

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional
en el proceso de reacreditación de una universidad privada
de Lima metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTORA

Vania Minami Higa

ASESORA

María Elizabeth Salcedo Lobatón

Julio, 2020

RESUMEN EJECUTIVO

La acreditación institucional universitaria ha cobrado interés y relevancia en el contexto nacional e internacional, debido a la alta competitividad promovida por los sistemas de calidad. Sin embargo, la literatura académica ha prestado poca atención al análisis de las condiciones institucionales que faciliten su logro y que apunten al desarrollo de aprendizajes sostenibles a nivel individual, grupal y organizacional.

El objetivo de la presente investigación fue analizar las condiciones institucionales que fueron evidenciadas en el proceso de reacreditación institucional de una universidad privada en Lima metropolitana, y que contribuyan a su aprendizaje organizacional. Por ello, se exploraron tres condiciones: mecanismos institucionales, la formación de competencias individuales y las dinámicas de integración grupal que hayan surgido en el marco de su proceso de reacreditación. El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo y el método del estudio de caso de tipo intrínseco. Se recolectó información a partir de entrevistas semiestructuradas dirigidas a autoridades, personal administrativo y representantes estudiantiles que participaron del proceso de reacreditación institucional. También, se generó un análisis documental a partir de la revisión de documentos institucionales.

Las evidencias halladas solo confirmaron parcialmente la existencia de estas tres condiciones priorizadas en el contexto de la reacreditación institucional. Emergieron, más bien, otros tipos relacionados a la cultura organizacional (Fassio & Ruty, 2017), cultura del aprendizaje (Castañeda, 2015) y la faceta cultural, política y contextual (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002). Estas condiciones emergentes se relacionan con los enfoques estructural, cultural y político propuestos por Claverie (2013) y los modelos de gestión universitaria (Solé & Llinas-Audet, 2011). Estos se diferencian de aquellos que sostienen a la acreditación institucional como mecanismo de mejora y al aprendizaje organizacional: enfoque de gestión basado en procesos, calidad educativa y gestión del conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje organizacional, acreditación universitaria, gestión universitaria, aseguramiento de la calidad

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes, personal administrativo y autoridades universitarias que accedieron generosamente a ser entrevistados en esta investigación.

A los profesores que brindaron su tiempo y experticia para revisar y sugerir valiosas mejoras a las preguntas de las guías de entrevista.

A Elizabeth Salcedo, mi asesora. Gracias a la profundidad y agudeza en sus observaciones pude encaminar mi investigación, así como culminarla exitosamente. Su acompañamiento a lo largo de todo este proceso siempre ha sido honesto, cálido y retador.

A Oscar Pain, por creer en mí desde mis inicios, a nivel académico, profesional, laboral y personal. Por sus enseñanzas, por nuestras coincidencias y diferencias. Por ser el mejor jefe y compañero en mi camino por la educación, la psicología y la investigación evaluativa.

A Gimena, Pablo y Nataly, por su amistad y apoyo incondicional en la maestría y en la oficina. Por el cariño con el que siempre se han preocupado por mí.

A mis padres, Lidia y Haruo, por haberme permitido descubrir quién quería ser, por su sostén y esfuerzo infinito para llegar a serlo, y por confiar en mis decisiones.

A Julio, por empujarme a construir todo aquello que quiera alcanzar. Por enseñarme a estar presente, por hacerme reír de mis angustias. Por ser el mejor esposo y el mejor papá.

A Alba, por empezar la maestría conmigo. Y a Lucas, por acompañarme en terminarla. Porque se merecen lo mejor. Que la educación que reciban a futuro los escuche y les muestre cómo escuchar a otros; que les permita formularse todas las preguntas y los motive a buscar sus propias respuestas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ACREDITACIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA	4
1.1. LOS ENFOQUES DE GESTIÓN UNIVERSITARIA.....	6
1.1.1. Enfoque de gestión basado en procesos.....	9
1.1.2. Enfoque de gestión del conocimiento.....	11
1.1.3. Enfoque de calidad educativa y la acreditación universitaria.....	13
1.2. CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	18
1.2.1. Elementos del aprendizaje organizacional.....	20
1.2.2. Condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional en universidades.....	23
1.3. CONOCIMIENTO EXISTENTE SOBRE ACREDITACIONES Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.....	30
1.3.1. Estudios sobre acreditación y aseguramiento de la calidad en universidades.....	30
1.3.2. Estudios sobre aprendizaje organizacional en universidades.....	33
1.3.3. Estudios sobre aprendizaje organizacional en procesos de acreditación en universidades peruanas.....	35
CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL DEL PROCESO DE REACREDITACIÓN INSTITUCIONAL OBJETO DE ESTUDIO	36
2.1. LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL.....	36
2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE REACREDITACIÓN INSTITUCIONAL OBJETO DE ESTUDIO.....	38
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	44
3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	44
3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
3.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	46
3.4. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
3.5. INFORMANTES.....	49
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	50
3.7. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
<i>Principios éticos y consentimiento informado.....</i>	<i>53</i>
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN	55
4.1. PERCEPCIONES GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.....	55

4.2. LOS MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL PROCESO DE REACREDITACIÓN	60
4.3. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL PROCESO DE REACREDITACIÓN.....	66
4.4. LA DINÁMICA DE INTEGRACIÓN GRUPAL EN EL PROCESO DE REACREDITACIÓN	71
<i>Organización de las comisiones</i>	71
<i>Objetivos de las comisiones</i>	79
<i>Estrategias de coordinación</i>	85
<i>Estrategias de monitoreo</i>	87
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	95
SOBRE IMPLICANCIAS PRÁCTICAS A NIVEL INSTITUCIONAL	95
SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	107

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Condiciones para el AO incluidas en este estudio, según enfoques, niveles de aprendizaje y autores.	29
Tabla 2. Estándares del modelo de reacreditación institucional.	42
Tabla 3. Categorías de análisis, subcategorías y aspectos.	48
Tabla 4. Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.	51
Tabla 5. Comisiones a cargo del proceso de reacreditación institucional.	72
Tabla 6. Objetivos por tipo de comisión.	79

INTRODUCCIÓN

El panorama universitario actual, tanto a nivel nacional como internacional, ha promovido diversos lineamientos orientados a la mejora continua y a la optimización de procesos para brindar un servicio educativo de calidad. En el caso peruano, la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU) y los modelos de acreditación tanto para el nivel institucional como para los programas aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad educativa (Resolución N° 175-2016-SINEACE/CDAH-P y Resolución N° 279-2017-SINEACE/CDAH-P) han impulsado en las universidades un conjunto de mecanismos, como las acreditaciones institucionales, que permiten certificar que las universidades cumplen con estándares de calidad en el funcionamiento de sus programas académicos.

En los últimos años, la reflexión académica a nivel internacional ha iniciado una revisión del efecto de los procesos de acreditación en el fortalecimiento de las instituciones. Sin embargo, a nivel nacional aún no hay estudios que revisen las experiencias empíricas de acreditación y su impacto en el fortalecimiento de las instituciones, menos aún desde los enfoques de gestión del conocimiento, gestión universitaria y el aprendizaje organizacional.

Por ello, el presente estudio se interesó en observar un caso específico referido a las acreditaciones institucionales y explorar si se generaron condiciones, en el marco de dicho proceso, que favorecieran el aprendizaje organizacional en una institución educativa. En ese sentido, se seleccionó la experiencia vivida por una universidad privada de Lima metropolitana que recientemente acababa de desarrollar un segundo proceso de acreditación institucional, y cuyas características particulares como prestigio académico le han permitido constituirse como un referente a nivel nacional.

Esta investigación pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las condiciones institucionales que se evidenciaron en el proceso de reacreditación de una universidad privada que contribuyan a su aprendizaje organizacional? Para ello,

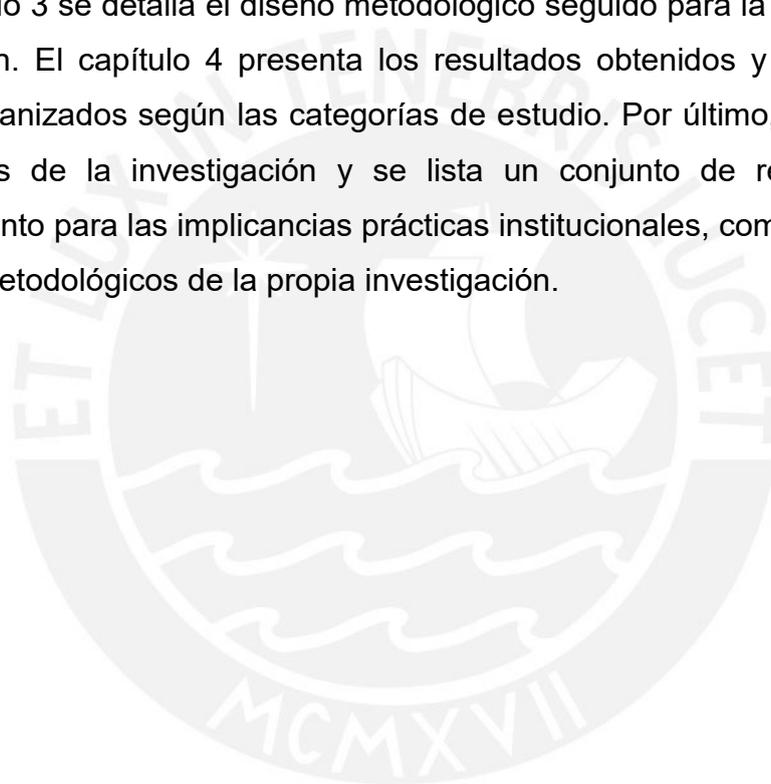
se formula como objetivo general analizar las condiciones institucionales evidenciadas en el proceso de reacreditación institucional de una universidad privada que contribuyan al aprendizaje organizacional. Se proponen tres objetivos específicos: (i) Examinar los mecanismos institucionales, formalizados o no, que contribuyan al aprendizaje organizacional y que hayan sido evidenciados durante el proceso de reacreditación institucional, (ii) Identificar acciones orientadas a la formación de competencias individuales que contribuyan al aprendizaje organizacional y que hayan sido evidenciadas durante el proceso de reacreditación institucional, y (iii) Explicar las dinámicas de integración grupal en las comisiones a cargo de la reacreditación institucional que contribuyan al aprendizaje organizacional.

Cabe mencionar que la investigación se inscribe en la línea de investigación “Gestión del conocimiento en el campo educativo”, y al sub tema “Las instituciones educativas como organizaciones que aprenden” (Sime & Revilla, 2012). El ámbito educativo universitario ha sido escasamente estudiado en nuestro país, y es actualmente uno de los niveles en donde se han asignado recursos importantes para su desarrollo a nivel nacional. Ante dicho escenario, resulta relevante estudiar las condiciones que se generan en procesos tales como las acreditaciones, que contribuyan a un aprendizaje organizacional más allá de las certificaciones externas.

El enfoque de investigación seguido ha sido el cualitativo, de tal modo que permita profundizar en la comprensión del proceso de reacreditación institucional vivido por la universidad privada en cuestión (Balcázar et al., 2002; Creswell, 2007; Schuster, Puente, Andrada & Maiza, 2013), bajo el método del estudio de caso de tipo intrínseco (Creswell, 2007; Stake, 1999). Para la recolección de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho participantes del proceso de reacreditación, seleccionados de acuerdo al tipo de comisión al que fueron asignados. Adicionalmente se revisaron ocho fuentes documentales, correspondientes a documentos propios del proceso de reacreditación y de la universidad en general.

Este informe está organizado en cuatro capítulos. El capítulo 1 aborda el marco teórico conceptual de la investigación. Inicia con la presentación de los enfoques de gestión universitaria sobre los cuales versará el análisis de los hallazgos, así como las definiciones conceptuales referidas a las condiciones para el aprendizaje organizacional. Además, se presenta la investigación existente relacionada a procesos similares en otras universidades. Luego, el capítulo 2 describe el marco institucional del caso de estudio, explicado desde el contexto nacional e internacional de las acreditaciones universitarias.

En el capítulo 3 se detalla el diseño metodológico seguido para la realización de la investigación. El capítulo 4 presenta los resultados obtenidos y sus respectivos análisis, organizados según las categorías de estudio. Por último, se exponen las conclusiones de la investigación y se lista un conjunto de recomendaciones sugeridas tanto para las implicancias prácticas institucionales, como para aspectos teóricos y metodológicos de la propia investigación.



CAPÍTULO 1. ACREDITACIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Los sistemas educativos universitarios enfrentan actualmente distintos retos que afectan tanto los procesos curriculares y de enseñanza-aprendizaje, como los procesos de gestión institucional. Estas nuevas demandas son producto de los constantes cambios en el contexto mundial (Latorre, 2013) y del surgimiento de la sociedad del conocimiento, noción utilizada desde principios de los años 60 en el marco del paradigma post-industrial, para señalar que la información ya no es un fin en sí mismo; sino más bien se convierte en un insumo para la producción de nuevos conocimientos (Ayuste, 2012). Este nuevo tipo de sociedad ha permitido abrir camino hacia una nueva economía del conocimiento, en tanto es reconocida como el elemento central que genera valor y riqueza en las diferentes organizaciones y sociedades (Rejas, 2012; Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz, 2010).

Los principales cambios en el ámbito universitario inician en el escenario estadounidense al finalizar la Segunda Guerra Mundial, los cuales llevaron a un aumento progresivo en las tasas de alumnos. Esto generó un rápido crecimiento en las universidades y un cambio en la diversidad de la composición de su población estudiantil, ya que se pasó de formar a un grupo de élite profesional a impulsar la masificación de la educación superior y su universalización (Trow, 1973; citado en González, 2018).

UNESCO, en el año 1999, ha resaltado la necesidad de revisar la pertinencia de la formación educativa superior, en tanto contribuya a responder a las necesidades de la sociedad global actual. Para ello, se sostiene que su orientación formativa debe centrarse en la interdisciplinariedad y en el desarrollo de competencias. Además, se recalca la importancia de formar profesionales que no solo sean eficientes para resolver problemas relacionados a sus contextos, sino también que conciban en su quehacer una preocupación genuina por el otro, demostrando un desempeño profesional socialmente responsable y ético (González, Herrera, & Zurita, 2008).

En ese sentido, resulta imprescindible formar personas que aprendan a aprender a lo largo de la vida y que aprendan a convivir con las diferencias —con aquello que no logra comprenderse en primera instancia, o con aquellas personas que no comparten nuestros propios sistemas de creencias y conocimientos en general— para generar nuevo conocimiento a partir de ellas. No solo debiera promoverse que una institución educativa sea inclusiva, sino que realmente favorezca la diversidad entre quienes la componen (Monereo & Pozo, 2001).

Un referente mundial importante en las reformas curriculares de la educación superior y la formación por competencias fue el proceso de Bolonia, el cual inició en Europa en 1999 con el fin de crear el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). El propósito principal de la EEES fue que la educación universitaria homologue tanto el grado como el posgrado, de tal modo que se construya un sistema comparable entre los países acogidos al proceso (Montero, 2010). Para desarrollar estos objetivos, se crea el Proyecto Tuning en el 2000 en Europa, y posteriormente en América Latina en el 2004, el cual buscó rediseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, para promover la mejora continua de la calidad y la competitividad de dichos programas. En el marco de este proyecto de alcance internacional, se introducen los conceptos de “competencia” y “resultados de aprendizaje” en la educación superior universitaria (López & Sánchez, 2016), así como la concepción del aprendizaje centrado en el estudiante y el sistema de evaluación por competencias (Ion & Cano, 2011).

El Proyecto Tuning en América Latina plantea cuatro líneas de trabajo: competencias; enfoques de enseñanza aprendizaje y evaluación de competencias; créditos académicos y calidad de los programas (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi & Wagenaar, 2007). En particular, la primera línea referida a las *competencias* (genéricas y específicas) resalta la capacidad de aprender y la capacidad de análisis y síntesis como atributos transversales a toda disciplina o titulación. Se reconoce que el contexto internacional demanda a la educación superior universitaria el desarrollo de competencias relacionadas a discriminar la información relevante de la accesoria, analizarla, procesarla, evaluarla y así identificar potenciales usos que ayuden a solucionar distintos tipos de problemáticas (Ayuste, 2012; Balderas, 2009). Asimismo, la cuarta línea de trabajo, referida a la

calidad de los programas, es reconocida como el eje de articulación clave de las tres líneas de trabajo propuestas en el proyecto (competencias; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; y créditos académicos) que debe asegurar el buen funcionamiento de cualquier tipo de programa de estudios. Esto supone también una nueva demanda a las instituciones universitarias, que exige revisar sus modelos de gestión de modo tal que se organicen las condiciones necesarias que faciliten una formación de calidad para todos sus estudiantes.

