabe mencionar ciertas diferencias importantes: la eficiencia académica es un parámetro que pretende analizar el tipo de acompañamiento que la institución realiza con sus alumnos, por ello miden la eficiencia terminal, la tasa de retención, etc. En cuanto a la investigación el CONEA revisó todas las publicaciones realizadas por los docentes, para éste modelo se restringió a aquellas publicaciones que se encuentre en revistas indexadas de prestigio y gran impacto en el mundo académico, así como libros revisados por pares externos.

⁴¹ Ver Anexo No. 2

⁴² Ver Anexo No. 2

categoría D⁴³ mostraron que el desempeño en cada uno de sus criterios estaba muy por debajo del promedio.

Paralelo a este proceso, se inició el de evaluación de carreras. Durante el 2012 el CEAACES elaboró un pre modelo de evaluación, el cual fue socializado y discutido en varias reuniones y talleres. En agosto del 2013 el Consejo de Evaluación entregó a todas las universidades el modelo genérico de evaluación (no el definitivo, porque el modelo varía dependiendo de la carrera), con el que se empezó el proceso de autoevaluación y actualización de datos de cada programa académico.⁴⁴

La primera carrera evaluada fue medicina. Según un listado de actividades realizado por el CEAACES, la evaluación de medicina empezó el 25 de junio de 2014 con el desarrollo del Sistema GIIES, el levantamiento de información y la elaboración del informe de autoevaluación (estas actividades se concluyeron en octubre del mismo año). Luego, vino la segunda etapa, en la que se revisó de la información enviada por las carreras y la visita in situ. Entre el 10 y el 28 de noviembre el CEAACES realizó un informe preliminar de ésta información, la cual fue entregada a las IES para su contrastación. Las apelaciones y audiencias públicas sobre el informe preliminar se efectuaron entre el 22 de diciembre de 2014 y el 15 de enero de 2015. La prueba de conocimientos específicos y generales se llevó a cabo el 16 de noviembre de 2014. El informe final de las carreras de medicina fue entregado en el mes de junio de 2015. Las siguientes carreras a evaluarse son derecho y odontología.

2.4. Modelos de evaluación del CEAACES.

El CEAACES, una vez constituido y en cumplimiento a lo establecido en la Constitución y en la LOES 2010, construyó un modelo de evaluación institucional y un modelo de evaluación de carreras.

2.4.1. Modelo de Evaluación Institucional:

El modelo de evaluación institucional del CEAACES considera la complejidad del concepto de calidad y del Sistema de Educación Superior del Ecuador.⁴⁵ Bajo este

⁴³ Ver Anexo No. 2

⁴⁴ Cabe recalcar, que esta evaluación al igual que la realizada con las universidades categoría E, incluye dos parte, la que analiza el entorno del aprendizaje (visualizado a través de la recolección de datos y evidencias para sustentar los indicadores planteados en el modelo) y la de resultados de aprendizaje que consiste en una prueba de conocimientos generales y específicos, aplicada a los estudiantes de los últimos años.

⁴⁵ Es importante destacar que el CEAACES, para la construcción del modelo, tomó en cuenta el crecimiento de complejidad de las IES en relación al tamaño de las mismas. En relación a esto dice: "Toda organización ve disminuida su flexibilidad de acción y su capacidad de adaptación conforme aumenta su tamaño. La gestión académica y administrativa se dificulta a medida que las instituciones

precepto la estructura del modelo evaluativo se basa en el análisis multicriterio,⁴⁶ el cual a partir de la teoría de la decisión permite "...investigar e integrar intereses y objetivos de múltiples actores, dado que la entrada de la información (...) de cada actor se toma en cuenta en forma de criterios y factores de peso...". (CEAACES, 2013). Específicamente el modelo de análisis multicriterio permite establecer y relacionar diversas variables para que en conjunto den una lectura concreta de la calidad de la educación.

El modelo del CEAACES está organizado en una estructura jerárquica, en cuya cúspide se encuentra su objetivo general: determinar y asegurar la calidad de la educación superior. El objetivo es descompuesto en varios puntos de vista o criterios, los que a su vez son nuevamente descompuestos en subcriterios, de los cuales se derivan los indicadores que ocupan la base de la estructura jerárquica del modelo. Según el CEAACES, los indicadores, referidos a una determinada variable, son los que dan lugar a una representación operacional de los atributos del objeto estudiado a través de estados o valores.

Cada criterio, subcriterio e indicador tiene su valor estándar obtenido mediante una ponderación. El CEAACES aclara que

la definición de valores para los estándares, normas, umbrales, en el modelo de desempeño institucional, se basó en diversas fuentes de información: disposiciones de la Constitución, LOES, Reglamento Académico (2008), juicios de expertos y referencias a estándares internacionales, valoración por comparación (benchmark) tomando como referencia la IES de mejor desempeño respecto del indicador respectivo. (CEAACES, 2013).⁴⁷

La definición de los elementos del modelo está basado en los siguientes criterios: 1) Exhaustividad, con el que se observa que todos los elementos del modelo sean adecuados y eficientes para evaluar el grado de cumplimiento del objetivo de la evaluación. 2) No redundancia, para verificar que dentro del modelo no se repita la función de un elemento en relación con el objetivo. 3) Operatividad, con lo que se

demandan una línea de mando más compleja y extensa; esto se manifiesta en la dificultad que encuentran las instituciones para planificar centralizadamente la gestión académica y además mantener un sistema de información único." (CEAACES, 2013)

⁴⁶ El CEAACES definió un criterio como "...una herramienta que permite comprar dos objetos o situaciones de acuerdo a un eje particular de significancia o a un punto de vista... (o)... como un modelo que permite establecer relaciones de preferencia entre los objetos de evaluación o alternativas." (CEAACES, 2013)

⁴⁷ Para el proceso de ponderación y definición de valores se utilizó funciones de utilidad, "...cuyo dominio se define según los intervalos en los que varían los valores de un indicador y cuyo rango de utilidad es el intervalo 0 a 1. Este proceso permite agrupar los diversos indicadores para poder hacerlos comparables entre ellos." (CEAACES, 2013). Esto permitió definir que indicadores de cada subcriterio son más relevantes y asignarles un peso.

calcula un modelo donde todos sus elementos estén claramente definidos. 4) Economía, que busca que el número de elementos sea el mínimo.

Tomando en cuenta todos estos elementos, El CEAACES definió cinco criterios: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura.

La academia analiza "...las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, tomando en cuenta que la comunidad docente universitaria debe constituirse en una verdadera comunidad científica, profesional y artística, con autoridad, reconocimiento, legitimidad, dedicación y debida protección en su medio." (CEAACES, 2013). Este criterio revisa varios aspectos de los docentes: su tiempo de dedicación a la enseñanza y a la atención a los alumnos, las investigaciones que han realizado, su vinculación con la colectividad, sus derechos y condiciones. La academia está dividida en tres sub criterios: Posgrado (docentes con título de cuarto nivel), dedicación y carrera docente. Estos criterios y subcriterios son evaluados en 14 indicadores.⁴⁸

La Eficiencia Académica, se enfoca en el análisis de los estudiantes en su interacción con el centro de educación durante su proceso de formación. Este indicador examina las tasas de retención y graduación y las políticas que las IES implementan para acompañar a los estudiantes en el proceso educativo, ya que son responsables de hacer un seguimiento constante del avance de sus alumnos. De este criterio se desprenden 5 Indicadores: eficiencia terminal grado, eficiencia terminal posgrado, admisión a estudios de grado, admisión a estudios de posgrado y Tasa de retención inicial de grado.⁴⁹

El criterio de investigación, quiere medir el nivel que han alcanzado las IES para generar nuevo conocimiento con la investigación científica y el impacto que han producido las publicaciones que hayan realizado. Tiene cuatro indicadores: Planificación de la investigación, investigación regional, producción científica y libros revisados por pares.⁵⁰

El criterio organización pretende analizar las IES como sistemas que interactúan con la sociedad. Evalúa la función y la transparencia con que las IES realizan las actividades de vinculación con la colectividad, así como las políticas de acción afirmativa, la responsabilidad social con sus recursos, el manejo correcto de la información y la legalidad de los estatutos. Este criterio tiene como subcriterios a la

⁴⁸ Ver anexo 3.

⁴⁹ Ver anexo 3 y 4.

⁵⁰ Ver anexo 3 y 4.

vinculación con la colectividad, la transparencia, la gestión interna y la reglamentación; de éstos se desprenden 10 indicadores.⁵¹

La valoración de la infraestructura está enfocada en la “funcionalidad y características de las instalaciones y facilidades de los espacios pedagógicos considerados como esenciales para apoyar a los docentes y estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (CEAACES, 2013). De este criterio se desprenden los subcriterios: biblioteca, TICs y espacios docentes.⁵²

2.4.1.1. *Proceso de evaluación institucional.*

El proceso de evaluación y acreditación con este modelo tiene varias etapas. La autoevaluación,⁵³ que consta de tres momentos, la planificación, la ejecución y la generación del informe final. Durante la planificación las instituciones deben elaborar un plan de desarrollo del proceso que contemple principalmente la socialización del modelo dispuesto por el CEAACES, la disposición de los recursos necesarios para llevarlo a cabo, y la repartición de obligaciones. La ejecución consiste en recolectar la información -que servirá como evidencia del estado en el que se encuentra la IES- y subirla al Sistema de Gestión de la Información de las Instituciones de Educación Superior (GIIES). Además, durante este proceso es importante revisar las falencias de la Universidad para la elaboración de los proyectos de mejora continua. Los resultados de esta etapa deben resumirse en un informe de autoevaluación que debe ser enviado al CEAACES.

Después de la autoevaluación viene la visita in situ o evaluación externa. En esta etapa un grupo de evaluadores externos, designados por el CEAACES, realiza una inspección presencial de la institución.⁵⁴ Los evaluadores se encargan de revisar la coherencia de las evidencias presentadas con el estado real de la universidad o escuela politécnica. Esta fase tiene una relevancia importante en indicadores relacionados con la infraestructura y el entorno del aprendizaje. Finalmente, los evaluadores levantan conjuntamente con la autoridad de la IES los formularios de

⁵¹ Ver anexo 3 y 4.

⁵² Ver anexo 3 y 4.

⁵³ La autoevaluación, según el reglamento de procesos de autoevaluación, emitido por el CEAACES, “...es un proceso de análisis crítico, reflexivo y participativo, que realizarán las instituciones de educación superior, con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de emprender acciones de mejoramiento continuo y de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel institucional, así como de carreras o programas de posgrado.” (CEAACES, 2014)

⁵⁴ Según el reglamento de evaluación externa, emitido por el CEAACES, para la evaluación externa se deberá conformar comités de un mínimo de dos personas y un máximo de cinco, en el que se puede adicionar un técnico del CEAACES. (Art. 5) (CEAACES, 2014)

verificación y emiten un informe preliminar que es remitido a la institución y al CEAACES.

La siguiente etapa es la de rectificación, en la que las IES, de no estar de acuerdo con alguna parte del informe preliminar, puede solicitar una rectificación dentro del plazo establecido en el cronograma de evaluación. Según el reglamento de evaluación externa, el CEAACES cuenta con 45 días para que un equipo técnico analice la solicitud y presente su resolución al respecto.

Si la IES no está de acuerdo con la decisión que el equipo técnico del CEAACES resolvió frente a su solicitud de rectificación, puede hacer una apelación mediante una carta escrita dirigida al presidente del organismo evaluador. El análisis de esta apelación la realiza una comisión ad-hoc integrada por el coordinador general técnico del CEAACES (o su representante), el coordinador general de asesoría jurídica (o su representante) y un delegado del presidente del CEAACES. En caso de considerarlo necesario, la comisión ad-hoc puede convocar a los representantes de la IES apelante para que presenten sus argumentos en una audiencia pública. Posterior a esta última instancia, la comisión ad-hoc deberá emitir un informe final que será puesto a conocimiento del Pleno del Consejo del CEAACES.

Para cerrar el proceso de evaluación el Pleno del Consejo, teniendo en cuenta toda la información del caso, resuelve sobre el estatus académico que debe tener la IES evaluada. La institución será acreditada si obtuvo resultados favorables dentro de los parámetros establecidos, caso contrario deberá presentar al CEAACES un plan anual de fortalecimiento institucional. De no mejorar en ese año la institución se suspenderá de forma definitiva.⁵⁵

2.4.2. Modelo de evaluación de carreras.

El CEAACES define una carrera como

...una organización curricular que prepara a los estudiantes para la obtención de un título de Licenciado o un Título Profesional Universitario o Politécnico, luego de que éstos han demostrado haber alcanzado una formación que les permite solucionar problemas a través de la aplicación de conocimientos científicos, habilidades y destrezas, procedimientos y métodos, dentro de un área científico-tecnológica determinada (CEAACES, 2013)

La evaluación de carreras según el CEAACES es:

⁵⁵ Las instituciones que se encuentran en las categorías A, B y C están acreditadas dentro del sistema de educación superior. Las de categoría D, deben cumplir con un plan de fortalecimiento institucional.

...un proceso que consiste en realizar una valoración de éstas, comparándolas y contextualizándolas en un marco histórico, económico y social, que se determina de acuerdo al enfoque teórico utilizado para definir la calidad, pero que es, en esencia, un proceso complejo en que intervienen múltiples factores que interactúan de formas diversas y poco predecibles. (CEAACES, 2013)

El proceso de evaluación de carreras tiene dos componentes: la evaluación de los resultados de aprendizaje y la evaluación del entorno del aprendizaje. La primera se realiza mediante la aplicación de un examen a los estudiantes de último año, denominado Examen Nacional de Evaluación de Carreras (ENEC).⁵⁶ El ENEC evalúa los conocimientos generales y específicos que los alumnos deben haber adquirido en su proceso de formación. El examen es elaborado en base a los planes de estudio de cada carrera. Por ejemplo, en el caso de la carrera de medicina se tomó en cuenta los planes de estudio de las 22 facultades del país.

De esta primera experiencia se puede observar que el examen tiene un temario en el que se distinguen componentes, subcomponentes y tres niveles de competencia: temas, pruebas diagnósticas, y habilidades y destrezas. Por ejemplo, un componente es medicina interna y dentro de éste, está el subcomponente aparato circulatorio, sobre el que se quiere conocer si el estudiante sabe (diagnostica, trata, orienta la terapéutica inmediata o refiere) sobre temas como disección aórtica o crisis hipertensivas.

La evaluación del entorno del aprendizaje es realizado a través de la aplicación de un modelo de evaluación construido en base a la decisión multicriterio. Sus elementos -objetivo general, criterios, subcriterios e indicadores- están ordenados dentro de una estructura jerárquica y tienen un valor específico.

Dadas las circunstancias, es imposible evaluar a todas las carreras con un mismo modelo y al mismo tiempo, por lo que el CEAACES ha propuesto un modelo genérico⁵⁷ con cinco criterios: pertinencia, plan curricular, academia, ambiente institucional y estudiantes.

La Pertinencia busca evaluar, a través de tres indicadores⁵⁸, si la carrera responde y guarda coherencia con las expectativas y necesidades de la sociedad, con la planificación y el desarrollo del país, y si tiene una visión prospectiva sobre la evolución de la ciencia que trata. Con este criterio se busca que las IES articulen

⁵⁶ El examen, que es de selección múltiple de única respuesta, deben rendirlo los estudiantes de último año de la carrera.

⁵⁷ El modelo genérico no es el definitivo, ya que el CEAACES debe realizar un modelo específico de evaluación que guarde relación con cada carrera. Sin embargo, hasta que se haga el modelo específico, las carreras están en la obligación de hacer su proceso de autoevaluación con el modelo genérico.

⁵⁸ Ver anexo 5.

...su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones, a las tendencias del mercado ocupacional (...), a las tendencias demográficas (...), y a la estructura productiva actual y potencial... (CEAACES, 2013).

El plan curricular analiza si el plan de estudios es coherente con el perfil de egreso, el perfil profesional, la misión y la visión de la carrera, y si permite que el estudiante, al final de sus estudios, esté en capacidad de ejercer su profesión. Este criterio tiene cinco indicadores.⁵⁹

El criterio academia busca conocer si la carrera cuenta con un cuerpo docente y su calidad. Analiza la distribución de horas de cada profesor en función de que pueda mantener una adecuada interacción con los alumnos y dedicarse a otras actividades como la investigación. También recoge información sobre el estado del docente en la institución, por ejemplo, a través de la revisión de los contratos. Este criterio tiene tres subcriterios y 13 indicadores.⁶⁰

En ambiente institucional se trata de verificar si la carrera cuenta con la infraestructura y los procesos administrativos necesarios para que estudiantes y profesores puedan desenvolverse sin ninguna dificultad durante el proceso de aprendizaje. Esto exige, por ejemplo, que exista una persona (docente) responsable de la carrera, o que haya laboratorios bien equipados para realizar prácticas. De este criterio se desglosan los subcriterios administración e infraestructura, y nueve indicadores.⁶¹

Finalmente, el criterio estudiantes analiza la evolución académica de los estudiantes de la carrera y las políticas que la institución tiene para asegurar que sus alumnos puedan ingresar y graduarse sin ningún inconveniente. En este criterio se divide en 7 indicadores.⁶²

2.4.2.1. Proceso de evaluación de carreras.

El proceso de evaluación de carreras establecido por el CEAACES consta de dos partes la evaluación del aprendizaje del entorno -que básicamente es la aplicación de la matriz evaluación y sus indicadores- y la evaluación de los resultados de aprendizaje que es la aplicación del ENEC a los estudiantes de los últimos años de la carrera.

⁵⁹ Ver anexo 5.

⁶⁰ Ver anexo 5.

⁶¹ Ver anexo 5.

⁶² Ver anexo 5.

2.4.2.1.1. *Evaluación del entorno del aprendizaje.*

La aplicación de este modelo cuenta con varias etapas: la autoevaluación, la recolección de datos y evidencias, la evaluación documental, la evaluación externa, la elaboración y presentación del informe preliminar a las IES, las rectificaciones, apelaciones, y la elaboración y aprobación del informe definitivo de la evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera.⁶³

La evaluación da inicio cuando el CEAACES envía a la IES la resolución aprobada por su pleno en la que se señala el inicio del proceso. Además, el CEAACES enviará el modelo de evaluación específico de la carrera. Para esto las IES deben haber conformado la comisión general de evaluación interna (CGEI) integrada principalmente por autoridades, profesores, estudiantes y personal administrativo. La CGEI tiene como responsabilidad la ejecución del proceso de autoevaluación, la coordinación de actividades tanto internas como externas, y el seguimiento de las políticas y planes de mejora implementados en la IES.

El CEAACES señala que las IES deben constituir también los comités de autoevaluación interna, cuya función principal es apoyar el trabajo de la CGEI. La universidad tendrá plena potestad en decidir cuantas comisiones desea integrar teniendo en cuenta sus circunstancias.

La autoevaluación es "...un proceso de análisis crítico, reflexivo y participativo (...) con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de emprender acciones de mejoramiento continuo y de aseguramiento de la calidad..." (CEAACES, 2014, pág. 2). Tiene tres fases: planificación, ejecución, y generación y entrega de informes.

En la planificación las IES deben elaborar un esquema de cómo se van a desarrollar las acciones para implementar el modelo de evaluación, considerando siempre como objetivo principal la mejora continua de la calidad de la carrera y la formación de sus estudiantes. Según el reglamento el proceso del CEAACES (2014) la planificación debe tener al menos siete puntos:

1. La definición de los mecanismos de participación efectiva de los diferentes sectores de la comunidad universitaria en el proceso de autoevaluación.
2. La definición del procedimiento de autoevaluación y la metodología a ser aplicada, que deberá contemplar el Modelo de Evaluación del CEAACES.

⁶³ Para resolver si la carrera, acredita o no, el CEAACES toma en cuenta los resultados del ENEC, que debe ser aprobado por al menos el 60% de los estudiantes examinados, y los resultados del informe final realizado a partir de la aplicación de la matriz de indicadores de evaluación. El valor del porcentaje que equivale cada una en la puntuación final es definido por el CEAACES.

3. Definir los procedimientos de recolección y revisión de documentos institucionales relevantes en el proceso de autoevaluación, informes de planificación y resultados de las evaluaciones para acreditación.
4. Establecimiento de un cronograma bajo el cual se desarrollará el proceso de autoevaluación.
5. Determinación de las unidades, procesos y aspectos a ser examinados.
6. Coordinación de las actividades de autoevaluación con el CEAACES.
7. Determinación de actores, roles e instancias de participación, así como los recursos que se requieren en el proceso. (pág. 6).

Una vez establecidos estos 7 puntos se procede a la fase de ejecución. La CGEI y los comités de evaluación interna empiezan la implementación del modelo con la recolección y verificación de datos o evidencias para cada indicador. Esta información debe ser subida al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIESE) para su verificación por parte del CEAACES. Después se analiza el valor obtenido por indicador y se determina las debilidades y las fortalezas de la carrera, en base a lo cual se proponen los planes de mejora.

Con toda esta información –las evidencias recolectadas, el valor de cada indicador, las amenazas y debilidades detectadas y los planes de mejora- se elabora el primer borrador del informe, el cual debe ser socializado a toda la comunidad universitaria, en especial a quienes pertenecen a la carrera para que puedan emitir sus comentarios. Posteriormente estas observaciones deberán ser analizadas e incorporadas en el informe final que la CGEI deberá remitirlo al máximo órgano colegiado académico de la IES para su aprobación. Finalmente este informe deberá enviarse al CEAACES ya que servirá como insumo para la evaluación externa.

En la etapa de evaluación documental el CEAACES valida la “...la confiabilidad, pertinencia y consistencia de la información consignada por la institución de educación superior con respecto de la carrera que se encuentre en proceso de evaluación externa.” (CEAACES, 2014, pág. 6). Durante esta etapa el CEAACES puede pedir la rectificación o ampliación de la información. Este análisis sirve como un insumo básico para la evaluación externa.

La siguiente etapa es la visita in situ o evaluación externa. Previo al inicio de esta etapa el CEAACES debe conformar la comisión de evaluación externa integrada por un técnico del CEAACES y un mínimo de dos y un máximo de cinco evaluadores externos aprobados en un proceso de selección previa. El técnico del CEAACES definirá la agenda de evaluación conjuntamente con la IES. Al final debe elaborarse un acta de verificación con todas las actividades realizadas por el comité. Durante esta etapa el comité de evaluación externa verifica la información del SNIESE y del informe

de autoevaluación. Además se reúnen con estudiantes, profesores y demás trabajadores de la carrera, solicitan más información, etc.

Después de la visita in situ los evaluadores externos deben elaborar el informe preliminar incluyendo las conclusiones y recomendaciones. Este informe debe ser aprobado por la Comisión Permanente de Evaluación y Acreditación de Carreras y posteriormente ser presentado al presidente del CEAACES, quien luego de revisarlo, deberá enviarlo nuevamente a la IES.

La IES debe revisar este informe y solicitar –si el caso amerita- que se haga alguna rectificación. Las rectificaciones serán analizadas por un Comité de Evaluación Externa, el cual tendrá la obligación de emitir un informe en el cual se acepte o se rechace las reivindicaciones solicitadas por las IES. Este informe debe hacerse llegar al presidente del CEAACES y a la Comisión Permanente de Evaluación y Acreditación, quienes a su vez deben hacer llegar este documento a las autoridades de la IES.

La IES, en la siguiente etapa, puede hacer apelaciones al informe de las rectificaciones, mediante un comunicado dirigido directamente al presidente del CEAACES. En esta instancia el CEAACES conformará una comisión integrada por su Coordinador General Técnico (o su delegado), el Coordinador general de asesoría jurídica (o su delegado) y una persona delegada por el presidente del CEAACES. La comisión analizará y decidirá sobre el caso en un plazo de 60 días. De ser necesario la comisión puede convocar a una audiencia pública para mejor resolución del caso.

Finalizadas todas estas etapas, el equipo técnico del CEAACES tendrá un total de 30 días para presentar el informe definitivo ante la Comisión permanente de Evaluación y Acreditación del CEAACES para su aprobación. Finalmente el informe pasa al Pleno del Consejo para su ratificación final.

2.4.2.1.2. *Evaluación de los resultados de aprendizaje.*

El CEAACES (2014) ha definido que el Examen Nacional de Evaluación de Carreras tiene 6 etapas:

- 1) Definición temática del Examen Nacional de Evaluación de Carreras (ENEC).
- 2) Diseño y validación de los instrumentos de evaluación.
- 3) Planificación logística del examen.
- 4) Convocatoria a los estudiantes que deben rendir el ENEC.
- 5) Rendición del ENEC.
- 6) Análisis y determinación de los resultados. (pág. 9).

En la primera etapa la Comisión Permanente de Evaluación y Acreditación de Carreras define los componentes, subcomponentes y temas que contendrá el examen a partir de los programas académicos de las carreras a evaluarse. Una vez definidos estos elementos son enviados al Pleno del Consejo para su aprobación.

En la segunda fase la dirección de evaluación y acreditación del CEAACES conjuntamente con un equipo de especialistas definen los instrumentos de evaluación. El CEAACES (2014) define como instrumentos de evaluación "...los reactivos, el examen y las guías metodológicas de orientación al estudiante... [que tienen como fin]...valorar los resultados de aprendizaje y conocimientos básicos relaciones a cada carrera." (pág. 9). Una vez aprobados estos elementos el CEAACES deberá socializarlos.

El CEAACES debe realizar la convocatoria al examen al menos 30 días previos a su rendición. La convocatoria se hará de manera pública a través de dos diarios de circulación nacional, en la nota debe constar el lugar, el día y la hora en el que se llevará a cabo el ENEC. Previo al examen las universidades deben enviar al CEAACES el listado de los estudiantes que estén cursando el último año de la carrera. Las personas que vayan a presentarse deben "...inscribirse llenando el formulario que estará disponible en el portal web del CEAACES." (CEAACES, 2014, pág. 10). Una vez inscritos, los estudiantes deben imprimir el formulario que certifique su registro, el cual lo deben presentar al momento de rendir el examen.

Una vez rendido el examen el CEAACES hará el análisis estadístico del cual se establecen dos resultados: satisfactorio y no satisfactorio. Con estos resultados se debe elaborar un informe final del ENEC que será enviado para su revisión a la Comisión Permanente de Evaluación y Acreditación de Carreras y al Pleno del Consejo. Posteriormente los resultados serán socializados tanto a las IES como a cada estudiante.

2.4.2.1.3. Proceso final de acreditación.

Obtenidos los informes finales de la evaluación del entorno del aprendizaje y del ENEC, un equipo técnico del CEAACES debe elaborar un único informe final de evaluación, el cual deberá ser aprobado por la Comisión Permanente y enviado al Pleno del Consejo. En base a este informe el Pleno del Consejo debe resolver sobre el estatus académico de cada carrera.

Dependiendo de los puntajes obtenidos en cada evaluación las carreras pueden ser acreditadas, no acreditadas, o continuar en el proceso de acreditación. Las carreras acreditadas son:

- 1) Aquellas carreras en las cuales el resultado de evaluación del entorno de aprendizaje supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES y al menos el 40% de sus estudiantes haya aprobado el ENEC en la primera ocasión;
- 2) Aquellas que aprueben el entorno de aprendizaje en la primera evaluación y cuyos estudiantes, en un porcentaje superior al 40% aprueben el ENEC en la segunda ocasión, cuando el porcentaje de reprobados en la primera aplicación del ENEC hubiera sido superior al 60%.
- 3) Las carreras que aprueben el entorno de aprendizaje en la segunda evaluación siempre y cuando al menos el 40% de sus estudiantes haya aprobado el ENEC en la primera ocasión. (CEAACES, 2014, pág. 12).

Las carreras en proceso de acreditación son aquellas que se encuentran a prueba por no haber alcanzado los estándares mínimos en una de las dos evaluaciones. Si la carrera no alcanzó el puntaje mínimo en la evaluación del entorno del aprendizaje, deben presentar planes de mejora que deben ejecutarse en un máximo de dos años, así como sus respectivos informes de avances. Al completarse el plan de mejorar en el tiempo establecido, el CEAACES volverá a valorar a la carrera, si ésta todavía no alcanza los valores requeridos, será suspendida de forma permanente.

Si la carrera no alcanzó el mínimo de estudiantes aprobados en el ENEC deberá someterse después de un año a otra evaluación. Si en la segunda oportunidad tiene éxito deberá presentar un plan de fortalecimiento.

La carrera no acreditada es aquella que en:

1. El resultado de evaluación del entorno de aprendizaje no supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES, y un porcentaje mayor al 60% de los estudiantes haya reprobado el ENEC.
2. El resultado de evaluación del entorno de aprendizaje supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES, y un porcentaje mayor al 60% de los estudiantes haya reprobado el ENEC por segunda vez consecutiva.
3. El resultado de la segunda evaluación del entorno de aprendizaje no supere el estándar mínimo establecido, aunque al menos el 40% de los estudiantes hayan aprobado el ENEC en la primera vez. (CEAACES, 2014, pág. 13).

El CEAACES conferirá un certificado de acreditación a aquellas carreras que hayan alcanzado los valores requeridos. Sin embargo, el reglamento establece que

todas las carreras deben mantener planes de mejora y fortalecimiento en base a los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación.

3. TERCER CAPÍTULO: LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR:

3.1. Breve historia de la PUCE.

La Universidad Católica del Ecuador fue fundada en 1946 bajo la rectoría del jesuita Aurelio Espinosa Pólit y la autorización, por decreto ejecutivo, de José María Velasco Ibarra. En un principio, y sólo con la Facultad de Jurisprudencia, se ubicó en la calle Bolívar del Centro Histórico de Quito, pero luego en 1954 se trasladó a su actual establecimiento en la 12 de Octubre y con tres nuevas facultades: economía, pedagogía e ingeniería civil.

Entre la década del 50 y el 70 se fundaron las facultades de Trabajo Social, Enfermería, Ciencias Filosóficas- Teológicas, Ciencias Humanas y la Escuela de Tecnología Médica. La Universidad mostró un gran crecimiento en número de alumnos, infraestructura y financiamiento pues empezó a recibir fondos del Estado. Y en abril de 1963 el Papa Juan XXIII le otorgó el título de Pontificia.

Durante esta primera etapa, denominada por Carlos Paladines (2011), de “Nacimiento e Institucionalización de la PUCE”, la universidad se enfocó en formar profesionales con fundamentos católicos. A través de esta postura los jesuitas intentaron dar respuesta al laicismo y a la irreligiosidad, considerados como males del momento.⁶⁴

Sin embargo, esta visión fue perdiendo fuerza por los cambios sociales, políticos y económicos que se dieron alrededor de todo el mundo en los años 60 y 70. Las diferencias entre lo religioso y lo laico, el liberalismo y el conservadurismo, quedaron en segundo plano cuando preocupaciones como el desarrollo, la pobreza y otras injusticias sociales se volvieron prioritarias. El estado laico era cada vez más fuerte, incluso en el mercado laboral, donde para hacer una contratación se observaba que la persona tenga una buena capacitación profesional y técnica, más no su religión.

El estilo confesional de la universidad no tenía cabida en este nuevo contexto, por lo que se ve obligada a cambiar y entrar en una segunda fase denominada por

⁶⁴ En relación a la fuerte influencia católica de la Universidad en esta primera etapa, Carlos Paladines (2011), cita un fragmento de un discurso pronunciado en 1949, por Aurelio Espinosa Pólit en la Asociación de Escuela de Derecho, el cual dice: “La Universidad Católica tiene una finalidad específica que la diferencia de todas las otras universidades del país. Esta finalidad específica es la formación por medio de sus estudios superiores, de una juventud paladinamente católica. Y en verdad que esto es lo único que justifica su existencia (...) No es la Universidad Católica una universidad más; es una universidad única en su especie, la universidad a la cual tenían derecho los católicos ecuatorianos, que quieren inmunizar a sus hijos del virus del laicismo, virus de la irreligiosidad.” (2011, pág. 168).

Paladines (2011) de “Reforma y/o Consolidación”. Esta etapa se desarrolla principalmente desde finales de los 60 hasta los primeros años del nuevo siglo.

En la década de los 70, influenciada por los cambios que produjeron el boom petrolero, la modernización del estado, y el mayo francés del 68 (replicada inicialmente en el pensamiento de la Teología de la Liberación que influyó fuertemente en la educación superior católica y sus alumnos), la PUCE empezó una lenta y moderada apertura a los cambios, sobre todo durante el rectorado del jesuita Hernán Malo (1971-1978). En 1968, estudiantes de la Facultad de Derecho

...expresaron su inconformidad con el proceso de elección de las máximas autoridades de su Facultad, declararon un paro de 24 horas (...) Por primera vez los estudiantes solicitaban se revise la estructura de gobierno de la universidad, se les permita intervenir en los procesos de elección de las máximas autoridades y se dé inicio a una “revisión sincera de la misma naturaleza y fines de la universidad...” (Paladines, 2011, pág. 172)

Frente a esta acción de protesta se conformó una comisión integrada por jesuitas para que revisen las demandas de los estudiantes. La comisión presentó un informe final que daba paso a la mayoría de reclamos estudiantiles. Este hecho fue la base para debates y cambios de la Universidad, entre ellos la fundación de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUCE). Sin embargo, también produjo tensiones y enfrentamientos entre el grupo que defendía la reforma y aquellos que tenían un punto de vista más conservador.

Los debates fueron principalmente sobre

... planificación universitaria, reformas al estatuto de la universidad, cogobierno, programación de nuevas carreras y estudios, métodos nuevos de docencia, apertura de sedes, reglamento de autoridades, profesores y alumnos, adelanto en la ciencia y la investigación, escalafón y carrera docente, autonomía de lo temporal y compromiso de la universidad con las demandas sociales y políticas nacionales. (Paladines, 2011, pág. 173)

Fruto de estos debates y de la voluntad de Hernán Malo, se formuló los “Lineamiento Generales de un Plan Maestro para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador”, en el que se plantearon objetivos como procurar la excelencia académica con un alto nivel científico y métodos rigurosos, promover el desarrollo de la investigación (no sólo en ciencias naturales, sino también en ciencias sociales dado que se instituyó el departamento de investigación en Ciencia Política (posteriormente convertido en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas), fomentar una formación basada en el diálogo interdisciplinario y que otorgue una visión compleja de la realidad, organizar una extensión universitaria en beneficio de la comunidad, promover el acceso a personas de escasos recursos, ecuatorianizar la investigación, etc.

Muchos de estos planteamientos se concretaron, sin embargo, otros no se realizaron debido a la resistencia de los grupos más conservadores de la PUCE. Como señala Paladines (2011), durante el primer rectorado del jesuita Hernán Andrade (1978-1985) se aprobó un nuevo estatuto distante de las reformas planteadas en los años previos.⁶⁵ Las áreas principales en las que se desvanecieron los planteamientos de la reforma fueron: en la apertura a un cogobierno con alumnos y profesores, la participación de la comunidad universitaria en la elección de autoridades, el mejoramiento del acceso para personas de escasos recursos económicos y la garantía de la libertad académica.

En consecuencia se instauró en la universidad la visión de que el desarrollo institucional se basa

...en el crecimiento o expansión cuantitativa sea de aspectos de infraestructura como el número de sedes, escuelas, facultades, estudiantes, profesores (...) en desmedro de otros aspectos como los relacionados con la calidad de los estudios, el fomento de la investigación, la orientación hacia lo nacional y el compromiso con los grupos más vulnerables... (Paladines, 2011, pág. 177).⁶⁶

En los años ochenta se fundaron las sedes de Esmeraldas (1981) y Ambato (1982). En la matriz se inauguró la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, se independizó la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Facultad de Economía, y se transformó el Instituto de Lenguas y Lingüística en la Facultad de Lingüística y Literatura. Además se implementó el sistema único de ingreso y el de crédito educativo (pensión diferenciada). El jesuita Julio César Terán Dutari se posesionó como rector en 1985.

En los noventa se crearon las sedes de Manabí (fundada en 1993, pero entró en funcionamiento en 1996) y Santo Domingo de los Colorados (1996). A inicios de esta década la universidad ya contaba con "...alrededor de 820 docentes, con una relación alumno/profesor de 17,05." (Paladines, 2011). Se crearon la carrera de ingeniería de sistemas y computación (1991), la Facultad de Psicología (1992), y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte (1994). En la primera mitad de la década también se inauguró el Centro Cultural, y Petroecuador, en conjunto con la compañía

⁶⁵ En este estatuto se aprobó que cualquier persona, de cualquier religión podían ingresar en la PUCE.

⁶⁶ Carlos Paladines (2011) termina diciendo que "... a la larga se impuso la tesis de hacer más de lo mismo, llevados por un natural impulso de crecimiento, en algunas ocasiones errático, pues los planes maestros no lograron la debida implementación y terminaron en los anaqueles de alguna oficina." (2011, pág. 177). Este fenómeno, que Paladines observó en el siglo pasado se mantiene en muchas formas en la actual universidad.

Maxus y el Instituto Ecuatoriano Forestal y de Áreas Naturales y Vida Silvestre (INEFAN), donaron las instalaciones de la Estación Científica Yasuní.⁶⁷

El nuevo siglo planteó a la universidad en general nuevos retos en relación con la globalización, los avances científicos y tecnológicos, la revolución comunicacional, los problemas ambientales, la crisis del Estado de Bienestar, la baja calidad de la educación superior, etc. En el caso particular de las universidades ecuatorianas los retos se plantearon por la crisis del modelo político y económico adoptado en la década pasada y por los nuevos requerimientos legales que impusieron la Constitución de 1998 y la LOES 2000.

Estos cambios motivaron a la conformación de la Oficina de Evaluación y Acreditación (2003), la implementación de un sistema de evaluación docente (2001), y la revisión de programas y denominación de títulos académicos. La universidad también creció en número docentes y alumnos, llegando a tener en el año 2000, 1069 profesores y 13402 estudiantes. (Paladines, 2011).

Durante los primeros años del nuevo siglo la PUCE fue regentada por el jesuita José Rivadeneira. En su período se fundó el Centro de Servicios Ambientales Químicos CESAQ-PUCE (2001)⁶⁸, se implementó el sistema ADAM para el manejo de la información de recursos humanos. También empezó un mayor fomento a la investigación con la aprobación y financiamiento de 56 proyectos. Al término de la gestión del Padre Rivadeneira en el año 2005, la PUCE tomó casi la forma actual, con 15 unidades académicas, 8244 estudiantes, 1018 profesores y alrededor de 400 administrativos. (Paladines, 2011).

El jesuita Manuel Corrales, asumió de lleno el cargo de rector en el año 2006. Durante sus años de gestión se impulsaron proyectos como el nuevo campus de Nayón, iniciado en el año 2008⁶⁹, se readecuó la biblioteca, se incrementó el presupuesto y los proyectos de investigación⁷⁰, y se han afrontado los dos procesos de evaluación y acreditación institucional y uno de carreras (que todavía está en proceso).

3.2. Características de la PUCE.

⁶⁷ En 1995 el padre Hernán Andrade inició su segundo período al frente del rectorado. En su gestión la Facultad de Lingüística y Literatura se transformó en la de Comunicación Lingüística y Literatura (1999).

⁶⁸ “El CESAQ realiza análisis ambiental, estudios de agua de consumo, residuales y naturales; suelo, emisiones de fuentes fijas de combustión, aire y ruido ambiental.” (PUCE, 2011)

⁶⁹ Según el Informe del Rector del año 2013, actualmente se está construyendo el edificio del Centro de Investigaciones de Enfermedades Infecciosas, los galpones para el Laboratorio de Materiales de Construcción y el Archivo Digital, y se continúa con las obras de alcantarillado, energía eléctrica y agua potable. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014)

⁷⁰ Ver Anexo 7.

Actualmente la Pontificia Universidad Católica se define como una comunidad académica autónoma, preocupada por desarrollar y proteger los derechos y la dignidad humana, establecer una sociedad justa, formar personas intelectual y moralmente capaces de servir a los demás y a la sociedad, conocer de manera reflexiva y crítica la ciencia, los saberes y la realidad con el fin de plantear soluciones y alternativas que permitan transformar la sociedad. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2008). Al ser una universidad católica, la PUCE también busca promover los valores y principios cristianos, el diálogo entre la ciencia y la fe, y ofrecer a sus miembros una perspectiva de Dios y de su relación con el Ser Humano.

El modelo educativo de la PUCE está basado en la pedagogía ignaciana que tiene cuatro ejes fundamentales: el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), el aprendizaje significativo centrado en el estudiante, el aprendizaje a lo largo de la vida, y la utilización de nuevas tecnologías TICs.

El PPI, posiblemente el más importante de todos los ejes, nace a partir de los Ejercicios Espirituales realizados por Ignacio, y proporciona "...una visión sobre las grandes realidades humanas, el sentido de la vida del hombre, la relación con Dios y los demás, el uso y sentido de los bienes materiales y el manejo de la libertad..." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011)⁷¹ El aprendizaje significativo centrado en el estudiante es una propuesta en la que el profesor únicamente funciona como tutor o guía, el alumno es quien debe ir desarrollando el conocimiento a través del estudio, el diálogo, la investigación y el planteamiento de propuestas, teóricas y prácticas, en torno a la realidad. La importancia de incorporar las nuevas tecnologías comunicacionales en los procesos pedagógicos se da en tanto funcionen como un apoyo fundamental para la interacción alumno-docente, el acceder, clasificación y el análisis de información, y para la investigación y construcción de conocimiento.

La PUCE está diseñada bajo un diseño burocrático jerárquico piramidal. Consta de instancias y cargos de decisión como son el del Consejo Superior, el Rector, el Vicerrector y el Consejo Académico. Aparte de su matriz establecida en Quito, cuenta con extensiones en Ambato, Esmeraldas, Ibarra, Santo Domingo y tiene tres campus en la provincia de Manabí.⁷²

⁷¹ En otro texto de la PUCE, se mencionan que "...el PPI posee una visión dinámica y positiva del ser humano, reflexiona sobre la vida, su contexto e incidencia real en el espacio y el tiempo, se integra al aprendizaje los sentimientos, motivaciones, intereses, pensamientos y la expresión personal." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2012).

⁷² Ver Anexo 11.

La PUCE (matriz) es una universidad que responde a un modelo de organización por facultades y escuelas. Actualmente son 15 facultades, 42 carreras de pregrado en modalidad presencial, cuatro carreras de postgrado en modalidad semipresencial y 16 programas de postgrado. En el año 2014 la Universidad contó con 1753 docentes: 559 tiempo completo, 95 medio tiempo y 1059 tiempo parcial. El personal administrativo sumó un total de 769 trabajadores.⁷³ En cuanto al estudiantado, el promedio de alumnos matriculados en este año, fue de 9255, aquí una tabla según la categoría de pensión diferenciada:

SEMESTRES	CATEGORIAS										TOTAL		
	A	%	B	%	C	%	D	%	E	%		F	%
II 2013-2014	1.525	17	2.322	25	1.912	21	1.312	14	794	9	1.276	14	9.141
I 2014-2015	1.488	16	2.332	25	1.955	21	1.341	14	790	8	1.463	16	9.369

Fuente: "Cuenta y Razón... Informe del Rector 2014". PUCE. 2015.

3.3. Cambios que se han implementado o planificado en la PUCE-Q a partir de los procesos de evaluación.

La implementación y cumplimiento de los procesos evaluativos en la PUCE-Q ha provocado que se modifiquen sus elementos, estructuras y rutinas. En este sentido es importante mencionar entre los cambios implementados –antes de entrar en más detalle- la formación de la Comisión Interna de Autoevaluación (COINA) y de las comisiones de autoevaluación de cada carrera, ambas conformadas principalmente por docentes.

La COINA, conjuntamente con la Oficina de Evaluación y Acreditación (OEyA), es la encargada de coordinar todo lo relacionado con las etapas de autoevaluación, evaluación externa y acreditación, tanto institucional como de carreras. Los comités de autoevaluación de cada carrera son los que llevan a cabo tres tareas fundamentales: la recopilación y validación de evidencias, la elaboración del informe final y la elaboración e implementación de los planes de mejora. Estas acciones también son novedosas y han tenido que ser implementadas en medio de las actividades académicas de cada unidad.

Los cambios que se han realizado o planificado en la PUCE-Q a partir de los procesos de evaluación institucional y de carrera se pueden evidenciar especialmente

⁷³ Ver Anexo 8.

en los informes anuales del Rector, en los informes de autoevaluación de cada carrera y en los planes estratégicos de desarrollo institucional. A continuación un breve resumen de los cambios o planes que se han ido dando en torno a los procesos evaluativos según los 6 criterios de la matriz de evaluación de carreras CEAACES 2014.

3.3.1. Cambios o planes en torno a la Pertinencia.

Según los 19 informes de autoevaluación de carreras revisados la vinculación con la colectividad es uno de los temas más preocupantes porque en un inicio la normativa, tanto interna como gubernamental, no estaba clara y la mayoría de unidades académicas no contaba con proyectos que cumplan con el perfil de un proyecto de vinculación. Bajo estas circunstancias gran parte de las carreras, conjuntamente con la Oficina de Vinculación con la Colectividad de la PUCE-Q, elaboraron lineamientos y propusieron nuevos proyectos en los que participen docentes y estudiantes.

Según el informe anual del Rector correspondiente al 2013, durante este año se realizaron 68 proyectos de acción social universitaria y se logró que todas las carreras pongan como requisito en su currículos la acción social. Además, los Consultorios Jurídicos Gratuitos, aparte de realizar las asistencias rutinarias, colaboraron con asesoría en varios proyectos sociales. Por ejemplo, brindó capacitación y asesoría in situ en la Cooperativa Warmikunapac Rikchari, Ltda., en la comunidad de Yatzaputzán.

En el Informe del Rector correspondiente al 2014, la Dirección de Formación Continua y Vinculación con la Colectividad señala que se realizaron 100 proyectos multidisciplinarios en los que participaron todas las unidades académicas y que dieron respuesta a las demandas de varios sectores vulnerables del país.

Los estudios de pertinencia, empleabilidad y seguimiento de graduados también son una preocupación para algunas unidades académicas. Gran parte de las carreras no cuenta con estos estudios o están desactualizados. Por ello se advierte que varios proyectos de mejora están relacionados con la realización o actualización de estos estudios.

3.3.2. Cambios o planes en torno al Plan Curricular.

En este ámbito es importante mencionar que el Consejo de Educación Superior (CES) ordenó que se revisen y se rediseñen las programaciones curriculares de todas

las carreras. Con este fin la Dirección General Académica coordinó varias actividades, entre las cuales está la articulación de los comités de currículo para cada carrera. Estos comités están formados por profesores designados de cada unidad. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014).

En el 2014 se conformó el Comité Coordinador de Currículo "...integrado por 12 profesores que trabajan con la Dirección de Planificación y Coordinación del Currículo, organizados en subcomités para la definición de modelos genéricos de los componentes básicos del diseño curricular, modelos que se están distribuyendo a las carreras." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador., 2015, pág. 22).

La Dirección de informática, la Dirección General Académica y las unidades académicas posibilitaron en el 2013 el desarrollo del aplicativo informático que permite el ingreso de los programas micro curricular a la página web. La implementación de este nuevo programa dio lugar a un nuevo formato de ingreso de datos del micro currículo ceñido a las nuevas exigencias de ley. La DGA coordinó con las unidades académicas "...la revisión de los componentes del programa micro curricular y se establecieron niveles de aprobación..." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 11). En el 2014 la Dirección de Informática desarrolló un sistema de seguimiento y evaluación de los programas micro curricular.

3.3.3. *Cambios o planes en torno a la Academia.*

En relación a la academia los informes de autoevaluación revelan que la mayor preocupación es el tema de la investigación y la publicación, tanto de artículos en revistas indexadas como libros revisados por pares. 15 de 22 informes contienen proyectos de mejora que buscan fomentar la investigación y las publicaciones, y establecer líneas de investigación.⁷⁴

La inversión que la PUCE ha realizado para investigación ha ido creciendo en los últimos años, tal como lo demuestra el siguiente cuadro:

⁷⁴ Ver anexo 12.

CRECIMIENTO ANUAL DEL PRESUPUESTO PARA INVESTIGACIÓN DE LA PUCE	
Año	Presupuesto de la PUCE para Investigación
2009	866.474,15
2010	1 175.500,04
2011	1 300.000,00
2012	2 000.000,00
2013	2 731.000,00
2014	3 000.000, 00

Fuente: Revista Actualidad PUCE. No. 27. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Según el informe del Rector en entre el 2011 y el 2012 se realizaron un total de 330 proyectos de investigación:

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2011 - 2012 EN LA SEDE MAGTRIZ DE LA PUCE		
UNIDADES ACADÉMICAS	Arquitectura, Diseño y Artes	13
	Ciencias Administrativas y Contables	17
	Ciencias de la Educación	6
	Ciencias Exactas y Naturales	87
	Ciencias Filosóficas y Teológicas	7
	Ciencias Humanas	38
	Comunicación, Lingüística y Literatura	16
	Economía	33
	Enfermería	9
	Escuela de Bioanálisis	20
	Escuela de Trabajo Social	6
	Ingeniería	13
	Jurisprudencia	3
	Medicina	47
	Psicología	9
UNIDADES ADMINISTRATIVAS	Dirección General Académica	3
	Instituto Investigaciones Económicas	3
TOTAL DE PROYECTOS 2011-2012		330

Fuente: Informe anual del Rector 2011-2012. PUCE. 2013

Este número iría en aumento en los dos años siguientes. En el 2013 se reportan 143 proyectos financiados únicamente por la PUCE-Q y 105 con finamiento

externo⁷⁵. Mientras que en el 2014, según informa la Dirección General Académica, se llevaron a cabo 171 proyectos de investigación.⁷⁶

Los planes de mejora en los que se considera la contratación de docentes que tengan los requerimientos establecidos en la LOES y en los modelos del CEAACES también tienen mucho énfasis en los informes de autoevaluación. 11 de los 19 informes mencionan que es necesario contratar a más personal académico con título de cuarto nivel que tenga afinidad con las materias que dicta.⁷⁷

Sobre este punto, la Dirección General Académica señala que la Comisión de Personal Académico en el 2013 realizó "...29 reuniones para el análisis de nuevas contrataciones de profesores, cambios de dedicación, autorizaciones de pagos y el ascenso de 22 profesores a la categoría de agregados y de 5 a la de principales." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 11). En el 2014, la Comisión de Personal Académico se reunió 39 veces con el mismo fin.

La Dirección General Académica, en relación a la recolección de evidencias sobre los docentes, señala que en el 2013

Se continuó con la participación de esta Dirección en la Comisión Ejecutora Docente dentro del proceso de autoevaluación institucional que se llevó a cabo durante el año 2013. Se levantó información solicitada por el CEAACES a través de diferentes muestras de profesores para determinar su ingreso, selección, formación académica y aprobación, adjuntando las evidencias correspondientes. Asimismo, fue necesario evidenciar categoría y dedicación docente, horas de clase, actividades de investigación, vinculación con la sociedad, gestión académica y semanas efectivas de clase. Todas estas actividades fueron realizadas en trabajo conjunto con la Oficina de Evaluación y Acreditación, la Dirección de Informática y la Dirección de Desarrollo Institucional y Recursos Humanos (DGAd) con el objeto de coordinar la coherencia y veracidad de la información proporcionada al CEAACES. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 12).

Otro de los puntos principales que se está analizando en la PUCE es la aplicación de nuevas líneas salariales y de un escalafón docente acordes con los que demanda la ley. Con este fin el Rector, en el año 2014, formó una comisión para analizar la situación. Como resultado se elaboró el documento "Política de remuneración y dedicación del personal académico y Revisión de la pensión diferenciada de los estudiantes." Además, existe una Comisión de Escalafón la cual se

⁷⁵ Ver anexo 12.

⁷⁶ Ver anexo 12.

⁷⁷ Ver anexo 12.

encuentra realizando pruebas en algunas unidades académicas con el proyecto de escalafón que se piensa aplicar.

3.3.4. Cambios o planes en torno al Ambiente Institucional.

El criterio ambiente institucional abarca todo lo que es infraestructura, insumos y equipos que se utilizan para el aprendizaje de los estudiantes o para facilitar las actividades de los docentes. En este sentido, 10 de los 19 informes de autoevaluación, proponen mejorar la infraestructura, sobre todo aquellas carreras que requieren de laboratorios para realizar sus prácticas, por ejemplo, bioanálisis, enfermería o terapia física.

El número de recursos bibliográficos con que cuenta cada carrera es un punto importante en este criterio, por ello la Biblioteca de la PUCE-Q ha incrementado el número de libros tanto físicos como digitales. En el 2013 se adquirieron 5831 libros de distintas temáticas, mientras que en el 2014 se compraron 3500 libros y se realizó la suscripción a la base de datos UpToDate (Ciencias de la Salud) y Passport (Ciencias Administrativas y Económicas).

Durante el 2014, la Biblioteca, conjuntamente con la Dirección de Informática, también desarrolló nuevas aplicaciones para facilitar "...el procesamiento de información y la generación de estadísticas de acuerdos a los requerimientos del CEAACES. Además se implementó una mejora sustancial en el sistema de préstamos con la finalidad de facilitar el control por parte del bibliotecario de turno." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador., 2015, pág. 34).

En cuanto a lo relacionado con la infraestructura la Dirección de Planta Física señala – dentro del Informe anual del Rector correspondiente al año 2013- que se llevaron a cabo las siguientes adecuaciones:

- Construcción de cubículos para equipos portátiles y ampliación de la oficina de Redes en la Dirección de Informática.
- Instalación de ascensor en la Dirección de Pastoral y en la Escuela de Química.
- Adecuaciones de las oficinas en la Dirección de Pastoral, oficinas para profesores y cambio de baterías sanitarias en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Adecuación de las oficinas para profesores, aulas de postgrados y mantenimiento del edificio de la Escuela de Trabajo Social.

- Adecuación de aulas de postgrados, Facultad de Administración, Facultad de Psicología; aulas de ABP y laboratorios Microbiología, Medicina del Deporte, de simulación gineco-obstetricia; implementación del Laboratorio Morfo Macro de la Facultad de Medicina; de la sala de uso múltiple, de las salas de profesores, de la sala de equipos, de la Oficina de Traducción (Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura).
- Adecuación del área administrativa y de la sala de profesores de la Escuela de Química; de las aulas y laboratorios de la Escuela de Física y Matemáticas; de los laboratorios de Microbiología y Biotecnología.
- Instalación equipos de extracción en el Proyecto Balsa de los Sapos (Escuela de Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales). Oficinas y consultorios del Centro de Psicología Aplicada; Oficinas para profesores; construcción de bodega de equipos y materiales; colocación de parquet en Auditorio de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes.
- Lacado del piso y colocación de moqueta en el gimnasio, adecuación de la oficina de entrenadores, cambio de pisos superiores en las canchas del coliseo.
- Arreglo de cubierta y cambio de cielo raso en las aulas compartidas.
- Adecuación de oficinas y de la Sala de Reuniones de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas. Planificación y diseño del edificio para Oficinas de Profesores. Gestiones y trámites para donación de terreno en Galápagos. Cambio de 2.140 mesas y 4.280 sillas en varias aulas de la PUCE-Q.

La misma dirección en el informe del Rector del año 2014 menciona que se realizaron las siguientes actividades:

- Adecuaciones, mantenimiento y remodelación de las instalaciones de las direcciones generales, facultades y escuelas.
- Instalación de tres ascensores: en las instalaciones del Centro de Psicología Aplicada, en la Residencia jesuita y en el edificio que ocupa la Coordinación de Cultura, ATPUCE y la Dirección de Planta Física.
- Construcción del Edificio de Oficinas para Profesores: Equipamiento de 125 oficinas, salón social, sala de reuniones, hospital de simulación del área de la salud 56 que compartirán las facultades de Medicina y Enfermería y la Escuela de Bioanálisis.
- Cambio de pupitres por mesas de trabajo en las aulas en un total de 2.800.

En cuanto a la infraestructura tecnológica, la Dirección de Informática señala que en el 2013, como parte del POA de ese año, se realizó el equipamiento de 34 aulas y se instalaron 30 computadoras en varias salas de profesores. En el 2014 se adquirieron 125 computadoras para los 125 cubículos de profesores que se encuentran en el edificio recién construido. Además, en este año se finalizó "...el proyecto de digitalización de documentos históricos y se [terminó de implementar] la plataforma de Gestión Documental." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador., 2015, pág. 81).

3.3.5. Cambios o planes en torno a los Estudiantes.

En cuanto al criterio Estudiantes los informes de autoevaluación revelan que 10 de las 19 carreras tienen proyectos enfocados en mejorar el sistema de prácticas pre profesionales, y 9 de las 19 tienen planes para mejorar las tutorías. En relación al último tema, la Dirección General Académica realizó "...dos cursos-talleres con el tema de "Las tutorías: presupuestos antropológicos e ignacianos", conducidos por el grupo responsable del Proyecto de Gestión Académica de Estudiantes en coordinación con la Dirección de Formación Continua y Vinculación con la Colectividad." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 11).

La Dirección General de Estudiantes señaló en el Informe anual del Rector correspondiente al 2013, la creación de una Bolsa de Empleo para facilitar a sus estudiantes el acceso al ámbito laboral. Durante este año la PUCE-Q firmó 8 convenios con distintas empresas, estaba tramitando 9 convenios más, y recibió alrededor 150 requerimientos para distintas profesiones. En el 2014, según la Dirección General de Estudiantes, se firmaron 16 convenios y se recibieron 229 requerimientos. Para el 2015 se preveía el lanzamiento del Sistema Informático de Bolsa de Empleo y Pasantías de la PUCE-Q.

3.3.6. Otros cambios.

Se han identificado cambios, que si bien no tienen relación directa con algún criterio, son importantes para cumplir con los procesos de evaluación y acreditación. En cuanto al manejo de la información en el 2011 empezó el proyecto de Integración de Sistemas de la PUCE-Q (PISP), cuyo objetivo es "...implementar la arquitectura orientada a servicios (Service Oriented Architecture) capaz de integrar por medio de servicios web la información entre los sistemas UNIVERSITAS XXI, ADAM y BAAM." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2013). El avance del proyecto a diciembre de 2013 fue del 82.7 %.

En el 2013, la Dirección de Informática realizó varias actividades en cuanto al manejo de la información:

- Consolidó la información del SINAPUCE y subió esta información al portal del SNIESE. También creó una carpeta de respaldo de todas las matrices en el servidor central de la PUCE con acceso para los usuarios de nuestra Oficina de Evaluación y Acreditación (OEyA).
- Estuvo a cargo de la Comisión de Gestión de la Información y en el mes de mayo entregó a la Oficina de Evaluación y Acreditación de la PUCE el informe de autoevaluación con las evidencias de los indicadores de Conectividad (E2.1), Innovación Tecnológica (E2.2) y Cobertura de estudiantes (E2.3) de acuerdo con el modelo del CEAACES.
- El 20 de mayo se atendió al señor evaluador Luis Jiménez, quien revisó las evidencias de la Comisión de Gestión de la Información. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014, pág. 63)

La Secretaría General, conjuntamente con la Dirección de Informática, desarrolló el Sistema Documental de la Universidad mediante el cual se pretende digitalizar la información histórica respecto a expedientes de graduados, resoluciones de los Consejo de las Unidades Académicas, del Consejo Académico y del Consejo Superior. En el mes de junio de 2014 se finalizó este proyecto. “Los documentos digitalizados e indexados son más de 498.000, entre los que constan actas de grado, kardex, declaratoria de aptitud de los estudiantes graduados y documentos de los órganos colegiados.” (Pontificia Universidad Católica del Ecuador., 2015, pág. 81).

Por su parte la Dirección General Financiera en el 2014 entregó al SNIESE, SENPLADES, SENESCYT, CES y CEAACES toda la información sobre los bienes de la PUCE.

En vista de que los procesos de evaluación y acreditación requerían reconocimientos adicionales a las nuevas labores de los docentes, la Dirección General Académica en el año 2013 incrementó y sistematizó la labor de coordinación del trabajo de los Comités de Autoevaluación de Carreras. Así, conjuntamente con la OEyA, revisó los informes para la aprobación de pagos de horas adicionales y reconocimientos económicos reportados a la Dirección de Desarrollo Institucional y Recursos Humanos.

La Dirección General Académica, en agosto de 2014, también coordinó la conformación de las unidades de titulación especial –nuevo requerimiento establecido en el Reglamento de Régimen Académico. Estas unidades tienen el objetivo

...de graduar a los egresados de antes de noviembre del 2008 a través de un examen complejo, y a los de fecha posterior a través de un proyecto investigativo o de un examen complejo. De igual manera, estas unidades de

titulación tienen el propósito de lograr la graduación inmediata de los estudiantes regulares junto a la finalización de su plan de estudios. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador., 2015, pág. 22).

Las carreras de la PUCE-Q empezaron la preparación de los alumnos para rendir el ENEC. Se implementó un sistema en el que los profesores de cada carrera debían elaborar 10 preguntas (del tipo del ENEC) de sus respectivas materias. La Oficina de Nuevas Tecnologías y la Dirección de informática sistematizaron estos bancos de preguntas y en el 2014 realizaron un simulacro con los estudiantes de los últimos niveles de todas las carreras. “Este simulacro se realizó con éxito total gracias al apoyo de la plataforma QuestionMark, recomendada para una futura adquisición ya que es una herramienta muy potente para la evaluación en los procesos educativos de la universidad.” (Pontificia Universidad Católica del Ecuador., 2015, pág. 41).

4. CUARTO CAPÍTULO: LAS FUERZAS INERCIALES A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES.

4.1. Introducción.

Conviene hacer algunas puntualizaciones para entender la perspectiva desde la que los actores de la universidad construyen sus subjetividades sobre el proceso de acreditación. En primer lugar, las unidades académicas de la universidad no son iguales; difieren en número de docentes, número de alumnos y personal administrativo, además de las diferencias en ingresos y recursos. Todo hace que los problemas causen más impacto en unas que en otras. Durante la aplicación de las entrevistas la mayoría de carreras se encontraban en el proceso de autoevaluación; únicamente Medicina –como ya se mencionó- había completado su proceso y Jurisprudencia iniciaba la evaluación externa.

En el período de estudio, el proceso tuvo momentos de diversa intensidad y dificultad. Al inicio –según los entrevistados - todo fue más difícil por la natural incertidumbre de algo nuevo, pero también por la indefinición en cuanto a las directrices, estrategias y organización demostradas tanto por la PUCE-Q como por el ente evaluador. La premura y urgencia con la que se implementó el modelo evaluativo no dio tiempo a planificar de mejor manera el desarrollo del proceso, conllevó a inesperados ajustes en cuanto a la inversión de recursos de todo tipo y ocasionó no poco malestar.

Con el paso del tiempo las cosas se enrumbaron y varios problemas internos y externos a la PUCE-Q encontraron formas de solución. A esto ayudó sustantivamente la experiencia de Medicina como primera carrera en cumplir todo el proceso de evaluación. Los directivos de la universidad se organizaron de mejor manera y dieron disposiciones más claras. Sin embargo, según el sentir de las personas consultadas al momento persisten algunos problemas y dificultades.

En el transcurso, la actitud de los actores frente al proceso experimentó cambios. Los estudiantes, que en un inicio se mostraban apáticos y desconcertados, aumentaron en interés en la medida que se vieron involucrados de forma directa - como en el caso de las pruebas ENEC. La tensión, el estrés y la preocupación fueron mayores en el cuerpo docente y administrativo al carecer de experiencias previas en este tipo de evaluaciones más rigurosas y mensurables que los tradicionales FODA. Todo ello produjo sobrecargas laborales sobre todo porque los tiempos han sido más

largos de los inicialmente previstos, no existe en el país la cultura del bienestar docente más allá de lo estrictamente laboral, mucho más cuanto que los nuevos modelos educativos priorizan el bienestar de los estudiantes, al menos de manera formal. De todos modos, muchas de las inquietudes iniciales han sido resueltas, y en el caso de la PUCE-Q, se puede decir que la entidad se ha adaptado a las nuevas exigencias y reforzado en sus expectativas.

El propósito de este capítulo es examinar desde la perspectiva de la subjetividad de los actores, lo que Hannan y Freeman (1979) denominan como fuerzas inerciales que experimenta el personal de las organizaciones expuestas a procesos rápidos de cambio en cuanto a las tareas o labores cotidianas.

4.2. Análisis variable FI1: Fuerzas inerciales surgidas de la dificultad para transferir o modificar en nuevas formas o labores al equipo y personal calificado.

Efectivamente, Hannan y Freeman (1977), proponen que la modificación de las tareas o funciones del equipo y el personal especializado de una organización producen fuerzas inerciales que dificultan su adaptación. De las entrevistas realizadas en nuestro estudio se puede deducir que el cambio y la asignación de nuevas labores -relacionadas con el proceso de evaluación y acreditación de las carreras- provocaron impactos en el desempeño del personal inscrito en las instancias y los sistemas de la PUCE-Q. Varios factores y circunstancias confluyeron para que estos impactos se vuelvan fuerzas inerciales que ralentizaron el proceso de adaptación.

La asignación de nuevas tareas son fuerzas inerciales porque causan estados negativos –de frustración, estrés, tensión en el ambiente laboral, cansancio, hartazgo, apatía- debido a que los diversos actores e instancias se ven abocados a realizar tareas que les demandan esfuerzos para los que no están preparados pues no se vinculan con sus quehaceres previos, habilidades o especialización. Tales circunstancias generaron resistencia a la implementación del modelo de evaluación y por ende a la adaptación de la PUCE-Q frente a las nuevas exigencias.

4.2.1. La falta de relación entre el actor y las nuevas funciones

En el caso de los docentes de la PUCE-Q se les exigió cumplir –además de sus actividades académicas- con tareas administrativas vinculadas a la autoevaluación (recopilación de evidencias, elaboración del informe de indicadores, manejo de bases de datos, etc.) En muchos casos estas nuevas tareas se volvieron difíciles, tediosas y

frustrantes porque no tenían ninguna relación con su experiencia, capacitación y habilidades que exige el ejercicio de la academia. Por ejemplo, no todos los profesores están familiarizados con el manejo de matrices en EXCEL, o cálculos estadísticos, o comprendían las ponderaciones del modelo de evaluación. En este sentido se recalca la desazón y el malestar por destinar el tiempo de las actividades académicas para los procesos administrativos de la acreditación, temiendo que se pierdan los objetivos principales de las labores docentes: enseñar e investigar.

- *“Si pudiéramos trazar tendencias... [el proceso se recibió]... con cierta frustración al vernos abocados a responder a criterios administrativos pese a una formación académica, di tu un teólogo de repente haciendo estadística (...) no digo que no sepan, pero no es su campo.”* (Entrevistado1, 2015).
- *“... ¿Cuál fue la dificultad? Que igual somos pequeños [refiriéndose al tamaño de la unidad académica a la cual pertenece]. ... conforme se fue dando el proceso de acreditación estábamos sobrecargados, sobrecargados realmente ¿Entonces, qué pasaba? Tenías que destinar horas que están fuera de tu carga horaria para cumplir con las actividades académicas administrativas, no perdón, académicas investigativas ¿Por qué? Porque lo administrativo académico era lo que te comía, esto ya te han de haber dicho todos los docentes a los que has entrevistados, o sea de novedad no te digo nada, pero como tendencia ratifico lo que ya habrás podido ver. Esto causa dificultad ¿Por qué? Porque justamente nuestras formaciones, de quienes nos hicimos cargo de los comités y demás, nuestras formaciones son académicas de las ciencias sociales. Yo estudié para investigar, para dar clases y eso es a lo que me dedico. Entonces hay una sensación de hartazgo, porque me piden cosas que no son mías (...) Entonces una gran dificultad fue lidiar humanamente ya como equipo, porque somos un equipo no de administradores, o sea que no estamos acostumbrados a estos tipos de conflictos, lidiar humanamente con una sensación de hartazgo y sobrecarga que pudimos hacerlo.”* (Entrevistado1, 2015).
- *“A ver, creo que ahí hay tres, tres, no categorías, tres elementos que diferenciar. Primer elemento que te causaba esta desazón, las compilaciones de evidencias. Eso no es difícil ¿Pero qué pasa? Evidencias de cuánto mide un pupitre, que en un momento dado te pedían, (...) bueno a ver, no hay problema la primera vez que te lo mandan a medir, pero si te piden luego la pata, luego tal cosa, luego tal otra -me invento aquí- eso te causa una dificultad, no por la complejidad de la evidencia, pero si porque dices (...) pudiera estar preparando clase, por ejemplo. Segundo elemento, los indicadores cuantitativos, esto causó mucha dificultad porque había fórmulas estadísticas, y que trabajar con ese tipo de elementos, con los cuales no estamos familiarizados. Entonces lo que alguien capacitado, muy capacitado, hubiera podido hacer en cuatro horas uno se demoraba dieciséis. Sabiendo que además te estás comiendo tiempo a la lectura de tal texto, la preparación. Tercer elemento los indicadores cualitativos que están ligados a la compilación de evidencias que te hablé en primer término, o sea para poder decir, la universidad cumple con, la carrera cumple con, esa cosita nimia te llevada uuf, bueno, a ver, vamos...”* (Entrevistado1, 2015).
- *Yo diría que de pronto se incrementa el trabajo para unos pocos profesores. No todos... se quieren involucrar, o de pronto tampoco tienen el perfil para poder, por ejemplo sistematizar información, organizar información, ese ha sido un problema.* (Entrevistado3, 2015).

- “...uno de los temas es el perfil, también hay profesores de pronto con mayor edad que no manejan por ejemplo la parte informática como los profesores que son más jóvenes. Ahí si veo una diferencia, porque cuando uno quiere hacer cuadros de Excel o sistematizar y hacer las cosas de otra manera no tiene esas herramientas informáticas, eso por un lado... (Entrevistado3, 2015).
- “... Uno de los comentarios que hace mucha gente, muchos docentes, que hoy dedicamos más tiempo a cuestiones de este tipo administrativo, que a cuestiones de docencia. ¿Por qué? Porque ahora tú tienes que hacer evidencia de todo, porque están los estándares que están montados.” (Entrevistado7, 2015).
- *Eso ha generado que la cotidianidad de la universidad se altere y que prácticamente vivamos en post de la evaluación y que descuidemos otras cosas y que se vuelva un círculo vicioso, porque descuidas parte de la academia por estar en la evaluación (...) un círculo vicioso del que no salimos nunca ¿no? No sé si algún rato saldremos efectivamente.* (Entrevistado6, 2015).
- [Respecto a las direcciones generales] “...Que exista una persona que realmente se encargue, no solamente de dar directrices, porque las unidades académicas tenemos que cumplir con muchísimas tareas, las académicas, el día a día, de tener que impartir las clases. En el momento que tenemos que hacer tareas administrativas como que nos distraemos mucho de la razón de ser de la unidad académica y nos enfocamos demasiado en tareas administrativas. Tener personas que realmente se encarguen de esa parte administrativo-operativa para que no afecte el funcionamiento de la facultad como tal, porque nos estamos enfocando demasiado solamente en cuestiones normativas, en cumplir formatos, cuando la razón se ser queda relegada. (Entrevistado2, 2015).