1.1. LOS ENFOQUES DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

La teoría de la gestión es definida como “la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (Cassasus, 2002, p. 50). Existen diversas especificaciones de esta definición dependiendo de la visión de gestión que se desee enfatizar, la cual puede privilegiar la movilización de recursos, la supervivencia de la organización, la interacción o la comunicación entre sus miembros. No obstante, la visión de gestión centrada en los procesos se vincula al aprendizaje, entendiendo que este es verificable en el accionar de las personas. Por ello, la evolución de la definición de la gestión se ha acercado al campo educativo de manera casi natural (Cassasus, 2002). En esa línea, la gestión educativa utiliza principios de la gestión en el ámbito educativo, y es entendida como un conjunto de procesos que facilitan la toma de decisiones para la realización de prácticas pedagógicas, cuyo fin último se orienta a la transformación de la sociedad (Botero, 2009).

Tomando en cuenta su origen organizacional, la gestión educativa en el ámbito universitario del siglo XXI se enfrenta a nuevos desafíos. Estos están relacionados a repensar y reorganizar sus acciones para viabilizar y actualizar la figura de la autonomía universitaria, así como a establecer un clima democrático y participativo al interior de sus organizaciones. Por otro lado, se enfrenta a la mejora de la calidad educativa hacia una formación integral en un contexto de globalización y de plataformas virtuales que facilitan la educación a distancia (Botero, 2009). En específico, las universidades presentan ciertas particularidades que complejizan su configuración como organización y suponen retos para la gestión educativa. Por

ejemplo, estas instituciones presentan un débil acoplamiento entre sus componentes y responden a una variedad de objetivos de distinta naturaleza, producto de la coexistencia de subsistemas en su interior. Estos subsistemas se ven reflejados en la configuración de las especialidades, cuyos paradigmas disciplinares y de producción de conocimiento son distintos entre sí (Claverie, 2013). Esta convivencia de diversas especialidades al interior de una misma organización genera, de manera inevitable, distintas culturas o modos de pensar y de actuar, resguardadas en las características propias de cada disciplina, así como distintos intercambios de poder y negociación entre sus miembros.

Solé y Llinas-Audet (2011) analizan tres modelos de universidades, los cuales determinan una configuración particular en su estructura, en sus modos de organización y en las relaciones entre sus miembros. Por un lado, la *universidad vertical* está organizada por facultades y su objetivo es asegurar una linealidad en las asignaturas a través de la cátedra. Está gobernada por académicos y la gestión estratégica no es tomada en consideración. La *universidad matricial*, por su parte, incluye en su organización a los departamentos, a quienes se les encarga la actividad investigadora y la producción del conocimiento en general; mientras que las facultades se ocupan del cumplimiento de los planes de estudio. En ese escenario, el rol de la investigación y la producción del conocimiento se vuelve protagónico, lo que supone un cambio cultural, así como una nueva organización y gestión al interior de las universidades. Finalmente, la demanda de servicios que den soporte a esta nueva configuración da lugar a la *universidad moderna*, la cual requiere de una tecnoestructura que permita asegurar la estandarización y la optimización de dichos servicios. Este nuevo tipo de gestión o burocracia puede crear conflictos si la universidad aún mantiene la cultura de la universidad vertical o matricial, considerando además el sistema de gobernanza existente en dichos tipos de universidades. Asimismo, es importante observar que la universidad moderna presenta tres de los cuatro elementos principales de la alta gestión: la distribución de tareas, la capacidad de gestionar y un sistema de información para dar seguimiento al funcionamiento de la organización. Sin embargo, carece del cuarto elemento que es la estrategia —entendida como la formalización de hacia dónde se desea llegar como colectivo, de acuerdo a los recursos y capacidades existentes—

debido a que la universidad ha ido adoptando nuevas formas de gestión por imposición de circunstancias externas.

Las universidades latinoamericanas han acoplado en sus modos de gestión organizacional distintos enfoques provenientes de las teorías administrativas tradicionales, heredadas de la experiencia europea y estadounidense que parten de modelos organizacionales basados en las profesiones o cátedras y en los departamentos académicos, respectivamente (Claverie, 2013). Estos enfoques gerenciales son los que han predominado entre el siglo XX y comienzos del XXI, entre los cuales se manejan conceptos relacionados a la calidad total, la reingeniería de procesos, la gerencia por objetivos, la gerencia social participativa, entre otros (Romero & De Morr, 2016).

Ante estas particularidades organizacionales, los modelos existentes de gestión institucional parten de diversos enfoques (Cassasus, 2002). Por ejemplo, el *modelo teórico analítico* propuesto por Claverie (2013) se basa en tres enfoques que permiten dimensionar los problemas actuales en la gestión universitaria actual: el enfoque estructural, cultural y político. Este modelo propone que la organización jerárquica formal de las universidades (enfoque estructural) delimita el contexto en el que se desarrollará la propia gestión institucional. Este, a su vez, se encuentra enmarcado en una cultura organizacional (enfoque cultural), cuyas características y necesidades son diferenciadas por la naturaleza de las disciplinas académicas, y en una micropolítica en particular (enfoque político) en la que las relaciones de poder entre los agentes influyentes al interior de estas organizaciones determinan la toma de decisiones a nivel institucional.

Otros autores como Barbón y Fernández (2018) sostienen que el enfoque de gestión estratégica en las universidades, considerado desde los lineamientos de la UNESCO, atiende de manera efectiva a los fines de mejora de la calidad educativa, ya que hace énfasis en los procesos de planificación, organización, regulación y control al interior de las organizaciones universitarias. Este enfoque estratégico focalizado en los procesos organizacionales es considerado en la propuesta de Veliz-Briones, Alonso-Becerra, Fleitas-Triana y Alfonso-Robaina (2016), la cual integra dos enfoques para una óptima gestión universitaria: el enfoque de gestión

por proyectos y el enfoque por procesos. Dichos autores sostienen que ambos enfoques se enriquecen y complementan en tanto toda universidad como organización requiere de proyectos, con inicios y finales delimitados, como también requiere de procesos, que se mantengan de manera continua a nivel institucional.

Por otro lado, uno de los enfoques más influyentes es el enfoque de gestión del conocimiento; no solo en el contexto educativo, sino también en el organizacional. Este supone un conjunto de procesos y estructuras al interior de una institución orientadas a gestionar sus activos tangibles e intangibles, para así fortalecer la competitividad de una organización (Murcia, Vargas & Jaramillo, 2011; Pérez-Montoro, 2016).

Para efectos de esta investigación y debido a las características del caso de estudio, se considerará al enfoque basado en procesos y al enfoque de gestión del conocimiento como marcos principales de análisis. Los procesos de acreditación en la educación superior universitaria tienen por propósito corroborar la calidad de los diversos procesos que sostienen a la institución en su quehacer formativo y, a su vez, están orientados a promover la mejora continua a través de la consolidación del conocimiento alcanzado en la institución.

1.1.1. Enfoque de gestión basado en procesos

El objetivo principal del enfoque basado en procesos es optimizar la obtención de resultados de una organización y, para ello, propone gestionar de manera más eficiente los procesos que lleven a dichos resultados. Este enfoque se orienta a conducir los procesos de manera integrada, sistemática y transparente, de tal modo que la organización los adapte en aras de satisfacer las necesidades de sus clientes internos y externos, y a su vez logre explicitar la cadena de valor del sistema productivo de la organización (Alonso-Torres, 2014; Mallar, 2010; Rodríguez-Echevarría, Lezcano-Véliz, Varela-Pérez, Martínez-Barreras & Valdés-García, 2010). Así, el presente enfoque surge como una propuesta complementaria a la gestión clásica de estructuras verticales, las cuales se organizan por funciones entendidas más bien como estructuras organizativas de manera horizontal,

organizadas por sus procesos (Mallar, 2010).

Cabe indicar que este enfoque define a los procesos como el conjunto de actividades interrelacionadas entre sí cuyo propósito es transformar los elementos de entrada del proceso en salidas o resultados, otorgándoles un valor agregado para el cliente (Hernández, Martínez & Cardona, 2015; Mallar, 2010; Rodríguez-Echevarría et al., 2010). Del mismo modo, como se mencionó anteriormente, una gestión centrada en los procesos es la que vincula de manera directa la acción de la gestión con el aprendizaje al interior y entre organizaciones (Cassasus, 2002). Por otro lado, Mallar (2010) indica que existen dos tipos de procesos básicos en una organización: procesos del negocio, los cuales atienden directamente a dar respuesta a las necesidades de sus clientes, y procesos de apoyo, los cuales brindan soporte interno para ejecutar los procesos del negocio.

Los pasos clave para implementar el enfoque por procesos son: la identificación, secuencia y descripción de procesos (a través de la elaboración de un mapa de procesos), así como su respectivo monitoreo y mejora (Rodríguez-Echevarría et al., 2010). Autores como Pires y Machado (2006, citados en Alonso-Torres, 2014) resaltan el rol de las “comisiones de calidad” como aquellos componentes organizacionales de carácter permanente encargados de llevar a cabo la coordinación lateral necesaria en toda organización para articular e integrar el desarrollo de los procesos requeridos.

En ese sentido, gestionar una organización bajo el enfoque basado en procesos no solo implica constituir comisiones de calidad encargadas de mapear y ejecutar los procesos que permitan obtener resultados. Supone, además, desplegar acciones de seguimiento y medición de los propios procesos, que favorezcan su mejora. Es en este contexto en el cual se instauran los sistemas de medición y acreditación de calidad, orientados a evidenciar el logro de determinados criterios o estándares que permitan demostrar su nivel de competitividad frente al resto de instituciones (Cassasus, 2002).

1.1.2. Enfoque de gestión del conocimiento

En el escenario de las nuevas demandas globales caracterizadas por la rapidez de intercambio de información, surge la gestión del conocimiento como un enfoque o disciplina cuyo fin es identificar y distribuir de manera sistemática el conocimiento al interior de una organización, de modo tal que agregue valor a la misma (Pérez-Montoro, 2016). Cabe indicar que la gestión del conocimiento surge del contexto empresarial, debido a que son este tipo de organizaciones el espacio privilegiado en donde se explicita la necesidad de conseguir una ventaja sostenible que resulte competitiva, que les permita diferenciarse y destacar del resto de organizaciones similares (Mihi, 2008). Además, los orígenes de la gestión del conocimiento provienen de dos escuelas: la oriental, que entiende el conocimiento como un proceso, y la occidental, que lo concibe como un objeto, el cual es obtenido a partir de la información (Pérez-Montoro, 2016).

Esta popularidad alcanzada por la gestión del conocimiento en las organizaciones empresariales es luego trasladada al mundo académico. Aprender a gestionar el conocimiento y reducir su complejidad, mediante la síntesis e integración de la información, se convierten en competencias sumamente requeridas en todos los espacios educativos, sobretodo en la educación superior. Como señalan Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz (2010), se reconoce a la educación superior como el espacio privilegiado que permite crear capital humano clave para el sostenimiento del conocimiento, en el marco de las economías actuales alrededor del mundo. Las universidades generan competitividad y constituyen el elemento central para el desarrollo de las sociedades. Por esto, diferentes autores han estudiado y elaborado propuestas que integran la gestión del conocimiento tanto en la propuesta de gestión institucional de las universidades como en sus propuestas curriculares (Larrea, 2006; Mata & Pesca, 2011; Pastor, 2000; Ríos, 2012).

Murcia, Vargas y Jaramillo (2011) plantean cuatro grandes tendencias seguidas por el enfoque de gestión del conocimiento en el contexto educativo. De ellas, se destacan dos para los propósitos de esta investigación: (i) la gestión del conocimiento como administración de los procesos, la cual resalta la responsabilidad de las organizaciones para su mejoramiento continuo a través de

sistemas de gestión de la calidad; y (ii) la gestión del conocimiento desde la organización de activos tangibles e intangibles, que destaca el proceso educativo al centro de toda gestión, basado en el trabajo colaborativo entre equipos que deriven en un aprendizaje sistémico a nivel institucional.

En ese sentido, gestionar el conocimiento supone reestablecer las estructuras de intercambio entre las personas al interior de un sistema específico, para asegurar condiciones que promuevan una comunicación más fluida y rápida, que busque compartir los aprendizajes alcanzados dentro de estos mismos grupos y con otros grupos externos (Caballero, 2002). Según Caballero (2002), existen cuatro estadios clave para el desarrollo de la gestión del conocimiento relacionados a la *comunicación y cultura* organizacional, al *conocimiento* disponible en almacenes de conocimientos externos e interno y, por último, al *capital intelectual* entendido como aquellos activos intangibles desarrollados por la organización.

Cabe resaltar que la gestión del conocimiento se vuelve democrática en tanto se legitimen como interlocutores válidos a distintos tipos de actores (Ayuste, 2012). Aprender a confiar en otros, dándoles cabida y reconociendo el aporte de sus conocimientos, cimienta las bases de respeto y equidad que permiten caminar hacia una sociedad más justa, íntegra y sensible a nuestras necesidades en común. Sin embargo, para poder reconocer la validez de los distintos aportes y conocimientos, es necesario desarrollar habilidades que nos permita discernir el conocimiento de la información. Además, producir conocimiento y compartirlo con personas que son percibidas como radicalmente opuestas entre sí, en un escenario de respeto y apertura, podría generar las condiciones para construir soluciones innovadoras que atiendan a las problemáticas al interior de las instituciones educativas y a las organizaciones en general.

Desde esa perspectiva, distintos autores han intentado establecer la relación entre el enfoque de gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Al respecto, Álvarez (2006) sostiene que la gestión del conocimiento permite desarrollar el aprendizaje organizacional, en tanto el capital intelectual constituido desde el aporte individual de los miembros de una institución se logre compartir y fortalecer a nivel grupal, y posteriormente impactar a la organización en su totalidad. Por otro lado,

Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) proponen, ante estas distintas interpretaciones en la literatura, que tanto la gestión del conocimiento como el aprendizaje organizacional apuntan a un mismo objetivo. No obstante, el enfoque de gestión del conocimiento se centraría más en los procesos de carácter instrumental que permiten concretizar la mirada estratégica del aprendizaje organizacional.

Ante estas posturas, es necesario resaltar lo planteado por King (2009), quien menciona que el aprendizaje organizacional es entendido para algunos autores como la meta de la gestión del conocimiento, y otros los consideran enfoques complementarios (como, por ejemplo: el aprendizaje organizacional centrado en los procesos y la gestión del conocimiento centrado en el contenido del conocimiento).

Para fines de este estudio, es necesario reconocer que ambos enfoques coinciden en buscar explicitar el conocimiento al interior de una organización, para así mejorar el uso de dicho conocimiento entre sus miembros. Esta postura es el punto de partida sobre el cual se concretiza el propósito de la presente investigación, ya que se pretende comprender las condiciones sobre las cuales se construye el aprendizaje organizacional, tomando en consideración su confluencia con el enfoque de gestión del conocimiento, en el contexto de la reacreditación universitaria como un proceso fundamental de mejora continua. La reacreditación, a su vez, se enmarca dentro del enfoque de calidad educativa, el cual será caracterizado a continuación.

1.1.3. Enfoque de calidad educativa y la acreditación universitaria

La calidad educativa parte del enfoque de gestión basado en procesos, y destaca el rol de los procesos de evaluación interna y externa como estrategias clave para la identificación de mejoras que permitan desarrollar sistemas de mejora continua en las instituciones. Bajo esa mirada, para asegurar la calidad educativa, cada organización desarrolla distintos tipos de procesos de evaluación, como lo es la acreditación. Para poder explicar la definición de la acreditación universitaria, es necesario partir por la descripción de la evolución del enfoque de calidad educativa y sus diferentes significados.