4.2.2. Sobrecarga de trabajo y apatía como determinantes de las fuerzas inerciales durante la implementación del modelo.

Expresiones como las vertidas por los profesores –sobre todo de tiempo completo- denotan un sentimiento de hartazgo y apatía hacia el proceso de evaluación y acreditación de carreras debido a la sobrecarga de labores. Existen otros motivos: no todos los profesores pueden colaborar eficientemente debido a su falta de capacitación para manejar conceptos y herramientas del modelo de evaluación; también los docentes han tenido que atender procesos paralelos como la reforma curricular y el nuevo sistema de titulación; se les ha exigido que en sus programaciones contemplen un tiempo para acción social, vinculación con la colectividad, tutorías, seguimiento de las prácticas pre –profesionales y otros.

- “Un problema que realmente tenemos es el que (...) el proceso de autoevaluación de la carrera está corriendo paralelo al proceso de la formulación de la nueva malla curricular que debemos presentarla en septiembre de 2015 y que para esa nueva malla curricular debíamos realizar un estudio de pertinencia, y el estudio de pertinencia tenía que ver con el nuevo estudio de mercado, es decir todo se va concatenando y se enlaza lo uno con lo otro y se cruzan los procesos. Eso es difícil, es desgastante cuando uno tiene conciencia de cómo van las cosas. Hay profesores que quizá no se dan cuenta del tema, pero estamos trabajando realmente en dos procesos paralelos. La persona, la doctora que está trabajando al frente del currículo, ella sabe que tiene que hacer lo de la nueva malla y que

la nueva malla debe tener el criterio de pertinencia, el criterio de pertinencia es el primero en la autoevaluación de la carrera, entonces es una lucha contra el tiempo prácticamente. [Y eso se cruza con los planes de mejora]. ¡Uy, ese también es otros tema! El tema de los planes de mejora, de los planes operativos. Ahora, nosotros al interior de la facultad hemos estado trabajando desde enero en reuniones ampliadas de trabajo, o sea, todos los profesores tiempo completo, medio tiempo, más los administrativos, claro las autoridades, el decano, el subdecano, estamos trabajando para reunir documentación y complementar documentación precisamente para esos detalles”. (Entrevistado12, 2015).

- *“...Dentro del entorno también (...) o como un nivel más abajo está también la inercia con la cual cada unidad académica ha trabajado. Me explico, muchos profesores, el tema de gestión académica que es esta parte de la acreditación, de hacer informes, de hacer proyectos etc., no les gusta. Claro, ellos dicen yo prefiero más dar clases porque es lo que he dado toda mi vida. Pero el actual esquema exige que el profesor sea más bien una persona que tenga horas de clase pero que tenga otras actividades, tenga investigación, tenga vinculación con la colectividad, tenga gestión académicas, etc. y esa parte es la que no se ha logrado de una manera eficiente lograr con los profesores. Muchos profesores tienen esa inercia, y dicen yo no, yo quiero dar mis veinte horas de clase, no sé nada más, y no me tomes en cuenta para nada más. Entonces como estos procesos involucran muchas personas, las personas que tienen disponibilidad para hacerla ya son pocas, entonces ese es otro problema, tenemos pocas personas que pueden hacer gestión social y también que tienen la capacidad de hacerlo, ese es un problema que también hemos encontrado dentro de este proceso.” (Entrevistado9, 2015).*
- *[De los problemas de los comités de evaluación] “...Y otra es que por el mismo tema coyuntural que estamos viviendo, de rediseño curricular (...) los profesores a tiempo completo (...) -requisito para ser miembro de comité-, están en todo. Entonces como son un número limitado dentro de una carrera, entonces lo que hace es que tu David tiempo completo, ayúdame con las 10 horas en tal comité, entonces yo tengo una reunión y te veo en el comité. Tú David ayúdame con otras 10 horas dentro de este otro comité, de las cuarenta horas semanales (...) hay una sobrecarga de responsabilidades que se traducen en los mismos profesores, entonces me reúno con un grupo, el comité de currículo les veo a los mismos, me reúno con el comité de la evaluación les veo los mismo, les digo y el responsable de esto, les veo los mismos. O sea se replican en varias y eso es también otro problema, que cansa realmente, y bueno ese es un tema que no es solamente nuestro, todas las universidades estamos sumergidas en los mismo y todas nos dicen (...) estamos saturados, incluso ahí si hay profesores que están dando más del tiempo que deberían dar y me consta, pero así mismo hay otros que el tiempo que deberían dar, y de ese tiempo que les dan no ocupan en hacer las cosas, como te dije hay de todo...” (Entrevistado13, 2015).*
- *[De la actitud de los docentes] “Bueno, en cuanto a docentes, más bien todo el peso que ha recaído en las personas que estamos a tiempo completo (...) somos los que hemos asumido varias funciones. Se han formado comités de autoevaluación, se ha formado comités de reforma curricular (...) todos estamos con todas las actividades, claro dependiendo del número de docentes a tiempo completo que exista en cada unidad. (...) si es un trabajo arduo (...) trabajo duro, es un trabajo que no únicamente se cumple dentro del horario de estar aquí en la universidad, es un trabajo que muchas veces tienes que cumplir fuera de horario de la universidad.” (Entrevistado16, 2015)*

Otro motivo para la sobrecarga de trabajo –y que está en relación directa con la variable FI3 que se analizará posteriormente- es la falta de personal. Algunas unidades académicas son pequeñas porque no reciben un gran número de

estudiantes, por tanto. Esto hace que haya menos profesores entre los que se pueda repartir las tareas.

- [Hablando sobre los problemas para implementar los procesos] “... *¿Cuál fue la dificultad? Que igual somos pequeños [refiriéndose al tamaño de la unidad académica a la cual pertenece]. Y que ya te digo, conforme se fue dando el proceso de acreditación estamos sobrecargados, sobrecargados realmente...*” (Entrevistado1, 2015).
- “...*entonces como estos procesos involucran muchas personas, las personas que tienen disponibilidad para hacerlas ya son pocas. Entonces ese es otro problema, tenemos pocas personas que pueden hacer gestión social y también que tienen la capacidad de hacerlo, ese es un problema que también hemos encontrado dentro de este proceso.*” (Entrevistado9, 2015).

Finalmente se puede apreciar en las entrevistas que la sobrecarga laboral se debe a la falta de compromiso y la apatía de una sección del cuerpo docente. En este punto muchos de los entrevistados señalan como problemática la actitud de los profesores a tiempo parcial, en cuanto a lo que tiene que ver con entregar su propia información profesional. Sin embargo, hay que recalcar que el mismo reglamento de profesores de la PUCE-Q no dispone que los tiempos parciales hagan tareas de tipo administrativo⁷⁸:

- “...*pero hay otro grupo de gente, me refiero a algunos docentes, dan su clase, gracias, me pagan, gracias, y no les importa nada más allá de eso. Seguramente han oído hablar del proceso, seguramente ha sido molestado por el proceso, pero realmente no le interesa porque creo que incluso no ve ni la importancia, ni quizá el perjuicio potencial que podría haber de que esto funciona o no funciona, y esto pasa.*” (Entrevistado6, 2015).
- [De la actitud de la comunidad universitaria sobre el proceso] “...*hay un grupo que no le da mucha importancia y simplemente actúa como si el cambio no existiera. Claro, eso trae problemas (...) a veces tenemos que reaccionar muy rápidamente, y si hay un grupo de gente que no entiende la necesidad de responder rápidamente, entonces el proceso se ve afectado.*” (Entrevistado11, 2015).
- [Hablando de la gestión de los decanos y directores de escuela] “*Nos ha costado es más que los decanos, primero y por eso mi discurso y eso si voy hacer muy claro, en las diferentes reuniones, ha sido, el primer responsable, porque claro en primera instancia siempre se quería echar la pelotita a alguien, es que las direcciones generales no nos dan esto, es que la dirección tal no nos da esto. Entonces yo decía, no, ustedes son los que debían generar dentro de la carrera, si no tenemos, generen. No es lo lógico, como te dije anteriormente, porque si tenemos una estructura debe funcionar, pero decía yo, ustedes son los que deben generar esto, ustedes son los que tienen que hacer esto, ustedes son los que tienen que controlar, el principal responsable de la carrera, de la evaluación, de la acreditación de la carrera, es el decano, el director de la carrera, luego viene ya la comisión de evaluación y todo lo demás, y luego cada uno de los profesores que debe ser parte de, porque ese compromiso también nos falta en la universidad, o sea profesores que, todavía tenemos un alto número de profesores a tiempo parcial, que no se identifican,*”

⁷⁸ El reglamento interno de profesores de la PUCE, en su art 31 no especifica -como lo hace en el caso de los profesores tiempo completo y medio tiempo- que los tiempos parciales tengan otras obligaciones aparte de impartir 16 horas de clase.

que no, o sea, vienen dan su clase y se van, los profesores taxi que incluso les llaman dentro del CEAACES. Entonces eso ellos tratan de eliminar, porque no tienen ningún sentido de pertenencia con la universidad, o sea vienen y no se enteran de nada, entonces no participan. Entonces quién es el encargado de generar esa participación, el decano, exactamente, desde ahí, desde el seguimiento que debe hacer, desde el interés que debe mostrar por su carrera, desde la gestión que deben estar con su carrera, entonces desde ahí es cuando debe haber ese compromiso de todos quienes hacen la carrera, eso sí ha costado, pero yo digo de una u otra forma, ahora vamos consiguiendo que cada uno vaya diciendo, en efecto ahora yo soy el que debo responder por todas estas cosas y se vaya interesando y vaya preguntando, informándose también, y luego ya haciendo gestión...” (Entrevistado13, 2015).

4.2.2.1. Debilidad de los mecanismos de integración organizacional de la PUCE-Q.

Las entrevistas sugieren que la falta de compromiso y apatía se deben en parte a que los mecanismos de integración organizacional de la PUCE-Q -como la socialización o los mecanismos de sanción- son, en algunos casos débiles y en otros inexistentes. Además en este caso específico, según las percepciones, las sanciones no son vistas como algo propio de la academia. Por ello para conseguir respuesta hacia el proceso se ha optado por mecanismos como la insistencia, el compañerismo o el trato personal:

- [De las sugerencias para las direcciones generales] *“...me voy a permitir leer: A) Docentes coordinadores y responsables: al ser un requerimiento de largo aliento el proceso de evaluación y acreditación requiere dedicación de docentes comprometidos y constantes -lo que te decía-. Se sugiere cambios periódicos que incluyan un lapso de transición de dichos docentes para dos fines: 1) evitar saturación académico administrativo en un solo grupo y 2) socializar operativamente aspectos claves de las unidades académicas entre todos los docentes que cumplan con los requerimientos para realizar la actividad de autoevaluación y seguimiento de mejora.” (Entrevistado1, 2015).*
- [Sigue sugerencias a las autoridades y las direcciones generales] *“... estos deben (...) buscar en cada una de las carreras, conforme vayan siendo evaluadas, el compromiso de la gente, haciéndoles ver que si bien es una acreditación importante la del CEAACES porque es la del país.” (Entrevistado10, 2015).*
- [Sobre la aplicación de sanciones] *“No, esto es una universidad, no hay un régimen de inspección escolar... los docentes son tus colegas, muchos de ellos con un recorrido académico profesional más amplio que el tuyo. Si bien son urgencias a nivel de acreditación, la urgencia no tiene que sobrepasar el respeto académico y humano que puedas tener, al menos como lo hemos manejado en esta carrera, siendo un grupo pequeño de profesores, te estoy hablando de nuestra dinámica, no podría hablar de facultades más grandes en las que se aplicaron sanciones, es una política que creo que la universidad permite, pero en nuestro caso no optamos por esto.” (Entrevistado1, 2015).*
- [Sobre la aplicación de sanciones] *“...en realidad no hemos llegado a ese punto de sancionar. Digamos esto es sobre todo con personas de tiempo parcial, que claro su contacto con la universidad a veces es corto (...) Pero nunca hemos llegado a ese punto, lo que si hemos estado insistiendo permanentemente a través de reuniones y ya en casos*

puntuales personalmente (...) no a través de una comunicación general y eso, normalmente obtenemos una buena respuesta (...) ha funcionado y ha ido fluyendo la información. (Entrevistado11, 2015).

- [De las sanciones] *“... No, no, no. Si nosotros observamos en el reglamento no hay sanciones para la, no hay sanciones específicas para situaciones como esta. Lo que se recurre más bien es (...) al compañerismo: mira, no es solamente esto tienes que hacer, revisa esto y la vuelta a la explicación. Yo tenía, para darte un ejemplo puntual, un compañero que tenía que hacer un estudio, (...) consideré pertinente el mandar el insumo de todas las disertaciones de tesis que los chicos han hecho en los dos últimos años. Entonces él se encontró en su mail con una solicitud: por favor revisa estos documentos que te envió para que puedas realizar la sistematización y revisar las líneas de investigación que los que se han graduado han ido haciendo. Le pareció una tarea terrible. Que no tenía tiempo, que no había como ¿Qué tuve que hacer yo? Simplemente ir personalmente a donde la personas con el documento en la mano y explicarle como a un adolescente: este, mira, de esta lista las líneas de investigación de la universidad son a, b, c, d, revisa cada una de éstas al cual pertenece, luego de eso me haces un pequeño gráfico pastelito y ya. Entonces así de uno a uno, entonces la relación documental a través del internet puede ser dura, en cambio la relación humana de mira hermano me puedes dar haciendo esto, como que resulta más práctica, más viable. (Entrevistado12, 2015).*

Algunos entrevistados insisten que la falta de colaboración de algunos docentes o de compromiso con los procesos de evaluación y acreditación es porque tienen actividades prioritarias fuera de la universidad que posiblemente es su principal fuente de ingreso. Por ejemplo, los abogados que deben atender sus consultorios jurídicos, los médicos deben trabajar en un hospital, etc.:

- *“... si resulta difícil por ese mismo hecho, la gran mayoría de nuestros profesores, nosotros tenemos más de 370 profesores, no sé si es la facultad que más profesores tiene en la PUCE, (...) la gran mayoría de ellos son docentes que están en los hospitales, no están aquí en el aula, ni en los laboratorios, están en el hospital. (...) son gente que hace su vida académica allá, su vida profesional y académica, ahí dentro del hospital, entonces muy poco les vemos por acá. Hacemos la solicitud que nos indiquen a qué cursos asistieron, en qué congresos han dictado conferencias, qué artículo han publicado, en fin, y siempre ha habido lentitud en esa información, porque como es gente que no está directamente conectada con la facultad...” (Entrevistado10, 2015).*
- *“Claro, porque este proceso requiere comprometerse, y la forma de comprometerse es con el tiempo, y no siempre las prioridades de unos están alineados a las prioridades de la universidad, en cuanto a eso (...) las personas no pueden renunciar a sus propios objetivos y no dedicarle el tiempo necesario para sacar adelante este proceso. Es normal en una organización que en los procesos de cambio haya gente que lo apoya, otra gente que incluso se oponga, aunque aquí (...) no creo que ha habido oposición, sino simplemente el no entender que es necesario implementar este proceso...” (Entrevistado11, 2015).*
- *“...porque son profesores no docentes. Vienen corriendo a dar las clases y se van. Solamente los profesores tiempo completo que están aquí, la mayor parte, entre comillas, la mayor parte del tiempo pueden estar dedicados un poco más. El resto no, son gente que trabaja mucho, los abogados (...) Todo el tiempo están haciendo asesorías jurídicas...” (Entrevistado12, 2015).*

4.2.3. Las Direcciones Generales de la PUCE-Q y la asignación de nuevas tareas.

Desde la percepción de los entrevistados, para las Direcciones Generales de la PUCE-Q también fue difícil asimilar el proceso de evaluación y acreditación de carreras. El principal motivo es que sus sistemas y procesos –sobre todo los relacionados con el manejo de información- no fueron los más adecuados para afrontar las nuevas disposiciones. Esto se tradujo en una falta de apoyo y agilidad para acompañar a las unidades académicas, y en la poca seriedad que mostraron frente al proceso. Es cierto, además, que los organismos gubernamentales manejaron la implementación del modelo de evaluación con directrices poco claras y con un sentido de urgencia que no dio oportunidad para que la PUCE-Q se organice de mejor manera.

- “... me parece que algunas [direcciones generales] no tomaron con la seriedad que merece la acreditación, entonces tardaron en dar la información. Pero ahí andamos, nos toca ir completando, porque a la hora que nos toque tenemos que dar la cara. Entonces como sea tenemos que hacerlo.” (Entrevistado4, 2015).
- “...Una cosa que creo es básica y que debe cambiar, y no solamente para la evaluación sino en general para la universidad, es que los procesos administrativos tomen el lugar que deben tener, de apoyo. Aquí el primer proceso es el académico, la vinculación y la investigación. Esos son los tres procesos principales, las tres funciones principales y el administrativo son de apoyo. [En la universidad] (...) las cosas funcionan al revés. El rato en que la función administrativa pase a sus sitio que es el de apoyar, no el de liderar, el de apoyar, entonces las cosas van a cambiar, no solamente para la evaluación, sino para todas las tareas de la universidad ¿Por qué? Porque eso se convierte en la traba. Necesitamos información de tasa de retención. Informática ya ofreció, y ofreció y ofreció (...) ofreció desde ni se cuándo. Ellos tienen que dar apoyo, para eso están, no para tomar decisiones, están para hacer las cosas operativas que les toca hacer. Entonces el momento en que la dirección general administrativa haga lo que tiene que hacer, la académica pasará a hacer lo que debe (...) porque para eso está, etc. Las otras direcciones hagan lo que tienen que hacer de acuerdo a su función, entonces es evidente que las cosas van a funcionar de otra manera. Pero como te digo eso es, o cambiar de pensamiento o cambios de persona, porque no hay más, no hay otro lado por donde irse, no es este un momento en el que digamos un cambiecito así súper, no, si hay cosas que definitivamente, o cambiar de verdad o se innovan o no vamos a salir de ciertos problemas que tenemos.” (Entrevistado6, 2015).
- “A ver, es un tema, cómo te explico. Es un tema de estructura de la PUCE ¿Por qué? (...). cada dirección dice: yo no soy el del problema son el resto. Entonces lógicamente, supongo, es mi percepción personal, no es algo que lo pueda probar, supongo yo que cuando alguien de arriba pregunta a los directores: cómo estamos -todos dice- todos estamos bien. ¿Si me entiendes? O sea no hay un sinceramiento de decir: ¿sabes qué?, estamos mal y tenemos que mejorar, y eso es por una estructura (...) [que no funciona bien]. (...) Creo que en las reuniones con el padre rector todas las direcciones dicen no, yo no tengo el problema, yo estoy bien, y nadie dice vea padre, si lo que pasa es que no hay esto, este otro, este otro, tenemos que cambiar esto, este otro, hagamos el cambio (...) Y de hecho me parece que esa es la principal dificultad, cuando se pregunta a las

direcciones generales, yo estoy bien, yo no soy el del problema. [O sea habría que hacer una revisión del sistema administrativo general] Pero no es a nivel individual, y para eso necesitas sincerarte, decir a ver, yo reconozco que estos son mis errores, (...) pero eso no lo haces, no sé si por estrategia, no sé, es una percepción personal mía. Pero cuando yo pregunto, si yo soy el jefe de todos los directores, cómo están, y todos me dicen bien ¿Cómo mejoro? Y nos dicen no, es que el problema es la oficina de acreditación y evaluación, y la oficina de evaluación y acreditación, no, el problema son las direcciones generales y resulta que los verdaderos que salvamos el problema son las unidades académicas.” (Entrevistado9, 2015).

- *“...que las direcciones generales, por ejemplo, necesitan un buen refuerzo, un buen refuerzo organizacional ¡Es cierto! No solamente de parte de las altas autoridades de la facultad, sino en cuanto a la apertura que deben brindar al resto de carreras. No estoy tratando de mencionar que sea por falta de voluntad o por cuestión [arbitraria] de una persona, sino que los procesos son los que a lo mejor inadecuados y por tanto tienen que ser reforzadas algunas cosas para que la información tenga una mayor fluidez y llegue más rápidamente a las carreras (...) para que ayuden las mismas direcciones generales a las carreras, a tener dentro de su propia secretaría, organizada la información, para que las cosas no sean al apuro, para que las cosas no sean a última hora y solamente por exigencia de un organismo de control, sino que sean las cosas llevadas de la mejor manera siempre, independientemente de la acreditación. (Entrevistado10, 2015).*
- *[Sobre el acompañamiento de las direcciones generales a las unidades académicas] “La verdad es que el apoyo de las direcciones generales no ha sido adecuado. Ha sido extemporáneo en algunos casos y en otros definitivamente no ha habido apoyo. De las unidades, de las direcciones generales se requiere información que se debe generar en esas unidades y es información que no se ha entregado a las carreras.” (Entrevistado15, 2015)*

Algunos entrevistados dicen que hubo un cambio en la actitud de las direcciones generales hacia las carreras cuando dio inició el proceso de evaluación externa:

- *[¿Hubo un cambio de actitud de las direcciones generales?] “Sí, claro. Porque se dieron cuenta que las exigencias que teníamos las carreras no eran mentira, no eran inventos, sino cosas reales que van a ser evaluadas. Y durante la visita in situ los evaluadores pidieron reunirse con cada una de las direcciones generales, fueron a todas, absolutamente a todas, incluso a la de bienestar estudiantil, a la de apoyo psicológico, absolutamente a todos los estamentos de la universidad, a preguntarles, qué es lo que están haciendo ellos en concreto con los estudiantes y los docentes de la facultad. Es decir cómo es la conexión de la carrera con los estamentos universitarios. (Entrevistado10, 2015).*
- *[Ha habido un cambio de actitud en las direcciones generales ahora que ya les toca la evaluación externa] “Por supuesto, por supuesto (...) lo que ustedes necesitan les vamos a dar (...), o sea sí. Por ejemplo, me enteré que toda la documentación de bienestar estudiantil que tiene que ver con cuántos estudiantes están en psicología aplicada, se van al médico, se van a hacer exámenes de laboratorio, cuántos están en el servicio de bienestar, nosotros ya levantamos la información, pero ellos también han tenido la información y nos van a dar actualizada. Yo dije: ¡Qué bien! ¡Perfecto! Nos van a dar actualizada, ya teníamos nosotros, nos van a dar la actualizada. Dios mío, ese insumo que nos van a dar, es sólo un insumo pues y ¿El informe? ¿El informe estadístico? Yo tengo también listas de los que han ido al centro médico ¿Pero qué es un informe estadístico? De*

los 10 que han ido, cuántos han ido porque estaban por estrés, cuántos han ido porque estaban con dolor de estómago, cuántos han ido porque estaban embarazadas, cuántos han ido (...) eso es informe, eso hay que seguir procesando, ojalá no nos soliciten tanto detalle, pero eso hay que seguir procesando.” (Entrevistado12, 2015)

- *“Bueno, el proceso dentro de la direcciones generales también fue al revés. Comenzaron con que nosotros tengamos todo, todo, todo, todo, pero el todo implicaba muchos documentos que son casi secretos de las direcciones generales. Y por no decir completamente concentrados en ellas, no había formas de sacar. Por ejemplo, contratos de trabajo, A pesar de que mucha gente tiene sus contratos, (...) no se quiere quedar adherida al papel. Termina su contrato, rompe y se acabó. Pero eso fue un requerimiento del CEAACES para acumular información para decir que el profesor estuvo aquí trabajando desde cuándo, qué condiciones y qué características de contrato. Solo como ejemplo. Y de ahí todas las demás informaciones. También las estadísticas de los estudiantes y de los docentes que están en la UXXI. En este sistema donde solo está allí y no está en nuestras computadoras y hasta las secretarías que tenían posibilidades, no pudieron acceder a la información que el CEAACES exigía. Por poner solo en las dos direcciones la administrativa y la de informática, al principio ni siquiera nos querían escuchar, decían es que no podemos darles a ustedes la información. Pero señores se trata de darnos la información para proceder a entregar la información que pide CEAACES. No, es que eso no se puede (...) está restringido. Les cayó el balde de agua fría, porque solo así podríamos comparar en el aprieto que les pusieron para lograr la evaluación de la universidad, y allí si los directores generales se dieron cuenta que no era un pedido vano el nuestro sino que ellos debían tener primero y más que nosotros como tal. De ahí comenzó entonces a darse cuenta que también las unidades académicas requeríamos esa misma información y se procedió a entregar esta, pero (...) con cucharita, poquito, poquito.” (Entrevistado17, 2015).*

4.2.4. Los estudiantes de la PUCE-Q y la asignación de nuevas tareas.

De las entrevistas se deduce que el exigir el cumplimiento de nuevas tareas a actores como los estudiantes es muy complicado. Entre los motivos se señala la falta de interés y el tiempo limitado que tienen debido a que trabajan o por su fuerte ritmo de estudio. Hay que mencionar que la falta de un mejor proceso de socialización hace que los estudiantes no se informen y por ende no tengan una buena idea de cómo colaborar con la evaluación y acreditación. En ciertos momentos estos factores han dificultado nuevos procesos como el seguimiento a los syllabus o la aplicación de exámenes de preparación para el rendir el ENEC.

- *“...Veo que veo es que ha faltado mayor participación de los estudiantes, porque aquí en la facultad, la asociación estudiantil no es un organismo muy activo. El involucrar a un estudiante todas las semanas, para que pueda estar en las reuniones, (...) no hemos podido lograr. Los estudiante sí están presentes, los representantes de la asociación están presentes en las reuniones del Consejo de Facultad. Los estudiantes no se han vinculado porque de pronto están muy ocupados en la carrera, su tiempo es más limitado.” (Entrevistado3, 2015).*
- *“...He pensado que la gran cooperación de los estudiantes sería por ejemplo en la evaluación docente; tienen que hacer el seguimiento al syllabus también. Sobre todo el sistema de seguimiento al syllabus, yo creo que no conocen bien y también se les vuelve a ellos tedioso hacer la evaluación de cada materia y después hacer este seguimiento. Pero*

ahí es donde ellos deben hacer conciencia de que es importante para la carrera y para todos (...) cumplir ese rol.” (Entrevistado3, 2015).

- *“Necesitamos dar a conocer más a los estudiantes, porque no están al corriente, y esto ha sido bueno, pero también ha sido malo ¿Por qué esta dualidad de circunstancias? Malo porque ellos deberían estar al corriente de la situación, y bueno, porque tanto cambio [refiriéndose al modelo de evaluación], confunde. Entonces lejos de crear una buena expectativa, muchas veces puede causar cansancio y a casi nadie interesa, es lo que sucede con muchos actores. ¿para qué yo me entregó si mañana va a haber un cambio? Pero de todas maneras nosotros estamos tratando de que nuestros estudiantes entiendan y sepan de lo que se trata. Tratando de insistir de que se debe exigir que se cumplan todos los temas que están en los programas. ¿Pensando en qué? En la evaluación de fin de carreras, que si ellos no tienen todos sus conocimientos, recibidos o no recibidos en clase, es responsabilidad de ellos, y en última instancia eso es lo que le daría la acreditación a la carrera. Es una responsabilidad muy compartida,...que tratamos que los estudiantes lo entiendan.” (Entrevistado4, 2015).*
- [Sobre la resistencia al proceso] *“Pienso que en general a los estudiantes, a la gran mayoría tampoco le interesa mucho. Creo que una buena cantidad no conoce, pese en que en reiterativas maneras se los quiere incluir etc., etc. [refiriéndose a que si se ha informado a los estudiantes]. Pero no le llega directamente la información y por lo tanto no se involucran, no se interesan, y como no se interesan no se involucran.” (Entrevistado6, 2015)*
- [De la socialización del proceso] *“...algo que me preocupó es lo que dijo Fabián [Parra]⁷⁹, y que tiene toda la razón: si viene alguien del CEAACES y le topa a un profesor cualquiera y le dice, oiga qué sabe usted de los planes de mejora que estamos haciendo, qué sabe de la autoevaluación. No te pueden contestar. Y lo mismo los estudiantes. Con el estudiante es más crítico, porque al él no le importa hasta un cierto nivel. Con la asociación de escuela...con los chicos en la asociación nos dicen vea, hasta aquí todo bien, si es que no hay algo que obligue no nos interesa, tiene que haber algo que nos obligue para que nos interese. Entonces estamos buscando como carreta un mecanismo para socializar. Hemos puesto en carteleras, hemos puesto boletines informativos, etc., pero una cosa es que tu generes y otra cosa es el impacto que causes, a veces el impacto es muy pequeño...”(Entrevistado9, 2015)*
- [De la actitud de los estudiantes frente a la preparación para rendir el ENEC] *“al comienzo no le tomaron como con mucho interés, y de hecho así aparecía en los medio de comunicación, que el examen [ENEC] era para evaluar a la carrera, es decir que era un parámetro más para hacer la acreditación de la carrera, pero a ellos como individuos no les iba a afectar en lo absoluto. Luego el CEAACES, y para mí con mucha razón y con mucho criterio, unifica el examen, hace un solo examen que sirve para acreditar la carrera y el mismo examen sirve de habilitación profesional, para que cada uno pueda ejercer la carrera durante seis años, a menos que haya otro examen antes, pero realmente lo dudo, pero bueno ese es el criterio que se tiene. Entonces ahí cambia la mentalidad del estudiante, ahí dice ya no voy a dar un examen solamente por ayudar a la facultad, o quién sabe si por hundirle a la facultad, no sé, nunca falta alguien que este resentido por alguna situación [en son de broma], pero no, el momento en que ese examen de habilitación profesional ya es una cuestión personal, para poder ejercer la profesión, al menos, durante los próximos seis años, entonces cambia totalmente la mentalidad, el estudiante se compromete muchos más con el examen y el resultado es ese. (Entrevistado10, 2015)*

⁷⁹ Al momento, Jefe de la Oficina de Evaluación y Acreditación de la PUCE.

4.3. Análisis variable FI2 y FE3: Fuerzas inerciales surgidas de la falta de flujo de la información por factores internos y externos a la organización, e incapacidad de los líderes para obtener datos de lo que sucede tanto internamente como externamente.⁸⁰

La falta de información, por motivos internos y externos, produce fuerzas inerciales porque crea un ambiente de incertidumbre donde se torna difícil tomar decisiones y emprender acciones. En el caso concreto de la evaluación y acreditación de carreras, la información es un recurso importantísimo para cumplir con la recolección de evidencias, el cálculo de indicadores, la redacción de informes y la planificación e implementación de los planes de mejora. Cuando esta información falta o es de mala calidad, automáticamente todas estas acciones se ven entorpecidas y por ende la adaptación al modelo de evaluación se ralentiza.

4.3.1. Fuerzas inerciales generadas por factores internos relacionados con la información y la comunicación.

Según las entrevistas la PUCE-Q tuvo muchos problemas internos para generar y manejar la información necesaria para cumplir con lo que solicitaba la matriz de autoevaluación del CEAACES. La información no fluía o lo hacía ralentizadamente; en muchos casos su calidad era deficiente a tal punto que se las unidades tuvieron que realizar sus propios procesos de verificación. Esto hizo que se agudicen los estados negativos (mencionados en el análisis de la variable FI1) y las tensiones, sobre todo en las direcciones generales –principales responsables de la información- y el cuerpo docente.

- [Sobre las mejoras que deben emprenderse en los sistemas informáticos de la PUCE] *“Resulta que en la dirección de informático teníamos una cantidad de estudiantes impresionante en nuestra carrera [lo que no era verídico] y esto afectaba a criterios de deserción y demás ¿Por qué? Porque había un ingreso distinto de los datos...”* (Entrevistado1, 2015).
- *“...siempre el problema mayor ha sido el tema de la información, de tener depurada toda la información y en eso debemos trabajar.”* (Entrevistado3, 2015).
- [Información desde las direcciones generales] *“...ciertamente a veces ha tardado en llegar la información, a veces la información no está depurada y todo lo demás.”* (Entrevistado4, 2015).
- *“...El otro frente es hay que pedir la información a fulanito de tal en la dirección general [y lograr que respondan] no, nosotros no tenemos esa información. (...) ahí está lo que te decía, que hay información eternamente [ofrecida] que nunca ha llegado, alguna, y otra ha*

⁸⁰ Se decidió juntar estas dos variables para su análisis porque se encuentran íntimamente relacionadas.

llegado de mala calidad, sobre todo lo que tiene que ver con cuestiones de informática diría yo, pero hay talvez alguna otra cosa más por ahí.” (Entrevistado6, 2015).

- *“...Es necesario un montón de información, y esa información en muchos casos la tenemos cada una de las carreras, pero en muchos casos es información de la universidad, y ahí es cuando las direcciones empiezan a actuar, no siempre (...) con la celeridad del caso, y no siempre la información también ha estado en los formatos deseados y (...) no ha sido completa, entonces a veces ha habido algunas tensiones, con las direcciones.” (Entrevistado11, 2015).*
- *[Información desde las direcciones generales] “...de las direcciones generales se requiere información que se debe generar en esas unidades y es información que no se ha entregado a las carreras. Nos ha tocado en cada carrera generar nuestra propia información, establecer nuestras bases de datos. Y cuando nos han entregado de las direcciones generales la información, no está completa, tiene muchos errores. Entonces no es información válida, adecuada. Siempre que nos entregan la información toca validar en la carrera, o sea y es doble trabajo, porque es hacer nuestra información, tomar lo otro y empezar a comparar. Y como digo la mayoría de veces es extemporáneo la entrega de información.” (Entrevistado15, 2015).*
- *“...En cuanto a información por ejemplo de egresados, de admitidos, de matriculados, todo eso, sí tenemos un poco de dificultad, porque tenemos que hacerlo de manera manual y revisarlo todo” (Entrevistado16, 2015).*
- *[Problemas para implementar el modelo] “...veo una ruptura de información entre lo que se manda, por ejemplo, los datos de titulación, retención de estudiantes, desde la Secretaría General... [Ya dan por hecho que debe ser verificada por las carreras]... nos mandan y dicen verifique en su facultad si esto está bien. (...) Se supondría que deberían darnos un dato real, porque verificar es mucho más complicado(...) tienen que darte un dato preciso que supuestamente el sistema te lanza, entonces verificar no es abrir un sistema y decir sí coincide con el mío; verificar significa ir a los papeles, ir a los archivos, ir a hojas, a ver si es real. Entonces yo digo el dato que se lanza debería asegurarse que esté bien. Porque si no se está haciendo doble esfuerzo (...) allá y acá (...) y entonces no tendría sentido.” (Entrevistado18, 2015).*

Las entrevistas revelaron que los problemas de la PUCE-Q con respecto a la información ocurrieron porque el sistema informático y los procesos relacionados con el manejo de datos no fueron los más adecuados para enfrentar la evaluación institucional y de carreras. Las tres plataformas informáticas de la PUCE-Q –BAAM, UNIVERSITAS XXI y ADAM– fueron creadas en distintos momentos y por tanto no están coordinadas o interrelacionadas en su totalidad, lo que provocó que algunos datos sobre el mismo asunto varíen de una plataforma a otra, o que no se pueda cruzar o combinar datos entre sistemas. Además, son aplicaciones que fueron creadas con criterios distintos a los esquemas propuestos por el modelo de evaluación. En ese entonces, la información de las bases se manejaba por facultades y no por carreras como requería el ente evaluador. Con el comienzo del proceso también se visualizaron otras falencias de los sistemas informáticos como el desfase entre los datos que se manejaban en las unidades académicas y los que tenían las direcciones generales.

En cuanto a los procesos de mantenimiento y uso de la información, se percibió que fueron centralizados en las áreas administrativas de la PUCE-Q. Esta situación produjo dificultades porque el proceso de evaluación necesitaba una información descentralizada para que pueda fluir de forma rápida entre las direcciones generales y las unidades académicas. Sin embargo, según el sentir de los entrevistados, mucha información se represó en las direcciones generales, lo que dificultó el avance en la recolección de evidencias y cálculo de los indicadores. Gran parte de las sugerencias de las personas entrevistadas se dirigen a crear sistemas y procesos donde la información sea más accesible para las personas que coordinan la evaluación de carreras en las unidades académicas.

- *“...-me voy a permitir leer- B) Socialización de la información: al ser una gran cantidad la documentación producida por instancias internas a la PUCE y externas, CES, CEAACES, SENEYCYT, con parámetros, cambios, reglamentos, directrices, requerimientos entre otros, se necesita de un sistema organizado de acceso constante al cuerpo docente en general. Se sugiere crear un espacio en red de acceso mediante clave en donde consten de manera clasificada la documentación producida por las distintas instancias de la PUCE, CES, CEAACES, relacionadas con la acreditación y sus macro categorías. C) Construcción de información estadística referencial y nueva información: los instrumento de monitoreo del mejoramiento de educación superior del actual paradigma, se basan en gran parte en un tratamiento cuantitativo o cualitativo argumental, para ello es angular el manejo de información estadística, como por ejemplo el número de estudiantes matriculados etc. En el caso de nuestra carrera la información que proporcionó la universidad difirió, fue diferente de la que tuvo que construir el comité de acreditación de la carrera, se sugiere un acercamiento operativo para manejar los mismos datos con los mismos criterios y que incluyan las particularidades de las unidades académicas...” (Entrevistado1, 2015).*
- *“...Una sugerencia que siempre doy es que el tema de la gestión de la información (...) no solamente de las direcciones generales, sino de todos, [es que se tenga] (...) un sistema de información inteligente (...) no solo para los procesos de evaluación, sino para la toma de decisiones, datos diarios. [No esperar a que exista un proceso de evaluación] para que tu levantes tus indicadores, tú debes tener tus indicadores de gestión siempre. Esa es una de mis mayores sugerencias.” (Entrevistado5, 2015).*
- *“... ¿Cuál es el punto? Si yo tuviera forma de incidir en algo, el cuello de botella de esta institución está en informática. Yo pediría que haya cambios más radicales, porque no es posible que no tengamos facilidad de tener datos cuando lo tenemos todo. Hoy día puede estar todo sistematizado, y eso no está funcionando adecuadamente. Habría que mejorarlo, no digo que estamos mal. Dadas las circunstancias a estas alturas -¿qué se yo?- que yo tenga que hacer manualmente, no sé qué de egresados, cuando tengo un sistema que tiene que darme los resultados directamente. Entonces quizá ese es el punto donde tenemos que trabajar en la universidad, un poco de dinero, mejorar equipos, no soy experto en esa área, no soy ingeniero de sistemas, pero creo que ese es un punto flaco (...) Que una es la información que yo tengo y otra la información que tienen las direcciones generales y otra la que está en informática (...) cuando viene el evaluador -¿cuál es la que vale? A lo mejor, la que mejor está es la nuestra, pero no la tenemos sistematizada (...) la universidad no puede darse el lujo de tener ese desorden.” (Entrevistado7, 2015).*
- *“Una debilidad que se ha visto en la universidad es una falta de información integral. (...) nosotros como unidades académicas nos hemos dado cuenta (...) nosotros como unidades*

académicas somos usuarios y creemos que no es nuestra obligación ponernos a levantar información sobre cosas que no son, no deberían ser de nuestra competencia. Por ejemplo levantar información sobre los profesores, título profesional, el grado de, etc., etc. Ese es un tema que debería hacer de la universidad...” (Entrevistado9, 2015).

- [De cómo se organizó la universidad para los procesos de evaluación] “...porque para los procesos de evaluación la información es clave, fundamental, (...) sobre todo contar con sistemas que te permitan tener información de calidad y oportuna. Ahora claro, tú debes conocer que dentro de la universidad tenemos tres sistemas que forman parte de todo el quehacer académico y de gestión de la universidad. Tenemos el ADAM que es del sistema administrativo, el BAAM que es del sistema financiero y el UVXXI que es el académico. Entonces esos tres sistemas en su momento, fueron buenos para la universidad. [Pero] el proceso vino al revés, no fue por carreras que nosotros realizamos el simulacro, sino que vino a nivel institucional. Entonces -¿qué debíamos hacer?- toda la información institucional debíamos trabajar con las direcciones generales y con las otras direcciones. Entonces primero fue con informática, (...) -¿dónde está la información, dónde está la información que necesitamos para la evaluación?- y claro ahí nos dimos cuenta que estos tres sistemas no comulgan entre sí. Es decir, si tú quieres sacar una base de datos del UVXXI de la parte académica y luego sacas otra del ADAM que es el administrativo, no te cuadra la información. (...) Hemos estado tratando de [cuadrar las cosas] (...) informática ha hecho los esfuerzos (...) también las otras direcciones (...) es así que ya en cada una de las direcciones, se nombraron comisiones operativas para la evaluación, esto (...) dentro de lo que son las unidades administrativas, porque dentro de las carreras tenemos los comités de evaluación (...) Seguimos teniendo problema. A veces no es solo cuestión de instancias, sino de los propios sistemas que ya quedaron caducos yo creo. La oficina está empeñada en eso, pero estos sistemas son muy costosos. Lo ideal sería tener un sistema único que maneje una base de datos única, por tanto ahí todo dato debe ser unívoco, es decir si tenemos 1500 profesores, por donde cuadre, por tiempos de dedicación, por categoría, por años de antigüedad, por lo que sea, por división por carreras y todo lo demás, debe darme un dato único, único. Pero como tenemos tres sistemas ahí viene el problema, entonces ahí hemos venido haciendo parches, parches, pero esa no es la solución.” (Entrevistado13, 2015).

4.3.1.1. *La información desde los profesores hacia los responsables de la evaluación de carreras.*

Las entrevistas demuestran que las unidades académicas también tuvieron problemas para recolectar la información de sus docentes. Durante el proceso de acreditación y evaluación de carreras es necesario tener las hojas de vida actualizadas de cada profesor con sus respectivos respaldos. La mayor parte de esta información no estuvo disponible en las direcciones generales por lo que cada unidad implementó procesos para su recolección. En algunos casos esto fue una tarea fácil, pero en la mayoría se presentaron inconvenientes como la falta de cooperación de los docentes o su resistencia, debido a las reiteradas veces que se les ha solicitado la información desde distintas instancias y para distintas actividades o en diferentes formatos. Esta cuestión fue determinante en el ralentizado avance de la autoevaluación.

- “...al no haber gente empoderada del proceso, gente que no colabora (...) [no consigues la información] y tienes que de uno en uno pedirle -vea compañero deme su hoja de vida, las publicaciones- se da esa persecución (...) Eso te traba los procesos, te retrasa (...) pues no, no marchas en el punto que desearías.” (Entrevistado6, 2015).
- “...Aparte de que la mayoría son TP, En un primer momento les mandas un mail; segundo momento, les encuentras saliendo de clases, les invitas un café, les dices mira por favor, necesito tal cosa. Entonces [te responden] si dale, dale. Tercera, quinta vez que te piden la misma información en otro formato, el docente ya no envía. Ya te ven y huyen (...) no sé si tanto que huyan, pero ya notas cierta reticencia -¿no es cierto?- porque la primera vez es dele, vamos con la unidad académica, segunda, bueno, cambiaron el formato, tercera, uff, a ver no pueden ustedes, ver un poco lo del formato...” (Entrevistado1, 2015)
- “tú que eres sociólogo debes entenderlo, es un fenómeno creo social ¿Por qué? Cuando estas al inicio de una carrera, digamos en una escala del uno al cinco y tú entras a una universidad y estas en la escala uno y te dicen, recién llegadito, vea yo necesito esto, esto y esto, (...) es tome, tome, tome, de una, ni preguntas, y haces todo. Pero cuando tienes una planta docente que ya son profesores principales con treinta años de cátedra, que le digas tráeme el currículum otra vez, si no traen (...) ¡no pasa nada! ¿Me hago entender? Entonces siempre habrá los profesores que les dice tráigame, si quieren en buena hora me traen, y si no pasa nada, precisamente porque ellos dicen, yo ya voy treinta años, soy profesor principal, a mí no me importa nada, ya me voy a jubilar, me vale. Y ahí es el problema (...) llegar a esos profesores es un problema.” (Entrevistado9, 2015).

Además, el problema de la información está ligado a la comunicación interna de la universidad. Según las entrevistas la información relacionada con la evaluación y acreditación de carreras no llegaba a sus destinatarios por su falta de interés, descuidos al revisar los medios de comunicación, o –como ya se mencionó– por la ausencia de mecanismos y canales adecuados de socialización que involucren a toda la comunidad universitaria.

- [De los procesos de socialización del modelo con los estudiantes] “Con los estudiantes también lo hemos hecho a la hora de la inauguración de los semestres. Pero, -¿qué sucede?- que no todos los estudiantes están. Entonces si es un problema -¿no cierto? Pero a veces tratan de comunicar a través de la página de la facultad, pero tampoco muchos lo leen, mucho lo tocan, a menos estudiantes que llegan apurados, llegan, salen corriendo a su clase y eso es todo, entonces eso es un problema.” (Entrevistado4, 2015).
- [De los problemas de comunicación e información] “Yo creo que si hay una carencia de información en general, yo creo que sí. Usted está involucrado en esto. Cuando usted ha hecho consultas a otras personas a lo mejor no saben de qué se está hablando posiblemente. Falta una comunicación institucional sobre el tema de acreditación. Todo el mundo habla (...) acreditación, acreditación, pero nadie sabe en el fondo qué mismo es.” (Entrevistado4, 2015).
- [De la información en los decanatos] “sé que en otras unidades académicas la información llega al decano y se queda flotando en el decanato, y por alguna razón no baja a la dirección y de la dirección no baja a los coordinadores...” (Entrevistado6, 2015).
- “...los estudiantes, a veces si intervienen en los organismos pero no comunican. Por decir algo, los estudiantes tienen representación en el Consejo de facultad, pero nunca comunican a sus compañeros lo que se resuelve, a menos que sea alguna cosa particular

de una solicitud de un compañero, pero cosas generales, no. Estamos considerando la posibilidad de tener reuniones con la asociación para manejar la comunicación con ellos (Entrevistado7, 2015).

- *“Ahora, dentro de lo que las carreras también es [difícil la socialización]. Si entre profesores no se maneja esa información, entre estudiantes peor. Porque no ha habido esos canales de información, de comunicación. En una facultad nomás (...) me dice el decano: me han dicho que en este mayo vienen a evaluar nuestra carrera. Y yo le digo: ¿y quién le dijo eso? Me responde: tal persona, que estuvo en una reunión de una red (...) Y le digo: mire yo lo que tengo clarito es que en este año, Derecho ya tiene un modelo específico definitivo y va a entrar en evaluación, es más en estos días. Y la otra carrera, Ciencias de la educación (...) recién en la próxima semana nos presentan un modelo aquí en nuestra universidad. Y le digo: de ustedes no he sabido ni siquiera que estén construyendo el modelo, lo que sé es que están construyendo un modelo de administración, si sé, hasta el nombre sé de quién está construyendo el modelo. Pero digo, de ustedes no he sabido absolutamente nada, y si de estas carreras que ya tienen modelos preliminares y hasta definitivos, no empezarían en mayo, peor ustedes. [¿Y hay mucha desinformación?] “Mucha”...esta desinformación es porque los canales de información no nos está llegando (...) Como oficina (...) hemos buscado un mayor acercamiento(...) incluso (...) tenemos una dirección de comunicación, de relaciones públicas, comunicación institucional -¿no cierto?- con ellos hemos hecho algunos eventos como desayunos, también con los estudiantes para compartir este tipo de cosas (...) Yo creo que sería importante retomar las grandes pancartas que se ponían dentro de la universidad, que vamos a empezar la evaluación, la acreditación, con compromiso de todos, con tal facultad, entonces esas cositas por ejemplo nos están faltando. Ese mensaje también se les dio a las carreras, que socialicen sus procesos, que pongan dentro de todas las carteleras que ellos tienen, que manejen el mismo discurso (...). no hemos tenido los mejores canales de comunicación tanto con docentes como con estudiantes, así que tratemos de mejorar, es un tema que tenemos que trabajar todavía en ese sentido.” (Entrevistado13, 2015).*
- [Se le pregunta al entrevistado: ¿Ustedes han constatado que no llegaba la información que enviaban] *“¡Claro! Sorpresa, incluso mira, yo digo [a un docente miembro de un comité de evaluación de carrera] aquí está la circular, [me] dice -¿y nos mandaron a nosotros?- [le] digo por supuestos que sí. Pero ahí es otra parte de que muchos de los profesores, inclusive los de tiempo parcial y a veces los de tiempo completo, no revisan sus correos institucionales, bueno los de tiempo completo porque están aquí dentro de la universidad, pero no revisan sus correos institucionales. Entonces yo le digo, pero mira si yo he mandado esa circular, he mandado al decano, al director de la carrera, al secretario abogado, al coordinador del comité de evaluación, y a los directores generales. Entonces al menos alguien debió haber dicho, ve te llegó esto, no te llegó: ¡compartir! A mí no me ha rebotado ninguno de los correos, yo pongo con notificación de lectura inclusive, muy pocos me salen con esa notificación, o sea para yo también tener un control. Entonces es por eso que yo decidí hacer estas reuniones y con todos los involucrados, porque si no queda este mensaje que yo doy en estas reuniones solo se queda con el coordinador de la evaluación y ya no llega al decano, y el mensaje que le doy al decano ya no le pasa al director de la carrera, al coordinador de evaluación, o máximo le llega al coordinador de evaluación, y máximo también a la inversa, del coordinador al decano, pero a lo de abajo y de esto máximo a los miembros de la comisión, pero ya instancias de abajo, como son secretarías de la facultad, como son ya los estudiantes, los profesores ya no llegan.” (Entrevistado13, 2015).*

4.3.2. Fuerzas inerciales generadas por factores comunicacionales externos relacionados con la información y la comunicación.

Los factores externos también han afectado la fluidez de la información y su calidad. Según la opinión de muchos entrevistados, los problemas para conseguir información se dieron, en primer lugar con el CEAACES que manejó el proceso de evaluación y acreditación de carreras de una manera caótica. A esto concurren: la falta de un modelo estable, la urgencia en solicitar y entregar la información, así como la ausencia de claridad de muchos de los criterios. Estos factores generaron un sentimiento de incertidumbre que no permitió tomar decisiones, planificar u organizar de mejor forma la Universidad. A las direcciones generales y a la OEyA les faltó, en algunos casos, mejores directrices por parte del CEAACES para poder guiar a las unidades académicas.

- *“Había tanta información que venía de instancias externas que las direcciones generales trataban de canalizar a las unidades académicas, que la socialización se hacía de forma abrupta, con un sentimiento de emergencia constante, con distintas versiones, con envíos a tal personas una vez, pero no a tal otra la siguiente, eso son problemas de socialización...”* (Entrevistado1, 2015).
- [Sobre el acompañamiento de las direcciones generales a las unidades académicas] *“Las direcciones generales tuvieron que responder y tienen todavía que responder a requerimientos venidos de la urgencia. Todo es urgente, todo es para ayer, todo es de mañana hasta una semana y lo ingresa al SNIESE o de lo contrario la universidad falla o no se asienta el proceso. Creo que las direcciones generales recibieron las solicitudes desde la premura y desde la urgencia y por lo tanto así lo transmitieron a las unidades académicas (...) El hecho es que hace dos días acaban de mandar otro modelo, basado en el anterior. No es que sea inútil, pero hemos estado cuatro años más o menos con la incertidumbre - ¿será que lo que estamos haciendo va a ser para este modelo? Que las direcciones generales no puedan hacer nada porque no les dan un modelo estable, (...) es el tipo de problemas que se ha tenido que lidiar, con un sentimiento de incertidumbre, con la sensación de estar haciendo un trabajo inútil en algunos aspectos, no siempre, porque todo te sirve para alimentar luego un mejor proceso”* (Entrevistado1, 2015).
- [] *“Bueno, yo no soy de las que vivo preguntando cosas, pero sé que hay gente que vive preguntando muchas cosas, creo que si hay respuestas bastantes oportunas. Yo cuando le pregunto algo a Carmen o a Fabián⁸¹ normalmente me responden rápido, enseguida. Entonces creo que no hay problema. Pero obviamente ellos dependen de que se les de la información desde afuera, y tienen problemas porque que nos digan de qué se trata este indicador, vamos a consultar al CEAACES, y el CEAACES nunca les responde, y empieza el sufrimiento, la cadena de sufrimientos. Entonces esa es una variable que creo que hay que considerar.”* (Entrevistado6, 2015).
- [De la afluencia de la información en el proceso] *“...bueno al principio todo era papel, venía a la facultad, de la facultad a la escuela, de la escuela a los coordinadores, de los coordinadores a los ayudantes, de los ayudantes, no sé si llegaba el mensaje, pero en realidad así se hacía, de copia en copia. Era una barbaridad de papel. Teníamos por día archivados cantidad de órdenes dadas que se emitió una cosa, se emitía otra...”* (Entrevistado17, 2015).

⁸¹ Coordinadores de la Oficina de Evaluación y Acreditación de la PUCE.

- [De los problemas en la implementación del modelo] *“Las dificultades mayormente se deben a que cambia constantemente el modelo, entonces uno trabaja ya en ciertos indicadores, con ciertas evidencias y luego cambia, entonces se tiene que volver a recoger evidencias de otro tipo de información que no estaba trabajando antes, y más que nada que requiere (...) estar trabajando todo el tiempo con la gente y la gente no está siempre dispuesta a seguir haciendo cosas y es desgastante un poco el proceso, (...) ahí es cuando es empieza a haber resistencia de las personas, se agotan en el camino, en el camino hay mucho agotamiento de las personas...”* (Entrevistado2, 2015).
- [De los problemas en la implementación del modelo] *“...para todos es un problema muy serio, por los repentinos cambios (...) estamos en permanentes alcances y cambios de modelos, etc. Uno ni bien está terminando de familiarizarse con un modelo ya viene otro...”* (Entrevistado4, 2015).

4.4. Análisis variable FI3: Fuerzas inerciales surgidas de la reorganización de las fuerzas políticas y la distribución de recursos.

Hannan y Freeman (1977) proponen que la reorganización puede provocar una redistribución de los recursos que trastorne el sistema de intercambio entre subunidades y desequilibre las fuerzas políticas, dando lugar a grupos que se resistan y den respuestas que pueden truncar los cambios y la adaptación. Según las percepciones de los entrevistados, la reorganización de la PUCE-Q en torno al proceso de evaluación y acreditación, tanto institucional como de carreras, produjo un fuerte impacto en sus recursos, sobre todo financieros. El cumplimiento de los parámetros establecidos en la nueva normativa y en los modelos de evaluación y acreditación representaron un fuerte gasto para la Universidad, por lo que tuvo que tomar medidas que afectaron directamente al alumnado. Este hecho produjo tensiones entre los directivos de la universidad y los estudiantes que realizaron algunas protestas por la reducción del beneficio en la pensión diferenciada. Sin embargo, estos hechos no lograron la derogación de la medida o interfirieron en la evolución del proceso de evaluación y acreditación.

- [De los impactos de la implementación del modelo de evaluación] *“...Una cuestión que me parece ha afectado sensiblemente a las universidades, y en este caso a la Universidad Católica, es la necesidad de implementar esos cambios. Y por supuesto estos cambios requieren de recursos económicos, que la universidad no disponía en ese momento. Y la universidad ha tenido que tomar una serie de medidas, por ejemplo elevar los aranceles, con el impacto que eso tiene en la economía de los estudiantes y la economía de las familias. Porque no hay, siendo esta una universidad que se autofinancia en gran parte, los fondos que actualmente se tiene provienen de eso. Esto ha generado mucha tensión en determinados momentos, en la relación con los estudiantes y eso obviamente afecta al normal desenvolvimiento de la universidad.”* (Entrevistado11, 2015).

- *“Ahora, quizá el aspecto, si quieres tú de impacto negativo, proviene de que queremos a lo mejor quemar etapas. Es decir, lo que en otras partes se ha hecho durante un período de tiempo más largo, estamos tratando nosotros de hacerlo en un periodo de tiempo muy corto, y eso está generando muchos problemas económicos y de otro tipo a todas las instituciones. Hemos vivido últimamente en la universidad esos problemas”* (Entrevistado7, 2015).
- *“...ustedes como estudiantes han sufrido un poco esas consecuencias en la subida de pensiones. Pero si ustedes se ponen a pensar el por qué, descubre que lo que pasa en esta universidad pasa en todas, es que las exigencias que se han puesto para un período de tiempo tan corto han sido tan fuertes, que lógicamente han disparado los gastos y lógicamente que el que sale perjudicado es el estudiante porque es el que paga pensiones. Entonces, quizá estos elementos están generando problemas internos en las instituciones, económicos, y a los mismos estudiantes, no solo a las instituciones, porque queremos hacer en un periodo corto de tiempo, lo que no hicimos durante mucho tiempo, eso quizá es el impacto negativo que cae al bolsillo del estudiante en última instancia. Y lo que queríamos que sea una democratización mayor de la educación, puede ser que estemos haciendo lo contrario -¿por qué?- porque esto está disparando los costos. O sea, está muy bien decir que necesitamos tantos PhD, pero eso cuesta. Está bonito decir que tengamos tal cantidad o tal porcentaje de profesores a tiempo completo, pero eso cuesta mucho dinero, (...) Entonces quizá si se hubiera hecho de otra manera, a lo mejor, un poco más secuencial, viendo la realidad propia del país, de las instituciones, quizá este impacto no hubiera sido tan fuerte, porque está afectando a todas las instituciones en este momento.”* (Entrevistado7, 2015).

A parte de esta tensión entre estudiantes y directivos de la universidad por el alza en las matrículas, solo un entrevistado mencionó que su unidad académica hizo el reclamo para que se le asignen más recursos en su presupuesto, puesto que el monto que se le otorgaba no contemplaba los servicios que prestaba a otras facultades. La respuesta que recibió de las autoridades fue que la estructura del sistema financiero de la Universidad no permitía realizar este cambio:

- [Hablando de los problemas de la unidad académica durante la implementación del modelo] *“... uno de los problemas que tenemos nosotros es el tema de presupuesto. Como los presupuestos se hacen en función del número de estudiantes matriculados nuestra carrera obviamente por el carácter que tiene no es una carrera grande, con un número muy grande de estudiantes. Entonces el presupuesto asignado es bajo. Sin embargo nosotros prestamos servicios a 4 o 5 cinco facultades adicionales (...) Y definitivamente nosotros si vemos una insuficiencia en el tema presupuestario para poder atender de manera adecuada a todos los estudiantes (...). Porque por lo general el presupuesto se hace en función de 60 a 70 alumnos matriculados en la carrera, pero nosotros por semestre tenemos entre 300 y 400 alumnos. Entonces sí, esa es una de las mayores falencias, de que no estamos dotados de todo lo que se requiere para la atención a las otras carreras.”* [¿Y por qué no se reconoce ese dinero?] *“Se ha hecho la gestión con la dirección financiera, porque todos los estudiantes (...) pagan [por el servicio que les prestan], y lo que siempre se nos ha respondido es que los fondos de matrículas que pagan los alumnos van a un fondo común, no se clasifican. Entonces no se puede decir, esto corresponde a [tal servicio]. Un par de años si nos han ayudado, pero definitivamente no, no se ha logrado que todo el dinero que paga un estudiante por [el servicio] ingrese a esta unidad para poder dar el servicio.”* (Entrevistado15, 2015).

4.4.1. La escasez de recursos como factor que genera fuerzas inerciales.

En las entrevistas, más que una pugna por lo asignación de recursos entre las subunidades, se evidenció la preocupación por su escasez y el fuerte gasto que ha realizado la universidad. El tema financiero es algo que afectó a la implementación de los planes de mejora: contratación de nuevo personal docente, construcción y mejoramiento de la infraestructura, adquisición de material bibliográfico, incorporación de nuevas tecnologías, etc. Es decir que los recursos financieros no fueron los únicos limitados, sino también los recursos humanos, técnicos y tecnológicos. Este hecho demuestra que la escasez de recursos también es una fuerza inercial que afecta a la adaptación de las organizaciones.

- [Sobre el apoyo de la Universidad para implementar los proyectos de mejora en las unidades académicas] “...Ahora, si hay cierta ambivalencia que está contextualizada. O sea hay un contexto detrás de esa ambivalencia. Necesitamos más tiempos completos, en general digo, necesitamos más apoyo a la investigación, necesitamos ampliar nuestro cuerpo estudiantil, pero contextualmente la universidad ahorita no tiene fondos. Entonces ahí hay una ambivalencia entre lo que se necesita, entre lo que se proyecta, entre lo que nos llevaría a una re categorización y las posibilidades y las políticas actuales. Entonces hubo durante un período gran apoyo práctico, ahorita creo que estamos en un momento de ambivalencia por un contexto de posibilidades limitadas, de austeridad ¿No cierto? Qué es lo que nos han dicho, necesitamos tal cosa -estamos en austeridad- y no te puedes saltar un criterio de austeridad.” (Entrevistado1, 2015).
- [De los problemas para implementar el proceso] “...bueno ahorita por ejemplo tenemos un problema serio [sobre implementar un proyecto de vinculación con la colectividad] necesitamos hacer adecuaciones y no hay plata. Entonces como decíamos estas adecuaciones no es porque se nos ocurre a nosotros, es porque existe de por medio un convenio que es con la universidad, no con nosotros. Entonces necesitamos hacer las adecuaciones para que quede lugar óptimo para poder atender a las personas que vengan. Entonces ese problema que siempre cuando solicitas algo no hay recursos. Entonces ese es un problema, ahorita parece ser que la situación económica se ha vuelto más crítica en la universidad.” (Entrevistado4, 2015).
- [De los planes de mejora] “...Hemos procurado no contar con ningún financiamiento, o sea no poner ningún financiamiento, tratar de hacer planes de mejora que no requiera recursos económicos, que solo requiera recursos humanos, y obviamente se ha puesto a los profesores a hacer seguimiento...” (Entrevistado15, 2015).
- [De los impactos de la implementación del modelo de evaluación y acreditación de carreras] “Una de las cosas también importante en cuanto a infraestructura, ha sido una cosa básica. La universidad no tenía muchos profesores a tiempo completo, ni medio tiempo, sino tenía más parciales (...) Hoy en la actualidad todas las carreras han aumentado su nivel a tiempo completo y medio tiempo (...) .también ha implicado que la universidad como tal tenga un nivel de gasto importante. Hoy la universidad está construyendo un edificio para oficinas de profesores. Implica gastos muy importantes a la universidad, Pero los requerimientos que pedía el CEAACES también estaban un poco altos, cuando recién estaba saliendo los lineamientos, los modelos.” (Entrevistado14, 2015).

La entrevista citada revela otro de los problemas que incidieron para que se produzca la escasez de recursos humanos y es que los criterios propuestos por el

CEAACES para contratar profesores dificultó esta tarea. En el Ecuador todavía no existen o hay muy pocos especialistas certificados con títulos de cuarto nivel (maestrías, doctorados y post doctorados) para cubrir todas las materias que contienen las mallas curriculares de las carreras existentes.

- *“...En el tema del cuerpo académico, hemos tenido que si hacer un cambio cada semestre de profesores que no pueden permanecer, que no tienen las condiciones, los concursos, y a veces aun haciendo concursos no conseguimos las personas con el perfil que necesitamos. Entonces ahí ha habido ciertos problemas. Pero creo que es parte del proceso, que con el tiempo se va a ir incrementando el personal académico con maestrías.”* (Entrevistado2, 2015).
- [De las debilidades y las fortalezas de la carrera según los indicadores del modelo de evaluación] *“...El tema de los profesores también es un problema. Es difícil incorporar profesores nuevos con los requerimientos que pide actualmente el CEAACES, aunque posiblemente para nosotros en esta etapa de transición los empleos en el sector va a caer en este año y el próximo por el tema financiero del país, entonces muchos chicos van a querer incorporarse a la docencia, porque no va a haber trabajo. Pero si es un problema la incorporación de nuevos profesores, (...), es una debilidad eso de los tiempos completos, la estructura académica tiene que adaptarse es diferente que un profesor tenga 16 horas y que ahora de solo máximo nueve, etc., entonces eso si es una debilidad.”* (Entrevistado9, 2015).
- *“...Otras de las áreas en que nosotros tenemos un poco de inconveniente, es el de tener profesores a tiempo completo y que tengan estudios en el área específica de la asignatura. En esta rama dentro del país no hay ningún postgrado específico. Hay unos dos o tres relacionados, pero no hay en las áreas específicas propias. Sí, yo creo que el noventa por ciento de profesores tienen título en maestría, pero son maestrías por ejemplo en docencia universitaria, en investigación, en el mejor de los casos, en educación superior. Son ese tipo de maestrías que son de docencias. Si bien obviamente les va bien a los profesores, pueden dictar su cátedra y nosotros al final los hemos considerado, o sea basta que tengan el cuarto nivel se los considera dentro de los profesores calificados, pero si es un requisito que vamos a tener problemas más o menos grave.”* (Entrevistado15, 2015).

Como se puede apreciar el problema de los recursos relaciona algunas variables. Por ejemplo, la falta de recursos para contratar a más docentes generó que las nuevas actividades venidas con el proceso de evaluación y acreditación, y la elaboración de nuevas mallas curriculares, produzcan una sobrecarga laboral y se intensifique el malestar en el cuerpo docente. De igual forma la falta de recursos financieros dificultó el mejoramiento de las plataformas informáticas para manejar de mejor manera los datos, lo que retrasó la entrega de información y por ende el proceso de recolección de evidencias de las carreras.

4.5. Análisis variable FI4: Fuerzas inerciales surgidas de la historia de la organización.

Hannan y Freeman (1977) establecen que algunas fuerzas inerciales surgen de la dificultad de cambiar lo que encierra la historia de una organización: procedimientos

estandarizados, designación de tareas y autoridades, acuerdos normativos. Esto se ha visualizado en cierta medida también en las otras variables. Por ejemplo, el manejo de la información y sus responsables es un tema que debe cambiar en pos de facilitar la acreditación y evaluación. Sin embargo, la reorganización de estos procesos ha sido difícil porque han estado institucionalizados por mucho tiempo (más adelante se verá que la falta de institucionalización de procesos afecta también a la adaptación). Otro caso se remite a la designación de tareas que con el pasar del tiempo se hacen rutinas a las cuales el personal se acostumbra. Romper estas rutinas con la asignación de nuevas tareas -como se vio en la primera variable- es muy complicado. Además, en relación a los tiempos parciales, según el reglamento de profesores de la PUCE-Q – mencionado con anterioridad-, éstos no están obligados a realizar ningún tipo de actividad administrativa. Entonces para implicar más a los tiempos parciales dentro de la evaluación y acreditación habría que cambiar esta cláusula normativa.

4.5.1. *La cultura como factor que genera fuerzas inerciales.*

A pesar de que Hannan y Freeman no mencionen la cultura de una organización como un elemento de su historia y una fuerza inercial que ralentiza la adaptación, en razón de las percepciones de los entrevistados se ha considerado explicarlo en este punto. ¿Por qué? Porque la cultura es algo que se construye con el pasar del tiempo, la interacción de los actores y los hitos importantes que conforman la organización. Así, se van creando las rutinas, los significados compartidos, valores, normas, creencias y símbolos que se vuelven la base del comportamiento organizacional. (Aguirre, 2004). En este sentido se puede decir que la cultura es parte de la historia de una organización.

Las entrevistas revelaron que la cultura de la Universidad chocó contra la implementación del modelo porque no existía una cultura de la evaluación. Esto provocó la distorsión del concepto y el objetivo de la evaluación, resistencia y ralentización del proceso:

- [De la importancia que se dio a los procesos de evaluación ensayados por la PUCE antes del de CEAACES] “... bueno, yo creo que eso [la falta de apoyo a los procesos de evaluación] obedece a: primero el imaginario de la evaluación, nosotros no somos una cultura de la evaluación, nosotros somos una cultura de hacer las cosas en el día a día, de no planificar mucho, y por ende de no evaluarnos. Somos una cultura que ve evaluación igual examen, igual a punición, igual a pérdida de año, etc., y eso se traslada a las instituciones...” (Entrevistado6, 2015).
- “... ¿Por qué razón tenemos este problema [en que los docentes gastan más tiempo en tareas administrativas que académicas]? Porque antes no teníamos esta cultura de evaluación institucional (...) no es que no hacíamos las cosas, pero no guardabas las

evidencias (...) mira, la mejor recomendación es que entremos en un proceso o en una cultura de autoevaluación permanente, de tal manera que esto ya lo vivamos como algo normal y natural y no sean cosas extraordinarias como lo son ahora. Si esto la universidad lo institucionaliza (...) ¿Qué sucede? (...) vamos a imaginar que ya todo esto ya lo tengo, ya tengo todas las evidencias, ya tengo todo... (Entrevistado7, 2015).

- “...bueno, dentro de la universidad claro, y como en todas las universidades, lo primero...justamente, ese era uno de los criterios de aquí de la oficina: implementar la cultura de la autoevaluación y de la evaluación a todos los niveles, no solamente a nivel de las unidades académicas, sino a nivel de las direcciones generales, de las instancias, académicas y administrativas, la una como gestión y la otra como la razón de ser de la universidad. Entonces nosotros siempre a lo que propendimos es a eso justamente, a crear la cultura de la evaluación y crear la cultura de la evaluación era decir: independientemente de los procesos que se puedan venir, nosotros como Universidad Católica debemos siempre rendir cuentas a la sociedad, o sea de lo que estamos haciendo ¿A través de qué? De estos procesos de evaluación, procesos de autoevaluación que a nosotros nos ha servido desde ese entonces para identificar cuáles han sido nuestras fortalezas y cuáles son nuestras debilidades, y sobre esas debilidades qué nosotros debemos hacer para poder ir mejorando...” (Entrevistado13, 2015).