De acuerdo a la UNESCO (2004), en el Marco de acción de Dakar realizado en el

2000, se define de manera amplia a la calidad educativa y, en los siguientes años, se insertan dos características específicas: (i) lograr altos niveles de desarrollo cognitivo en los estudiantes, y (ii) desarrollar el pensamiento creativo y emocional de los mismos, orientados a consolidar valores globales tales como la ciudadanía, la convivencia en paz y la equidad. Posteriormente, se acuerda también que se deben asegurar ciertas dimensiones clave para todo sistema educativo: las características de los estudiantes, el contexto, los recursos, el proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados obtenidos. En líneas generales, el Reporte de Monitoreo Global de Educación para Todos del año 2005 (UNESCO, 2004) concluye que, si bien aún existen grandes diferencias de opinión respecto a qué es la calidad educativa, en el escenario internacional ya se han alcanzado acuerdos en común en torno a esta discusión.

Sin embargo, a nivel latinoamericano, se observa que en muchos países el concepto de calidad educativa no ha asimilado estas características acordadas internacionalmente en la práctica real y, más bien, ha promovido el establecimiento de prácticas perniciosas al interior de los sistemas educativos. Para el caso de México, existe un estudio cualitativo realizado por Díaz Barriga, Barrón y Díaz Barriga (2008), cuyo propósito fue conocer y analizar el impacto de los diversos programas de evaluación institucional que se aplican en Educación Superior. En este se concluye que, si bien estos programas de evaluación tuvieron como fin último impulsar la calidad educativa en la educación superior de México, terminaron por generar dinámicas compulsivas de medición al interior de las instituciones educativas.

La experiencia del Reino Unido es muy distinta a la expuesta en México. Allí se puede observar que, una vez que la lógica de rendición de cuentas (en inglés, *accountability*) ha sido ya instaurada o enfocada en su dimensión externa, la evaluación de la calidad educativa debiera girar hacia la noción de autorregulación institucional, la cual se representa desde la dimensión interna de la calidad (Harvey & Newton, 2004). De manera complementaria, Ewell y Jankowski (2015) indican que la experiencia estadounidense en procesos de acreditación ha permitido no solo asegurar la rendición de cuentas (entendida también como aseguramiento de la

calidad) en las universidades, sino también ha facilitado implementar mejoras que favorezcan la calidad institucional. Sin embargo, ambos propósitos han generado tensiones entre sí al ponerse en marcha de manera paralela dentro de las instituciones.

Estas diferencias entre países responden a la afirmación de Rodríguez (2013), quien asegura que la calidad educativa puede ser entendida desde distintas aristas: como excelencia, como perfección (cero errores), como adecuación a los objetivos (llegar a donde se pretende o hasta donde se han comprometido), como eficiencia (costo-beneficio), como adecuación al mercado laboral y como satisfacción del usuario. Pero también menciona que la calidad educativa puede ser entendida como transformación (otorgar un valor añadido a los estudiantes) y como innovación organizativa. Estos dos últimos significados dan cuenta de la solvencia institucional para hacer frente a sus metas educacionales, a partir de una gestión y organización exitosa.

Autores como Miranda y Miranda (2012), Rodríguez (2013) y Paz (2012) sostienen que el concepto de calidad en la educación es polisémico debido que se encuentra determinado por su contexto social e histórico. En esa línea, Rodríguez (2010) concluye que el enfoque histórico-cultural ayuda a comprender cómo la calidad educativa ha sido interpretada de manera distinta alrededor del mundo, y la pertinencia de analizar de manera crítica cómo viene siendo incorporada dicha interpretación en las prácticas educativas cotidianas. Bajo esa lógica, mecanismos como la autoevaluación institucional contribuirían a construir significados particulares al interior de la propia organización educativa, en primera instancia. Mientras que la evaluación externa debiera proponer estándares que resulten ser suficientemente flexibles para representar este conjunto de significados que cada institución otorga a los procesos relacionados a la calidad educativa.

Es en este contexto de diversidad de acepciones de calidad educativa en el que aparece el fenómeno de las acreditaciones institucionales. Estos procesos de acreditación se consolidan a inicios del siglo XIX en Estados Unidos como mecanismos de regulación y control externo orientado al cumplimiento de

estándares para asegurar para la dotación del servicio educativo. A partir de estos procesos de acreditación, durante la década de 1980, las universidades empezaron a ser conscientes de la demanda de respuestas rápidas y efectivas a las necesidades de sus estudiantes. Es así que empiezan a organizarse e implementarse un conjunto de procesos orientados a dar cuenta de la efectividad institucional, la cual se refiere a la medición de un conjunto de desempeños al interior de las universidades con respecto a sus objetivos y metas, para propósitos de evaluación y mejora continua (Carter-Smith, 2010).

La acreditación es entendida como un proceso de evaluación, de carácter interno (mediante la autoevaluación) y externo (mediante la visita de expertos), en el cual se sistematiza y analiza información para verificar y reconocer públicamente el logro de estándares de calidad a nivel institucional y/o a nivel de los programas académicos (Hernández, 2006; Martínez, Tobón & Romero, 2017; Paz, 2012). De acuerdo al Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Decreto Supremo N° 018-2007-ED), la acreditación es un proceso voluntario, a excepción del caso de las instituciones formadoras de profesionales de la salud o de la educación, y está compuesto por tres etapas: la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación. Asimismo, la acreditación es temporal y debe ser renovada periódicamente. Para ser renovada se requiere necesariamente un nuevo proceso de autoevaluación y evaluación externa. Estas reevaluaciones son conocidas como las reacreditaciones, las cuales pueden oscilar entre tres a diez años en promedio, de acuerdo a lo establecido por cada órgano acreditador (Paz, 2012).

Uno de los puntos más complejos a considerar como efectos no deseados de los procesos de acreditación y reacreditación es que pierda de vista su carácter formativo orientado a la mejora continua. No solo ello, sino que durante el proceso de autoevaluación institucional se puede llegar incluso a señalar, de forma individual, a actores específicos como responsables de los resultados de la evaluación, desdibujando por completo el carácter institucional que debiera proteger toda evaluación de esta envergadura. Por ello, Hackman y Wageman (1995; citado en Miranda & Miranda, 2012) critican el discurso de la calidad educativa como un

discurso de carácter moral, que, en vez de promover el mejoramiento del sistema educativo, enfatiza en encontrar “culpables” en los actores que la conforman, sin retroalimentarlos para su mejora, pero sí exigiéndoles ser más productivos. De igual modo, Martínez, Tobón y Romero (2017) resaltan que los modelos latinoamericanos de acreditación universitaria no han establecido indicadores que prioricen la comunicación y el involucramiento de todos los actores educativos en los procesos de acreditación. Ello ha devenido en la separación de los aspectos académicos y los aspectos administrativos abordados en este tipo de procesos y en la pérdida del carácter formativo de las acreditaciones.

Como se puede observar, el enfoque de calidad educativa y la acreditación universitaria en particular confluye y se complementa con los enfoques de procesos, de gestión del conocimiento y de aprendizaje organizacional en tanto busca optimizar la gestión de los distintos tipos de capitales desarrollados dentro de la organización, para así mejorar y aprender de manera sostenida en el tiempo. Por tanto, este estudio analizará sus hallazgos en función a estos enfoques.

A continuación, se detallarán las condiciones para el aprendizaje organizacional que serán abordadas en la presente investigación.

1.2. CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

El aprendizaje organizacional (en adelante, AO) es reconocido como uno de los tres componentes clave para la gestión educativa estratégica, junto con el pensamiento sistémico y el liderazgo pedagógico (Pozner, 2000). Uno de los autores más influyentes en el estudio del AO es Peter Senge (1990), quien propuso las cinco disciplinas que se evidencian en toda organización que aprende: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico. No obstante, tal como sostiene Garvin (2000; citado en Friedman, Lipshitz & Popper, 2005), si bien la propuesta de Senge permitió que el AO resulte atractivo para su estudio y alcance popularidad, no ayuda necesariamente a aclarar o delimitar su definición. Esto se debe a que ha sido conceptualizado de diversas maneras por los autores, desde distintas disciplinas: como un proceso o un conjunto de procesos, como un fenómeno, un campo práctico profesional o campo de investigación académica, e incluso como una habilidad, capacidad o competencia de las propias organizaciones (Álvarez, 2006; Argyris & Schön, 1978; Castañeda, 2015; Garzón & Fisher, 2008; Fassio & Rутty, 2017; Friedman, Lipshitz & Popper, 2005; King, 2009; Wang & Ahmed, 2002).

Para efectos del presente estudio, el AO será entendido como la capacidad institucional de las organizaciones para crear, gestionar y utilizar conocimiento a partir de procesos cíclicos de evaluación y de implementación de nuevos comportamientos colectivos (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002), los cuales facilitan a su vez condiciones para desarrollar nuevas capacidades institucionales orientadas a la mejora de procesos, productos y/o servicios en general (Choo, 1999; Gore, 1998; Argyris, 1999; Muñoz-Seca et al., 2003; Nonaka et al., 1999; Rugles, 2000; Fuir, 2002; Kleiner, 2000; Norman et al., 2002; Pelufo et al., 2004; Wagner, 2002; Méndez, 2004; Garzón, 2005; citados en Garzón & Fisher, 2008).

Respecto a los modelos de aprendizaje organizacional, es posible indicar que el modelo más influyente y popular es el formulado por Peter Senge (1990), cuyas cinco disciplinas son las que han sido frecuentemente utilizadas como marco de análisis para el desarrollo de mediciones en distintos tipos de organizaciones (Bui

& Baruch, 2011; Cierna, Sujova, Habek, Horská & Kapsdorferová, 2017; Fassio & Ruddy, 2017; Khasawneh, 2010; Lipshitz, Popper & Friedman, 2002; Matos-Mendoza, Cardero-Delís & Correa-Requejos, 2017; Pomajambo, 2013). Sin embargo, diversos autores han intentado traducir la propuesta teórica del AO en modelos con diferentes tipos de énfasis. Lipshitz, Popper y Friedman (2002) intentaron definir de manera más concreta lo que se espera observar al interior de una organización que aprende, como complemento a Senge, y proponen así un *modelo multifacético del AO*. Este modelo está compuesto por cinco facetas que se conjugan y relacionan entre sí al interior de una institución: la faceta estructural, cultural, psicológica, política y contextual. Estas serán explicadas con mayor detenimiento en la sección 1.2.2.

Por otra parte, Garzón y Fisher (2008) proponen un *modelo teórico del AO* a partir del cual intentan predecir la incidencia de las siguientes variables al interior de una institución: fuentes de AO, sujetos del AO, cultura para el AO y condiciones para el AO. Mientras que Acosta (2015) plantea un *modelo conceptual del AO*, el cual considera seis postulados que enfatizan el rol protagónico de los modelos mentales en los procesos de aprendizaje, tanto a nivel individual como a nivel organizacional. También se han elaborado *modelos pedagógicos para el AO*, como el propuesto por Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón y Calderón-Hernández (2014), el cual ha sido contextualizado a las necesidades de aprendizaje de los trabajadores de una central hidroeléctrica relacionadas a sus estilos de aprendizaje y a la teoría de inteligencias múltiples.

Por otra parte, el afinamiento del concepto de aprendizaje organizacional en la literatura ha implicado también ir cuestionando y comprendiendo su progresión, desde un nivel individual, pasando por el aprendizaje grupal hasta alcanzar el aprendizaje organizacional en sí. Para ello, es fundamental reconocer en primer lugar que el aprendizaje individual es un requerimiento indiscutible y necesario para desarrollar aprendizaje organizacional, pero estos dos niveles de aprendizajes no son equivalentes. Es decir, la suma de aprendizajes individuales no representa al aprendizaje organizacional en toda su magnitud y complejidad (Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón & Calderón-Hernández, 2014; Wang & Ahmed, 2002).

Entonces, al atribuir la capacidad de aprender a una entidad, y no a personas, se “antropomorfiza” el concepto de aprendizaje organizacional, lo cual ha contribuido a la mistificación del concepto en sí y a asumir que el funcionamiento cognitivo de los seres humanos opera de manera similar al ser trasladado a las organizaciones (Friedman, Lipshitz & Popper, 2005). Estos procesos de aprendizaje individual impactan en una organización en tanto generan mayores niveles de intercambio entre los sujetos que aprenden, en interacción con las demandas propias de su organización. En ese sentido, es más probable que una organización cuyos miembros aprenden de manera activa individualmente evolucione a ser una organización que aprende por el mismo devenir de los comportamientos de sus miembros. Pero es importante notar que no todos los aprendizajes individuales contribuyen necesariamente a la organización. Esto dependerá de la alineación que se dé entre los intereses y objetivos individuales con los de la organización (Wang & Ahmed, 2002).

Finalmente, es importante resaltar que el aprendizaje individual puede promover el intercambio e interacción entre sujetos, de modo tal que se construyan condiciones para el aprendizaje colaborativo entre equipos al interior de una organización. Pero es solamente cuando la organización decide incorporar estas prácticas a nivel institucional y asegurar su viabilidad que el aprendizaje organizacional logra constituirse, favoreciendo así a la creación de una cultura de aprendizaje que se oriente a la solución de problemas relevantes para la institución y al logro de objetivos en común (Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón & Calderón-Hernández; 2014; Wang & Ahmed, 2002).

Es necesario indicar que estos niveles distintos de aprendizaje (individual, grupal y organizacional) han sido considerados en el establecimiento de los objetivos del presente estudio.

1.2.1. Elementos del aprendizaje organizacional

La línea de la investigación en AO ha intentado describir distintos tipos de elementos que caracterizan este tipo de aprendizaje. Fassio y Rutty (2017) realizan una

revisión exhaustiva de la literatura alrededor del AO y sistematizan los diversos elementos estudiados en las siguientes agrupaciones: las causas, las condiciones, los tipos, el proceso, las fuentes, el sujeto y el impacto del AO.

En específico, Castañeda (2015) y Castañeda y Fernández (2007) han focalizado sus estudios en la exploración de las principales condiciones para el aprendizaje organizacional. Otros autores como Gómez, Villareal y Villareal (2015); Gómez y Gómez (2018); y Pérez y Cortés (2007) destacan los elementos que complementan la comprensión del AO, tales como las barreras o incapacidades del aprendizaje organizacional, entendidos como las dificultades demostradas por una organización al no registrar o interpretar con nitidez las señales de su entorno o las necesidades actuales de sus clientes, generando soluciones que no se adaptan con rapidez a dichas demandas y que no satisfacen los requerimientos esperados

Lipshitz, Popper y Friedman (2002) proponen un modelo multifacético del AO, compuesto por cinco facetas que se conjugan y relacionan entre sí al interior de una institución: la faceta estructural, cultural, psicológica, política y contextual. Respecto a ellas, la faceta estructural postula la existencia de mecanismos para el AO. Gracias a la formulación de estos mecanismos, se logra caracterizar mejor el AO para diferenciarlo del aprendizaje individual. Si bien existen procesos similares de recopilación, procesamiento, análisis, almacenamiento y uso de la información que ocurren tanto en el aprendizaje de tipo organizacional como individual, el AO se diferencia del individual en tanto depende de la disseminación de los aprendizajes entre los miembros de la institución. Las interacciones sociales generan nuevas conexiones que enriquecen y complejizan los aprendizajes alcanzados (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002).

La faceta cultural, por su parte, identifica cinco normas que promueven la gestión del conocimiento y el compromiso para la implementación de acciones: (i) la transparencia (explicitar los pensamientos y las acciones individuales a otros miembros de la organización con el fin de recibir su retroalimentación), (ii) la integridad (recopilar información y retroalimentar a otros miembros de la organización, con disposición a aceptar errores en uno mismo y en otros, sin temor a sus consecuencias), (iii) la orientación al problema (enfocarse en brindar la

información necesaria para solucionar el problema, más allá del rango de los miembros de la organización o de la fuente de la que se obtenga), (iv) la indagación (cuestionar y persistir en alcanzar el conocimiento o la información necesaria, hasta obtenerla del todo y que esta sea completamente comprendida por los miembros de la organización) y (v) la responsabilidad (cuando la organización asume su responsabilidad tanto para aprender organizacionalmente como para implementar las lecciones aprendidas).