La falta de una cultura de la evaluación se constató a su vez en la percepción de la inexistencia o desinstitucionalización de las costumbres o dinámicas de evidenciar y guardar dichas evidencias. Este es un aspecto que causó mucho impacto en la fluidez de la evaluación, pues como ya se mencionó, las evidencias son una parte importantísima del modelo:

- “Nos encontramos con una unidad académica que desde el 70 tenía una institucionalidad en la Universidad Católica, no en [en esta] facultad, sino adscrita a otras facultades. Desde la década del noventa [se adscribe a la facultad a la cual pertenece actualmente]. Es decir, nos encontramos con una unidad que contaba con una dinámica operacional propia. Ahora, respecto de los requerimientos que planteó el CEAACES, el SENECYT, nos encontramos con una falta de asentamiento de procesos, no inexistencia, falta de asentamiento ¿No cierto? Entonces esa fue una dificultad porque fue rastrear cómo se operaba, asentar esto, y ver cuánto se adaptaba o no a los requerimientos de la matriz instrumental...” (Entrevistado1, 2015).
- “... Lo que no hemos tenido es la cultura de la documentación, no hemos tenido la cultura de evidenciar los procesos, hasta cierto punto si tenemos, pero por ahí ha de estar. Entonces ir sistematizando los procesos, ir evidenciando, ir teniendo registros de actas por ejemplo, de participaciones, eso es lo que no hemos tenido. Y en primera instancia a todas las universidades nos ha costado eso. Y por eso el CEAACES incluso le ha llamado a este tema, la evidenciología, porque hasta cierto punto tiene razón, porque yo puedo decir que hago maravillas, pero si no tengo las evidencias, si no muestro el nivel de impacto que tuvo un proyecto de investigación o de vinculación -¿no cierto?- con tasas de mejora, de determinada comunidad, o de cómo ha impactado este proyecto de investigación, esta publicación, de mis graduados mismo cuál es el impacto, dónde están que están haciendo, cuanto están ganando, si en efecto se han formado de acuerdo a lo que nosotros estamos diciendo dentro de nuestra visión, de misión, de nuestro perfil de egreso, estamos diciendo que estamos formando profesionales para la alta gerencia y todo lo demás, y resulta que no, resulta que están en la parte operativa, hasta qué punto estamos cumpliendo lo que nosotros estamos ofreciendo.” (Entrevistado13, 2015).

- *“...Pero yo creo que la mayor dificultad radica en el tema de las evidencias. Culturalmente no es que se ha trabajado en todos los ámbitos siempre recopilando evidencias... no como sistema, o a veces uno puede tener pero en su equipo todavía no tiene esa cultura de evidencias. Pero también han sido una buena experiencia para que a nivel de coordinaciones, a nivel de responsables se genere este tema de respaldos y que cada uno sea responsable de todo eso, entonces la construcción de evidencia ha sido lo más difícil.”* (Entrevistado5, 2015).

El choque de la cultura académica con el modelo se lo puede apreciar en el tema de las publicaciones. En algunas entrevistas se aseveró que en las universidades, si bien se investiga y se publica, no siempre se lo ha hecho en revistas indexadas o mediante un proceso de revisión por pares. Estas disposiciones implicaron nuevos retos para quienes son docentes-investigadores, pues el publicar según las exigencias del CEAACES requiere cumplir con varios estándares que en algunos casos pueden dejar fuera investigaciones valiosas en el ámbito Ecuatoriano. Hay que recalcar que el criterio de publicaciones en revistas indexadas limita mucho el quehacer de los investigadores y sus investigaciones, por lo que debería ser revisado por los organismos competentes.

- *“...creo que las falencias que persisten, porque esto tiene que ver con una dinámica académica propia de la realidad ecuatoriana, es por ejemplo la publicación de las revistas indexadas. De eso no ha habido una, entre comillas, tradición, sino que los docentes han publicado, por ponerte un ejemplo, por esto de las dificultades, en donde se le ha solicitado. Ahora, es bueno, pero es indexada o no, con lo cual sufre mucho el aporte al diálogo nacional en publicaciones cantonales, provinciales y demás que no necesariamente piensan en términos de SCOPUS o de LATINDEX.”* (Entrevistado1, 2015).
- *“...pero creo que las mayores dificultades corre por la cuestión de investigación, publicaciones. De nuevo por referencias al modelo también, que la base SCOPUS, ISI WEB y todo el cuento, no ha habido una cultura de publicación y de investigación...”* (Entrevistado6, 2015).
- *“...la universidad ha fallado un poco es en el proceso de los libros. Que los profesores realicen o editen libros. La edición de libros. Hay libros, ha publicado libros, la universidad tiene muchos profesores que han realizado, pero una exigencia que tienen que haber pares académicos para que den el aval, entonces eso nunca ha habido. Recién en la actualidad es que a través de este nuevo proceso se está haciendo ese requerimiento, pero por el momento no hay mucha producción de libros, para cumplir con ese propósito.”* (Entrevistado13, 2015).

Algo importante que se mencionó en las entrevistas y que está ligado a la cultura es que la universidad en general -sobre todo por su tamaño, edad, y porque en ciertos casos se abusó y distorsionó la noción de la autonomía universitaria- ha permanecido en muchos sentidos estática, en un estado inercial de poca autocrítica, reflexión sobre el entorno, visión de futuro e implementación de los avances en

educación superior. Este proceso, según algunas percepciones, vino a ser un sacudón que sacó a las universidades de su zona de confort, y produjo cierto rechazo y resistencia que ralentizó el proceso de adaptación.

- *“Entonces [el problema para de implementar el proceso de evaluación] obedece también a una cultura organizacional de la universidad que pensamos que las glorias pasadas son suficientes, que pensamos que hacer las cosas como las hemos venido haciendo antes es suficiente. Entonces eso, eso sumado, no me refiero a una persona en particular, sino a la cultura organizacional, de pensar que con eso basta y no mirar adelante que las cosas se vienen de manera distinta y no leer el entorno, las políticas públicas, el avance en la misma educación superior, entonces creo que todo eso se confabulo para que a tiempo no se dé el valor que se debía dar a la acreditación. Imagínate que si diez años o un poco más antes se le deba la importancia que hoy se le ha dado política y económicamente estaríamos en otros niveles, pero eso no sucedió.”* (Entrevistado6, 2015).
- *“Yo creo que la universidad ecuatoriana en general se había quedado estancada, como diciendo somos intocables -¿verdad?- Entonces yo creo que este impacto es positivo (...) nos ha dado como un remezón a todos, para decir, no, aquí hay que hacer algo. O sea las instituciones tanto en infraestructura física como en preparación de todo lo que es el elemento humano, profesores, estudiantes y demás, tiene que ir cambiando.”* (Entrevistado7, 2015).
- *“...como digo en algunos aspectos son positivos. De alguna manera [las nuevas disposiciones] nos obligan a ser mejores universidades, y eso por supuesto es positivo. De alguna manera rompe la inercia que tienen todas las instituciones grandes, que van precisamente por ser grandes, antiguas, van lentamente los cambios...”* (Entrevistado11, 2015).
- *“...las universidades solían hacer lo que pensaban al interior de sus claustros académicos, porque pensaban que estaba correcto, que estaba todo muy bien, que no había problema, porque eran universidad, y punto final. Sin embargo, ya el cotejarse con otras, y darse cuenta que el tema no es solamente ser universidad, católica o laica o lo que sea, sino que debemos medirnos con otras universidades de la misma categoría...”* (Entrevistado12, 2015).

4.6. Análisis variable FE1: Fuerzas inerciales surgidas de barreras legales, fiscales o decisiones políticas externas a la organización.

Hannan y Freeman (1977) proponen que las barreras legales y fiscales, así como las decisiones políticas que impiden a una organización entrar o salir de un mercado (campo organizacional) actúan como fuerzas inerciales en el proceso de adaptación. En este sentido las percepciones no señalaron problemas para entrar o salir en un mercado, pero si demostraron que existen mecanismos normativos externos y decisiones políticas que dificultan el proceso de adaptación de la Universidad porque no son construidos o aplicados de forma adecuada. En este punto se consideró al modelo de evaluación y acreditación de carreras como una expresión de la normativa y las decisiones políticas en torno a la educación superior.

Como ya se mencionó, los entrevistados señalaron que algunos indicadores están descontextualizados porque no se tomó en cuenta la realidad de las universidades, ni las dinámicas de la academia en el Ecuador. Una muestra de esto es lo ya citado de contratación de profesores con doctorado, tiempos completos y especialistas para cada materia. El problema con estos indicadores es que el Ecuador todavía no cuenta con un número de personas con doctorado o especialistas que llegue a cubrir la demanda de todas las universidades y las materias que se imparten. Por otro lado, contratar docentes con estas categorías demandó un gasto económico superior para lo cual las universidades no estaban preparadas. Entonces, en este caso vemos como la norma –expresada en los indicadores del modelo de evaluación- se vuelve una traba para que las universidades se adapten al proceso.

Otro ejemplo ya citado es el tema de las publicaciones. Según las percepciones, los indicadores referentes a este tema limitan el quehacer de los investigadores y desmerecen muchos de los trabajos realizados porque no son publicaciones indexadas en las bases SCOPUS o LANTINDEX. De igual forma los libros publicados que no han seguido el proceso de revisión por pares se invalidan por no cumplir con este requisito. Los entrevistados miran estos indicadores como descontextualizados porque no toman en cuenta las otras dinámicas para investigar o publicar que existen en el Ecuador.

El indicador sobre la bibliografía también presentó el problema de no contar con cláusulas que den paso a algunas excepciones justificadas. Este indicador menciona que los libros que constan en los syllabus tienen que ser actualizados y de ediciones recientes, por lo que no toma en cuenta que algunas cátedras se remiten al estudio de autores y obras clásicas de las cuales no necesariamente existen materiales actualizados.

- [La bibliografía en los programas micro curriculares] “... lógicamente en cuanto a los libros, los requerimientos del CEAACES es que los libros tienen que ser actualizados. Entonces no hay muchas ediciones de libros importantes, clásicos, que datan de hace unos diez años, cinco años, de los cuales no ha habido ediciones nuevas de estos libros. Entonces esos requerimientos son difíciles cumplir, porque no hay nuevas ediciones, del 2012, del 2013 que están solicitando. Sin embargo, la universidad y las escuelas están cumpliendo con este requerimiento y se están comprando nuevos libros. Lógicamente en base al número de estudiantes debe haber un número determinado de libros, claro eso va a ser un poco difícil de cumplir.” (Entrevistado14, 2015).

Estos ejemplos están relacionados con la crítica que varios entrevistados hicieron al modelo que califican como instrumental. Es decir que pretende encasillar a todas las universidades dentro de un solo tipo de organización porque la evaluación no

contempla las diferencias, ni la realidad de cada universidad. Esto, según las percepciones, atenta contra la autonomía de cada universidad y su derecho a auto organizarse. Entonces, las normas expresadas en el modelo de evaluación y acreditación de carreras, al no estar contextualizadas, chocan con muchas de las características propias de cada universidad y hacer que el proceso de adaptación se vuelva dificultoso.

- *“...La idea de la evaluación es mejora. Sin embargo, creo que esa no es precisamente la idea desde los modelos. Estos modelos a mi modo particular de ver, que no es solo el mío, pretenden homogenizar, y entonces a ninguna persona, a ninguna institución le gusta ser homogenizado, a ninguna persona o institución le gusta ser medido con una vara que no es contextual y esa es la principal debilidad que han tenido estos procesos, que han tenido estos modelos.”* (Entrevistado6, 2015).
- *“...obviamente los planteamientos del gobierno, y la institucionalidad (...) a través de los cuales se condujeron, plantearon un re pensamiento de la educación superior y de la organización de la IES. Un re pensamiento que muchos vemos se aproximan a éste, como una instrumentalización de los criterios de la educación superior, esto en un primer término. Hay que ver un proceso -¿De qué premisa parten las distintas instancias gubernamentales para asentar este macro proceso de revisión de la educación superior?- Que no había reglamentos, esa es la premisa de la que parten, que los reglamentos eran muy escuetos, que cada IES hacía lo que le venía en gana. Entonces ahí hay diversos momentos. En un primer momento tenemos este monitoreo de las universidades garaje que se les denomina así, y cierre, y luego una revisión a todas las universidades, con los mismos criterios. Tu sabes que hay una matriz, esto, o sea los planteamientos se direccionan como a una matriz, que fueron de 101 indicadores, luego de 36 indicadores y demás -¿Por qué instrumentalización?- Porque se pone en un mismo saco a distintas carreras, a distintas disciplinas, a distintas institucionalidades, y a la realidad en sí de un país como el Ecuador que es disímil en sus regiones centrales o periféricas, etc. Para que se evalúe la educación superior, es decir, no se toma en cuenta un proceso, no se toma en cuenta una realidad, no se toma en cuenta las diferencias de las realidades regionales y de las propias IES, entonces de ahí podría venir una primera caracterización de instrumentalidad.”* (Entrevistado1, 2015).
- *“... En primer lugar (...) en algunos ámbitos se ha visto lesionada la autonomía universitaria, porque si bien la autonomía implica el tener libertad en los procesos administrativos y académicos, con la nueva LOES y con los organismos de control, ahora eso se ve delimitado en cuanto a que se deben cumplir ciertas regulaciones de manera estricta y no hay lugar a ninguna clase de elasticidad en cuanto a la toma de decisiones de las carreras. Es decir que tienen que basarse estrictamente en lo que está establecido en la ley y en los reglamentos y en lo que va a hacer evaluado durante la acreditación de la carrera. Si bien nosotros hemos logrado mantener hasta ahora nuestra característica, nuestra filosofía como carrera, esto es en primer lugar, ser una facultad diferente en cuanto a la forma académica que tiene la facultad, diferente a lo tradicional. En segundo lugar tener como una de nuestras fortalezas, el aprendizaje basado en problemas y auto aprendizaje del estudiante y la estructura basado en ejes transversales que van en algunos aspectos a lo largo de toda la carrera, para que se involucre toda la ciencia desde el comienzo hasta el final de la carrera. Eso se ha logrado mantener hasta ahora, pero el futuro es incierto porque hay seria dudas acerca de si las intenciones de los organismos de control, conjuntamente, pretendan tener una línea única para nuestras carrera, lo cual realmente sería penoso porque sería abandonar justamente esa política, esa filosofía desde que fue creada la facultad.”* (Entrevistado10, 2015).

En la siguiente entrevista se señala que la carrera está organizada para que los alumnos puedan trabajar mientras estudian. Sin embargo, dado como está el modelo de evaluación, preocupa que no se pueda seguir con este sistema. Las exigencias del modelo a veces son muy complicadas, pues requieren cambios drásticos por parte de las carreras, esto hace que la adaptación no sea un proceso fácil.

- *“...hasta donde van aquí las cosas, si es que nosotros entendemos el modelo, es bueno. Ahora, el problema que encontrarnos nosotros como carrera, [es que] va a exigir una atención mucho más fuerte de los estudiantes, y nuestros estudiantes que trabajan van a tener problemas, porque están trabajando. Ellos vienen a clases, se van a trabajar, regresan a clases y cómo pueden ponerse una hora, dos horas por asignatura, por hora de clase para cumplir con sus trabajos de investigación, ahí le veo problemático. En las prácticas pre profesionales, las pasantías y todo eso, tenemos que ver, tenemos que hacer un seguimiento y todo lo demás para que se validen, entonces eso estamos en organización. Pero así yo le veo que un poco más y el modelo exige que el estudiante sea solo estudiante y no trabaje.”* (Entrevistado4, 2015).

La normativa también puede entorpecer el proceso de adaptación porque es ambigua o todavía no se define, lo que hace difícil tomar decisiones y emprender acciones. En este sentido se retoman las quejas de los entrevistados sobre el hecho de que no se cuentan con un modelo de evaluación estable y que muchos de los criterios a evaluarse no están claros.

- *“La vivencia si ha tenido un poco de incertidumbre. Incertidumbre en qué sentido. En si realmente las evidencias que estas recopilando son las adecuadas o no, porque hay un criterio muy subjetivo de decir si esto es adecuado o no. Entonces en esa fase es donde más complicaciones hemos tenido, porque se recopila mucha información, muchísima, todo el mundo está loco cogiendo información de todo lado, poniendo la gente a trabajar y que saque más hojas, más informes, más carpetas, y al final no sabemos si esa información tiene el impacto que debe tener para el informe y para el CEAACES. O sea esa subjetividad es la que sería de alguna manera adecuado aceptarle en la realidad, es decir a ver, qué exactamente es. Por ejemplo, ahora con este modelo de la versión 2.0, dice para puntuar alto en un indicador tiene que ser con niveles de creatividad, y eso es lo que diferencia de un medio. Pero ¿qué es creatividad? ¿cómo se va a evaluar?, ¿que un indicador? haya sido de un proceso altamente creativo o de que solo se hizo bien, por ya solo hacer bien no es lo fundamental, sino creativo, pero y qué es creativo, por qué, porque tomo un formato nuevo, porque involucro a la gente de diferentes maneras, con diferentes mecanismos.”* (Entrevistado18, 2015).
- *“Yo creo que otra cosa que ha impactado mucho es que salió la ley y todas las cosas tenían que cambiarse, tenían que detenerse hasta que salga el reglamento, hasta que salgan los modelos. Y cuando ya salía el reglamento, empezamos a hacer las cosas de acuerdo a reglamento y a un modelo, y cambiaban el modelo -¿No cierto?- Y entonces otra de las grandes dificultades de estos años, porque ya son años, que nos han tenido en vilo, es el hecho de que cada vez han ido cambiando los modelos, cada vez han ido cambiando las reglas de juego, y entonces finalmente no hay a qué atenerse y esto se ha vuelto una cruz, interminable...”* (Entrevistado6, 2015).
- *“A ver, bueno, primero son problemas externos a la universidad en primera parte. Esos problemas externos son básicamente que el mismo CES, el mismo CEAACES no tenía*

claro que quería o que quiere, no tiene muy claro eso. Entonces ha habido varios cambios, varias acciones un poco al método de prueba y error: pruebo algo, si hay un error, sigo probando. Entonces eso si causa muchas dificultades a las universidades porque tienen que hacerse las cosas en función de esa planificación que todavía no está muy clara por parte del CES y del CEAACES. Esa es una de las principales dificultades, porque nos ha tocado a nosotros alinearnos cada vez a modelos. Entonces una vez ponen un modelo, entonces hágase la evaluación en función de ese modelo, se pone otro modelo se hace la evaluación en función del otro modelo.” (Entrevistado9, 2015).

En las entrevistas se identificó un problema que se deriva de cómo está diseñado el modelo, y es que el aumento del trabajo burocrático es lo que dificulta su implementación. El modelo exige, por el número de evidencias y el formato en que se las debe presentar, un aumento del papeleo y de los procesos para su organización.

- [De las sugerencias que para el modelo de evaluación de carreras]: *“, mi mayor sugerencia al modelo radica en, en que es demasiada papelería, o sea es demasiada papelería para tener reconocimiento de alguna cosa, y eso no, no, nunca es bueno, no es bueno tener tanto papel, tanta cosa (...) El modelo te lleva un poco a la burocracia, te lleva a la burocracia. (Entrevistado5, 2015).*

4.7. Análisis variable FE2: Fuerzas inerciales surgidas de la falta de legitimidad.

Según Hannan y Freeman (1977) el entorno legitima los objetivos y acciones de las organizaciones. Si el cambio emprendido por una organización no es legitimado por su entorno, esto se vuelve una fuerza inercial que ralentiza el proceso de adaptación. Las percepciones analizadas no demuestran exactamente lo propuesto por Hannan y Freeman. Sin embargo, corroboran la necesidad de que las organizaciones legitimen las directrices y los procesos de cambio dispuestos por un ente externo para que no exista resistencia o rechazo.

En el presente estudio de caso las directrices de cambio están dadas por el organismo gubernamental CEAACES, y quienes las receptan y las implementan son las universidades –en este caso la PUCE-Q. Sin embargo, las percepciones demuestran que el modelo y la forma en como se lo ha implementado no ha sido totalmente legitimado por toda la comunidad universitaria. Esto ha generado críticas, resistencia y que se cumplan con las disposiciones únicamente por obligación o temor a ser sancionados.

La UNESCO sugiere que la construcción del modelo de evaluación y acreditación debe ser un proceso participativo para que logre una mayor legitimidad de todos los actores involucrados. Las entrevistas indican una visión generalizada de que en la elaboración del modelo CEAACES no se incluyó a la comunidad universitaria. Por este motivo se habla de que es un modelo impuesto y se recalca el sentir de que

hay criterios que no van de acuerdo a la realidad de las universidades ecuatorianas. Además algunos entrevistados reclaman que el CEAACES, si bien realizó un proceso de socialización, nunca tomó en cuenta las críticas o sugerencias de los actores que iban a ser evaluados. Estas condiciones produjeron un malestar que se tradujo en resistencia al modelo.

- *“... Ahora, (...) con el gobierno que tenemos creo que la mayor dificultad ha sido la forma de evaluar, no la intención de evaluar, sino la forma de evaluar. Los modelos que hemos tenido, desde el que fue el modelo del CONEA, el primer modelo alrededor del CEAACES, el modelo Genérico, los modelos específicos, creo que han seguido teniendo la misma dificultad, en primera instancia de ser impuestos, y creo que eso genera rechazo. Y en segunda instancia, bueno en relación a la cuestión de ser impuestos, el no haber sido construidos desde las universidades, sino desde arriba. Cuando las universidades somos quienes conocemos cómo se dan los procesos y podemos decirnos a nosotros mismos cómo podemos mejorar, porque la idea de la evaluación es mejorar...”* (Entrevistado6, 2015).
- *“El otro malestar ¿cuál es? Es que se ha prescindido mucho de la universidad ecuatoriana en general, y se ha acudido a cuestiones externas. Ahora recién, en los últimos procesos ya se está un poco tomando en cuenta a la gente de acá. Entonces en el fondo (...) fue como desconocer todo un proceso histórico nacional de avance, bueno o malo, con sus pros y sus contras como cualquier parte del mundo. Pero lógicamente, yo digo nadie está en contra de ser evaluado, pero la evaluación debe tener unos parámetros que nazcan de la propia realidad, no de realidades externas, que para otras realidades hay ciertos parámetros que sí, bueno, uno dice perfecto, para esos lugares si ellos creen, pero no se si para nosotros son los mismos parámetros. Así en general (...) lo que se percibe, no solo en esta universidad, tengo la suerte de trabajar en otra universidad, es el criterio que se respira.”* (Entrevistado7, 2015).
- [Sobre el proceso previo a ser evaluados] *“... primero la sorpresa de que fuimos llamados a varios talleres por parte del CEAACES para hacer la revisión de los borradores previos [del modelo definitivo de evaluación], y surgieron muchísimas interrogantes, y muchísimas sugerencias de parte de las facultades, porque eran talleres con las facultades que iban a ser evaluadas en el país, y prácticamente no se acogió ninguna de esas sugerencias. Recuerdo perfectamente a un taller, que yo pude asistir a Machala, donde estuvieron unas nueve o diez facultades, y nos pidieron nuestra opinión respecto al peso porcentual que debía tener cada uno de los siete criterios de evaluación, (...) se hizo mesas de trabajo, y se hizo las sugerencias del caso y al final, al momento de hacer el resumen del taller, las personas del CEAACES lo que dijeron es: este es el criterio de ustedes, pero este otro es el Criterio del CEAACES. En definitiva fue un día entero hablando de eso para que finalmente prime el criterio que tiene el CEAACES y nada más. Otro ejemplo concreto, nosotros pusimos varios reparos en cuanto a un baremo [del CEAACCES] para hacer la evaluación de los artículos científicos, de la calidad de los artículos científicos, que no tenía sentido para nosotros, porque era anti técnico, por varias cosas que pusimos ahí, incluso en la solicitud de rectificaciones, no era la forma de evaluar. Nosotros como facultad, y nuestros, varios de nuestros profesores que tienen amplísima experiencia en investigación científica saben cómo se debe hacer la evaluación de un trabajo científico, de una publicación, entonces ellos analizaron eso y se dieron cuenta que era anti técnico y que no tenía ni pies ni cabeza. Entonces nosotros hicimos el reclamo debido con toda la cordialidad y la cordura del caso, pero no fue acogido, simplemente dijeron: este es el baremo que está en el modelo de evaluación y por lo tanto esto es lo que va. Finalmente nos quedó la inquietud realmente si fue o no utilizado esos criterios de evaluación de los trabajos científicos...”* (Entrevistado10, 2015).

- [De la marcha de los procesos de evaluación de carreras e institucional] *“Así como fueron [las personas del CEAACES] construyendo el modelo de evaluación institucional, fueron, (...) los diferentes organismos del Estado, hacen estas presentaciones de socialización, sociabilización de los modelos, o sociabilización de leyes, reglamentos, normativas y todo lo demás, que haya participación ciudadana. [Dijeron haber construido] con las universidades, pero a la larga, los modelos que están ya son prácticamente establecidos, lo que se recoge son algunos aspectos de forma, más no de fondo. Decir, miren creemos que este indicador no debería ir por esto, por esto y por esto –no-. Escuchan (...) y dicen si vamos a tomar en cuenta, pero la situación es que nosotros aquí, dentro de esta reunión no podemos cambiar nada, esto tenemos que llevarlo a Consejo y consejo es un organismo colegiado, entonces no solamente tal consejero toma la decisión, sino se lleva estas inquietudes y en una reunión de consejo se aprueban o no los cambios que se puedan hacer. De todas maneras ha habido esos procesos, hasta cierto punto quedan para la formalidad. Han acogido, digo si han acogido ciertas cosas, que obviamente que se han dado cuenta que no es solamente construir un modelo desde la parte técnica o desde el tecnicismo y desde un escritorio, sino que es desde adentro, desde las universidades, desde donde hacemos la vida académica, entonces desde ahí hay que construir los modelos...”* (Entrevistado13, 2015).

El contexto político es otro aspecto que resta legitimidad al proceso. Algunas opiniones sugirieron que la evaluación tiene una carga política que puede favorecer o desmerecer a ciertas universidades. Se insinuó que el proceso puede ser manipulado, sobre todo por parte del poder Ejecutivo. Esto, sumado a las divergencias que varios actores tienen contra el actual Gobierno, creó también rechazo y ralentizó la implementación del proceso.

- *“...obviamente frente al proceso de la medición va a haber resistencia, va a haber resistencia porque no quiero que nadie vea que un proceso es inadecuado. Y lo inteligente de una persona que esté al frente de una institución tan grande como una universidad, debería ser primero estar abierto al proceso y segundo ser político en no causar fricciones con una institución gubernamental. Al empezar a causar fricciones con una institución gubernamental lo único que hacemos es ser foco de atención y al ser foco de atención estamos perdiendo, porque estamos siendo foco de atención no por calidad, sino por una falta de política adecuada. Quizá es un poco inadecuado el comentar ciertos detalles, sin embargo todos tenemos conocimiento al interior de la universidad que algunas autoridades de la universidad no se han pronunciado positivamente frente al proceso o se ha pronunciado en forma agresiva frente al proceso, sin tomar en cuenta que detrás de tal o cual autoridad estamos más de tres mil personas que estamos sujetas al mismo claustro académico...”* (Entrevistado12, 2015).
- *“...Pero el problema es que, yo no sé si por una, tal vez una carga política que tenga todo este proceso se tienda mucho a categorizar. Es lo que sucedió, con la categorización de las instituciones de educación superior, con las universidades, tratando de, si bien la intención inicial era sacarse del paso a las universidades que no estaban cumpliendo con estándares mínimos, pero en cambio a nivel alto, es como que se trata de ser punitivo con las universidades que no alcanzan tal o cual categoría. Y en cambio se hace hasta una especie de festejo cuando una universidad logra subir a la siguiente categoría, cuando en el fondo, puede ser que no sea del todo cierto ni lo uno, ni lo otro, que puedan tener falencias las universidades que han estado subiendo de categorías, y que las universidades que supuestamente, según el CEAACES, han bajado de categoría también pueden tener*

muchos aspectos positivos, y sin embargo se los trata de encasillar.” (Entrevistado10, 2015).

- [De la actitud de los profesores frente al proceso] *“... pero con el resto de planta docente, con los que casi, casi estamos viviendo aquí en la universidad, que somos a tiempo completo, la primera reacción fue de temor, de desconfianza, porque lo que se pensaba, yo no sé con o sin justificación, era que venía un asunto más punitivo antes que evaluativo. Era la desconfianza en un organismo estatal nuevo y que no sabíamos cómo iba a reaccionar y que siempre pensamos que va a actuar en base a lo que dicte la cabeza máxima del estado. Entonces siempre hubo temor, siempre hubo temor, pero yo pienso que se fue disipando poco a poco, porque nosotros como comité y las mismas autoridades de aquí de la facultad se encargaron de ir informando paso a paso todo lo que estábamos haciendo.” (Entrevistado10, 2015)*
- *“Eso por un lado. Por otro lado yo creo que en términos negativos, y esto es tan difícil de que no se dé, está la cuestión política. En todo esto, estos movimientos que aparecen tan bonitos de mejorar la calidad, hay también intereses políticos, y en eso no podemos ser (...) ingenuos -¿Qué se yo?- Yo no digo que seamos una universidad perfecta, no sé si tendríamos que estar en la A, en la B, o en la C, no me interesa, esas categorizaciones a mí realmente me desagradan mucho, porque, no sé, yo digo si la Central está en la A, la Politécnica, no sé, por que. No se si es cierto o refleja en sus profesionales eso. Pero ahí uno ve cuestiones muy políticas, muy de política. Entonces eso si ha creado también un cierto malestar, no aquí en la Católica, sino en general, porque es el dicho, la última palabra no la toman los técnicos que hacen la evaluación, sino Carondelet. Entonces lo que podría ser algo tan bueno, tan deseable en cuanto a mejora de la calidad, se puede volver en un instrumento político para favorecer a quien me interese, no favorecer a quien no me interese. Y eso también ha generado a nivel interno malestar, no solo en la Católica, sino en general. (Entrevistado7, 2015).*

CONCLUSIONES.

4.8. Conclusiones generales.

El presente estudio permitió constatar a través del caso de PUCE-Q, que en el periodo estudiado, la Universidad –en tanto que organización-, ha tenido varios problemas para responder y adaptarse a las nuevas exigencias del entorno (la evaluación y acreditación de carreras). Mediante la propuesta teórica de Hannan y Freeman (1977; 1984) se observó que estas dificultades se dieron por fuerzas inerciales -de origen interno y externo- que ralentizaban la implementación del proceso evaluativo

El análisis de los datos reveló, gracias a los siete tipos de factores inerciales propuestos por Hannan y Freeman (1977), algunos de los motivos por los cuales le fue difícil a la universidad implementar y adaptarse a las nuevas exigencias.

En primer lugar se comprobó que la asignación de nuevas tareas o la modificación de las ya existentes, ralentizaron el proceso de adaptación de la universidad porque provocaron la resistencia y malestar en los actores, a los que se les exigió realizar acciones para las cuales no estaban preparados o no eran de su competencia. Se observó que la implementación de nuevas actividades no sólo afectó a los actores, sino también a los procesos y sistemas tecnológicos cuyo diseño no necesariamente tenía las características necesarias para responder a las exigencias de las nuevas disposiciones. Además, en el análisis de este primer factor de inercia, se comprobó que la aplicación de nuevas tareas generó sobrecarga de trabajo, lo que a su vez, promovió el cansancio, el hartazgo y la apatía de los trabajadores.

La investigación demostró que los problemas con el manejo de la información y la comunicación son fuerzas inerciales que afectaron el desarrollo del proceso de adaptación de la universidad porque generaron un ambiente de incertidumbre que no permitió emprender acciones, tomar decisiones y dar directrices claras. En este caso se resaltó que el uso de un sistema tecnológico y procesos deficientes para manejar la información, generan contratiempos en la aplicación de nuevos procesos.

No obstante, también permitió inferir que estas tecnologías son costosas, por lo que el problema puede devenir en un problema de recursos. También, dejó ver que la falta de procesos de socialización y comunicación para que la información llegue a

todos los miembros de la organización genera más dudas y provoca que la información dada tienda a ser falsa.

En este caso específico, en que el cambio está dado por un organismo externo (CEAACES), se ve que muchos de los problemas que tuvo la universidad fueron generados por la manera en que este organismo manejó el proceso. La investigación señala que si el ente que conduce el cambio no da información, normas y directrices de forma clara y pertinente el proceso puede volverse caótico, lo cual incrementa el ambiente de incertidumbre y de malestar.

Si bien la investigación no confirmó de forma amplia que el desequilibrio de las fuerzas políticas y la redistribución de recursos sea una fuerza inercial que dificulte la implementación del modelo de evaluación y acreditación, sí reveló que la escasez de recursos resultó ser un inconveniente para las universidades al momento de adaptarse e incorporar los nuevos elementos que les exige el ente evaluador. La falta de recursos económicos limitó la obtención de recursos humanos, técnicos y tecnológicos, lo que a su vez ocasionó otros problemas como la sobrecarga de trabajo, la falta de sistemas adecuados para el manejo de la información, etc.

El estudio evidenció que la historia de la organización –en este caso la universidad- y sus elementos, resultaron un problema que ralentizó el proceso de adaptación, ya que en muchos casos los criterios del modelo de evaluación chocaron con procedimientos estandarizados, designación de tareas y autoridades, acuerdos normativos, que por su largo período de existencia se encuentran arraigados y son difíciles de cambiar. Además, el análisis manifestó que la cultura es una parte de la historia de la organización que puede devenir en un factor generador de inercia. Esto se constató en la medida en que la evaluación le resultaba un proceso extraño a la cultura académica y organizacional de la universidad. De igual forma, este punto se observó en el tema de las publicaciones científicas.

El análisis permite concluir que efectivamente, en el periodo estudiado se dieron mecanismos normativos externos y decisiones políticas que dificultaron el proceso de adaptación de la Universidad. Se evidenció que las normas o requisitos que han sido construidos o aplicados de forma inadecuada y descontextualizada pueden imponer exigencias que son imposibles de cumplir para las organizaciones e incluso para su entorno.

Finalmente, en relación a los factores generadores de inercia, se pudo concluir que la falta de legitimidad de los cambios puede generar espacios de crítica y

resistencia que obstaculizan o ralentizan la adaptación. Es necesario que los cambios que se vayan a implementar estén legitimados por aquellos actores e instancias sobre los cuales se van a aplicar las reformas. La legitimidad se puede conseguir, como sugiere este caso, a través de la elaboración democrática y participativa del proceso de cambio.

Desde otro punto de vista, el presente estudio permitió constatar que los cambios realizados en la educación superior y específicamente los relacionados al proceso de evaluación y acreditación de carreras, tuvieron un impacto –que por lo general se manifiesta o expresa en dificultades y problemas- en cada una de las características organizacionales de la universidad.

En base al estudio de la PUCE-Q se pudo concluir que durante un proceso de adaptación los elementos pierden en gran medida su racionalidad, porque al tener que afrontar nuevas funciones o implementar nuevos procesos, tienden a acentuar las descoordinaciones preexistentes. Esto se comprobó en las relaciones que conforman la estructura organizacional, por ejemplo en los desfases entre los sistemas informáticos y las personas que coordinan el proceso de evaluación, o en la falta de coordinación entre las unidades académicas y las direcciones generales.

En relación a la complejidad se observó que los cambios exigieron –en este caso- una diferenciación horizontal con la creación de varios comités. Sin embargo, la creación de comités conllevó la asignación de nuevas tareas para los docentes que produjeron malestar y resistencia –porque- en algunos casos estaban fuera de su especialización y además causaron una sobrecarga laboral. En otras palabras se originó un conflicto entre los roles, sus expectativas y los actores.

Las disfunciones en torno a los mecanismos de integración de la Universidad se visualizaron sobre todo en los procesos de socialización de la información y en la normativa. Los mecanismos para comunicar los temas de la evaluación y acreditación –reuniones, el correo electrónico y físico institucional, carteleras etc.- no resultaron suficientes para llegar a toda la comunidad universitaria y disipar la información no válida. Por ello muchas veces se recurrió a otras estrategias como el trato personal y aparecieron sugerencias como la de informar por medio de gigantografías. Estas situaciones demuestran las fallas en la estructura comunicacional de la Universidad porque la información no tuvo una circulación del todo adecuada- ni ascendente y ni descendentemente.

A los problemas de la estructura comunicacional se sumaron los problemas en las herramientas tecnológicas para el manejo de la información, demostrando a su vez que es importante el uso de la tecnología adecuada para mejorar la eficiencia en las organizaciones. El no contar con herramientas informáticas dificultó y retrasó el proceso de adaptación porque no se contaba con los insumos necesarios para la toma de decisiones y para la actuación. . Claro que este problema de la falta de información clara y pertinente también se debió a la forma urgente en que el CEAACES fue implementado el modelo de evaluación.

El estudio de la PUCE-Q permitió constatar que la institucionalidad, la formalización y la cultura de una organización dificultan los procesos de adaptación. El cambiar rutinas, procesos, normas, pautas de acción, etc., que están arraigadas es complicado, por ello es que insertar la cultura de la evaluación se ha convertido en todo un proceso que apenas está comenzando.

4.9. Conclusiones sobre los enfoques de la adaptación organizacional.

En relación a los enfoques del cambio organizacional, es necesario hacer varias puntualizaciones como conclusión. En cuanto al debate adaptación vs selección el presente estudio demostró que la adaptación de una organización, de un tamaño y edad considerable como la PUCE-Q, puede darse pero lentamente. No obstante, si ampliamos un poco el enfoque del problema, vemos que el proceso de evaluación y acreditación es también un proceso de selección, por ello el Gobierno Nacional del Ecuador, a través del CEAACES, clausuró 15 universidades en el 2013. Posterior a la clausura es que las IES que prevalecieron empezaron un proceso para adaptar a su estructura las nuevas disposiciones. Entonces se puede decir que es posible que ambos procesos, adaptación y selección, se den incluso dentro de un mismo momento, todo depende del caso y sus circunstancias.

En torno al debate entre voluntarismo vs determinismo, el presente estudio demuestra que el segundo es el que predomina. Los modelos de evaluación institucional y de carreras –y por tanto todos los cambios implícitos en estos- han sido dispuestos en su totalidad por el Gobierno Nacional del Ecuador a través del CEAACES. Como se aprecia en las entrevistas la participación y la capacidad de negociar que tienen las Universidades en relación a lo dispuesto es prácticamente nula. Estas circunstancias se contrastan con el estudio de Prechel (1991) donde la U.S Steel Corp., tuvo el suficiente campo para hacer lobby y cambiar las circunstancias externas a su favor. Entonces, en este debate también se puede decir que depende del caso y sus circunstancias.

Las circunstancias descritas en el párrafo anterior se relacionan con el concepto de Isomorfismo acuñado por Hawley y retomado por Hannan y Freeman (1977). A través de las entrevistas realizadas en la PUCE-Q se puede sugerir que el proceso de evaluación y acreditación es un mecanismo Isomórfico coercitivo que intenta unificar muchos de los elementos y características de las universidades a través de la imposición de los estándares de evaluación.

4.10. Conclusiones en relación a la metodología.

Con respecto a la metodología y las técnicas de investigación utilizadas se puede concluir que para una investigación de carácter exploratorio –como la suscrita– lo utilizado fue de alguna manera suficiente. Las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo permitieron el acercamiento y análisis del fenómeno propuesto, porque efectivamente, las coincidencias entre las experiencias subjetivas de cada actor habilitaron la reconstrucción del ambiente y los problemas de una realidad en concreto, en este caso, el de la PUCE-Q en medio del proceso de evaluación y acreditación de carreras. Además, puede decirse que esta técnica funcionó adecuadamente en relación con las categorías teóricas utilizadas de Hannan y Freeman (1977).

Sin embargo, existen sugerencias que pueden implementarse en futuras investigaciones para dar una mayor comprensión del problema. En primer lugar la diversificación de los actores consultados: en una organización como la universidad es importante incluir la visión de los estudiantes, los diversos tipos de docentes y los administrativos. En segundo lugar, en cuanto a la utilización de otras técnicas de recolección de datos: se pueden utilizar sondeos de opinión, encuestas y grupos focales. También podrían utilizarse otro tipo de metodologías como modelos matemáticos (muy comunes en los estudios sociológicos sobre organizaciones) o los métodos utilizado por las ciencias administrativas para hacer reingeniería de procesos. Finalmente, el tercer punto se refiere a la diversificación de casos: tomar en cuenta otras universidades haciendo énfasis en su carácter público o privado, y a qué región del país pertenecen.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta, A., Simbaña, F., & Macías, V. (2010). Los movimientos sociales y la Asamblea Constituyente en el Ecuador de la "revolución ciudadana". La voz de los actores. (M. Unda, Entrevistador)
- Aguila, V. (2005). El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35/5, 1-8.
- Aguirre, Á. (2004). *La Cultura de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Aranda, A. (2010). El Proceso de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Ecuador. En V. Autores, *Simposio Permanente sobre la Universidad*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- ARCU SUR. (s.f.). *MERCOSUR- ARCO SUR*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de MERCOSUR- ARCO SUR:
http://www.google.com/url?q=http://arcusul.mec.gov.br/index.php/es/bolivia&sa=U&ei=lg4_VeuKAsLLsASZkYDgCw&ved=0CBQQFjAA&sig2=7z3h8H6oyjkyUhZQOahIRg&usq=AFQjCNEaDsh1fJShr1VYaqGu1TTGSh1aGw
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (7 de Julio de 2008). Mandato N° 14. Montecristi, Manabí, Ecuador: Registro Oficial del Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (12 de Octubre de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial del Ecuador.
- Avaro, D., & Iglesias, G. (2002). *Universidad y Empresa. Cómo hacer crecer habas en Lilibut*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Baxter, V. (1989). The Process of change in Public Organizations. *The Sociological Quarterly*. Vol 30. N° 2, 283-304.
- Briones, M. (2013). Autoevaluación y aseguramiento de la calidad universitaria. *Universidad y Verdad*. N° 62, 99-128.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J., & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol 17. N° 10., 1-22.
- Carvajal, I. (2013). Tecnocracia y democracia en el caso de la universidad ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 47-63.
- Castro, D., & Tomás, M. (2010). El gobierno y la gestión de la universidad: estudio de los órganos unipersonales. *Estudios sobre la educación*. Vol 19., 165-184.
- CEAACES. (2013). *CEAACES*. Recuperado el 18 de Abril de 2015, de CEAACES:
<http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2015/02/Informe-General-sobre-evaluación-y-acreditacion-de-las-Univ.-y-Esc.-Pol-CEAACES-2013.pdf

- CEAACES. (Diciembre de 2013). *CEAACES*. Recuperado el 19 de Abril de 2015, de CEAACES: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/ceaases-ultimo-para-placas-ok.pdf>
- CEAACES. (Agosto de 2013). Modelo para la evaluación de carreras presenciales y semi presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Quito, Ecuador.
- CEAACES. (2 de Julio de 2014). Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial del Ecuador.
- CEAACES. (18 de Julio de 2014). Reglamento para los procesos de autoevaluación de las instituciones, carreras y programas del sistema de educación superior. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial del Ecuador.
- CONEA. Informe. (4 de Noviembre de 2009). *CEAACES*. Recuperado el 2015 de Abril de 6, de CEAACES: http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf
- CONEAU. (1998). *CONEAU*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de CONEAU: http://www.google.com/url?q=http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf&sa=U&ei=4As_VeOaLI7bsAT7-YDgBQ&ved=0CBQQFjAA&sig2=cfa0Hkzmme6lsi-5I0jqQw&usq=AFQjCNGg28ue0cNizBK1uGxklC-nyC8SKQ
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *CNA- Consejo Nacional de Acreditación*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2014, de CNA- Consejo Nacional de Acreditación: Consejo Nacional de Acreditación
- Coronel, D., & Neira, M. (2015). *Innovación académica de la carrera de contabilidad y auditoría, en el marco del proceso de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: caso Universidad Politécnica Salesiana- Universidad de Cuenca*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Cortagerena, A., & Freijedo, C. (1999). *Administración y Gestión de las Organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Crozier, M. (1974). *El Fenómeno Burocrático*. Buenos Aires: Amrrotu Editores.
- Demers, C. (2007). *Organizational Changes Theories, A Synthesis*. Los Angeles: Sage Publications.
- Diario El Comercio. (16 de Julio de 2009). *El Comercio*. Recuperado el 6 de Abril de 2015, de El Comercio: <http://www.elcomercio.com/actualidad/nueva-ley-abre-brecha-gobierno.html>

- Diario El Comercio. (20 de Octubre de 2009). *El Comercio*. Recuperado el 6 de Abril de 2015, de El Comercio: www.elcomercio.com/actualidad/guayaquil-respaldara-marcha-universitarios.html
- Diario El Comercio. (23 de Octubre de 2009). *El Comercio*. Recuperado el 6 de Abril de 2015, de El Comercio: www.elcomercio.com/actualidad/comision-debatir-reforma-u-no.html
- Diario El Comercio. (5 de Julio de 2009). *EL COMERCIO*. Recuperado el 5 de Abril de 2015, de EL COMERCIO: <http://www.elcomercio.com/actualidad/autonomia-salvavidas-universidades.html>
- Diario El Universo. (22 de Agosto de 2009). *El Universo*. Recuperado el 6 de Abril de 2015, de El Universo: <http://www.eluniverso.com/2009/08/22/1/1447/baja-calificacion-universidades.html>
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisted: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*. Vol 48. Issue 2, 147-160.
- Donini, A. d., & Donini, A. (2003). *Universidad de Belgrano*. Recuperado el 16 de Julio de 2015, de Universidad de Belgrano: www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf
- Drucker, P. (1995). *La Sociedad Post Capitalista*. Bogotá: Norma.
- Entrevistado1. (26 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 1. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado10. (25 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 10. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado11. (24 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación.11. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado12. (23 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 12. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado13. (7 de Abril de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 13. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado14. (30 de Marzo de 2015). La Puce y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 14. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado15. (26 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 15. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado16. (8 de Abril de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 16. (D. Arcentales, Entrevistador)

- Entrevistado17. (30 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 17. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado18. (7 de Abril de 2015). La Puce y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 18. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado2. (24 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 2. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado3. (24 de Marzo de 2015). La Puce y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 3. (D. Arcentales., Entrevistador)
- Entrevistado4. (31 de Marzo de 2015). La Puce y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 4. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado5. (1 de Abril de 2015). La Puce y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 5. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado6. (25 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación.6. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado7. (25 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación.7. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado8. (7 de Abril de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación. 8. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Entrevistado9. (27 de Marzo de 2015). La PUCE y el Proceso de Evaluación y Acreditación.9. (D. Arcentales, Entrevistador)
- Escalante, C. (2005). Evaluación y Acreditación. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Año 9. N°16*, 145-151.
- Fernández, N. (2012). Universidad y Calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação, Campinas; Sorocaba. Vol 17. N° 3*, 661-688.
- García, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Giddens, A. (2009). *Sociología* (Sexta ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- González, L. E. (2005). *ResearchGate*. Recuperado el 11 de Agosto de 2015, de ResearchGate: http://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/275275376_El_impacto_del_proceso_de_acreditacin_en_las_universidades_de_Amrica_Latina_2005_-_07/links/5536d40d0cf218056e953370.pdf
- Gutiérrez, S., & Pablos, C. d. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación. Vol 21. N° 2*, 323-343.

- Hall, R. (1983). *Organizaciones. Estructura y Procesos*. Madrid: Prentice Hall.
- Hannan, M., & Freeman, J. (1977). The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*. Vol 82, 929-964.
- Hannan, M., & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*. Vol 49. N° 2, 149-164.
- Haveman, H. A., & Rao, H. (1997). Structuring a Theory of Moral Sentiments; Institutional and Organizational Coevolution in the Early Thrift Industry. *American Journal of Sociology*. Vol 102. N° 6., 1606-1651.
- Heredia, A. (2014). *El derecho a la educación de calidad en el proceso de evaluación de las universidades y escuelas politécnicas ubicadas en categoría E por el informe CONEA*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Jones, G. (2013). *Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones*. México D.F: Pearson.
- Kent, R., & Vries, W. d. (1996). *Biblioteca Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado el 8 de Agosto de 2015, de Universidad Alberto Hurtado:
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8159.PDF>
- Krieger, M. (2001). *Sociología de las organizaciones*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Lamarra, N. (2003). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Argentina. En IELSAC/UNESCO, *La evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 3-33). Buenos Aires: IELSAC/UNESCO.
- Llinàs, X., Giroto, M., & Solé, F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación* N° 355., 33-54.
- Lobato, O., & Garza, E. d. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol 14. N° 40., 191- 216.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Machado, J. C. (2008). Hasta que se fueron todos. *Revista Ciencia Política* Vol.28 - N°1, 189-215.
- Malo, J. (2015). *Proceso de acreitación, evaluación y aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: Costros de la formación docente de postgrado en el área de las ciencias administrativas y económicas de la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca*. . Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.

- Mansilla, D. R. (1996). *Gestión Organizacional. Elementos para su estudio*. México D.F: Universidad Iberoamericana; Plaza y Valdes Editores.
- March, J. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*. Vol 26. N° 4, 563-577.
- Marín, A. L. (2012). *Sociology of organizations*. Madrir: Google Books.
- Marín, A. L. (2013). *Sociología de las Organizaciones. Influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Fragua.
- Martínez, E. (1997). *La Evaluación de la Educación Superior*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Mayntz, R. (1972). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meléndez, M., Solís, P., & Gómez, J. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol XVI. N° 2., 210-225.
- Merton, R. (1984). *Teoría y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miles, R., Snow, C., Meyer, A., & Coleman, H. (1978). Organizational Strategy, structure and process. *The Academy of Management Review*. Vol 3. N° 3, 546-562.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *MinEducación*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2014, de MinEducación:
http://www.google.com/url?q=http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196479.html&sa=U&ei=LBI_VcOLKLC1sQSg54HABg&ved=0CBQQFjAA&sig2=wFACybcNlljzOEITbZrGsw&usg=AFQjCNGbGLhd2fstMMlbtWcb2gqSbs7Ezg
- Mintiguiaga, A. (2010). Los vaivenes en la regulación y evaluación de la educación superior en Ecuador. El caso del Mandato 14 en el contexto constituyente. En V. autores, *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (págs. 83-124). Quito: SENPLADES.
- Mora, J. (2003). *IESALC-UNESCO*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de IESALC-UNESCO:
<http://iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/EvalyAcredALC.pdf#page=99>
- Morales, J. (2008). El proceso de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en Ecuador. *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación. Aportes para pensar la Educación Superior del Ecuador* (págs. 152-190). Quito: SENPLADES.
- Morales, V. (1996). La experiencia internacional sobre evaluación y aceditación de la educación superior y de postgrado: una visión panorámica. *Educación Superior y Sociedad Vol 7*. N°1 , 59-72.
- Morris, T. (2007). Internal and External Sources of Organizational Change: Corporate Form and the Banking Industry. *The Sociological Quarterly*. Vol 48. N° 1, 119-140.

- Nassehi, A. (2005). Organizations as decision machines: Niklas Luhmann's theory of organized social system. *The sociological Review*. Vol 53 (s1), 178-191.
- Nava, H. (2005). *IESALC/UNESCO*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de IESALC/UNESCO: <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/286>
- Oviedo, M., & Ortiz, J. (2009). *Indicadores para la acreditación de calidad en las instituciones de educación superior virtual en el Ecuador. Caso de estudio: Centro de Educación Continua-Escuela Politécnica Nacional*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pacheco, L. (2008). *La universidad: desafíos en la gestión académica*. Quito: Abya-Yala.
- Pacheco, L. (2010). Sobre la Evaluación de la Educación Superior en el Ecuador. En V. Autores, *Simposio permanente sobre la Universidad. Evaluación de la Calidad de la Educación Superior* (págs. 58-83). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Paladines, C. (2011). Pontificia Universidad Católica del Ecuador: 1947-2010. *Simposio Permanente de la Universidad N° 3*, 163-202.
- Parra, M. (2004). La percepción de los académicos sobre su participación en el gobierno universitario. Estudio de caso de cuatro universidades venezolanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 9. N° 22., 665-691.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the theory of organizations 1. *Administrative Science Quarterly*, 65-85.
- Perrow, C. (1991). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations. A resources dependence perspective*.
- Pilaluisa, J. (2013). *Sistematización para la acreditación de la carrera de Ingeniería Civil de la Universidad Central del Ecuador*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (22 de Abril de 2008). Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2011). *PUCE, 65 AÑOS*. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (Marzo de 2013). Informe Anual 2011-2012. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2014). *Cuenta y Razón...Informe del Rector 2013*. Quito: Puce.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2014). *Cuenta y Razón...Informe del Rector 2014*. Quito: Puce.

- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2015). *Cuenta y Razón. Informer del Rector 2014*. Quito: PUCE.
- Prechel, H. (1991). Irrationality and Contradiction in Organizational Change: Transformation in the Corporate Form of U.S Steel Corporation, 1930-1987. *The Sociological Quarterly*. Vol 32. N° 3, 423-445.
- Presidencia de la República de Colombia. (26 de Noviembre de 2005). Decreto 4322 de 2005. Bogotá, Colombia.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fonde de Cultura Económica.
- Rama, C. (11 de Julio de 2008). *slideshare*. Recuperado el 21 de Julio de 2015, de slideshare: <http://es.slideshare.net/clauidiorama/teoria-de-la-organizacin-de-los-sistemas-universitarios>
- Rama, C. (6 de Febrero de 2008). *slideshare*. Recuperado el 21 de Julio de 2015, de slideshare: <http://es.slideshare.net/clauidiorama/la-comlejidad-de-la-organizaciones-universitarias>
- Ramírez, R., & Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la Educación Superior Ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencias de la nueva constitución política. *Educación Superior y Sociedad*. Año 15. N° 1., 129-154.
- Rivero, R., & Roca, V. (2007). *Universidad Nacional de San Luis*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de Universidad Nacional de San Luis: <http://www.ugma.edu.ve/subsite/Comunidad%20Interna/pdf/BOLIVIA.pdf>
- Roa, A. (2003). *Ministerio de Educación de Colombia*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2014, de Ministerio de Educación de Colombia: http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf
- Romero, J., Matamoros, S., & Campo, C. (2013). Sobre el cambio organizacional. Una revisión bibliográfica. *INNOVAR: revista de ciencias administrativas y sociales*. Vol 23. N° 50, 35-52.
- Ruiz, G. (17 de Julio de 2009). *El Comercio*. Recuperado el 6 de Abril de 2015, de El Comercio: <http://www.elcomercio.com/actualidad/universidad-2.html>
- Sala de Redacción. Asamblea Nacional del Ecuador. (30 de Junio de 2010). *Asamblea Nacional del Ecuador*. Recuperado el 6 de Abril de 2015, de Asamblea Nacional del Ecuador: http://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/en_10_dias_estaria_listo_el_texto_del_proyecto_de_ley_de_educacion_superior_para_ser
- Segovia, F. (2010). La gestión del conocimiento en la educación superior de calidad. En V. Autores, *Simposio permanente sobre la universidad. Evaluación de la Calidad de la Educación Superior* (págs. 1-34). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- SENPLADES. (2007). Plan Nacional de Desarrollo. Ecuador: SENPLADES.

- SINAES. (2009). *SINAES*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de SINAES:
http://www.google.com/url?q=http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_grado_09.pdf&sa=U&ei=Bxg_VeWoKazIsASnyYGACQ&ved=0CBkQFjAB&sig2=2R9P47y6iAEYQjwqFVcjIA&usg=AFQjCNGkaGHPee7DW_6XN6R0G-5jklv34A
- SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (s.f.). *SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2014, de SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior:
http://www.google.com/url?q=http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-211868.html&sa=U&ei=wBM_VdnIKtDisATb84H4CA&ved=0CCsQFjAE&sig2=9Quv5vid2QqRVcLKJiXQMg&usg=AFQjCNF6R0pFwm9c2cx5HI0z3MaS9AfzBQ
- Sylva, É. (2010). Ecuador: evaluación del desempeño institucional de las universidades. En V. autores, *Simposio permanente sobre la Universidad*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Vázquez, G., Colom, A., & Sarramona, J. (1998). Evaluación de la Universidad. Criterios de Calidad. . *Teoría de la Educación. Vol 10*, 55-94.
- Vergara, R. (1997). "El redescubrimiento de las organizaciones": de la teoría organizacional a la ciencia política. En J. March, & J. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política* (págs. 9-40). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Villavicencio, A. (2008). Los nuevos retos del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en el Ecuador. *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación. Aportes para pensar la Educación Superior del Ecuador* (págs. 191-204). Quito: SENPLADES.
- Vries, W. d., & Ibarra, E. (2004). La gestión de la Universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 9. N° 22*, 575-584.
- Yamada, G., Rivera, M., & Castro, J. (2013). *SINEACE*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de SINEACE-PUBLICACIONES:
http://www.google.com/url?q=http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2013/08/Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf&sa=U&ei=BhA_VdvZNLHmsATT8oCQAg&ved=0CBQQFjAA&sig2=gqxeQSqfzIba5qsFh7QM6Q&usg=AFQjCNHUNt3Cmew-CbG2ynJU3AO_2zB1QQ

ANEXOS.

ANEXO No. 1

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA.

Para entender de donde nacen los procesos de evaluación y acreditación en América Latina es importante revisar los procesos de reforma que han sufrido las universidades. La primera reforma conocida como la Reforma de Córdoba, se dio en 1918, bajo un contexto de urbanización y aumento de la clase media, además de la implementación de planes para promover la industrialización, como el modelo por sustitución de importaciones, tendencia que duraría hasta su crisis que se inició en los años 60.

En la Reforma de Córdoba se planteó principalmente la autonomía universitaria y el cogobierno, dejándole al Estado el rol exclusivo de suministrar recursos.⁸² La universidades implementaron una estructura corporativista de gestión y sus unidades académicas se organizaron bajo el modelo de facultades y escuelas. Esta estructura imposibilitó la injerencia de instituciones externas en la forma de llevar la universidad y la educación superior.

El crecimiento de la clase media y la urbanización promovieron que en esta reforma también se busque la democratización del ingreso, empezando un proceso de masificación en la matrícula. Este fenómeno, marcó el inicio del proceso para erradicar la idea de una universidad elitista; a pesar de que en la época la mayor parte de grupos sociales seguían siendo excluidos de la educación superior.

Otros hechos que caracterización a la universidad durante el proceso de esta reforma fueron que no existían mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, existía muy poca diversidad de carreras, las cuales se enfocaban más en la profesionalización que en la innovación tecnológica y la formulación de nuevos conocimientos.

Este tipo de universidad duró hasta la crisis económica- financiera que se inició en la década de los 60, caracterizada por la caída del modelo de industrialización por sustitución de importaciones, procesos inflacionarios, desequilibrio en la balanza de pagos, caída de precios de los productos primarios, etc. Estas condiciones produjeron que los Estados no puedan satisfacer la demanda de recursos que exigían las

⁸² Es importante mencionar que en esta época la educación superior era en su gran mayoría pública.

universidades, lo cual se agravó con el incremento de bachilleres que deseaban obtener un cupo.

Bajo estas circunstancias las universidades públicas empezaron a implementar mecanismos de restricción de admisión, como pruebas de conocimiento y aptitudes, entrevistas, etc. Incluso se vieron en la necesidad de implementar el cobro de algún rubro, dejando de lado los términos de gratuidad de la educación. Pero esto no mermó el número de personas que reclamaban su derecho por realizar estudios superiores, es aquí donde empiezan a aparecer las universidades privadas, las cuales van a recibir gran parte de los bachilleres que no tenían cabida en las universidades públicas.

Si bien esto promovió la masificación de la matriculación, la calidad de la educación fue en disminuyendo, provocando una profunda diferenciación de las universidades en términos de calidad. Si bien muchas de las nuevas universidades privadas tenían como misión principal la formación de buenos profesionales y la innovación de conocimientos, otras se formaron como meros negocios cuyo objetivo eran las ganancias económicas, dejando de lado muchos criterios fundamentales para la educación. Esto sucedió principalmente por la idea de que el libre mercado se encargaría de regular la calidad, dado que la demanda buscaría aquellas instituciones que ofrezcan una mejor formación o aquellas, cuyos graduados sean más demandados en el mundo laboral.

En las instituciones públicas la calidad de la educación se vio disminuida por la falta de recursos, su extrema politización e inestabilidad en su funcionamiento; además, porque a pesar de esto, amplió el número cupos para nuevos estudiantes, situación que rebasó por mucho su capacidad. De igual manera se fundaron nuevas universidades públicas que tampoco cumplían los requerimientos necesarios para la formación de profesionales.

La apertura de universidades privadas también abrió el camino a otras modalidades organizacionales como la departamentalización, horarios más flexibles e incluso otros períodos escolares: por trimestres, semestres y años. Además promovió el apareamiento de profesores horarios, diversidad en las agrupaciones estudiantiles y la revisión y reforma de mallas curriculares.

Sin embargo, a finales del siglo pasado la universidad y en sí toda la educación se vio marcada por fenómenos como la globalización, la internacionalización, el apareamiento de nuevas tecnologías comunicacionales y el surgimiento y

consolidación de la sociedad del conocimiento y la comunicación. Todo esto llevó a una nueva reflexión y reforma de la universidad y su forma de ser y hacer en este nuevo siglo.

Rama propone seis características básicas de esta reforma, las cuales a su vez pueden ser consideradas como retos que debe afrontar toda la sociedad en materia de educación superior:

1. El desarrollo de mecanismos de aseguramiento de calidad y la transformación de un Estado financiador a un Estado evaluador.
2. El comienzo de procesos de internacionalización de la educación superior por el ingreso de nuevos proveedores, en un contexto de competencia global regulada por principios de calidad.
3. La implementación virtual no presencias y el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas basadas en las nuevas tecnologías comunicacionales.
4. La demanda, por parte de la sociedad, de profesionales con habilidades y destrezas mucho más acordes con el contexto actual.
5. Incentivación y orientación directa a la demanda a través de sistemas de financiamiento, y el nacimiento de una economía de la educación superior.
6. Desarrollo en varios ámbitos de la diversidad universitaria. (Rama C. , 2006, pág. 20).

La revolución e innovación, continua y acelerada de la ciencia y la tecnología, desde principios de siglo, ha tenido un gran impacto en la educación superior, porque a partir de estos fenómenos se ha podido observar una diversificación de carreras, así como mayor número de programas de cuarto nivel (especializaciones, maestrías, doctorados y post doctorados) y la creación de una cultura de educación continua. Todo esto se da con el fin de satisfacer la demanda, promovida por varios sectores (empresarial, público, etc.), de profesionales que dominen los nuevos saberes, destrezas y habilidades científicas y tecnológicas.

Los avances en materia de tecnología comunicacional posiblemente han sido los que mayor impacto han tenido en la educación superior, ya que han promovido nuevos modelos pedagógicos y de gestión, tal como nos dice Rama: “las nuevas tecnologías comunicacionales permiten el pasaje de la educación a distancia a la evolución virtual, el pasaje del modelo analógico al digital, de la pedagogía de cátedras (o de casos) a la pedagogía de la simulación.” (Rama C. , 2006, pág. 24).

Estos avances en términos de comunicación, que anulan las distancias y hacen innecesaria la presencia física de las personas, combinados con el fenómeno de la globalización posibilitaron la apertura a gran escala de un mercado fuertemente competitivo de servicios educativos; en palabras de Rama, "...la educación, (...) enfrenta hoy un escenario competitivo puesto que las nuevas tecnologías permiten modalidades internacionales de gestión, la desnacionalización de las estructuras educacionales y una competencia de carácter global." (Rama C. , 2006, pág. 35).

A su vez, este nuevo contexto, posibilita y promueve la internacionalización de la educación superior "vía traslado de estudiantes; concentración de la industria editorial; irrupción de universidades subsidiarias, franquiciadas, virtuales o empresariales; todo esto implica el apareamiento de nuevos proveedores de ES, en general extranjeros en la región, formando un complejo proceso de alianzas y competencias..." (Rama C. , 2006, pág. 25).

Para Rama la internacionalización se dio en tres etapas. La primera, en la cual industrias vinculadas a la educación, como editoriales o creadoras de software, impulsaron su exportaciones. La segunda, se caracteriza por alianzas y franquicias entre instituciones de educación superior. Finalmente, la tercera, donde instituciones de educación superior se establecen en un país, por medio de la creación de una sucursal o por la compra de una institución local. (Rama C. , 2006, pág. 36).

La ampliación de un mercado competitivo de servicios de educación superior (programas de estudio, redes académicas, nuevas instituciones, modalidades de estudio, etc.), la internacionalización, y el saldo negativo, en términos de calidad de la educación, que dejaron las últimas décadas del siglo pasado, marcaron la pauta para que se empiece a pensar en cómo mejorar la educación y cómo poder asegurar su calidad.

Las universidades por su parte empiezan a competir en el mercado en términos de calidad, de ahí que nacen muchas redes que promueven criterios de calidad y procesos de evaluación. Los gobiernos frente a todos estos fenómenos, sobre todo a los relacionados con la educación virtual, establecen normas que regulen su funcionamiento, así como mecanismos que certifiquen la calidad de la educación ofertada; Rama menciona también que en todos los países de la región se han creado organismos destinados a asegurar la calidad de la educación y que los Estados empiezan a tener un rol de policía educativa. (Rama C. , 2006, pág. 33) Estas estrategias también se ven analizadas, socializadas y en algunos casos implementadas a través de organismos internacionales e incluso empresas privadas.

De esta forma, poco a poco, en la región se fueron debatiendo e implementando normas y mecanismos para el aseguramiento de calidad. Aquí la reseña de algunos casos.

Evaluación y Acreditación en Argentina.

En Argentina, la preocupación por la calidad de la educación superior y la instalación de su debate se da a inicios de los años 90. El nuevo Gobierno post dictatorial introduce nuevas políticas en este tema y a través del Ministerio de Educación firma convenios con varias universidades para realizar procesos de evaluación. A la par, se crea el Consejo Nacional de Educación superior, instancia a cargo de asesorar y generar sugerencias para mejorar la educación. Finalmente, en 1995 se aprueba la Ley de Educación Superior, con la cual se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁸³; además, establece que cada institución debe tener un organismo interno de evaluación encargado de la autoevaluación; y autoriza la creación de entidades privadas de evaluación y acreditación, previo consentimiento de la CONEAU. (Lamarra, 2003).

Los integrantes de la Comisión de Evaluación son 12 personas designadas por el Ejecutivo de la siguiente manera: tres propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), uno del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno de la Academia Nacional de Educación, tres de cada una de las cámaras del Congreso de la Nación y uno del Ministerio de Educación.” (Lamarra, 2003, pág. 10).

La CONEAU aparte de las misiones de evaluar y acreditar a las instituciones y carreras, también debe analizar y pronunciarse sobre los proyectos de creación de nuevas instituciones de educación superior, emitir informes que otorguen o no la autorización (provisional o definitiva) de las universidades privadas, y emitir los informes de viabilidad para empresas privadas relacionadas con la evaluación y acreditación.

El proceso de evaluación institucional consta principalmente de dos momentos: la autoevaluación, realizada por la propia institución y la evaluación externa, de la cual se encarga el CONEAU. Para realizar la evaluación se aprobó en 1997 el documento denominado “Lineamientos para la Evaluación Institucional”, donde se estipula que la evaluación externa será llevada a cabo por un comité de pares externos, los cuales serán escogidos a partir de una base de datos. Los evaluadores deben realizar un

⁸³ Un antecedente importante del CONEAU, es que los criterios para su creación se establecieron en un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional. (Lamarra, 2003)

informe en base a los criterios e indicadores establecidos, que se entregará para su análisis y revisión a la CONEAU. Posteriormente la Comisión de Evaluación puede, si el caso lo requiere, exigir especificaciones del informe al comité evaluador; una vez definido el documento, se lo remite al rector de la institución para que realice sus observaciones, después de lo cual, el documento debe ser remitido a la CONEAU, para su última revisión y su socialización. (CONEAU, 1998).

En los lineamientos para la evaluación institucional también se establecen los principales criterios para evaluar, con sus respectivos indicadores. Estos criterios son: docencia, la investigación, desarrollo y creación, la extensión, producción de tecnología y transferencia, la gestión y gobierno (solo para universidades nacionales), los recursos humanos, la infraestructura y los recursos materiales, los servicios de biblioteca, de información e informáticos, y la integración de la institución universitaria. (CONEAU, 1998).

En el 2011, la CONEAU emitió la resolución 328/11, donde se recalca que la evaluación se llevará a cabo con pares evaluadores, y que se observará y valorará “la conformación de la institución universitaria, su organización, funcionamiento, desarrollo histórico, los procesos, los resultados y su inserción social, es decir, todos aquellos aspectos que permitan la comprensión de la singularidad del proyecto institucional.” (CONEAU, 1998).

Además, esta resolución, reformuló los criterios de evaluación, concluyendo que estos son: contexto local y regional; misión y proyección institucional (gobierno y gestión); gestión académica; investigación, desarrollo y creación artística; extensión, producción de tecnología y transferencia; integración e interconexión de la institución universitaria; y bibliotecas, centros de documentación y publicaciones.

En cuanto a la evaluación de carreras, han sido aplicadas como obligatorias solo a aquellas consideradas como de interés social y cuya mala práctica puede comprometer el bienestar de las personas (para el resto es opcional); hasta el momento han sido consideradas 36 carreras de interés público, entre las que se encuentran medicina, psicología, ingeniería civil, arquitectura, etc. Estas evaluaciones son llevadas a cabo por un comité de pares externos, que se encargan de analizar la autoevaluación, visitar y revisar las instalaciones y elaborar los informes de evaluación. Con la carrera de ingeniería se empezó a implementar un examen de análisis de contenidos y competencias, aplicado a los estudiantes.

Evaluación y Acreditación en Bolivia.

El caso boliviano data de 1994 con la aprobación de la Ley 1565 de reforma educativa, en la cual se establece la formación del Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa y del Subsistema de Medición de la Calidad (SIMECAL).

Sin embargo, nada de esto llegó a concretarse, principalmente por la oposición de las universidades públicas⁸⁴, las cuales desde 1993 impulsaron procesos propios de evaluación y mejoramiento de la calidad a través del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), en el cual se instaló la Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación. Se estableció que cada institución debía crear una instancia interna de evaluación y acreditación, para que realizara una autoevaluación, pero esto generó una diversificación en las metodologías y los elementos evaluados.

Por su parte, las universidades privadas estaban bajo la vigilancia del Ministerio de Educación, siendo este el encargado de su evaluación y acreditación, proceso al cual se sumaron algunas iniciativas propias de estas instituciones. La primera evaluación se efectuó en 1997, dejando como saldo el cierre de 4 universidades, de las 24 que fueron evaluadas. La siguiente experiencia se realizó en el 2002, año en el que a las par se expidió el Reglamento general de apertura y funcionamiento de facultades de ciencias médicas RGAFFCM, con el cual fueron explícitamente evaluadas.

Para el año 2005, la Cámara Baja de Diputados y la Alta de Senadores, aprueba la ley para la creación del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), como respuestas a las demandas de integración regional, se trata del primer sistema que permita facilitar la movilidad académica y profesional y el reconocimiento de diplomas de grado y títulos profesionales en otros países.