Por otro lado, la faceta psicológica propone dos estados psicológicos en los miembros de la organización: (i) la seguridad psicológica, entendida como el estado en el que los miembros se sienten seguros en la organización incluso si cometen errores, y discuten de manera honesta con otros sobre sus propias opiniones; y (ii) el compromiso organizacional, comprendido como el estado en el que los miembros se identifican con las metas y valores de la institución, las cuales a su vez benefician sus intereses individuales y contribuyen a alcanzar sus propias metas de desarrollo profesional. Ambos estados también son posibles de ser vinculados con las disciplinas de Senge (1990): la seguridad psicológica facilitaría el diálogo y la discusión experta que debería darse en un ambiente de confianza y seguridad, tal como se propone para la disciplina del aprendizaje grupal. El compromiso organizacional agrupa el sentido principal propuesto para la visión compartida y el dominio personal desde Senge (1990).

Para la presente investigación, se propone analizar las condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional. Por su definición, estas son los elementos principales que facilitan el logro del AO dentro de una institución y, a su vez, la hacen sostenible en el tiempo, asegurando así su ocurrencia a futuro en otro tipo de coyunturas o en función a nuevas demandas (Fassio & Rutty, 2017). Por ese motivo, han sido elegidas como objeto de estudio para esta investigación.

1.2.2. Condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional en universidades

El aprendizaje organizacional no se desarrolla de manera espontánea en cualquier organización: depende de las condiciones que lo fomentan. De los elementos del AO expuestos en el apartado anterior, las condiciones que favorecen el aprendizaje organizacional podrían considerarse como los puntos de partida clave para toda institución que desee autoexaminarse y dimensionar sus posibilidades reales de aprendizaje.

Las condiciones del aprendizaje organizacional son definidas como “las características de la organización que hacen posible la ocurrencia del aprendizaje organizacional” (Fassio & Rутty, 2017, p.96). Estas características están agrupadas en aspectos relacionados a “la cultura organizacional, solución de problemas, liderazgo, construcción e integración de equipos, desarrollo de las capacidades del personal y ambientes de aprendizaje, comunicación y libre flujo de la información, y apertura al cambio como oportunidad”. Castañeda (2015), por su parte, categoriza estas condiciones en rol de la cultura del aprendizaje, formación, claridad estratégica y soporte organizacional. Por otro lado, el modelo multifacético del AO de Lipshitz, Popper y Friedman (2002), el cual fue mencionado anteriormente, propone las cinco facetas o dimensiones para el AO: la faceta estructural, cultural, psicológica, política y contextual. De ellas, es la faceta estructural la que define a los mecanismos para el AO como la principal evidencia de que una organización ha logrado aprender a nivel institucional.

Como se puede evidenciar, estos diferentes autores caracterizan las condiciones para el aprendizaje organizacional en relación a los diferentes niveles del aprendizaje: individual, grupal e institucional; los mismos que fueron explicados en la sección 1.2. del presente informe. En base a estos niveles de aprendizaje, se estimaron tres condiciones institucionales básicas para el aprendizaje organizacional en el contexto universitario para el presente caso de estudio. Estas tres condiciones fueron priorizadas a partir de los aportes de Castañeda (2015), Fassio y Rутty (2017) y Lipshitz, Popper y Friedman (2002), en función a cuáles de ellas son las mínimas indispensables a asegurar en los tres niveles de aprendizaje

dentro de una organización (individual, grupal y organizacional). Estas representan los enfoques sobre los cuales se basa esta investigación (enfoque de procesos, de calidad educativa y de gestión del conocimiento), y toman en consideración el escenario particular del caso de estudio: el proceso de reacreditación institucional en una universidad en particular. Estas condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional son las siguientes:

(i) La **formación de competencias individuales para el AO** es entendida como los procesos de formación continua en donde los miembros de una organización consolidan y actualizan su formación en aquellas competencias que contribuyen a su desarrollo personal y profesional, y, a su vez, estén orientadas a solucionar problemas en equipos e innovar al interior de sus organizaciones (Ali, Pascoe & Warne, 2002; Encinas, 2014; citados en Fassio & Rutty, 2017; Castañeda, 2015). Distintos autores abordan esta condición para el AO utilizando diferentes terminologías. Algunos se refieren a ella como *formación* entendida también como *actualización* de las organizaciones a través de sus propios trabajadores (Castañeda, 2015). Otros la denominan *desarrollo de las capacidades del personal y de ambientes de aprendizaje* (Fassio & Rutty, 2017), *desarrollo de las capacidades del aprendizaje o de capacidades individuales*, e incluso como *capacitación* de las personas que conforman una organización (Ali, Pascoe & Warne, 2002; Encinas, 2014; citados en en Fassio & Rutty, 2017).

En la presente investigación, se buscará analizar los siguientes aspectos relacionados a la formación de competencias individuales para el AO:

Espacios de formación de competencias individuales: se considerarán los espacios externos a la institución para la formación de sus miembros, como también los espacios internos a la institución, entendidos como ambientes de aprendizaje que la propia institución facilita a su personal en general (Watkins & Marsick, 1998; citados en Fassio & Rutty, 2017). Son aquellas oportunidades de aprendizaje que ocurren al interior de las organizaciones, en las que se promueve la construcción y el intercambio de conocimientos entre sus miembros (Ali, Pascoe & Warne, 2002, Watkins & Marsick, 1998; citados en Fassio & Rutty, 2017).

Estos ambientes se gestan debido a que la misma organización asigna recursos — como disponer de espacios físicos y de tiempo — que permiten que sus miembros reflexionen y consulten, de manera abierta y en confianza, posibles soluciones a problemas que deban resolver como parte del rol que cumplen dentro de la organización, (Ali, Pascoe & Warne, 2002; citados en Fassio & Ruty, 2017; Espinoza, 2000; citado en Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015). Es importante resaltar que estos ambientes deben encontrarse disponibles para todos los miembros de la organización (Skuncikiene, Balvociute & Balciunas, 2009). Por otro lado, dichos ambientes u oportunidades para el aprendizaje en la organización deberán caracterizarse por la confianza, el trabajo en equipo, el diálogo respetuoso y honesto, de tal manera que orienten el fortalecimiento de las competencias de cada uno de sus miembros y que faciliten el ejercicio de aceptar errores en uno mismo y en los otros, sin temor a las consecuencias (Bolívar, 2000; citado en Álvarez, 2006; Castañeda, 2015; Lipshitz, Popper & Friedman, 2002; Skuncikiene, Balvociute & Balciunas, 2009).

Cabe precisar que la *cultura de aprendizaje*, también considerada como una de las condiciones clave para el aprendizaje organizacional, influye en la constitución de estos ambientes de aprendizaje, pero no son equivalentes. La cultura es una condición en sí misma, de naturaleza más compleja y caracteriza a toda la organización, de modo tal que favorece al cambio a distintos niveles y a la gestión del conocimiento a nivel institucional (Castañeda, 2015; Espinoza, 2000; citado en Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015; López, Ahumada, Olivares & González, 2012; citados en Fassio & Ruty, 2017; Skuncikiene, Balvociute & Balciunas, 2009).

Tipos de competencias individuales para el AO: en base a la revisión de la literatura, se identifican las siguientes competencias como facilitadoras del cambio institucional de manera sostenible y pertinente:

- *Gestionar el conocimiento con otros:* competencia de los individuos para registrar, codificar, analizar, utilizar y difundir conocimiento tácito, y volverlo explícito dentro de una organización, en intercambio con el resto de miembros. Aquí se vinculan todas aquellas capacidades y habilidades relacionadas a la gestión del conocimiento, considerando también aquellas

capacidades para poder comunicarse y dialogar de manera clara y transparente con otras personas dentro de la organización.

- *Adaptar y crear soluciones*: competencia de los individuos para desarrollar y proponer soluciones concretas e innovadoras a los problemas concernientes a la organización, a partir de la adaptación del conocimiento ya existente o la creación de nuevo conocimiento, tomando en cuenta las demandas de su entorno. Para ello, es necesario ser capaz de concretar soluciones cuya implementación resulte viable para la organización, y también ser capaz de testear o simular la implementación de dichas soluciones antes de impulsar su escalamiento a nivel institucional.

- *Analizar y anticipar de manera sistémica*: competencia de los individuos para identificar estructuras, causas, relaciones e interdependencias complejas entre los problemas a distintos niveles para con ello poder analizar y distinguir los efectos o consecuencias que se generen a partir de la implementación de soluciones dentro de la organización. Dicha distinción dependerá de la capacidad de anticipación de los individuos. Ello supone, en primer lugar, ser conscientes de las repercusiones de una solución a corto, mediano o largo plazo. Con ello, los individuos serán capaces de reconocer y diferenciar aquellos problemas que pueden ser solucionados de manera inmediata de aquellos que solo sean posibles de actuar sobre sus causas a mediano o largo plazo.

(ii) La ***integración grupal*** se comprende como el conjunto de acciones colectivas realizadas entre los miembros de una organización, con miras a alcanzar una visión y compromiso en común y dar seguimiento a su logro de manera sinérgica (López, Ahumada, Olivares & González, 2012; citados en Fassio & Ruty, 2017; Senge, 1990). Esta capacidad para alinearse entre sí supone haber desarrollado, en primer lugar, un conjunto de competencias a nivel individual que facilite el intercambio y el aprendizaje en conjunto con otros individuos. Para ello, resulta fundamental identificar los puntos en común que los vincula, así como sus diferencias, con respecto a sus intereses, compromisos y acciones. De esta manera, será posible

que establezcan acciones conjuntas viables y efectivas dentro del quehacer de su organización, que contribuyan a su cohesión y al funcionamiento de la misma como una unidad (Álvarez, 2006).

De esta manera, la integración grupal va más allá de implementar estrategias de trabajo colaborativo al interior de una organización. Tiene que ver, más bien, con procesos de coordinación, monitoreo y retroalimentación sobre el desempeño de los equipos, a partir de la instauración de prácticas de diálogo y de discusión experta a nivel institucional, orientados siempre a alcanzar un propósito en común (Bido, Godoy, Ferreira, Kenski & Scartezini, 2011; citados en Fassio & Ruty, 2017; Senge et al., 2002; citado en Álvarez, 2006; Skuncikiene, Balvociute & Balciunas, 2009).

Los aspectos a considerar en esta condición institucional para el aprendizaje organizacional son los siguientes:

La organización y configuración de los equipos, que identifican los criterios utilizados para la constitución de equipos y los niveles de representación de los distintos actores al interior de la institución.

Los objetivos de los equipos, los cuales determinan si el sentido de los equipos conformados en la institución apunta a la sinergia institucional y a la solución de problemas relevantes a la organización.

Las estrategias de coordinación y de monitoreo en los equipos, que permiten reconocer si el trabajo al interior de cada equipo se realiza de manera constante o continua, o si más bien atiende solo a coyunturas particulares o demandas temporáneas de la institución.

(iii) Los **mecanismos institucionales para el AO** son entendidos como aquellas estructuras o procesos observables que han sido institucionalizados por la organización, a través de los cuales sus miembros interactúan y utilizan información con el propósito de que la organización aprenda y se adapte a las nuevas demandas de su entorno (Edmondson & Moingeon, 1998, citados Popper & Lipshitz, 2000; Friedman, Lipshitz & Popper, 2005; Lipshitz, Popper & Friedman, 2002).

Gracias a la formulación de estos mecanismos, es posible diferenciar el AO del aprendizaje individual. El AO depende de la diseminación y del intercambio de los

aprendizajes individuales alcanzados por los miembros de la institución. Las interacciones sociales generan nuevas conexiones que enriquecen y complejizan los aprendizajes individuales ya alcanzados, y este tipo de interacciones solo son posibles de evidenciar en tanto se formalicen mecanismos institucionales que los favorezcan, propuestos por la propia organización (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002).

En resumen, las tres condiciones institucionales para el AO priorizadas en esta investigación han sido formuladas a partir de la revisión en la literatura y en correspondencia con los niveles de aprendizaje y los enfoques sobre los cuales se analizará el presente caso de estudio. No obstante, existen otras condiciones para el AO que, si bien son igualmente importantes para la comprensión del AO en las instituciones, no han sido incluidas en la investigación debido a que su propia naturaleza y complejidad parten de otros tipos de enfoque que no han sido considerados para el presente caso de estudio.

Se presenta a continuación un resumen de estas agrupaciones de condiciones institucionales para el AO, según los criterios mencionados.

Tabla 1. Condiciones para el AO incluidas en este estudio, según enfoques, niveles de aprendizaje y autores.

Enfoques del estudio	<i>Enfoque de procesos</i> <i>Enfoque de calidad educativa</i> <i>Enfoque de gestión del conocimiento</i>			Otras condiciones para el AO NO incluidas en este estudio
Niveles de aprendizaje	Individual ↓	Grupal ↓	Institucional ↓	
Condiciones para el AO incluidas en este estudio	Formación de competencias individuales	Integración grupal	Mecanismos institucionales para el AO	
Según Fassio y Ruty (2017):	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Liderazgo - Desarrollo de capacidades del personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción e integración de equipos - Comunicación y flujo de información 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura al cambio - Ambientes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura organizacional
Según Castañeda (2015):	<ul style="list-style-type: none"> - Formación 		<ul style="list-style-type: none"> - Claridad estratégica - Soporte organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura del aprendizaje
Según Lipshitz, Popper y Friedman (2002):	<ul style="list-style-type: none"> - Faceta psicológica 		<ul style="list-style-type: none"> - Faceta estructural 	<ul style="list-style-type: none"> - Faceta cultural - Faceta política - Faceta contextual

Elaboración propia.

1.3. CONOCIMIENTO EXISTENTE SOBRE ACREDITACIONES Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En esta sección, se presentará la revisión de estudios realizados en el ámbito universitario respecto a procesos de acreditación, aseguramiento de la calidad y aprendizaje organizacional, tanto a nivel internacional como nacional.

1.3.1. Estudios sobre acreditación y aseguramiento de la calidad en universidades

Las experiencias latinoamericanas en acreditación universitaria y aseguramiento de la calidad en general han propiciado el estudio de sus posibles efectos a nivel institucional en las universidades. Una observación común ha sido que no se han constituido espacios de diálogo y reflexión sistémica entre instituciones universitarias respecto a los aprendizajes obtenidos de estos procesos de acreditación, lo cual perpetúa una concepción operativa de que la calidad educativa es la medición de indicadores y rendición de cuentas orientadas al logro de metas cuantificables (Salas, 2013; Venables & Van Gastel, 2014). En otras palabras, bajo esta concepción, la evaluación de la calidad educativa universitaria termina funcionando más como una estrategia de control que como un mecanismo de mejora continua (Días, 2012, citado en Márquez & Zeballos, 2017).

En esa misma línea, Martínez, Tobón y Romero (2017) resaltan que existen problemáticas comunes en Latinoamérica respecto a la acreditación en educación superior. En primer lugar, los actuales modelos de acreditación se centran en aspectos administrativos y no en el desempeño de los actores involucrados, lo cual se evidencia en el incremento de procedimientos burocráticos en las instituciones. Además, la mayoría de informes de acreditación universitaria en Latinoamérica sostienen que sus instituciones trabajan bajo un enfoque por competencias, pero sus prácticas docentes en realidad siguen siendo orientadas por contenidos. No se evidencia una participación en conjunto de los actores de la comunidad educativa, las agencias acreditadoras no han sido legitimadas por dichos actores, y este conjunto de condiciones ha generado que no se vinculen los procesos de acreditación con posibles mejoras orientadas a la innovación y transformación hacia

una sociedad del conocimiento.

Estos hallazgos coinciden con las observaciones de Uribe (2014) obtenidas a partir de un estudio de las percepciones relacionadas a la acreditación de programas universitarios colombianos, que destacan la poca sostenibilidad de los procesos instaurados a raíz de las acreditaciones, ya que son activados solo de forma coyuntural, hasta completar las etapas de la acreditación necesarias para obtener la certificación externa. Asimismo, este autor indica que la calidad educativa es concebida como una condición de alto costo económico para las instituciones universitarias colombianas y, por ello, el acceso a este tipo de procesos es selectivo y termina consolidando las brechas de inequidad entre las instituciones que desean emprenderlos.