El CONAES, fue concebido como una institución con tres propósitos: “a) Dar fe ante la sociedad boliviana de la calidad de las instituciones universitarias y de los programas y servicios que ellas ofrecen; b) Garantizar el mejoramiento continuo de la calidad académica en las instituciones de educación superior y sus programas académicos; y c) Responder a los compromisos del Estado bolivianos en aspectos de integración.” (Rivero & Roca, 2007). Sin embargo, la implementación de esta institución tampoco se llegó a dar. En este marco de casos fallidos por establecer un

⁸⁴ El Sistema de Universidades Bolivianas (SUB) planteó la inconstitucionalidad de esta Ley, que fue otorgada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

sistema unificado de evaluación para todas las instituciones, las instancias internacionales como el MERCOSUR y la UNESCO han sido un gran apoyo.

Actualmente, según la página web del Mercosur, la institución encargada de la evaluación y acreditación de la educación superior es la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias del Estado Plurinacional de Bolivia (CNACU), la cual fue constituida a través de la Ley 070, el 20 de diciembre de 2010. Entre las funciones que se le especifican están: conformar y administrar un registro de pares evaluadores y observadores; promover proceso de autoevaluación; y gestionar la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU). (ARCU SUR).

Evaluación y Acreditación en Perú.

En el caso peruano, la primera institución que se forma para evaluar y acreditar universidades es el Consejo Nacional para la Autorización de funcionamientos de Universidades (CONEAFU) en 1995. Este consejo fue instituido por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y puesto en marcha a través de la Ley N. 26439, donde se establece que sus funciones son "...la de otorgar o denegar la autorización provisional de funcionamiento. Así mismo, evalúa en forma permanente y durante el tiempo que estime conveniente el funcionamiento de las universidades, hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo..." (Nava, 2005)

En 1999, la preocupación de las autoridades de salud peruanas se vuelca hacia la creciente formación de nuevas facultades de medicina, por lo que el Ministerio de Salud conjuntamente con el Colegio Médico, la Universidad Mayor de San Marcos, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Academia Nacional de Medicina y la Asociación Peruana de Facultades de Medicina, plantean la formación de la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana (CAFME), la cual se aprobó mediante la Ley N. 27154

Los miembros de esta comisión son un delegado del Ministerio de Salud, un representante del Ministerio de Educación, uno de la ANR, uno del CONAFU y uno del Colegio Médico. Los estándares con los cuales evaluaría esta institución fueron establecidos en el 2001 mediante la resolución suprema N. 013-2001-SA, dichos criterios son: organización académica, currículo, procesos de admisión, plana docente, prevención de riesgos de salud asociados a las prácticas profesionales, competencias adquiridas por estudiantes graduados, metodología para la evaluación y seguimiento

del proceso de aprendizaje, organización administrativa, servicios académicos complementarios, infraestructura física y equipamiento. (Nava, 2005).

En el 2002 la ANR constituye la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, encargada de “informar sobre todo lo relacionado al proceso de mejoramiento continuo de la calidad en las universidades a través de la autoevaluación, evaluación y acreditación.” (Nava, 2005). Durante su funcionamiento, esta comisión ha integrado comisiones para la revisión y propuesta de estándares mínimos para evaluar y acreditar las universidades peruanas.

Para el 2006 se aprueba la Ley 28740 en la cual se establece la formación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Según el artículo 2 de esta Ley, este Sistema está destinado a “definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones.” (Yamada, Rivera, & Castro, 2013)

El SINEACE está formado por tres instituciones, de las cuales dos se encargan de la evaluación y acreditación de la educación superior: el CONEAU encargado de las instituciones universitarias y el CONEACES encargado de instituciones de educación superior que no son universidades.

El CONEAU, inicia sus operaciones en el 2008, desde entonces ha diseñado “...el modelo de calidad y la guía para la acreditación. Así mismo inició la autorización de entidades evaluadoras y la selección de evaluadores externos (pares académicos)...” (CONEAU, 1998). Además, hasta el 2013 presenta una lista de 11 carreras acreditadas entre las que se encuentran Ingeniería industrial y obstetricia. Hay que recalcar que la acreditación solo es obligatoria para las carreras de ciencias de la salud y derecho.

Evaluación y Acreditación en Colombia.

Según Alberto Roa, en su estudio realizado para la UNESCO, el caso colombiano se caracteriza por sus bases, las cuales surgieron de la misma comunidad académica, muestra de ello fue la Movilización Social por la Educación Superior cuya consigna fue “hacer de la educación el proyecto público por excelencia que responda a las necesidades de toda la nación”. (Roa, 2003).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), defínelos criterios y estándares de calidad para los programas de pregrado y establece los exámenes de

calidad para la Educación Superior ECAES, que son “pruebas construidas con la participación de facultades y asociaciones profesionales (...) que pretenden determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes de los últimos semestres, en coherencia con las expectativas académicas de cada área de conocimiento.” (Roa, 2003).

En 1992 se aprueba la Ley 30, en la cual se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Siguiendo con la lógica participativa, se debatió y consensuó, con los principales actores y sectores académicos, los puntos centrales de este sistema dentro de los que cabe mencionar: el modelo y sus fases, el concepto de calidad, los factores y características, la metodología para la autoevaluación y la evaluación por pares.

Parte del SNA es el Consejo Nacional de Acreditación el cual se instala en 1995, integrado por siete miembros pertenecientes al mundo académico nacional y a instituciones de educación superior, que tendrán como responsabilidad orientar, organizar, fiscalizar y dar fe de la calidad del proceso de acreditación; además, recomienda al MEN aquellos programas que pueden ser acreditados y aquellos que no.⁸⁵ En este año también se aprueba el Acuerdo 06, expedido por el CESU, donde se establecen los componentes del proceso de acreditación, las políticas generales del SNA y la composición del CNA.

En Colombia se empezó evaluando los programas y luego las instituciones. En la acreditación institucional “la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, por la capacidad para autoevaluarse y auto-regularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, por la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, por el impacto de la labor académica en la sociedad, por el desarrollo de las áreas de administración, gestión, bienestar, de recursos físicos y financieros.” (Roa, 2003).

La acreditación (institucional o de carreras) tiene dos procesos: la autoevaluación y evaluación externa, llevada a cabo por pares académicos, seleccionados de una base de datos del CNA. Finalizados estos dos procesos, el CNA analiza los resultados de la autoevaluación y la evaluación externa y emite un informe final de calidad, el cual es socializado y certificado por el MEN.

⁸⁵ Los miembros del CNA son designado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual también define las políticas de acreditación que deberá aplicar el CNA.

En el 2003 el Ministerio de Educación Nacional sufre una reforma, mediante la cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), dicho organismo tienen como funciones: “la coordinación y orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, su transformación y redefinición, sus programas académicos y demás funciones que le sean asignadas por el Gobierno Nacional.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

La creación de este organismo se lo puede ver como un arreglo para iniciar los procesos de una acreditación de alta calidad, establecida mediante el decreto 4322 en el 2005, y que se denomina Orden a la Acreditación institucional de Alta Calidad de la Educación Superior “Francisco José Caldas”. Este reconocimiento se entregará “...a las Instituciones de Educación Superior, que luego del proceso de autoevaluación, evaluación externa por pares académicos y evaluación final del CNA, han obtenido el reconocimiento público de su alta calidad, por lo cual han sido acreditadas por el Ministerio de Educación Nacional.” (Presidencia de la República de Colombia, 2005).

Actualmente, según la página del Ministerio de Educación, el SNA está estructurado por tres componentes: información, evaluación y fomento. El primero se remite principalmente a las funciones del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), encargado de “recopilar y organizar las información relevante sobre la educación superior que permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector.” (SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior).

La evaluación le corresponde en primer lugar al CONACES, el cual verifica las condiciones de calidad necesarias para la creación y funcionamiento de programas, y en segundo lugar, al CNA el cual lleva a cabo los procesos voluntarios de acreditación (de alto nivel) de instituciones y programas académicos.

En el 2013, el CNA publicó los últimos lineamientos de evaluación, donde se manifiesta que los criterios que se tomarán en cuenta para la elaboración de indicadores y su evaluación son: 1) Misión, Visión y Proyecto Institucional y de Programa; 2) Estudiantes; 3) Profesores; 4) Procesos académicos; 5) Investigación y creación artística y cultural; 6) Visibilidad nacional e internacional; 7) Impacto de los egresados sobre el medio; y 8) Bienestar institucional. (Consejo Nacional de Acreditación, 2013).

En cuando al fomento, el MEN “ofrece asistencia técnica en procesos de evaluación; acompaña planes de mejoramiento de instituciones que han tenido inconvenientes con la obtención del Registro Calificado; desarrolla proyectos para mejorar condiciones específicas de calidad, como infraestructura, investigación, capacitación docente; y promueve la pertinencia de la oferta en los diferentes niveles de formación o modalidades” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

Evaluación y Acreditación en Costa Rica.

En los países centroamericanos la situación no es muy diferente. En Costa Rica el sistema de aseguramiento de la calidad empieza en los 90 por iniciativa de cuatro universidades públicas Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Posteriormente, otras universidades se adhieren a esta iniciativa hasta que en 1999 se establece el Sistema de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

El SINAES es un organismo de carácter independiente, encargado de la “certificación sobre el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos por el organismo nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, por parte de las carreras y los programas universitarios sometidas voluntariamente a los procesos de acreditación.” (Mora, 2003).

En el 2002 la Asamblea Legislativa de Costa Rica aprueba la Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, con lo cual le concede personería jurídica al SINAES y le otorga el título oficial de órgano acreditador nacional. El SINAES está estructurado por: el Consejo Nacional de Acreditación, encargado de establecer las políticas del sistema y hacer un seguimiento de los procesos de acreditación; la Dirección Ejecutiva, encargada de dirigir y controlar todos los procesos, es el órgano gestor; y una estructura organizacional, formada por el resto de recursos humanos y equipos multidisciplinarios, los cuales se encargan de funciones específicas.

Para Alfaro, la creación de este Sistema abre un espacio para la articulación de todas las instituciones de educación superior, basada sobre todo en el diálogo conjunto con el fin de encontrar mecanismos pertinentes para el aseguramiento de la calidad. El motivo principal de dispersión de las instituciones es su identidad de públicas o privadas, característica que se veía acentuada por los organismos que regulaban su creación y funcionamiento.

El proceso de acreditación está dividido en 4 etapas. La primera, en la cual se informa y motiva a la comunidad académica para participar en el proceso, decisión que debe ser consensuada y además debe tener el aval de las autoridades de la institución. La segunda etapa es la de auto evaluación, realizada por las personas que son parte de la institución. La siguiente etapa es la evaluación externa, realizada por pares externos, los cuales validan el proceso de auto evaluación y realizan una visita in situ. Finalmente la cuarta etapa es la de acreditación y mejoramiento continuo⁸⁶, en la cual el SINAES realiza una valoración final, considerando los informes de los procesos anteriores; al finalizar esto el Consejo Superior decide si dar o negar la acreditación. (SINAES, 2009).

El modelo SINAES contiene 5 dimensiones que son evaluadas y de las cuales se derivan sus indicadores. 1) Los Criterios de admisibilidad, que buscan confirmar que la institución o carrera cumple con las normas básicas nacional de funcionamiento. 2) La dimensión de relación con el contexto, con la cual se busca determinar “la experiencia que la institución y la carrera ponen a disposición de la sociedad, no solo desde el punto de vista de la misión de formar profesionales, sino también la responsabilidad crítica de lo que acontece en el entorno y de que ellas tienen también la responsabilidad de producir o utilizar el conocimiento que genera la investigación.” (SINAES, 2009). 3) La dimensión de recursos, con la cual se verifica que la institución y la carrera cuenten con los recursos e insumos necesarios para brindar una educación de calidad. 4) La dimensión de procesos educativos, que busca valorar el “desempeño docente, la metodología de la enseñanza y aprendizaje aplicados, la gestión de la carrera, los servicios al estudiante y la investigación como un área inherente al proceso educativos.” (SINAES, 2009). 5) La dimensión de resultados, que se refiere a los resultados finales del proceso de aprendizaje, de esto al SINAES le interesan tres aspectos: “el logro del estudiante en términos de su desempeño académico, si el perfil de graduados se logra en términos de los que el empleador percibe de su desempeño y los aportes que la carrera está en capacidad de ofrecer al gremio profesional y a la sociedad.” (SINAES, 2009).

CONCLUSIÓN.

Tal como se puede apreciar en este resumen de casos, los procesos de aseguramiento de calidad de la educación superior en Latinoamérica, son una

⁸⁶ El SINAES pone mucho énfasis en el compromiso institucional de mejoramiento continuo, el cual consiste en presentar al final del proceso de acreditación un plan de mejoras para corregir las falencias encontradas durante el proceso. El SINAES realiza un seguimiento del cumplimiento de este plan de mejoras.

constante preocupación de todos los actores involucrados. Del mismo modo, queda claro, que si bien los modelos de evaluación y acreditación pueden variar, también lo hacen los contextos y el grado de legitimidad de estos procesos; así en muchos casos, como el argentino, el colombiano y el costarricense, las propuestas han nacido de las propias instituciones de educación superior y su comunidad académica, las cuales, después de un proceso de diálogo con el gobierno, lograron acuerdos beneficiosos para ambas partes, esto finalmente, ha dado mayor legitimidad y adhesión a los procesos. La otra cara de esto puede ser el caso boliviano, que dado al grado de autonomía que tienen sus universidades, varios proyectos para formar un sistema nacional de evaluación y acreditación han fracasado.

BIBLIOGRAFÍA.

- ARCU SUR. (s.f.). *MERCOSUR- ARCO SUR*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de MERCOSUR- ARCO SUR:
http://www.google.com/url?q=http://arcusul.mec.gov.br/index.php/es/bolivia&sa=U&ei=lg4_VeuKAsLLsASZkYDgCw&ved=0CBQQFjAA&sig2=7z3h8H6oyjkyUhZQOahIRg&usg=AFQjCNEaDsh1fJShr1VYaqGu1TTGSh1aGw
- CONEAU. (1998). *CONEAU*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de CONEAU:
http://www.google.com/url?q=http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf&sa=U&ei=4As_VeOaLI7bsAT7-YDgBQ&ved=0CBQQFjAA&sig2=cfa0Hkzmm6lsi-5I0jqQw&usg=AFQjCNGg28ue0cNizBK1uGxklC-nyC8SKQ
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *CNA- Consejo Nacional de Acreditación*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2014, de CNA- Consejo Nacional de Acreditación: Consejo Nacional de Acreditación
- Lamarra, N. (2003). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Argentina. En IELSAC/UNESCO, *La evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 3-33). Buenos Aires: IELSAC/UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *MinEducación*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2014, de MinEducación:
http://www.google.com/url?q=http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196479.html&sa=U&ei=LBI_VcOLKLC1sQSg54HABg&ved=0CBQQFjAA&sig2=wFACybcNlljzOEiTbZrGsw&usg=AFQjCNGbGLhd2fstMMIbtWcb2gqSbs7Ezg
- Mora, J. (2003). *IESALC-UNESCO*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de IESALC-UNESCO:
<http://iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/EvalyAcredALC.pdf#page=99>
- Nava, H. (2005). *IESALC/UNESCO*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de IESALC/UNESCO: <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/286>

- Presidencia de la República de Colombia. (26 de Noviembre de 2005). Decreto 4322 de 2005. Bogotá, Colombia.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FONDECYT.
- Rivero, R., & Roca, V. (2007). *Universidad Nacional de San Luis*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de Universidad Nacional de San Luis:
<http://www.ugma.edu.ve/subsite/Comunidad%20Interna/pdf/BOLIVIA.pdf>
- Roa, A. (2003). *Ministerio de Educación de Colombia*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2014, de Ministerio de Educación de Colombia:
http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf
- SINAES. (2009). *SINAES*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de SINAES:
http://www.google.com/url?q=http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_grado_09.pdf&sa=U&ei=Bxg_VeWoKazlsASnyYGACQ&ved=0CBkQFjAB&sig2=2R9P47y6iAEYQjwqFVcjIA&usg=AFQjCNGkaGHPee7DW_6XN6R0G-5jklv34A
- SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (s.f.). *SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2014, de SNIES-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior:
http://www.google.com/url?q=http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-211868.html&sa=U&ei=wBM_VdnIKtDisATb84H4CA&ved=0CCsQFjAE&sig2=9Quv5vid2QqRVcLKJiXQMg&usg=AFQjCNF6R0pFwm9c2cx5HI0z3MaS9AfzBQ
- Yamada, G., Rivera, M., & Castro, J. (2013). *SINEACE*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de SINEACE-PUBLICACIONES:
http://www.google.com/url?q=http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2013/08/Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf&sa=U&ei=BhA_VdvZNLHmsATT8oCQAg&ved=0CBQQFjAA&sig2=gqxeQSqfzIba5qsFh7QM6Q&usg=AFQjCNHUNt3Cmew-CbG2ynJU3AO_2zB1QQ

ANEXO No. 2: LISTADO DE UNIVERSIDADES DEL ECUADOR

#	UNIVERSIDAD	AÑO DE CREACIÓN	CATEGORÍA EVALUACIÓN CONEA -MANDATO 14	CATEGORÍA EVALUACIÓN CEAACES	ESTATUS ACTUAL
1	UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR	1826	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
2	ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL	1869	A	A	EN FUNCIONAMIENTO
3	UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL	1897	B	D	EN FUNCIONAMIENTO
4	UNIVERSIDAD DE CUENCA	1897	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA	1943	B	B	EN FUNCIONAMIENTO
6	PUCE	1946	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
7	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ	1952	D	C	EN FUNCIONAMIENTO
8	ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL	1958	A	A	EN FUNCIONAMIENTO
9	UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL	1962	C	B	EN FUNCIONAMIENTO
10	UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE	1966	D	C	EN FUNCIONAMIENTO
11	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO	1969	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
12	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA	1969	C	D	EN FUNCIONAMIENTO
13	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA	1970	C	D	EN FUNCIONAMIENTO
14	UNIVERSIDAD TÉCNICA LUIS VARGAS TORRES	1970	C	D	EN FUNCIONAMIENTO
15	UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA	1971	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
16	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO	1971	D	C	EN FUNCIONAMIENTO
17	IAEN	1972		B	EN FUNCIONAMIENTO
18	ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL CHIMBORAZO	1973	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
19	FLACSO	1974		A	EN FUNCIONAMIENTO
20	ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO	1977	A	A	EN FUNCIONAMIENTO
21	UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO	1984	C	B	EN FUNCIONAMIENTO
22	UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANBÍ	1985	C	D	EN FUNCIONAMIENTO
23	UTE	1986	C	B	EN FUNCIONAMIENTO
24	UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE	1986	B	B	EN FUNCIONAMIENTO

25	UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR	1989	B	C	EN FUNCIONAMIENTO
26	UNIVERSIDAD DEL AZUAY	1990	A	B	EN FUNCIONAMIENTO
27	UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR	1992		A	EN FUNCIONAMIENTO
28	UNIVERSIDAD AGRARIA DEL ECUADOR	1992	B	D	EN FUNCIONAMIENTO
29	UNIVERSIDAD SEK	1993	D	B	EN FUNCIONAMIENTO
30	UNIVERSIDAD PARTICULAR DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO	1993	B	C	EN FUNCIONAMIENTO
31	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA	1994	B	B	EN FUNCIONAMIENTO
32	UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS	1995	B	C	EN FUNCIONAMIENTO
33	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA JAVERIANA	1995	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
34	UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO	1995	A	A	EN FUNCIONAMIENTO
35	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CHIMBORAZO	1995	B	C	EN FUNCIONAMIENTO
36	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI	1995	C	C	EN FUNCIONAMIENTO
37	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR	1996	C	C	EN FUNCIONAMIENTO
38	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA AMÉRICA	1997	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
39	UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO ESCUELA DE NEGOCIOS	1997	E	C	EN FUNCIONAMIENTO
40	UNIVERSIDAD REGIONAL AUTÓNOMA DE LOS ANDES	1997	D	C	EN FUNCIONAMIENTO
41	ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA ECOLÓGICA AMAZÓNICA	1997	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
42	UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA	1998	E	C	EN FUNCIONAMIENTO
43	UNIVERSIDAD COOPERTATIVA DE COLOMBIA	1998	CLAUSURADA CON EL MANDATO 14	CLAUSURADA CON EL MANDATO 14	SUSPENDIDA
44	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA	1998	E	B	EN FUNCIONAMIENTO
45	ESCUELA SUPERIOR SERVIO TULIO MONTERO LUDEÑA	1998	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
46	UNIVERSIDAD TÉCNICA Y CIENCIAS AMBIENTALES JOSÉ PERALTA	1998	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
47	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUITO	1999	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
48	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL	1999	E	C	EN FUNCIONAMIENTO

49	UNIVERSIDAD CASA GRANDE	1999	D	B	EN FUNCIONAMIENTO
50	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL JEFFERSON	1999	CLAUSURADA EN EL 2008	CLAUSURADA EN EL 2008	SUSPENDIDA
51	ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA AGROPECUARIA DE MANABÍ	1999	C	C	EN FUNCIONAMIENTO
52	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SAN ANTONIO DE MACHALA	1999	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
53	UNIVERSIDAD PARTICULAR SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO	2000	E	C	EN FUNCIONAMIENTO
54	UNIVERSIDAD CRISTIANA LATINOAMERICANA	2000	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
55	UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES TURÍSTICAS	2000	E	C	EN FUNCIONAMIENTO
56	UNIVERSIDAD METROPOLITANA	2000	E	C	EN FUNCIONAMIENTO
57	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EMPRESARIAL DE GUAYAQUIL	2000	E	B	EN FUNCIONAMIENTO
58	UNIVERSIDAD ALFREDO PÉREZ GUERRERO	2001	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
59	UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO	2001	C	B	EN FUNCIONAMIENTO
60	UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABÍ	2001	C	D	EN FUNCIONAMIENTO
61	UNIVERSIDAD DE OTAVALO	2002	E	D	EN FUNCIONAMIENTO
62	UNIVERSIDAD ESTATAL AMAZÓNICA	2002	D	B	EN FUNCIONAMIENTO
63	UNIVERSIDAD UNIVERSITAS EQUATORIALIS	2002	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
64	UNIVERSIDAD DE LOS HEMISFERIOS	2004	D	B	EN FUNCIONAMIENTO
65	UNIVERSIDAD PANAMERICANA DE CUENCA	2004	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
66	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDIGENA AMAWTAY WASI	2004	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
67	UNIVERSIDAD OG MANDINO	2005	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA
68	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR	2005	E	B	EN FUNCIONAMIENTO
69	UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	2005	NO SE AUTORIZÓ SU APERTURA	NO SE AUTORIZÓ SU APERTURA	SUSPENDIDA
70	UNIVERSIDAD NAVAL COMANDANTE RAFAEL MORAN VALVERDE	2006	C	D	EN FUNCIONAMIENTO
71	UNIVERSIDAD ESTATAL DEL CARCHI	2006	E	B	EN FUNCIONAMIENTO
72	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL ECUADOR	2006	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA

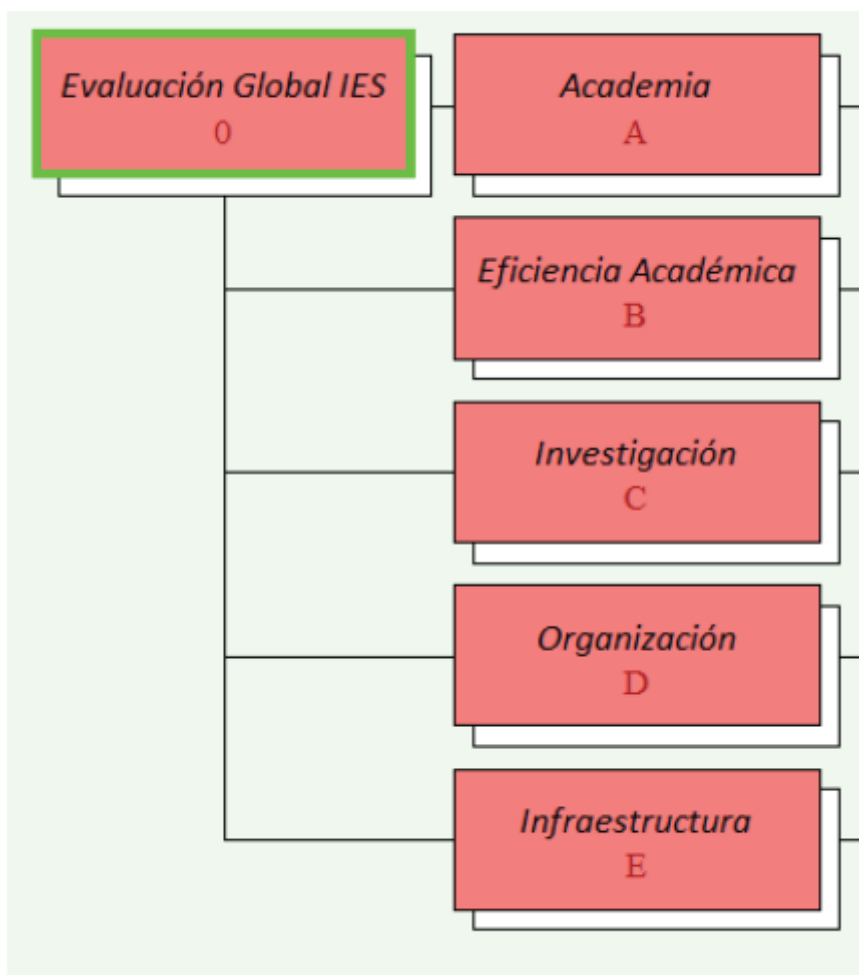
73	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ECOTEG	2006	D	C	EN FUNCIONAMIENTO
74	UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL	2007	E	SUSPENDIDA	SUSPENDIDA

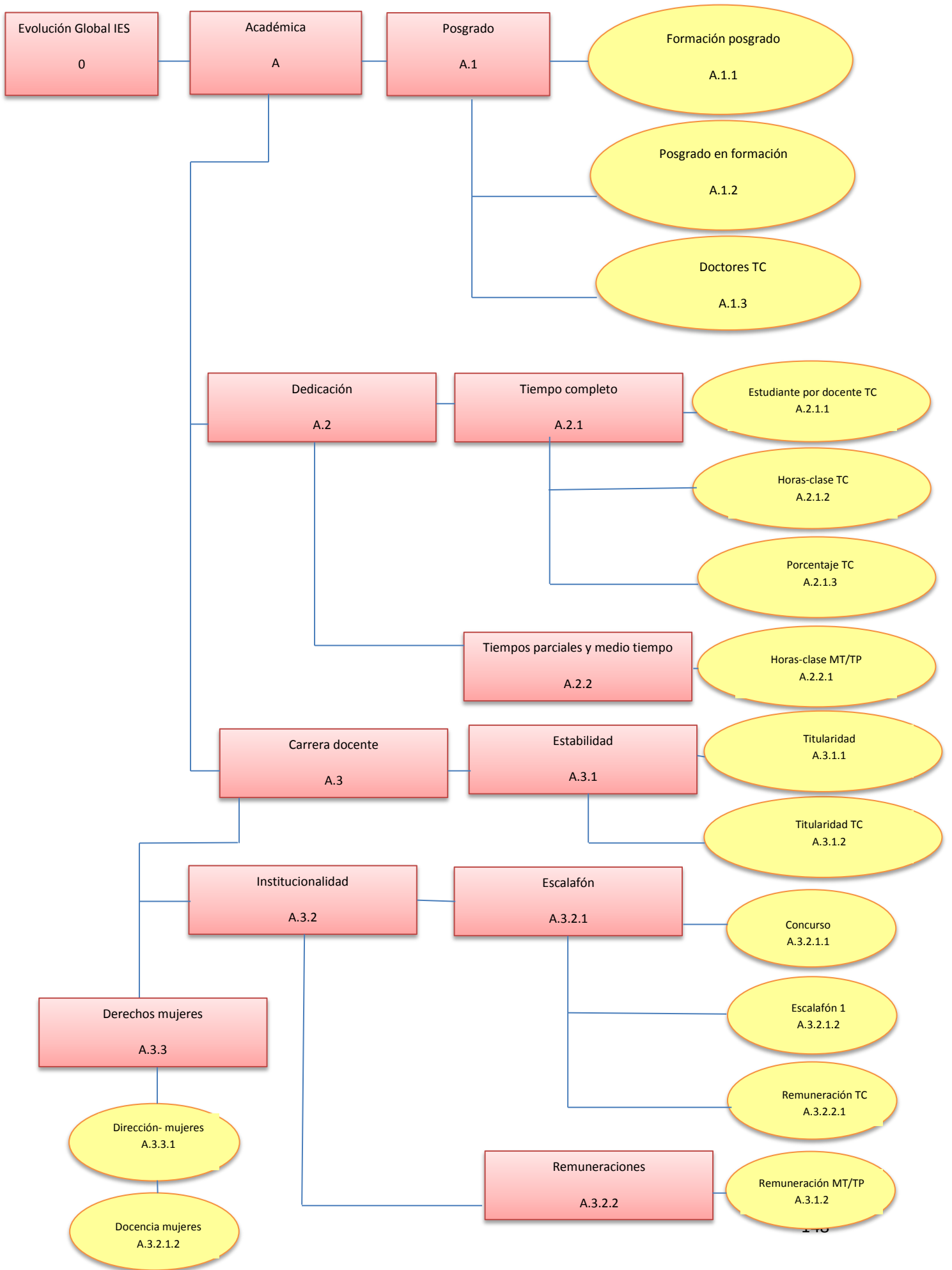
Fuentes: CES, CONESUP, CEAACES. Elaborado por David Arcentales.

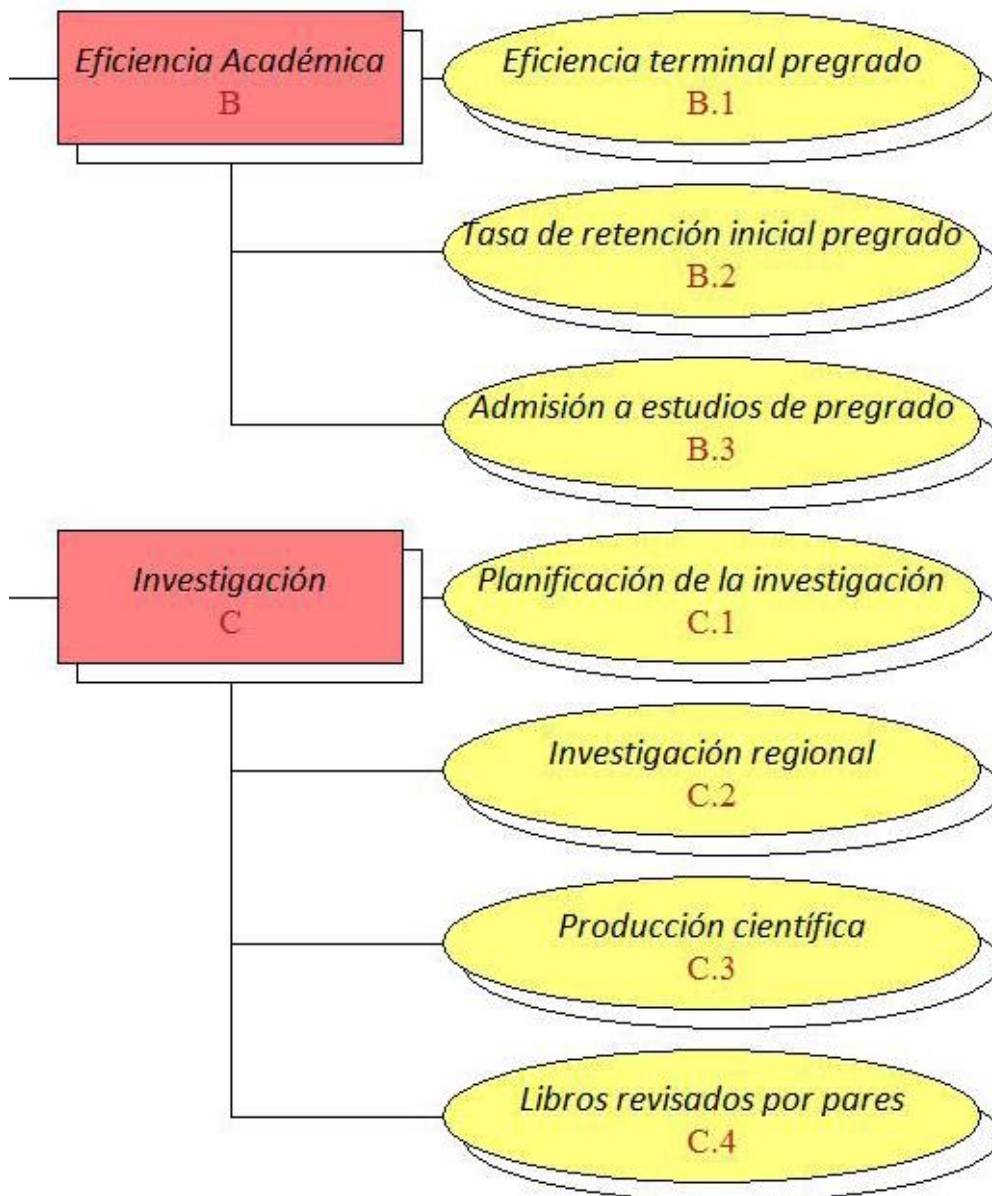
ANEXO No. 3

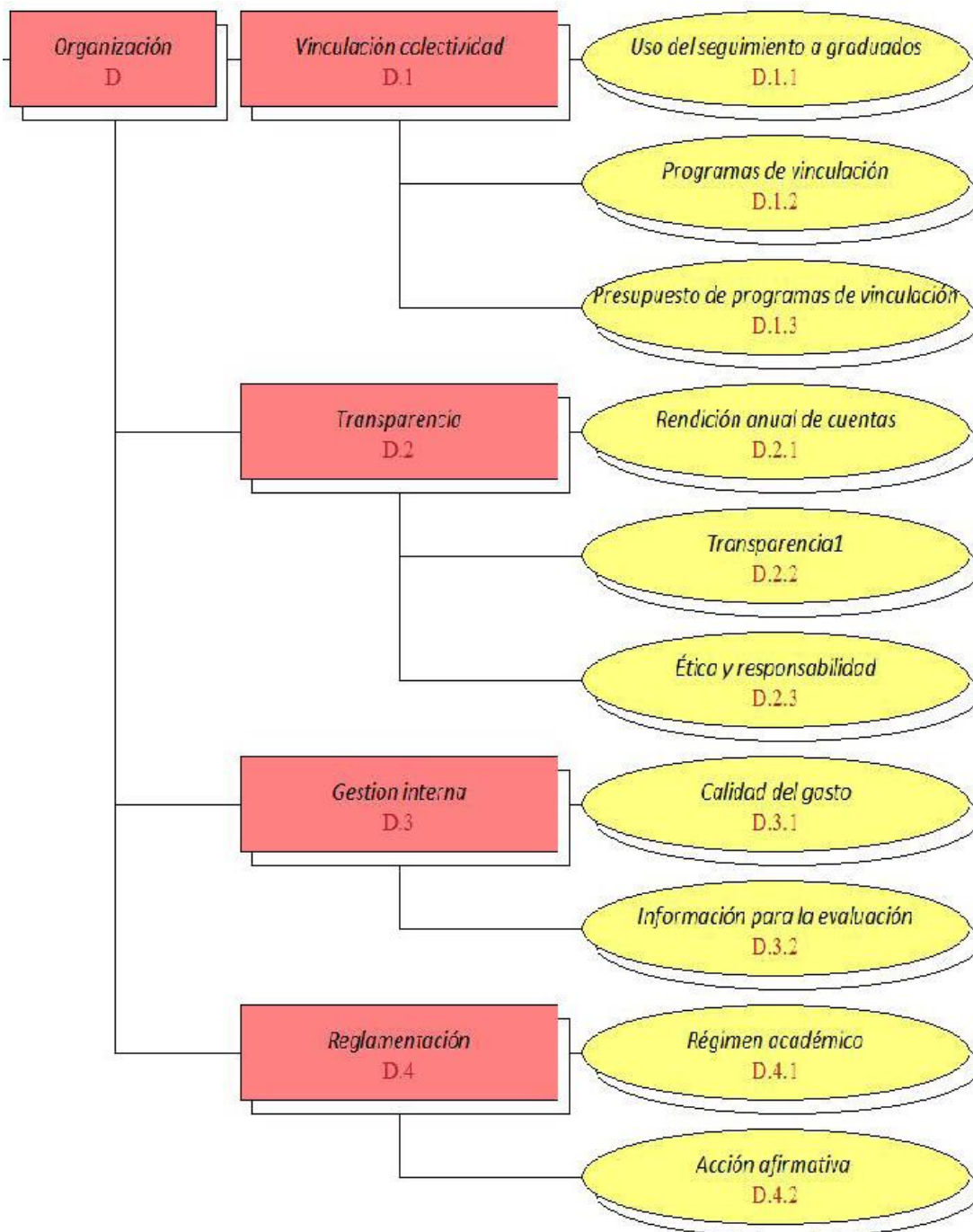
CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL- CEAACES