No obstante, de acuerdo a la coyuntura particular de cada país, se han generado estudios con énfasis diferenciados. En el caso de Chile, la cultura de acreditación universitaria se asentó a raíz de la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, con la promulgación de la Ley 20.129 (Venables & Van Gastel, 2014). En dicho contexto, existen investigaciones cuyo interés se ha centrado en revisar aspectos relacionados a la configuración organizacional de las instituciones universitarias chilenas para atender las demandas de las acreditaciones. Venables y Van Gastel (2014) encuentran en un estudio realizado en tres universidades chilenas que cada una de ellas desarrolló sus propias configuraciones y normativas internas, lo que les permitió organizarse para sus respectivas acreditaciones, pero el aspecto en común fue que todas ellas tuvieron que concentrar las funciones relacionadas a las acreditaciones en unidades especializadas. Por otro lado, Huerta-Riveros y Gaete-Feres (2018) realizaron un estudio comparativo de universidades chilenas, y encontraron que no se evidencia una relación entre la configuración organizacional interna para atender las acreditaciones institucionales y la cantidad final de años o las áreas acreditadas en dichos procesos. Ganga, Villagra y Navarrete (2015) encuentran más bien que la gestión de la calidad en una universidad chilena destaca la importancia de contar con habilidades estratégicas en los equipos de trabajo a cargo de dichos procesos para poder asegurar impactos institucionales a largo plazo, y la necesidad de que las acciones relacionadas a la

gestión de la calidad sean implementadas de manera progresiva, de tal modo que sea posible lograr la participación y el compromiso real de los actores claves dentro de la institución.

En México se han encontrado estudios orientados al impacto de los procesos de acreditación en la gestión y el quehacer propio de sus universidades. En tal sentido, Salas (2013) analiza la percepción del impacto de la acreditación en la gestión académica de una institución educativa superior no universitaria, y concluye que sí se perciben transformaciones en cuanto a las prácticas docentes y administrativas de dicha institución, el manejo de herramientas para mejorar la planificación y gestión de los procesos académicos y administrativos, y el uso de indicadores para la toma de decisiones a nivel institucional. Por otra parte, Márquez y Zeballos (2017) observan a través de un estudio de caso que los actores perciben un impacto parcial de la acreditación en la mejora de la calidad de sus respectivos programas. Si bien se destacan cambios institucionales que pueden colaborar a producir información valiosa útil para impulsar la gestión del conocimiento en dicha universidad, estos no son suficientes para poder atender de manera integral la calidad educativa de manera sostenible.

Los estudios revisados que han abordado los procesos de acreditación en el contexto universitario peruano presentan en su mayoría una descripción y/o análisis general de la evolución de la acreditación universitaria, tanto a nivel internacional como nacional (Baca, León, Mayta & Bancayán, 2014; Díaz, 2015; López, 2004; Paz, 2012; Rodríguez, 2013; Sevillano, 2017). Por otro lado, se encontraron algunos estudios de índole comparativo, como por ejemplo el realizado por Alarcón y Criado (2014), quienes analizaron modelos de acreditación de carreras profesionales de Educación en Perú y Colombia con respecto a un factor de evaluación en específico (la investigación docente), o como aquellas investigaciones que han medido de manera cuantitativa el impacto o el éxito de los modelos de acreditación universitaria utilizando indicadores provenientes de la Administración de la Calidad Total (Campos & Beraún, 2016; Cano, Navas, Salas & Solano, 2017; Díaz, Falco, Falco & Neyra, 2019; Estrada, Flores & Paulet, 2019). Se encontraron también otros estudios cuyo propósito ha sido sistematizar y describir experiencias específicas de acreditación universitaria (Baca, León, Mayta & Bancayán, 2014; Hidalgo, 2016;

Tuesta, Cabrera & Ramos, 2017) o detallar aspectos relacionados a sus modos particulares de organización y de participación de actores -como docentes y administrativos- durante sus respectivos procesos de acreditación (Fernández & Robles, 2017; Gutiérrez, 2019; Horiuchi, 2017; Quiroz, 2017; Torreblanca, 2017). Algunos de estos casos específicos de universidades acreditadas han estudiado la percepción de los alumnos respecto a sus procesos de acreditación (Chico, Cerna & Rodríguez, 2014; Purizaga, 2019). Cabe resaltar que la mayoría de estos estudios relacionados a la acreditación universitaria en el Perú provienen de tesis de maestría, siendo menos los que han sido publicados en revistas académicas.

1.3.2. Estudios sobre aprendizaje organizacional en universidades

A partir de la revisión de investigaciones sobre AO en general, se encontró que (i) los instrumentos más utilizados han sido las escalas cuantitativas y, en general, se evidencia escasa investigación cualitativa que explore el AO desde los actores involucrados (Fassio & Rutty, 2017); y (ii) la mayoría de dichos estudios cuantitativos utiliza como marco exclusivo de análisis la propuesta de las cinco disciplinas de Peter Senge, dejando de lado los últimos avances en la integración de las revisiones conceptuales del AO desde otros autores (Bui & Baruch, 2011; Cierna, Sujova, Habek, Horská & Kapsdorferova, 2017; Fassio & Rutty, 2017; Khasawneh, 2010; Lipshitz, Popper & Friedman, 2002; Matos-Mendoza, Cardero-Delis & Correa-Requejos, 2017; Pomajambo, 2013). Asimismo, las investigaciones sobre AO desarrolladas a lo largo de los últimos 30 años no han integrado ni relacionado sus hallazgos de manera acumulativa, lo que evidencia un limitado interés en producir orientaciones prácticas que permitan implementar acciones concretas orientadas al AO en las instituciones (Hubber, 1991, citado en Lipshitz, Popper & Friedman, 2002; Prange, 1999, citado en Friedman, Lipshitz & Popper, 2005).

Es importante mencionar que el enfoque de AO ha sido muy poco estudiado en el ámbito educativo en general (Bolívar, 2000, Leithwood & Seashore, 2000; citados en Álvarez, 2006). Específicamente, en el ámbito universitario, su estudio se ha aproximado de distintas maneras. En primer lugar, es importante resaltar que Castañeda (2004), a partir de una revisión realizada en un total de 20,553 trabajos de grado en tres facultades de Bogotá entre los años 1992 y 2002, encuentra que

solo 13 de ellos se ocuparon de desarrollar como tema al AO. Por otro lado, la mayoría de estudios sobre AO que se realizan en el contexto de las universidades han sido realizados bajo enfoques cuantitativos, cuyos objetivos se orientan a determinar el nivel de logro de los elementos vinculados al AO en las universidades como organizaciones que aprenden. En el contexto latinoamericano, Conde, Correa y Delgado (2014) estudiaron en una universidad colombiana las percepciones de los miembros de grupos de investigación respecto a las condiciones necesarias para producir AO brindadas por su universidad, que facilitaron el desarrollo de capacidades en investigación. Las condiciones utilizadas para dicho estudio son las propuestas por Castañeda y Fernández (2007), y concluyen que en dicha universidad las condiciones más desarrolladas son las referidas a la formación para el aprendizaje, la cultura del aprendizaje y la claridad estratégica.

Khasawneh (2010), por su parte, exploró la percepción de autoridades de facultades pertenecientes a una universidad de Jordania a través de un cuestionario, en base a las disciplinas del AO propuestas por Senge (1990). Encontró que las cinco disciplinas habían sido desarrolladas exitosamente en dicha universidad, en niveles moderados y altos, según lo reportado por los encuestados.

Autores como Tintoré y Arbós (2013) han diseñado un cuestionario que permite conocer el estado del AO en una universidad. Este parte de la identificación de los niveles de desarrollo de factores que facilitan o dificultan el AO (estructura, barreras internas o externas, recursos, aprendizaje en equipo, características de una organización humanista, cultura y liderazgo) a través de la puntuación en una escala de tipo Likert.

En el contexto universitario peruano, no se encontraron publicaciones de estudios que exploren el aprendizaje organizacional, a excepción de dos tesis de doctorado en específico. Castro (2014) estudió la relación entre liderazgo transformacional y el aprendizaje organizacional en una muestra de directivos pertenecientes a una universidad pública peruana, y concluye que los componentes de ambos constructos se relacionan entre sí a partir de análisis cuantitativos de tipo descriptivo correlacional. Inche (2010), por su parte, propone un modelo de gestión del conocimiento basado en el aprendizaje organizacional para una universidad pública peruana, a partir del procesamiento de una encuesta dirigida a una muestra de

docentes mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Sus hallazgos concluyen que el capital humano y relacional de la universidad influyen de manera positiva en el aprendizaje organizacional, y este último ha influido de manera positiva en los resultados institucionales en tanto ha permitido el incremento del conocimiento a nivel individual, grupal y organizacional.

1.3.3. Estudios sobre aprendizaje organizacional en procesos de acreditación en universidades peruanas

Se puede observar, de acuerdo a lo expuesto en las secciones previas, que no se han encontrado investigaciones que indaguen respecto al aprendizaje organizacional en el contexto de las acreditaciones universitarias peruanas. Si bien se ha ido construyendo conocimiento respecto a las acreditaciones universitarias en nuestro país, desde miradas generales y específicas de acuerdo a las características de cada universidad, no se han evidenciado esfuerzos por analizar a mayor profundidad sus repercusiones en otros aspectos de índole institucional. Para el caso del aprendizaje organizacional, es aún más escasa la investigación aplicada al contexto universitario peruano. No obstante, es importante resaltar que la investigación de Inche (2010) concluye que, para el caso de la universidad analizada, el aprendizaje organizacional había demostrado repercusiones positivas en los tres niveles discutidos desde la literatura: a nivel del aprendizaje individual, grupal y organizacional. Debido a ello, y a la revisión del marco teórico sobre aprendizaje organizacional, es que el presente estudio prioriza, de los diferentes elementos que componen las condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional, tres condiciones fundamentales para asegurar el aprendizaje en estos tres niveles correspondientes (individual, grupal y organizacional). Asimismo, esta investigación pretende aportar a la profundización sobre el conocimiento de las condiciones institucionales que finalmente son fortalecidas en las universidades peruanas a raíz de sus procesos de acreditación. Para ello, se ha tomado en cuenta que actualmente este tipo de evaluación interna y externa cobra especial relevancia en las universidades de nuestro país, bajo el supuesto de que conduce a la institucionalización de mejores condiciones para el aseguramiento de la calidad formativa y de los diversos servicios que cada universidad ofrece.

CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL DEL PROCESO DE REACREDITACIÓN INSTITUCIONAL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL

Según Hernández (2006), el énfasis en calidad, evaluación y acreditación en educación superior ha sido impulsado desde la década de los noventas por organismos internacionales y financieros, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este escenario internacional ha colocado a los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación como estrategias clave para el desarrollo de políticas y estándares sobre calidad educativa a nivel mundial.

En ese sentido, el reconocimiento público de la calidad de las instituciones educativas a raíz del otorgamiento de las acreditaciones ha generado una mayor visibilización de las estructuras, procesos y modos de gestionar de las universidades latinoamericanas, las cuales han mantenido una tradición de gestión y reflexión de carácter interno a la institución. Esta situación ha devenido en un clima de malestar y tensiones a niveles inter e intra institucional —al acentuar las brechas entre universidades, sus niveles de organización y los propios sujetos que las componen— y en el establecimiento de lo que Hernández (2006) denomina “circuitos académicos de calidad”. Estos parten de las interrelaciones entre sujetos e instituciones con miras a la cooperación y a la competitividad, a partir de la traducción y consenso de intereses en común. Así, se han promovido condiciones para el diálogo, la reflexión y para el aprendizaje recíproco entre universidades, a nivel local, regional, nacional e internacional (Hernández, 2006).

En el caso de Latinoamérica, se observa que las universidades han priorizado el establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación, como consecuencia de los nuevos marcos legales nacionales en donde el Estado ha manifestado su compromiso con la regulación universitaria. Para el caso específico de nuestro país, los procesos de acreditación inician en el contexto de los cuerpos colegiados profesionales de los ingenieros y arquitectos, quienes daban cuenta de las competencias de las personas para ejercer dichas ocupaciones a través de una institución denominada el Cosmografiato (López, 2004). Sin embargo, la primera experiencia de acreditación en el Perú ocurre en el campo de la Medicina, gracias a la promulgación de la Ley N° 27154 en 1999, que formaliza la acreditación de facultades y escuelas de Medicina. Posteriormente, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) constituye en el 2002 la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria (CNRAU), quienes promovieron el desarrollo de procesos de autoevaluación y difundieron la cultura de la calidad educativa universitaria, y para el siguiente año 2003 se constituyeron oficinas de evaluación y acreditación en un total de 57 universidades a nivel nacional. Es en este mismo año cuando se promulga la nueva Ley General de Educación N° 28044, en la que se introduce el principio de calidad educativa y se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE (López, 2004).

Es importante destacar que desde 1996, en el contexto de la conformación del Consorcio de Universidades —la cual reúne a cuatro universidades privadas de Lima metropolitana (entre ellas, la universidad del presente caso de estudio)— se iniciaron procesos de acreditación de los programas académicos de Ingeniería en el pregrado, con la agencia acreditadora norteamericana *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET).

Posteriormente, en el 2014 se promulga la nueva Ley Universitaria N° 30220, como consecuencia del interés y compromiso desde el Estado por regular el buen funcionamiento de las universidades y dar seguimiento al cumplimiento de sus compromisos con los estudiantes y la sociedad en general. A partir de ello, se elaboran lineamientos nacionales para el aseguramiento de la calidad educativa y mejora continua en el ámbito universitario, como, por ejemplo, la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Decreto

Supremo N° 016-2015-MINEDU) y los modelos de acreditación tanto para el nivel institucional como para los programas desde el SINEACE (Resolución N° 175-2016-SINEACE/CDAH-P y Resolución N° 279-2017-SINEACE/CDAH-P).

Este marco legislativo y normativo ha generado que las universidades públicas y privadas de nuestro país inviertan recursos y apuesten por visibilizar sus mejoras a través de las acreditaciones. A la fecha, 204 carreras han sido acreditadas por el SINEACE: 62% pertenecientes a universidades privadas, 38% universidades públicas¹. Por otro lado, solo cuatro universidades peruanas han obtenido la reacreditación institucional internacional (entre ellas, la universidad del presente caso de estudio). Tres de ellas han sido acreditadas por el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC) del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), y una de ellas por el *Accrediting Council for Independent Colleges and Schools* (ACICS). La cantidad de años entre la primera acreditación y su respectiva reacreditación institucional oscila entre los tres y cinco años.

Existe una quinta universidad acreditada institucionalmente por primera vez en el 2016 por una agencia acreditadora internacional, y es la única que ha recibido el reconocimiento de su acreditación institucional por el SINEACE.

2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE REACREDITACIÓN INSTITUCIONAL OBJETO DE ESTUDIO

La universidad del presente caso de estudio fue fundada en 1917 en Lima metropolitana. Cuenta con un total de 63 carreras de pregrado y 170 programas de posgrado. Está organizada en tres vicerrectorados, trece facultades, dos Estudios Generales, dieciséis departamentos académicos y una escuela de posgrado; con un total de 2425 docentes, 3021 administrativos y más de 30 000 estudiantes. Su máximo órgano de gobierno es la Asamblea universitaria, compuesta por un rector, tres vicerrectores, trece decanos, cuatro representantes de jefes de departamento, treinta representantes de profesores ordinarios, veintiséis representantes estudiantiles, cinco representantes del episcopado peruano y un representante del personal administrativo. El órgano superior de promoción y de ejecución de la

¹ Fuente: Buscador de instituciones y carreras acreditadas del SINEACE, en: <https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx>

universidad es el Consejo Universitario, compuesto por un rector, tres vicerrectores, cinco decanos, un jefe de departamento, seis directores académicos, cuatro representantes estudiantiles y un representante de graduados.

Asimismo, esta universidad cuenta con las siguientes características:

- (i) Es una de las universidades más antiguas del país y ha demostrado contar con altos estándares de calidad para responder a las necesidades educativas actuales a través de la obtención de dos acreditaciones institucionales en los años 2013 y 2018, otorgados por una agencia internacional de prestigio en el ámbito de educación superior;
- (ii) Del total de 63 carreras de pregrado, 18 de ellas han sido acreditadas a nivel de programas, dando cuenta de que la gran mayoría de facultades aún no desea involucrarse en este tipo de procesos de evaluación interna y externa;
- (iii) El equipo rectoral de esta universidad se mantuvo vigente durante el transcurso de sus dos acreditaciones institucionales. No obstante, luego de haber atravesado una coyuntura compleja de crisis a nivel institucional, con serias observaciones al gobierno ejercido por sus autoridades, la mayor parte del equipo rectoral renuncia a su cargo luego de casi diez años consecutivos de mandato. Algunos meses después, hacia inicios del año 2019, se recibe la reacreditación institucional, y posterior a ello se realizan las elecciones en donde se elige a un nuevo equipo rectoral.

Con respecto a los procesos de acreditación institucional, la universidad llevó a cabo su primer proceso entre los años 2008-2011, y recibió en el 2013 la acreditación institucional por parte de una agencia acreditadora internacional por un periodo de cinco años, en las áreas de gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de posgrado e investigación. Para llevar a cabo esta primera acreditación institucional, se conformaron dos comités:

- (i) El Comité de Acreditación Institucional (CAI), que tuvo por función planificar el proceso de acreditación institucional; reunir, organizar y analizar la información necesaria para la elaboración del informe de

autoevaluación. Estuvo compuesto por cinco docentes a tiempo completo y un representante estudiantil ante la Asamblea universitaria.

- (ii) El Comité de Acreditación Ampliado (CAM), cuya función era tomar decisiones sobre los objetivos a priorizar en el Plan de mejora institucional, a partir de la información analizada en el CAI y las propuestas de mejora planteadas por la comunidad universitaria. Estuvo conformado por el rector, tres vicerrectores, dos directores académicos, un decano, un secretario general y todos los miembros del CAI.

Posteriormente, el segundo proceso de acreditación institucional (en adelante, reacreditación institucional) inició en el 2015 con la autorización de su Consejo Universitario. Para dar inicio a sus acciones se constituyeron las siguientes comisiones:

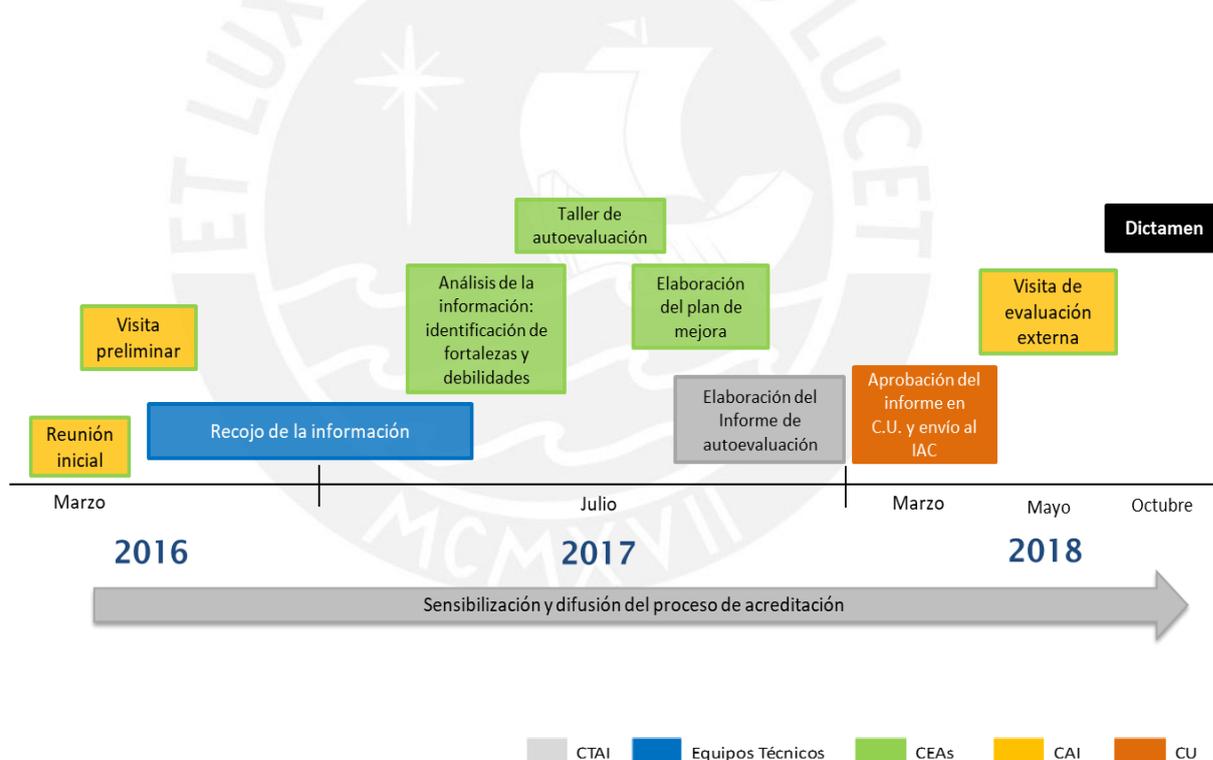
- (i) Un Comité de Acreditación Institucional (CAI), cuya función fue priorizar los objetivos de mejora institucional determinados a partir del diagnóstico realizado previamente, y validar el informe final de autoevaluación enviado a la agencia acreditadora. Estuvo conformado por doce personas: el Rector, tres Vicerrectores (Académico, Administrativo, de Investigación), seis Directores Académicos, el Secretario General y el Director de Asuntos Académicos.
- (ii) Un Comité Técnico de Acreditación Institucional (CTAI), responsable del diseño de la propuesta metodológica a seguir y la coordinación general del proceso de reacreditación institucional. Estuvo conformado por seis personas: dos Directores, dos jefes y dos especialistas.
- (iii) Cuatro comisiones de evaluación (CEA), según cada área evaluada de acuerdo al modelo del IAC-CINDA: Formación de pregrado, formación de posgrado, investigación y gestión institucional. Las dos áreas vinculadas a la formación fueron presididas por el Vicerrector Académico, y las dos áreas restantes fueron presididas por la Vicerrectora de Investigación y el Vicerrector Administrativo, respectivamente. Su función fue señalar las fortalezas y oportunidades de mejora a partir de los hallazgos encontrados en la autoevaluación. Cada comisión estuvo conformada por un promedio de nueve a doce personas, incluyendo Directores

Académicos, Decanos, Jefes de Departamentos Académicos y Directores administrativos.

- (iv) Cuatro equipos técnicos, por cada comisión y área evaluada, quienes apoyaron en el recojo, sistematización y análisis de la información requerida para la autoevaluación. Cada equipo técnico estuvo conformado por cinco personas, que correspondían a personal administrativo de las distintas unidades de la universidad vinculadas al área evaluada.

A continuación, se presenta una línea de tiempo que resume las fases y actividades seguidas durante el proceso de reacreditación institucional.

Figura 1. Línea de tiempo del proceso de reacreditación institucional 2016-2018.



Tomado del "Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018" (D4).

Como se puede observar, en el 2016 se inició la primera fase del proceso de reacreditación: la autoevaluación, con una reunión entre autoridades, CAI, CTAI, los CEA y equipos técnicos para presentar un resumen general del primer proceso de acreditación 2011-2013. También se explicó cómo iba a ser la organización del

nuevo proceso 2016-2018, quiénes eran los responsables y cuáles eran sus funciones. Se presentó la línea de tiempo, sus fases y las principales actividades previstas para cada una de ellas. Luego, se recibió la visita preliminar de una representante de la agencia acreditadora, quien sostuvo reuniones con diversos miembros de la comunidad universitaria. Tomando como base estos dos hitos de inicio de la autoevaluación, se empezaron a desarrollar estrategias de sensibilización y comunicación de diversa índole que continuaron de manera transversal a lo largo de todo el proceso de reacreditación.

Para llevar a cabo el recojo de información, los equipos técnicos iniciaron el trabajo de diseño y validación de la matriz de indicadores que respondieran a cada uno de los cinco estándares evaluados en su modelo de acreditación:

Tabla 2. Estándares del modelo de reacreditación institucional.

Estándar	Objetivo del estándar
1. Misión, metas y objetivos	Evaluar si es que la universidad define sus propósitos u objetivos en función a las metas de su Plan Estratégico Institucional, a su misión y a su visión.
2. Gobierno y gestión	Evaluar los aspectos relacionados a la gestión institucional, administrativa y financiera que vela por el funcionamiento de la universidad y el seguimiento al cumplimiento de sus metas y objetivos.
3. Funciones institucionales	Evaluar los planes de formación de los programas de pregrado, de posgrado y de educación continua; conocer los proyectos relacionados a la producción de investigación en la universidad y a las acciones realizadas en cuanto a la internalización de estudiantes, profesores, administrativos y programas de formación.
4. Recursos institucionales y servicios	Evaluar si se cuenta con los recursos humanos suficientes para cumplir con las funciones institucionales; si los servicios ofrecidos a sus estudiantes son suficientes y adecuados y si la información brindada por la institución es adecuada y precisa. Asimismo, busca que los recursos institucionales (educacionales, físicos y financieros) sean suficientes en cantidad y atiendan las necesidades de la comunidad universitaria.
5. Desarrollo institucional	Evaluar si la universidad cuenta con una capacidad demostrada para autorregular y monitorear su propio desempeño, así como para realizar ajustes necesarios orientados a la mejora continua de la calidad de sus actividades en general.

Elaboración propia. Fuente: "Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018" (D4).

A partir de dicha matriz de indicadores por estándar, se diseñaron los instrumentos necesarios para su recojo. Así, se recopiló información entre el 2016 y 2017 de tipo documental, estadístico y de opinión en consulta con miembros de la universidad. Luego, en el 2017 se sistematizó y se realizó el análisis de la información, en el que

se identificaron las fortalezas y se priorizaron los aspectos de mejora para evaluar el cumplimiento de los estándares del modelo de acreditación en cada uno de los CEA a cargo. Estos aspectos de mejora fueron revisados posteriormente en Talleres de autoevaluación con autoridades, profesores, alumnos de pregrado y posgrado y personal administrativo de la universidad. La información obtenida en estos talleres fue sistematizada por el CTAI y, con ello, se elaboró el Plan de mejora institucional 2018-2022 y el informe de autoevaluación a fines del 2017, los cuales fueron revisados en los CEA y validados por el CAI.

Este informe de autoevaluación fue aprobado por el Consejo Universitario a inicios del 2018 y remitido a la agencia acreditadora respectiva, quienes realizaron la visita de evaluación externa durante el mes de mayo del 2018. De esta manera, a fines del 2018 se da el dictamen a favor de la reacreditación institucional por un total de cinco años.

Por último, es importante indicar que, de acuerdo a las descripciones presentadas en este marco institucional, es posible identificar que esta universidad presenta características propias del modelo de universidad matricial propuesta por Solé y Llinas-Audet (2011), debido a su estructura organizacional dividida en facultades y departamentos académicos. No obstante, dado que ha emprendido procesos de mejora continua y de evaluación tales como las acreditaciones institucionales, también estaría adoptando características cercanas al modelo de universidad moderna (Solé & Llinas-Audet, 2011), la cual tiene por propósito estandarizar y optimizar sus diversos servicios y productos. Esta es una observación a considerar en adelante para efectos de los análisis de este estudio, debido a los retos y riesgos que una institución podría correr cuando trata de incorporar características de diferentes modelos de universidad no compatibles entre sí.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los últimos años, el contexto universitario peruano ha impulsado lineamientos para el aseguramiento de la calidad educativa y mejora continua. La Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU) y los modelos de acreditación tanto para el nivel institucional como para los programas aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad educativa (Resolución N° 175-2016-SINEACE/CDAH-P y Resolución N° 279-2017-SINEACE/CDAH-P) son algunos ejemplos de la preocupación actual del Estado por regular el buen funcionamiento de las universidades y dar seguimiento al cumplimiento de sus compromisos con los estudiantes y la sociedad en general.

Este escenario ha generado que las universidades públicas y privadas peruanas inviertan recursos y apuesten por visibilizar sus mejoras a través de las acreditaciones. No obstante, la experiencia internacional ya ha dado alertas respecto a que estos procesos no necesariamente favorecen el fortalecimiento de las instituciones en aquello que han aprendido como resultado de estos procesos, o en aquellas condiciones o mecanismos institucionales que permiten sostener la calidad educativa alcanzada (Hackman & Wageman, 1995, citados en Miranda & Miranda, 2012; Martínez, Tobón & Romero, 2017). Por ello, resulta necesario prestar atención a las condiciones institucionales que se consolidan en los contextos de las acreditaciones.

Debido al conjunto de características particulares de la universidad en cuestión, que son detalladas previamente en el capítulo 3, resulta relevante indagar si dicha institución ha generado condiciones que le permitan aprender a nivel organizacional en el marco del proceso de reacreditación institucional, tomando en consideración su historia reciente, para así dar continuidad a sus fortalezas institucionales ante el cambio de gobierno. Del mismo modo, en la sección 1.2. se explicaron los motivos por los cuales fueron priorizados tres tipos de condiciones institucionales para el

aprendizaje organizacional: la formación de competencias individuales para el aprendizaje organizacional (nivel individual), la integración grupal (nivel grupal), y los mecanismos institucionales para el aprendizaje organizacional (nivel organizacional).

Dado que, a partir de la revisión de la literatura, se encontró que el aprendizaje organizacional ha sido investigado en su mayoría bajo un enfoque cuantitativo (Fassio & Rutty, 2017), que, a su vez, ha sido muy poco estudiado en el contexto educativo (Bolívar, 2000, Leithwood & Seashore, 2000; citados en Álvarez, 2006) y en particular de manera casi nula en el contexto universitario peruano, se propone la presente investigación con el propósito de contribuir a la comprensión de las condiciones institucionales evidenciadas en el contexto de la reacreditación de una universidad privada peruana. Se llevó a cabo desde una aproximación cualitativa, e integra el aporte de distintos autores sobre las condiciones relevantes para el aprendizaje organizacional y los enfoques sobre los cuales se sostienen este tipo de procesos, en el marco de la gestión educativa universitaria. Con ello, se espera contribuir a la reflexión colectiva sobre los lineamientos actuales de gestión universitaria y aseguramiento de la calidad en el país. De este modo, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ***¿Cuáles son las condiciones institucionales que se evidenciaron en el proceso de reacreditación de una universidad privada que contribuyan a su aprendizaje organizacional?***

Este estudio se ubica en la línea de investigación “Gestión del conocimiento en el campo educativo”, dentro del subtema “Las instituciones educativas como organizaciones que aprenden” (Sime & Revilla, 2012).

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general: Analizar las condiciones institucionales evidenciadas en el proceso de reacreditación institucional de una universidad privada que contribuyan al aprendizaje organizacional.

Objetivo específico 1: Examinar los mecanismos institucionales, formalizados o no, que contribuyan al aprendizaje organizacional y que hayan sido evidenciados durante el proceso de reacreditación institucional.

Objetivo específico 2: Identificar acciones orientadas a la formación de competencias individuales que contribuyan al aprendizaje organizacional y que hayan sido evidenciadas durante el proceso de reacreditación institucional.

Objetivo específico 3: Explicar las dinámicas de integración grupal en las comisiones a cargo de la reacreditación institucional que contribuyan al aprendizaje organizacional.

3.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, cuya finalidad es describir, comprender, interpretar y dar sentido a un conjunto de acciones o fenómenos desde los sujetos que participan en ellos (Balcázar, Gonzales, Gurrola & Moisen, 2002; Creswell, 2007; Diaz & Sime, 2009; Mertens, 2015; Rodríguez, 2003; Stake, 2010). Este enfoque permite analizar un fenómeno complejo de manera profunda, situado en un contexto educativo en específico (Balcázar et al., 2002; Creswell, 2007; Schuster, Puente, Andrada & Maiza, 2013). Asimismo, la investigación es de tipo empírico, ya que busca responder al problema de investigación a partir de la recolección de evidencias en contextos naturales (Sime & Revilla, 2012).