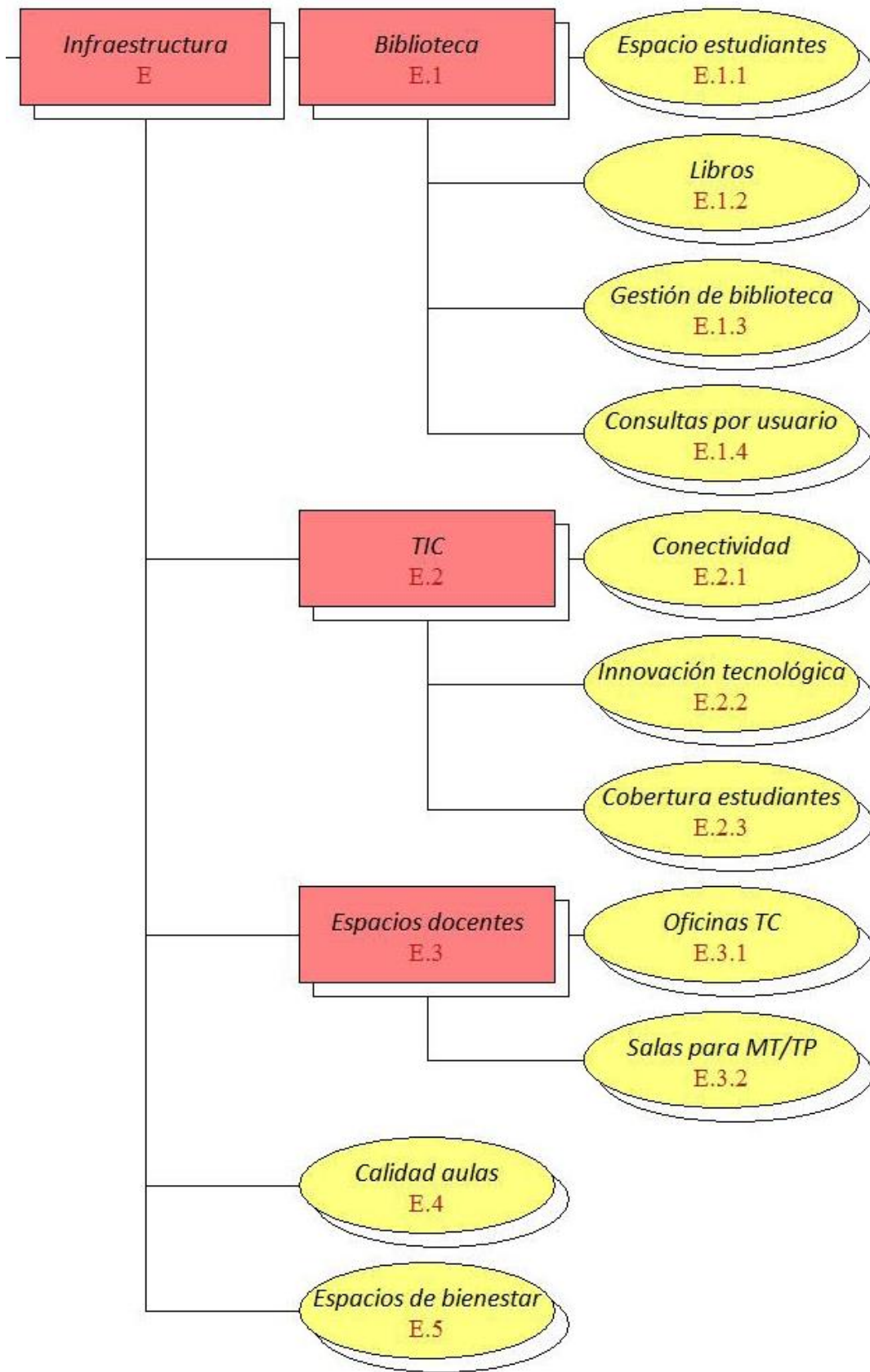
Modelo Institucional Pregrado











ANEXO 4.

INDICADORES Y SUS PESOS ABSOLUTOS. MODELO INSTITUCIONAL CEAACES.

Pesos en los Modelos de Evaluación Institucional Pesos Modelo IES con oferta de Grado y Posgrado	
INDICADOR	PORCENTAJE ABSOLUTO
Producción científica	9%
Formación de posgrado	8%
Remuneración TC	7.2%
Doctores TC	6.4%
Libros revisados por pares	6%
Planificación de la investigación	3%
Calidad aulas	3%
Espacio de bienestar	3%
Oficinas TC	2.8%
Estudiantes por docentes TC	2.7%
Porcentajes TC	2.7%
Eficiencia terminal pregrado	2.5%
Tasa de retención inicial pregrado	2.5%
Libros	2.1%
Calidad del gasto	2.1%
Eficiencia terminal posgrado	2%
Investigación regional	2%
Titularidad TC	1.9%
Espacio	1.8%
Remuneración MT/TP	1.8%
Conectividad	1.6%
Posgrado de formación	1.6%
Admisión a estudios de pregrado	1.5%
Admisión a estudios de posgrado	1.5%
Información para la evaluación	1.4%
Horas –clase TC	1.4%
Titularidad	1.3%
Horas-clase MT/TP	1.2%
Salas para MT/TP	1.2%
Innovación tecnológica	1.2%

INDICADOR PORCENTAJE ABSOLUTO	
Cobertura Estudiantes	1.2%
Gestión de biblioteca	1.2%
Acción afirmativa	1%
Transparencial	1%
Régimen académico	1%
Consultas por usuario	0.9%
Concurso	0.9%
Dirección-mujeres	0.8%
Docencia-mujeres	0.8%
Uso del seguimiento a graduados	0.8%
Programas de vinculación	0.8%
Rendición anual de cuentas	0.7%
Ética y responsabilidad	0.7%
Escalafón 1	0.7%
Evaluación	0.7%
Presupuesto de programas de vinculación	0.4%

Pesos Modelo IES con oferta de Grado	
INDICADOR	PORCENTAJE ABSOLUTO
Formación posgrado	8%
Remuneración TC	7.2%
Doctores TC	6.4%
Calidad del gasto	5.6%
Producción científica	5.3%
Libros revisados por pares	4.5%
Eficiencia terminal pregrado	3.5%
Tasa de retención inicial pregrado	3.5%
investigación regional	3%
Admisión a estudios de pregrado	3%
Estudiantes por docente TC	2.7%
Porcentaje TC	2.7%

ANEXO No. 5

CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DE CARRERAS- CEAACES.

Pertinencia	Estado actual y prospectiva
	Seguimiento a graduados
	Vinculación con la sociedad
Plan curricular	Perfil de egreso
	Perfiles consultados
	Malla curricular
	Programas de las asignaturas
	Prácticas pre profesionales
Academia	Evaluación docente
	Afinidad formación docencia
	Formación de posgrado
	Actualización científica
	Titularidad
	Profesores de tiempo completo
	Estudiantes por profesor TC
	Carga horaria TC
	Profesores visitantes
	Profesores MT/TP con ejercicio profesional
	Producción científica
	Investigación regional
Libros revisados por pares	
Otras producciones académicas	
Ambiente institucional	Encuentros y seminarios
	Responsable académico
	Apoyo a la inserción profesional
	Información para la evaluación
	Seguimiento del sílabo
	Bibliografía básica
	Calidad bibliográfica
	Funcionalidad
	Suficiencia
Estudiantes	Tutorías
	Eficiencia terminal
	Tasa de retención
	Nivelación
	Estudiantes que realizaron prácticas
	Participación estudiantil

ANEXO No. 6

FACULTADES Y OFERTA ACADÉMICA DE LA PUCE.

OFERTA ACADÉMICA PUCE	
<u>Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes</u>	Arquitectura
	Artes visuales
	Diseño profesional con mención en diseño gráfico y comunicación visual
	Diseño profesional con mención en diseño de productos
<u>Facultad de Ciencias Administrativas y Contables</u>	Administración de Empresas
	Contabilidad y Auditoría
<u>Facultad de Ciencias de la Educación</u>	Ciencias de la Educación con mención en Educación Inicial
	Ciencias de la Educación con mención en Educación Básica
<u>Facultad de Ciencias Exactas y Naturales</u>	Ciencias Biológicas
	Ciencias Químicas con Mención en Química Analítica
<u>Facultad de ciencias filosófico-teología</u>	Filosofía
	Teología
<u>Facultad de Ciencias Humanas</u>	Sociología con mención en Política
	Sociología con mención en Desarrollo
	Sociología con mención en Relaciones Internacionales
	Antropología con mención en Antropología Sociocultural
	Antropología con mención en Arqueología
	Ciencias Geográficas y Medio Ambiente
	Ciencias Geográficas y Planificación Territorial
	Historia
	Historia del Arte
	Ecoturismo
Gestión Hotelera	
<u>Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura</u>	Comunicación con mención en Comunicación y Literatura
	Comunicación con mención en Comunicación Organizacional

	Comunicación con mención en Periodismo para para Prensa, Radio y Televisión
	Lingüística Aplicada con mención en Enseñanza de Lenguas
	Lingüística Aplicada con mención en Traducción Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales
	Escuela de Lenguas
<u>Facultad de Economía</u>	Economía
<u>Facultad de Enfermería</u>	Enfermería
	Nutrición Humana
	Terapia Física
<u>Facultad de Ingeniería</u>	Ingeniería Civil
	Ingeniería de Sistemas y Computación
<u>Facultad de Jurisprudencia</u>	Derecho
<u>Facultad de Medicina</u>	Medicina
<u>Facultad de Psicología</u>	Psicología Organizacional
	Psicología Educativa
	Psicología Clínica
<u>Escuela de Bioanálisis</u>	Bioquímica Clínica
	Microbiología
<u>Escuela de Trabajo Social</u>	Gestión Social

ANEXO No. 7

CRECIMIENTO ANUAL DEL PRESUPUESTO PARA INVESTIGACIÓN DE LA PUCE	
Año	Presupuesto de la PUCE para Investigación
2009	866.474,15
2010	1 175.500,04
2011	1 300.000,00
2012	2 000.000,00
2013	2 731.000,00
2014	3 000.000, 00

Fuente: Revista Actualidad PUCE. No. 27. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

**PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2011 - 2012
EN LA SEDE MAGTRIZ DE LA PUCE**

UNIDADES ACADÉMICAS	Arquitectura, Diseño y Artes	13
	Ciencias Administrativas y Contables	17
	Ciencias de la Educación	6
	Ciencias Exactas y Naturales	87
	Ciencias Filosóficas y Teológicas	7
	Ciencias Humanas	38
	Comunicación, Lingüística y Literatura	16
	Economía	33
	Enfermería	9
	Escuela de Bioanálisis	20
	Escuela de Trabajo Social	6
	Ingeniería	13
	Jurisprudencia	3
	Medicina	47
Psicología	9	
UNIDADES ADMINISTRATIVAS	Dirección General Académica	3
	Instituto Investigaciones Económicas	3
TOTAL DE PROYECTOS 2011-2012		330

Fuente: Informe del Recto 2011-2012

Investigación

1. Durante el 2013 se aprobaron los siguientes proyectos de investigación, con financiamiento PUCE:

Unidad Académica	n.º de proyectos
Escuela de Bioanálisis	8
Escuela de Trabajo Social	3
Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes	5
Facultad de Ciencias Administrativas y Contables	4
Facultad de Ciencias de la Educación	4
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	45
Facultad de Ciencias Filosóficas y Teológicas	1
Facultad de Ciencias Humanas	18
Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura	11
Facultad de Economía	15
Facultad de Enfermería	4
Facultad de Ingeniería	9
Facultad de Jurisprudencia	1
Facultad de Medicina	10
Facultad de Psicología	4
Instituto Investigaciones Económicas	1

- **El total de proyectos durante el año 2013 fue de 143.**
- **Los proyectos desarrollados con financiamiento externo, durante el año 2013, fueron un total de 105.**

ANEXO No. 8

Número de Docentes de la PUCE desde el año 2012 al 2014			
Categoría de Docentes	Año		
	2012	2013	2014
Docentes Tiempo Completo	337	372	599
Docentes Medio Tiempo	96	92	95
Docentes Tiempo Parcial	972	1028	1059
Total	1405	1492	1753

Fuente: Dirección de Nómina de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

ANEXO No. 9

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2008-2013

OBJETIVO n.º 1: Lograr que la PUCE disponga de una estructura académica moderna acorde con las demandas de la sociedad

Cód.	ESTRATEGIAS	RESPONSABLE DEL CONTROL	INICIO	FINAL	RECURSOS / MEDIOS REQUERIDOS	INDICADORES	% aporte a cumplimiento del objetivo
1.1	Diseñar propuestas de nuevos modelos más flexibles y debatirlos con la comunidad	DGA	ago-08	jun-09	Humanos y financieros	Propuestas debatidas e implementadas	20
1.2	Potenciar los procesos académicos en marcha	DGA	ago-08	dic-10	Humanos y financieros	% de mejora sobre línea base	15
1.3	Armonizar las ofertas académicas con la normativa vigente	DGA	ago-08	dic-10	Humanos y financieros	% de ofertas académicas armonizadas	15
1.4	Desarrollar un sistema académico que incorpore las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje	DGA	ago-08	dic-10	Humanos, financieros y tecnológicos	Nuevas modalidades implementadas	20
1.5	Actualizar el sistema de titulación y graduación en la PUCE	DGA	ago-08	dic-09	Humanos	Sistema actualizado en funcionamiento	20
1.6	Fortalecer el sistema de información científica, tecnológica y humanística de la PUCE	DGA	ago-08	dic-10	Humanos, financieros y tecnológicos	% de incremento del acervo de información. Nivel de satisfacción de los usuarios	10

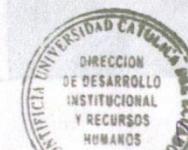
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2014-2018

PEDI PUCE	Objetivo General	Objetivo Especifico	Estrategia	Proyecto	UNIDAD RESPONSABLE				
NIVEL	NO	N1	N2	N3					
1	En los próximos 5 años, ofrecer a la sociedad profesionales integrales conscientes, competentes, creativos y comprometidos en el conocimiento de nuestra realidad, a través del fortalecimiento académico, investigativo y de vinculación con la colectividad.	Consolidar en los siguientes 5 años el modelo educativo de la PUCE como sustento del quehacer académico del SINAPUCE	1	Articular los programas académicos de pre y posgrado al modelo educativo de la PUCE en todo el SINAPUCE	1	Reforma curricular de las carreras del SINAPUCE acorde al nuevo reglamento de régimen académico	DGA - Dirección de Planificación y Coordinación de Currículo		
			2	Optimizar el proceso de gestión académica de pre y posgrado en el SINAPUCE	2	Diagnóstico y propuesta de estandarización de los procesos de admisión, evaluación y titulación en las carreras y programas del SINAPUCE	DGE		
		Incrementar en los siguientes 2 años la producción científica del SINAPUCE con trabajos y publicaciones que se articulen a las necesidades país.	1	Implementar un proceso de producción científica estandarizado en cada unidad académica del SINAPUCE	1	Articulación de líneas de investigación del SINAPUCE con los planes nacional y regional de desarrollo	DGA - Dirección de Investigación		
			2	Implementación de un proceso de producción científica estandarizado para todas las unidades académicas del SINAPUCE	2	Implementación de un proceso de gestión para la producción de libros revisados por pares por cada unidad académica del SINAPUCE	DGA - Dirección de Investigación		
			2	Implementar un proceso de gestión editorial en todo el SINAPUCE	1	Implementación de un proceso de gestión para la producción de libros revisados por pares por cada unidad académica del SINAPUCE	DGA - Centro de publicaciones		
		Incrementar en los siguientes 2 años la participación de la comunidad universitaria en los procesos de: acción social, pasantías, prácticas pre profesionales y servicios de extensión del sistema de vinculación con la colectividad del SINAPUCE	3	1	Articular los procesos de vinculación con la colectividad identificados en el SINAPUCE	1	Identificación y control de proyectos de investigación en curso.	DGA - Dirección de Investigación	
						1	Estructuración de un sistema sólido para el impulso, planificación, y evaluación de programas y proyectos de vinculación	DGA - Dirección de Formación Continua y Vinculación con la Colectividad	
		2	En los próximos 5 años, perfeccionar el sistema de gestión integral del SINAPUCE a través de la implementación de buenas prácticas de gestión de infraestructura física, tecnológica y educativa así como, financiera, para que apoye de manera transversal y eficiente a la comunidad universitaria en sus tareas fundamentales	Gestionar en los próximos 2 años la infraestructura física, tecnológica y educativa del SINAPUCE de tal manera que cumpla eficientemente con estándares nacionales e internacionales	1	Adecuar la infraestructura física, tecnológica y educativa en función de los objetivos estratégicos en todo el SINAPUCE	1	Estructuración de un programa de seguimiento y vinculación con ex alumnos	DGA - Dirección de Formación Continua y Vinculación con la Colectividad
							1	Construcción de edificio para 125 oficinas de profesores a tiempo completo y un laboratorio de Simulación y Destrezas	DGAd - Dirección de Planta Física
							2	Equipamiento tecnológico y mobiliario para el edificio de profesores a tiempo completo.	DGAd - Dirección de Planta Física, Servicios
Invertir en los siguientes 5 años eficientemente los recursos financieros en las áreas estratégicas del SINAPUCE	2			1	Rediseñar los procesos financieros de soporte en función de las áreas estratégicas del SINAPUCE	3	Fortalecimiento bibliográfico para los programas de grado y posgrado	DGA - Biblioteca	
						1	Elaboración de un estudio técnico que permita establecer los costos por carrera, profesor y estudiante, en el SINAPUCE	DGF	
3	Desarrollar en los siguientes 5 años una nueva estructura funcional del SINAPUCE, a través de la reorganización de procesos y talento humano para alcanzar los objetivos misionales.	1	1	Implementar un modelo para la organización del trabajo dentro del SINAPUCE	2	Reestructuración del proceso presupuestario por carreras en el SINAPUCE	DGF		
					1	Diseñar el manual orgánico - funcional del SINAPUCE	DGAd - DIRH		



3	Implementar en los próximos 5 años un sistema de gestión administrativa y laboral que asegure la eficiencia en el desempeño del talento humano del SINAPUCE, a través del fortalecimiento de competencias, desarrollo profesional y seguimiento continuo que propendan al desarrollo institucional.	Optimizar en los siguientes 2 años el desempeño del talento humano a través de una adecuada selección, capacitación, evaluación y desarrollo profesional que aporte en los diferentes ámbitos misionales y de soporte del SINAPUCE.	1	Implementar un programa de mejoramiento de competencias del talento humano en el SINAPUCE	1	Diseño de un sistema de ayudas para formación en maestrías y doctorados	DGA - Dirección de Formación Continua y Vinculación con la Colectividad	
			2	Articular subprocesos de talento humano a las áreas estratégicas del SINAPUCE	1	Implementación del escalafón docente	DGA	
		Promover en los próximos 5 años un ambiente de bienestar que contribuya al desarrollo integral de la comunidad universitaria del SINAPUCE	1	Convertir los campus del SINAPUCE en campus seguros, saludables y sostenibles	1	Actualización de requerimientos legales en materia de SSO en la PUCE matriz (reglamento, matriz de riesgos, comités y subcomités)	DGAd - Dirección de Seguridad y Salud Ocupacional	
					2	Ejecutar un Programa de Vigilancia Epidemiológica piloto para los trabajadores de la PUCE matriz	DGAd - Dirección de Seguridad y Salud Ocupacional	
					3	Obtención de la licencia ambiental y de generador de desechos de la PUCE matriz	DGAd - Dirección de Seguridad y Salud Ocupacional	
4	Para el año 2018, implementar estándares de evaluación y acreditación nacional e internacional, haciendo uso de las mejores metodologías de gestión universitaria, en búsqueda del mejoramiento y crecimiento continuo del SINAPUCE.	Desarrollar en los próximos 5 años en el SINAPUCE carreras y programas pertinentes a la realidad nacional	1	Investigar y desarrollar nuevos carreras y programas académicos para el SINAPUCE	1	Estudio transversal prospectivo a nivel regional y nacional, para conocer los requerimientos de las empresas públicas y privadas de perfiles profesionales para su producción y desarrollo.	DGE	
					2	Desarrollar un programa de promoción y mercadeo de la oferta académica existente en el SINAPUCE	DGE	
		Diseñar e implementar en los próximos 5 años un sistema de mejoramiento continuo que asegure el cumplimiento de los objetivos institucionales del SINAPUCE	1	Gestionar la organización, métodos, procesos de planificación y control del SINAPUCE	1	Creación de la unidad de planificación y mejoramiento continuo	Rectorado	
			2	Elaborar un marco jurídico técnico para el mejoramiento de las áreas estratégicas del SINAPUCE	2	Definir estándares de evaluación y acreditación nacional e internacional para el SINAPUCE	Rectorado - Oficina de Evaluación y Acreditación	
		Lograr en los próximos 5 años que la comunicación interna y externa del SINAPUCE sea eficaz	1	Articular las relaciones públicas y la comunicación interna y externa a las áreas estratégicas del SINAPUCE	1	Identificación de necesidades, creación y socialización de políticas, reglamentos y normas para el SINAPUCE	Rector - Vicerectorado	
					2	Elaboración del Plan estratégico de comunicación del SINAPUCE	Rectorado - Dirección de Comunicación Institucional y RR.PP.	
						2	Diseñar un sistema de comunicación intrainstitucional que articule los procesos misionales, estratégicos y de soporte del SINAPUCE	Rectorado - Dirección de Comunicación Institucional y RR.PP.
		En los próximos 5 años aprovechar la cooperación nacional e internacional para la consecución de los objetivos del SINAPUCE	1	Consolidar una red de cooperación nacional e internacional para el desarrollo de las áreas estratégicas del SINAPUCE	1	Elaboración de un mapa de cooperación nacional e internacional	Rectorado - Dirección de Relaciones Internacionales	

RESUMEN
4 OBJETIVOS GENERALES
12 OBJETIVOS ESPECÍFICOS
17 ESTRATEGIAS
27 PROYECTOS



ANEXO No. 10:

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ACTORES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.

Las entrevistas que se realizaron para la presente investigación, tienen una forma semiestructurada con preguntas de respuesta abierta. La entrevista está dividida en tres partes: la primera, en la que se intenta tener una visión amplia desde la subjetividad de los actores respecto a todos los cambios que ha implementado el gobierno de Rafael Correa en el ámbito de la educación superior; sin embargo, se hará hincapié en proceso de evaluación y acreditación de carreras.

En la segunda, se pretende conocer de forma específica los problemas relacionados con las fuerzas internas que generan inercia propuestas por Hannan y Freeman. Es decir que se preguntará sobre las nuevas funciones, los desequilibrios políticos y en la repartición de recursos, los problemas de comunicación internos y los elementos históricos de la universidad, y cómo ha sido la participación de los actores en el proceso de evaluación de las carreras

Finalmente, la tercera parte está destinada para hacer una mejor descripción de la estructura comunicativa de la PUCE, así como averiguar cuáles han sido los problemas que ha presentado durante el proceso de evaluación y acreditación de carreras.

PARTE 1: Percepciones generales.

- ¿Qué opina sobre los cambios en la educación superior propuestos por el Gobierno y expresado como por ejemplo la LOES, su reglamento y los procesos de evaluación y acreditación? ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos?

PARTE 2: Factores internos que generan inercia.

- ¿Qué dificultades, problemas, o como los llama la OEyA, debilidades, ha encontrado en su unidad académica para implementar el proceso de evaluación de carreras?
- ¿Qué nuevas actividades y procesos han tenido que cumplir a partir del proceso de evaluación de carreras?
- ¿Qué dificultades han tenido para cumplir con estas nuevas obligaciones?
- ¿Qué tan difícil ha sido para la comunidad académica acatar las nuevas disposiciones y cumplir con las ya existentes?

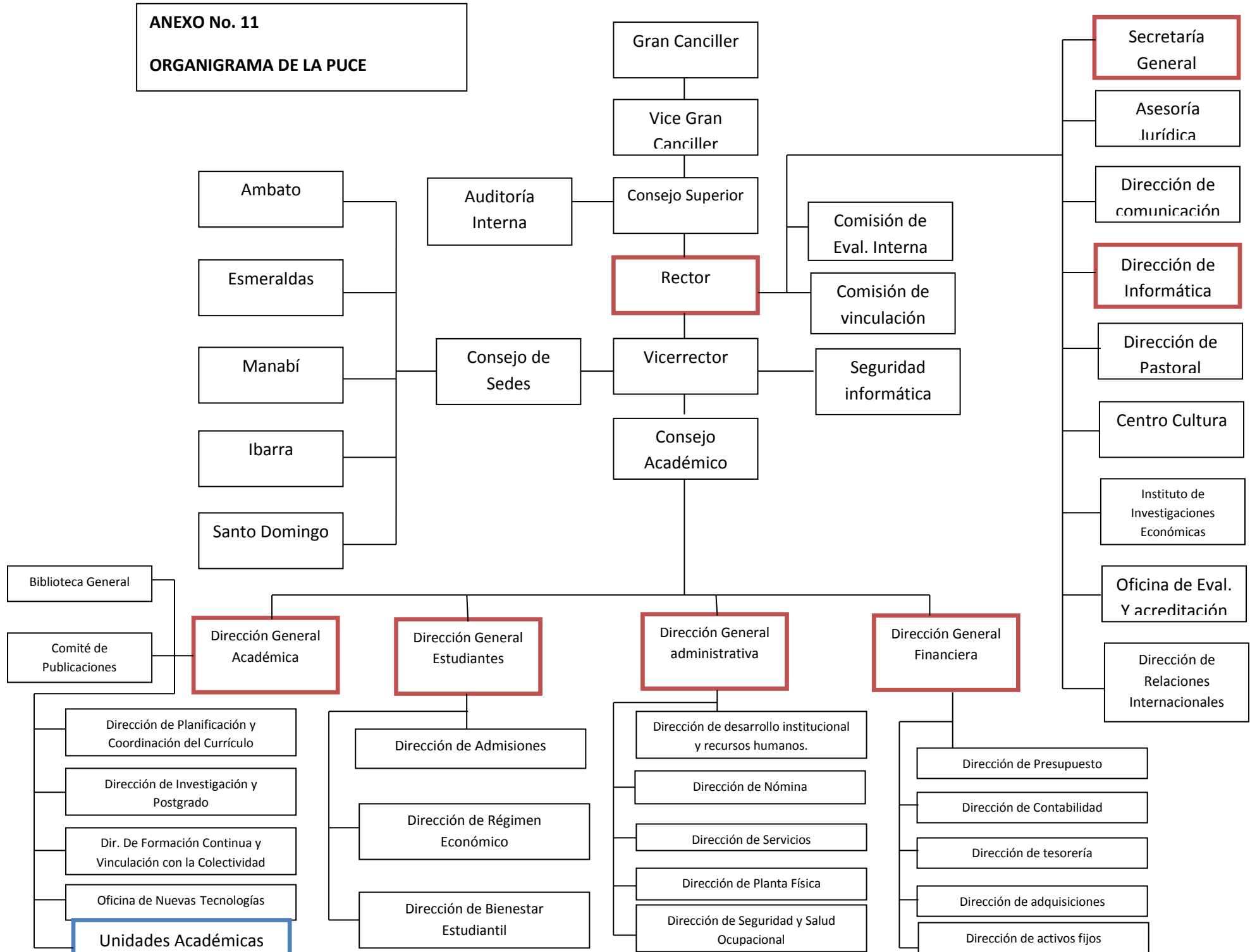
- ¿Usted cree que las direcciones generales, otros docentes y alumnos han cumplido con sus expectativas, con las disposiciones y con lo que demanda los reglamentos de la PUCE para sacar adelante este proceso de evaluación?
- ¿En el caso de que no hayan cumplido (con lo mencionado en la pregunta anterior), por qué cree que no lo hacen, incluso sabiendo que pueden existir sanciones de por medio?
- ¿Cree usted que existe la normativa y las directrices suficientes para apoyar el proceso?

- ¿Cree usted que existen personas o grupos dentro de la universidad que interfieren con el desarrollo fluido del proceso? ¿Qué hacen para interrumpir? ¿Por qué lo hacen?
- ¿Cree que los comités de evaluación están dotados de la suficiente autoridad como para llevar a cabo el proceso?
- ¿Su unidad académica está dotada de los suficientes recursos para cumplir con el proceso de evaluación y acreditación?
- ¿Cómo está conformado el sistema de comunicación de la PUCE? ¿Cuáles son los cargos que reciben mayor información y que tiene como responsabilidad socializarla?
- ¿Qué elementos tecnológicos utiliza?
- ¿Cuál es su opinión sobre el sistema de comunicaciones interno de la PUCE? ¿Cree que le permite conocer y transmitir de manera pertinente la información?
- ¿Qué problemas usted encuentra en la red de comunicaciones?
- ¿Por qué cree que se dan estos problemas?
- ¿Cómo han afectado estos problemas a la fluidez del proceso de acreditación de carreras?
- ¿Cree usted que la información que recibe ha sido la adecuada para proceder en el proceso?
- ¿Ha tenido canales para hacer llegar sus sugerencias, quejas, peticiones; y ha recibido una respuesta oportuna?

PARTE 2: Factores externos que generan inercia.

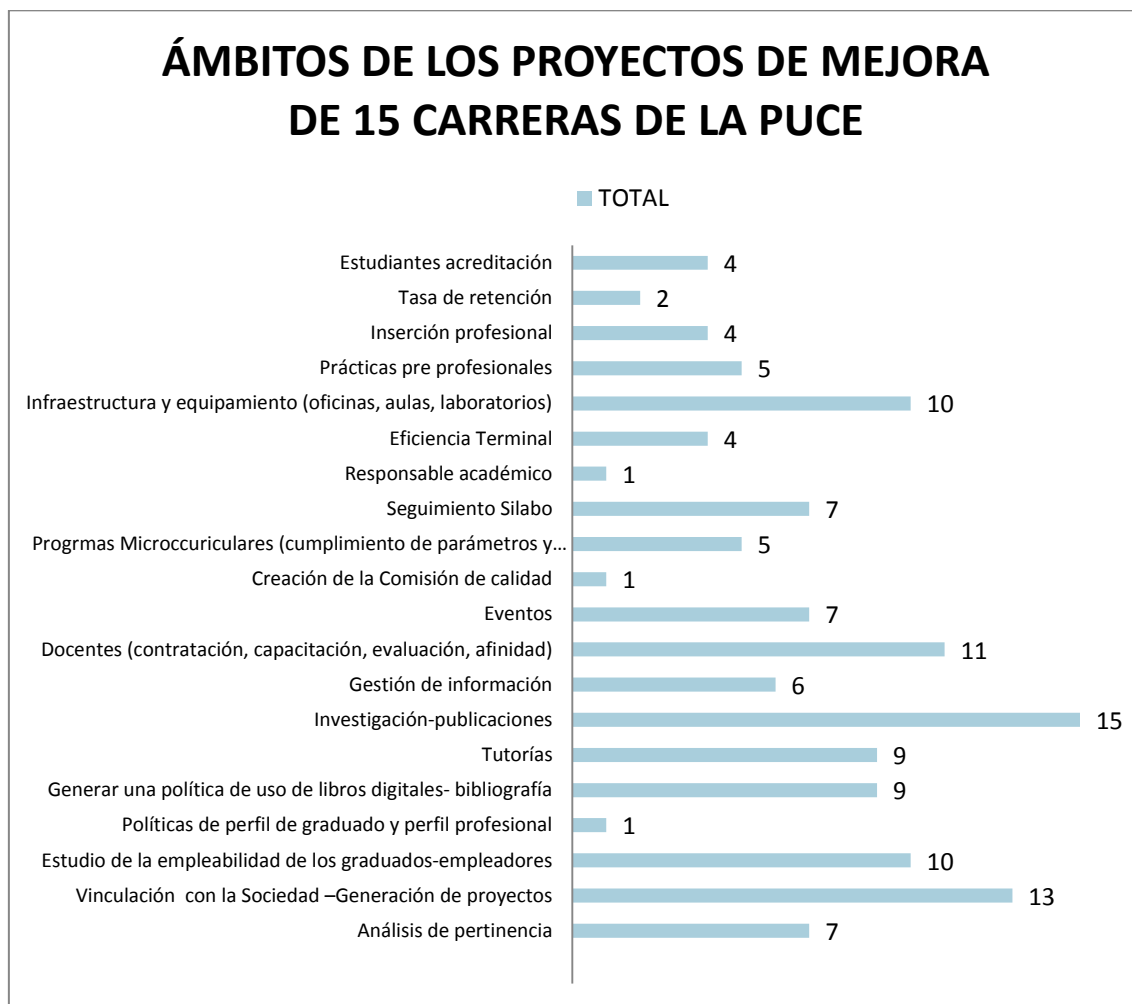
- ¿Específicamente del proceso de evaluación de carreras, cuál sería su apreciación, qué impactos cree que ha tenido en la universidad?
- ¿Qué opinión tiene usted sobre la actuación del CEAACES como ente regulador de este proceso?
- ¿Considera usted que estos puntos negativos provocan dificultades para implementar el proceso de acreditación de carreras en la PUCE?

ANEXO No. 11
ORGANIGRAMA DE LA PUCE



ANEXO No. 12

CUADRO QUE CUANTIFICA LOS PROYECTOS DE MEJORA DE LAS CARRERAS DE LA PUCE Y SU ÁMBITO DE APLICACIÓN.



Fuente: Informes de Autoevaluación de Carreras 2014; Elaborado por David Arcentales.