El método utilizado es el estudio de caso de tipo intrínseco (Creswell, 2007; Stake, 1999), el cual permite analizar un fenómeno tomando en consideración el contexto en el que se manifiesta, cuyas características particulares sustentan la relevancia de ser estudiado en profundidad. El caso de estudio es el proceso de reacreditación institucional (RI) de una universidad privada de Lima metropolitana, desplegado entre los años 2015 y 2018, que contó con la participación de diversos representantes de su comunidad universitaria (estudiantes, autoridades y personal administrativo). Para ello se conformaron las siguientes comisiones: un comité de acreditación institucional (CAI), cuatro comisiones de evaluación por áreas, cuatro equipos técnicos por áreas, y un comité técnico de acreditación institucional (CTAI).

El caso se considera de interés debido a que dicha universidad ya había realizado dos procesos de acreditación institucional. Esto supone una gran probabilidad de que se hayan constituido y/o fortalecido al menos ciertas condiciones para el

aprendizaje organizacional entre un proceso y otro. Del mismo modo, la institución educativa presenta un conjunto de características que han sido detalladas en el marco institucional (capítulo 2 del presente informe), que la hacen atractiva para su estudio y referente a nivel nacional, debido a su prestigio académico y experiencia institucional en este tipo de procesos de acreditación.

Para analizar este caso de estudio se han considerado a los actores participantes en el proceso de RI según las comisiones a las cuales fueron asignados, así como los documentos institucionales generados en el proceso de RI.

3.4. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para lograr los objetivos planteados, se partió del análisis de tres categorías, las cuales fueron construidas en base a la revisión bibliográfica y su relevancia en el establecimiento de los niveles de aprendizaje individual, grupal e institucional. Estas permitieron orientar el diseño de instrumentos y la ruta a seguir en el proceso de exploración a lo largo de la investigación. Pero también se consideró importante asegurar que estas categorías sean flexibles, de manera que facilitaran la identificación de otras condiciones que pudiesen emerger desde las fuentes consultadas (documentos e informantes).

Cada una de estas tres categorías contienen subcategorías que, a su vez, han sido desagregadas en un grupo de aspectos. A continuación, se presenta la relación de categorías, subcategorías y aspectos considerados en la investigación.

Tabla 3. Categorías de análisis, subcategorías y aspectos.

OBJETIVO 1		
Categoría	Subcategoría	Aspectos
1. Mecanismos institucionales para el aprendizaje organizacional	1.1. Objetivos de los mecanismos	1.1.1. Postura sobre el aprendizaje organizacional
		1.1.2. Existencia de mecanismos para la RI y para la gestión
	1.2. Participantes de los mecanismos	1.2.1. Organización de los mecanismos
		1.2.2. Criterios para su constitución (representatividad)
	1.3. Funcionamiento de los mecanismos	1.3.1. Origen de los mecanismos
		1.3.2. Identificación de mejoras institucionales
1.3.3. Implementación de mejoras institucionales		
1.3.4. Aporte de los mecanismos institucionales a la RI y a la gestión de la universidad		
	1.3.5. Factores para la sostenibilidad de los mecanismos	
	1.3.6. Tipos de mecanismos	
OBJETIVO 2		
Categoría	Subcategoría	Aspectos
2. Formación de competencias individuales para el aprendizaje organizacional	2.1. Tipos de competencias individuales	2.1.1. Existencia de proceso de formación
		2.1.2. Capacidades o competencias priorizadas
		2.1.3. Tipos de competencias: (a) gestionar el conocimiento con otros, (b) adaptar y crear soluciones, (c) analizar y anticipar de manera sistémica.
		2.1.4. Aporte de las capacidades o competencias a la RI y a la gestión institucional
	2.2. Estrategias de formación de competencias individuales	2.2.1. Descripción de actividades formativas
		2.2.2. Tipos de actividades formativas: (a) institucionales, (b) pertenecientes a la RI, (c) por iniciativa de los equipos.
	2.2.3. Momento de implementación de actividades formativas en la RI	
	2.2.4. Aporte de las actividades formativas a la RI y a la gestión institucional	
OBJETIVO 3		
Categoría	Subcategoría	Aspectos
3. Integración grupal	3.1. Organización de comisiones	3.1.1. Estructura de la organización de equipos
		3.1.2. Criterios para constitución de equipos (representatividad)
		3.1.3. Funcionamiento de la organización de equipos
	3.2. Objetivos de comisiones	3.2.1. Descripción de objetivos
		3.2.2. Claridad de objetivos
		3.2.3. Descripción de actividades asociadas a objetivos
3.2.4. Percepción sobre la contribución de los equipos a: (a) el proceso de RI, (b) la visión institucional de la universidad		
3.3. Estrategias de coordinación	3.3.1. Coordinación INTRA equipos: Existencia de este tipo de coordinación	
	3.3.2. Frecuencia de coordinaciones	

	3.3.3. Formalización de las coordinaciones
	3.3.4. Momento de la RI donde fueron más frecuentes
	3.3.5. Coordinación INTER equipos: Existencia de este tipo de coordinación
	3.3.6. Frecuencia de coordinaciones
	3.3.7. Formalización de las coordinaciones
	3.3.8. Momento de la RI donde fueron más frecuentes
3.4. Estrategias de monitoreo	3.4.1. Monitoreo INTRA equipos: Existencia de este tipo de monitoreo
	3.4.2. Objeto del monitoreo
	3.4.3. Formalización del monitoreo
	3.4.4. Momento de la RI donde fueron más frecuentes
	3.4.5. Monitoreo INTER equipos: Existencia de este tipo de monitoreo
	3.4.6. Objeto del monitoreo
	3.4.7. Formalización del monitoreo
	3.4.8. Momento de la RI donde fueron más frecuentes
	3.4.9. Monitoreo del funcionamiento entre equipos en la RI

Elaboración propia.

3.5. INFORMANTES

Para el presente caso de estudio, se buscó identificar informantes claves que hayan pertenecido a los cuatro tipos de comisiones que participaron del proceso de RI. Los criterios que se tuvieron en cuenta para su elección fueron los siguientes: (i) que existan por lo menos dos representantes por cada comisión, y (ii) que representen a los distintos tipos de actores que conformaron estas comisiones (autoridades universitarias, representantes estudiantiles y administrativos).

A partir de estos criterios, se esperaba contar inicialmente con un total de ocho informantes. Sin embargo, no fue posible concretar la segunda entrevista prevista con uno de los informantes que formaba parte de la Comisión de acreditación institucional (CAI), a pesar de haber contado inicialmente con su confirmación, debido a la recarga de actividades de dicha autoridad. Por este motivo, se optó por convocar a un informante adicional que pertenezca a las Comisiones de evaluación por áreas.

De este modo, se contó con la participación de ocho informantes, distribuidos de la siguiente manera:

- Un informante del Comité de acreditación institucional – CAI (autoridad

- universitaria),
- Tres informantes de las Comisiones de evaluación por áreas (dos de ellos representantes estudiantiles y una autoridad universitaria),
 - Dos informantes de los Equipos técnicos por áreas (personal administrativo),
 - Dos informantes del Comité técnico de acreditación institucional – CTAI (personal administrativo).

Cabe mencionar que, para confirmar la participación de estos siete informantes, se convocaron durante el proceso de entrevistas hasta 17 posibles miembros de las diferentes comisiones en total. Es decir, 10 de las solicitudes para participar en este estudio no fueron respondidas o fueron denegadas.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Dado que el método de estudio de caso permite utilizar distintas fuentes de información para representarlo de manera clara (Creswell, 2007), las técnicas elegidas para su recopilación fueron la entrevista y el análisis documental (Ruiz, 2012; Stake, 2010). La entrevista semiestructurada permitió aproximarnos a las ideas, creencias e interpretaciones de los informantes respecto a las condiciones institucionales evidenciadas en el proceso de reacreditación (Balcázar et al., 2002; López & Deslauriers, 2011; Meneses & Rodríguez, 2011; Stake, 2010). Por su parte, el análisis documental permitió recoger información explicitada de manera formal en los documentos institucionales de la universidad y en los documentos propios del proceso de reacreditación, que respondiera a las condiciones institucionales analizadas en esta investigación (Dulzaidés & Molina, 2004; Ruiz, 2012; Stake, 2010).

El diseño de los instrumentos tomó como referencia las preguntas de investigación que fueron formuladas a partir de la matriz de categorías y subcategorías propuestas en base a la revisión teórica. Asimismo, se tuvo en consideración los tipos de informantes que responderían a las preguntas planteadas o las fuentes documentales que serían revisadas para recoger evidencias sobre ellas (ver matriz en Anexo 1).

Como resultado, se elaboraron cinco instrumentos:

Tabla 4. Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.

Técnicas	Análisis documental	Entrevista
Tipos de instrumentos	Matrices de análisis documental	Guías de entrevista semiestructurada
Nombre de los instrumentos	(1) Matriz de identificación de fuentes (2) Matriz de análisis comparativo	(3) Guía de entrevista para el Comité de Acreditación institucional - CAI (4) Guía de entrevista para las Comisiones de evaluación y Equipos técnicos por áreas (5) Guía de entrevista para el Comité Técnico de Acreditación institucional - CTAI

Elaboración propia.

Para el análisis de la información, se utilizaron matrices de análisis por categoría que permitieron integrar la información recogida tanto en los documentos como en las entrevistas para posteriormente ser analizadas de acuerdo a cada una de las subcategorías y aspectos previamente establecidos. Estas matrices también permitieron identificar información emergente en las entrevistas que no necesariamente correspondían a una subcategoría o aspecto en particular.

Se seleccionaron ocho fuentes documentales para obtener información sobre las categorías de análisis previstas. Estos se dividen en dos tipos:

- (i) Documentos propios del proceso de reacreditación institucional (RI)
 - Acuerdo de reacreditación
 - Informe de autoevaluación institucional 2018
 - Objetivos del Plan de Mejora Institucional (PMI 2018-2022)
 - Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018
- (ii) Documentos institucionales de la universidad
 - Plan Estratégico Institucional (PEI 2018-2022)
 - Estatuto de la universidad

Todos los documentos consultados son públicos y se encuentran disponibles en la página web de la universidad. Estos fueron elegidos tomando en cuenta la posibilidad de encontrar en ellos descripciones del proceso de RI que permitan

hallar evidencias respecto a alguna de las tres categorías de análisis priorizadas en el presente estudio. Se estimó conveniente también revisar dos documentos institucionales de la universidad para explorar si alguna condición institucional para el aprendizaje organizacional que haya sido evidenciada durante el proceso de RI se encontraba institucionalizada en otros documentos, más allá de los producidos para la RI.

3.7. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en cinco grandes etapas. Durante el primer semestre del 2019 se llevaron a cabo las dos primeras: la **elaboración del plan de tesis** y el **diseño del marco de investigación**. En el segundo semestre del 2019, se realizaron las siguientes etapas:

- **Diseño y validación de instrumentos:** consistió en la elaboración y validación de las matrices de análisis documental y guías de entrevista semiestructurada. Se elaboraron preguntas preliminares por cada aspecto propuesto, las cuales fueron revisadas en función a cuatro criterios: coherencia, pertinencia, claridad y precisión. A partir de esta revisión, se asignaron las preguntas por tipo de informante y/o tipo de fuente documental. Los criterios seguidos para asignar dichas preguntas fueron: (i) el grado de conocimiento sobre el aspecto a evaluar (qué tipo de informante manejó y/o participó de manera directa en el aspecto a indagar o qué tipo de fuente documental incluía información asociada a dicho aspecto), y (ii) la triangulación de información (qué aspecto necesito verificar desde diferentes informantes o fuentes documentales, según sus roles en el proceso de reacreditación). Con esta asignación de preguntas por tipo de informante, se elaboró una matriz de revisión de preguntas para su respectiva validación, que fue realizada por tres expertos seleccionados en función a su experiencia en la metodología, en el tema de estudio y/o por su familiaridad con el contexto del caso de estudio. Con esta validación de expertos, se elaboraron las guías finales de entrevista en las que se distribuyeron las preguntas de tal modo que facilitaran un diálogo fluido con los informantes (ver Anexo 2).

Adicionalmente, se realizó una entrevista piloto a un profesor que, a su vez, tiene un cargo administrativo en la universidad del caso de estudio y participó del proceso de reacreditación institucional. Al finalizar la entrevista, se consultó respecto a la claridad y la pertinencia de las preguntas, así como la secuencia seguida y el manejo general de la entrevista.

- **Realización de entrevistas y transcripción de la información:** se efectuaron siete entrevistas en total, las cuales tuvieron una duración promedio de 40 minutos. En paralelo a la realización de entrevistas, estas fueron transcritas, para así contar con la información en el menor tiempo posible.

Principios éticos y consentimiento informado

Se incorporaron los siguientes principios éticos de la investigación, considerados en el Reglamento del Comité de Ética de la Universidad, en la realización de las entrevistas: Respeto por las personas, Beneficiencia y no Maleficencia, Justicia, Integridad científica y Responsabilidad.

Para ello, se participó a los informantes de manera individual sobre el objetivo de la investigación y el contexto del estudio en la convocatoria inicial enviada por correo electrónico. Antes de iniciar cada entrevista, se solicitó el consentimiento por escrito a los informantes y se les reiteró nuevamente los fines y objetivos de la investigación. Asimismo, se les explicó que su participación era voluntaria y que se aseguraría la confidencialidad de las entrevistas a través del uso de códigos seudónimos para mantener su anonimato.

- **Recopilación de información documental:** se dio lectura a las ocho fuentes documentales seleccionadas y a partir de ello se identificó información relevante por categoría de análisis mediante el uso de las matrices de análisis documental correspondientes (ver Anexo 3).
- **Análisis de información:** se realizó una primera lectura individual de cada

entrevista transcrita, y se resaltaron las citas que correspondían a cada uno de los aspectos y subcategorías preliminares de análisis. Del mismo modo, se identificaron citas importantes que, aunque no representan directamente a uno de los aspectos o categorías preliminares, podrían servir para la identificación de nuevas categorías emergentes. Luego de estas lecturas, las citas identificadas fueron trasladadas a una matriz, según el tipo de informante, para identificar los puntos en común y las diferencias al interior de cada comisión y entre comisiones en general.



CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo presenta la descripción y el análisis de la información recogida a partir de la revisión de fuentes documentales y entrevistas sobre tres condiciones institucionales exploradas en el proceso de reacreditación institucional (RI) del caso de estudio: los mecanismos institucionales, la formación de competencias individuales y la dinámica de integración grupal orientadas al aprendizaje organizacional (AO). Dentro de estas descripciones, se irán detallando también otras condiciones institucionales que fueron emergiendo durante las entrevistas.

Además, se consultó a los informantes sobre su percepción respecto al aprendizaje organizacional en general. Estos hallazgos serán presentados en primer lugar, antes de iniciar el análisis de cada una de las condiciones institucionales para el AO.

4.1. PERCEPCIONES GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

En primer lugar, se consideró conveniente explorar las percepciones de los informantes sobre el AO, para así poder comprender sus posturas individuales detrás de las respuestas que posteriormente darían sobre las condiciones institucionales para el AO en el contexto del proceso de reacreditación institucional (RI). Para ello, se consultó si las instituciones aprenden y de qué manera lo hacen.

La mayoría de entrevistados consideran que las instituciones sí aprenden, y que este aprendizaje está sujeto a diversos factores que pueden influir en el proceso, por lo que el AO resulta un reto complejo de atender. A continuación, se explicarán estos factores que son identificados por los informantes como parte del proceso de AO en su universidad.

En primer lugar, algunos informantes reportan que es imprescindible que la institución manifieste una disposición explícita para aprender a nivel organizacional. No obstante, muchas de las instituciones tienden a aprender sin ser totalmente intencionales en el proceso. Podría darse como respuesta ante momentos particulares de crisis institucional.

Yo sí creo que pueden aprender... tiene que haber voluntad para aprender, y bueno, yo creo que van aprendiendo en la marcha ¿no? en el ensayo error (E4)

Claro que sí. Las instituciones aprenden ¿Cómo? Yo creo que mayormente por crisis (E8)

Considerando la revisión realizada en las fuentes documentales propuestas en este estudio y las entrevistas realizadas, se observa que la universidad no ha explicitado sus intenciones respecto a si desea o no aspirar a aprender como organización, más allá de estar inmersa en un proceso de mejora continua. Es preciso recordar que, tal como se describió previamente en el marco institucional (capítulo 2 del presente informe), la universidad del caso de estudio está organizada y opera según las características de un modelo de universidad matricial (Solé & Llinas-Audet, 2011), ya que se encuentra estructuralmente organizada en facultades y departamentos académicos. Además, cuenta con un Vicerrectorado de Investigación y distintas instancias orientadas a la producción del conocimiento. Sin embargo, ha adoptado ciertas características del modelo de universidad moderna, ya que incorpora procesos de optimización de sus servicios y mejora continua, como la RI. En esa misma línea, dichos autores sostienen que el elemento principal de la alta gestión que no figura dentro de un modelo de universidad moderna es la estrategia, que consiste en declarar la visión de la organización como resultado de un acuerdo colectivo.

Otros informantes mencionan que estos aprendizajes o cambios no intencionales presentan resistencias al ser incorporados como tal por la institución, lo cual se refleja en la lentitud de su adopción o la dificultad en ser asumidos.

Yo sí creo que las instituciones aprenden. Solamente que, creo que tal vez no necesariamente es que aprendas y al toque ves los resultados, no. Hay aprendizajes, pero el cambio es muy lento (...) Si nos remontamos a las instituciones educativas, creo que aprenden, pero les cuesta mucho más el cambio (E3)

Ha habido un aprendizaje casi sin querer. Pero también ha habido el problema de los grandes plazos. Es decir, por ejemplo, el rector no puede criticar mucho los errores del rector anterior. No puede porque él fue parte de ese equipo. Entonces, esto puede ser una ventaja y es también una desventaja ¿no? Entonces hay que de alguna manera despersonalizar las cosas. Y yo no sé qué tanto se han despersonalizado en estos últimos cincuenta años (E2)

En general, son organizaciones muy antiguas... no queremos llamarles "vejitas" ... entonces el cambio cuesta más en la medida que mucho tiempo

has estado haciendo las cosas de la misma manera, tanto tiempo. Entonces, cuando quieras cambiar el chip, “No, no, no... No, pero es que, qué piensas que va a decir el otro, pero no, esto me va a generar una crisis, no, pero...”. Entonces eso cuesta mucho. Creo que también hay un tema tal vez... o sea, cuando hay gente que está mucho tiempo haciendo lo mismo, también es más difícil el cambio. Y no porque no hayan mejoras, pero el tema de hacer este este salto exponencial, cuesta mucho más (E3)

Y cuando una institución es demasiado democrática, también. Porque, claro, al final para poder aprobar algo tan pequeño, tiene que pasar por tantas instancias. Entonces, al final este tema de que no hay suficiente fuerza como para que desde una autoridad más alta baje la dirección y todos acaten, o todos empiecen a trabajar en eso, ya allí es donde te vas demorando mucho más en hacer un cambio que tal vez en otros... si quieres pensarlo en empresas, o tal vez en otras instituciones educativas más pequeñas o más verticales, el cambio es inmediato ¿no? (E3)

Algunos de los motivos por los cuales se evidencia esta resistencia al cambio se remontan a las características particulares de la gestión universitaria, relacionadas a la antigüedad de la propia institución y el tiempo de servicio de las personas que laboran en ella, así como la consulta participativa para la toma de decisiones. Estas características aluden a lo que propone el modelo teórico analítico de Claverie (2013) como enfoques para la gestión institucional universitaria. El enfoque estructural, cultural y político de esta universidad en particular parecieran no conversar con los propósitos del AO en la práctica. Estos modos de proceder, de interactuar entre sus miembros y de organizarse, que son característicos del modelo de universidad matricial, no se enlazan de manera natural con los procesos que debieran desplegarse para el desarrollo del AO.

Por otro lado, algunos de los informantes que afirman que las instituciones sí aprenden, resaltan la influencia de las relaciones de poder y cómo ellas pueden limitar los posibles cambios producto de dicho AO.

Yo sí creo que las instituciones pueden aprender... pero el tema del poder es muy fuerte. Entonces depende de la capacidad de flexibilidad que tenga cada persona para poder cambiar ciertas cosas, y de qué tanto una institución no está subordinada a lo que digan otras instituciones. El grado de autonomía siempre es importante, creo que en tanto cada persona pueda ser flexible, sí puede haber un cambio. Pero si no, es muy difícil (E6)

La paradoja detrás de un contexto de consulta participativa —o aparente participación democrática— es que la influencia de intereses y las redes de convencimiento que se establecen para poder llegar a consensos terminan

fortaleciendo las relaciones de poder entre los miembros de la universidad que participan en espacios de decisión. Estas dinámicas de poder desdibujan el alcance del posible AO que se origine dentro de este tipo de espacios. Así como el AO se ve afectado por las relaciones de poder, la gestión del conocimiento también se vería limitada en un contexto como este. El enfoque de gestión del conocimiento es de naturaleza democrática, dado que legitima los aportes de los diversos interlocutores de una institución al reconocer sus contribuciones particulares como valiosas e igualmente importantes para la construcción del conocimiento colectivo (Ayuste, 2012). A su vez, este enfoque implica que cada organización reestablezca sus procesos de comunicación interna para facilitar el intercambio de aprendizajes entre todos sus miembros (Caballero, 2002).

Si bien la mayoría de informantes concordaban en afirmar que las instituciones sí aprenden, pero están sujetas a una serie de factores que han sido descritos previamente, es importante resaltar que solo uno de los entrevistados manifestó que las instituciones no llegan a aprender. Afirma, más bien, que solo es posible alcanzar aprendizajes a nivel grupal, sea a nivel de equipos técnicos u otros grupos en específico, aislados o independientes del quehacer institucional.

La verdad, no [creo que las instituciones aprendan]. Yo creo que, si hay un aprendizaje, se queda en aprendizaje a nivel técnico. ¿Por qué?, porque revisamos la información, la sabemos y ya, sabemos qué no se debe usar y qué si... pero la oportunidad de que tú puedas comunicar eso a las autoridades, que son al final quienes toman las decisiones, se da muy poco espacio... y el dialogo es tan breve, que al final no sabes qué es lo que va a ocurrir (E1).

Asimismo, surgieron respuestas durante las entrevistas que relacionaban ciertas características del AO con características similares a las de los procesos cognitivos que se evidencian en el aprendizaje a nivel individual. Es decir, los informantes identificaron en el AO capacidades institucionales que son propias del procesamiento cognitivo de los seres humanos (Friedman, Lipshitz & Popper, 2005). Por ejemplo, se mencionaron las dificultades por las que pasa una institución en el registro y procesamiento de información debido a que existe abundante información que requiere ser previamente organizada.

Es tanta la info que no da tiempo para leerlo. Yo no estoy seguro, por ejemplo, si la vicerrectora se leyó todo el informe después o alguien lo leyó por ella (...) Es darnos cuenta que tenemos demasiada información, eso dificulta también al aprendizaje ¿no? Con tantas actividades que se tienen que hacer, y no buscamos una manera más viable de organizarla, de

presentarla de tal manera que se queden con las ideas claras y a partir de eso puedan tomar decisiones (E1)

Otros informantes resaltan la importancia del uso responsable de la información y de la memoria institucional para los futuros análisis colectivos de las rutas de decisión tomadas hasta el momento.

Yo percibo que no se está usando con toda la potencia que tiene esa información, no entiendo bien por qué (...) Pienso que la universidad cuenta con mucha más información disponible de la que en realidad se aprovecha, y eso no sé si es algo cultural, o no sé si de repente, mea culpa no hemos hecho el esfuerzo suficiente por difundirlo... tampoco estoy tan seguro de si nosotros somos lo que debemos difundirlo, sino las unidades para las cuales trabajamos. Pero sí percibo que falta más de eso ¿no? Y aprovecho aquí una cosa extra que creo que sí amerita, porque me preocupa bastante que está surgiendo la inquietud de algunas unidades de que nosotros les mandemos información cruda, por ejemplo, que no está procesada ¿no? Y están insistiendo bastante en eso. Eso es una preocupación que yo percibo. Porque si, por ejemplo, le dan luz verde a esa forma de trabajo, sin que la universidad tenga una política de gobierno de datos... ¿cómo definir dónde está la información oficial de algo? (E5)

Las instituciones aprenden si es que hay memoria institucional. Yo me temo que ahora estamos en un proceso de botar la memoria. Entonces, si tú crees que todo lo anterior fue malo y lo niegas, lo dejas de lado. No vas a aprender. Y esto vale para instituciones, para países y para personas ¿no? Entonces, si yo tengo un proceso en el cual parto de A y llego a B, de repente B está más arriba o más abajo que A, no sé... pero parto de A y llego a B. Yo debiera poder ver qué pasó entre A y B, y por qué no llegué a C que era mi meta, digamos. Entonces ¿por qué cometí estos errores? Pero sí llegué a D porque hice estas cosas bien. O sea, analizar esas cosas ¿no? Ese proceso nunca se da (E2)

Estos procesos institucionales son similares al procesamiento cognitivo que las personas despliegan, a nivel individual, cuando desarrollan su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, es evidente que el enfoque de gestión del conocimiento se vincula de manera cercana con el AO ya que se pretende integrar la información al interior de la organización y darle un significado que perdure en el tiempo, que sea de utilidad para todos sus miembros.

En resumen, la mayoría de los informantes afirman que el AO sí es posible en el contexto particular de su universidad. No obstante, este tipo de aprendizaje se ha dado debido a factores coyunturales sin una intención explícita por parte de la institución, y ha estado sujeto a una diversidad de factores que han afectado el

alcance de dicho AO. Este hallazgo es comprensible considerando la complejidad de la organización, la estructura y la cultura institucional en las universidades (Claverie, 2013).

4.2. LOS MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL PROCESO DE REACREDITACIÓN

Los mecanismos institucionales para el AO de una universidad han sido definidos como procesos observables que han sido formalmente institucionalizados, a través de los cuales la comunidad educativa interactúa, actúa y utiliza información con el propósito de que la universidad aprenda y se adapte a las nuevas demandas, tanto en el contexto propio de la RI como en el contexto institucional general de la universidad.

Para analizar la existencia de esta condición institucional en esta investigación, se exploró la existencia de mecanismos institucionales para el AO, sus objetivos, quiénes participaron de ellos y cómo funcionaron, desde la revisión de fuentes documentales y las entrevistas a informantes.

Se revisaron las seis fuentes documentales propuestas para el análisis documental. De ellas, el único documento que se aproxima a proponer acciones orientadas a la mejora o al AO en general, es el Plan de Mejora institucional 2018-2022 (D3). Sus objetivos están relacionados a diseñar o fortalecer distintas acciones que permitan dar solución a problemáticas específicas (como, por ejemplo: contar con un sistema de calidad, desarrollo de la carrera profesoral, internacionalización, producción científica, gestión de recursos, entre otros). Respecto a este documento, los informantes afirman lo siguiente:

El plan de mejora pasado (...) sí, o sea, de hecho, se hicieron mejoras, sí las hay. Solamente que tal vez no son tan visibles, o no se expresan tan abiertamente ¿no? Entonces, de que hay, hay. Y que se han implementado también. Pero creo que sigue quedando como en las unidades más autónomas, pero no con un impacto institucional (E4)

El primer plan de mejora era bien documental... evaluar las cafeterías, tener una guía de planeamiento... Ya, eso se cumple, porque eso lo hace la unidad encargada. Pero cuando ya quieres entrar a, por ejemplo, mejorar los procesos de planificación, o quieres entrar a implementar mecanismos de retención, o quieres pensar en revisiones de planes de estudio... cuando ya tienes que trabajar con más unidades, ahí es donde demoras más, porque

ya dependes de mucho más actores, y los tiempos de los procesos no son los mismos (E3)

Estos testimonios indican que, si bien es posible que los objetivos del plan de mejora hayan desarrollado aprendizajes particulares en paralelo, no necesariamente han tenido el impacto o el alcance de ser incorporados a nivel institucional, ni de ser asumidos por todos sus miembros o unidades.

En su mayoría, los entrevistados no perciben la existencia de mecanismos para aprender dentro de la universidad. Y en aquellos casos que sí lo hacen, se presentan dos posiciones:

- (i) Algunos de los informantes que cumplen roles administrativos y técnicos consideran que ciertos mecanismos institucionales específicos tienen el potencial para lograr aprendizajes a nivel organizacional. Por ejemplo: los procesos de acreditación, los procesos de planificación, las instancias de gobierno como las reuniones de autoridades y de asamblea universitaria, entre otros.

Creo que hay espacios, pero todavía no se usan de la manera que tal vez yo esperaría y quisiera en mis ideales. Tienes los procesos de acreditación, que es un espacio importante, tienes los procesos de planificación que también son procesos donde uno hace una evaluación del medio, haces una autoevaluación de lo que tienes y ves a futuro ¿no? Ver qué cosas quisieras cambiar. Tienes también, ya como mecanismos, la reunión de autoridades, que es un espacio para conversar sobre unos puntos más específicos... tienes igual las reuniones de los jefes [de departamento], tienes las reuniones de asamblea [universitaria]... o sea, sí hay varios espacios donde tal vez se podrían plasmar esos aprendizajes. Pero creo que no necesariamente todos lo son al mismo tiempo (E3)

Entonces, yo creo que, por ejemplo, todo eso ha sido un fruto bien importante que fue resultado de una medida de mejora de la primera acreditación. Eso, me parece, ha sido un saltazo que dio la universidad (...) Creo que justamente la acreditación fue un ejercicio que promovió que por fin se concrete algo, ¿entiendes? Lo que yo percibo es que, si no hubiera habido un ejercicio como la acreditación, no se hubiera puesto todo ese esfuerzo en realmente conseguir lo que se ha conseguido... así que pienso que sí, sí hubo un valor de la acreditación para encauzar bien el logro de esos objetivos (E5)

- (ii) Otros informantes como los representantes estudiantiles y las autoridades que han participado en instancias de discusión y toma de decisión a nivel

institucional, consideran que más allá de existir o no mecanismos específicos como los descritos anteriormente, estos no terminan funcionando debido a la estructura política, las particularidades de la gestión universitaria y la cultura de relaciones de poder detrás de ella.

A ver... sí y no [existen mecanismos para aprender institucionalmente]. Es que yo veo que hay voluntad en la universidad, pero no es suficiente ¿Por qué no es suficiente? Porque la estructura política de la universidad es distinta a una organización. Es un rector elegido políticamente, es decir, por ende, tiene que congraciarse o llevarse bien con un determinado número de profesores y de entre comillas “asambleístas” para lograr el objetivo. Entonces en esa dinámica de “llaves del poder”, no puedes chocar. No puedes hacer cambios muy bruscos. Es decir, podrías... pero no la haría (E7)

Hay dos posiciones clásicas en la universidad, semiconscientes. Una, la posición resignada a que no hay reflexión ni aprendizaje, sino un gobierno ¿ya? Un profesor antiguo que participaba en el gobierno de la universidad me dijo: “No reúnas a la gente, no digas qué hay que cambiar, vas a salir trasquilado (...) tú ve cambiando las cosas, tú tienes que tener una idea de conjunto, ni preguntes”, me decía. No creía en las reuniones, no creía en las deliberaciones... era una persona, como decirle, cansada de la política universitaria, y sí muy segura en sus ideas (...) Hay dos perfiles, ese es uno. El otro perfil dice: “Esta universidad es autogestionaria. Lo que se avance, va a ser conseguido siempre por medio de la cooperación”. Lo que implica también conveniencias mutuas y complementarias. Entonces, hay que tener paciencia y hay que ganar las voluntades una por una. El que no tiene ese sentido común del momento, comprensible y motivador para la gente tal como es, no hacen nada. Hay que tener ese otro punto de vista (E8).

Este último grupo de entrevistados brinda información sobre las maneras de gestionar y de decidir dentro de esta universidad que permiten profundizar en el sentido del AO, que escapa del propósito formativo de toda institución educativa. En un espacio de gobierno político como el que presenta esta universidad, resulta complejo generar espacios que promuevan una reflexión sincera, transparente y colectiva, a conciencia, que permita fortalecer aprendizajes institucionales y no intereses particulares. La necesidad de armonizar conveniencias mutuas entre los actores de la comunidad universitaria termina influyendo en las distintas relaciones de intercambio. El trabajo cooperativo termina siendo entendido como una oportunidad para ganar adeptos a las causas que ciertos grupos impulsan, y finalmente el diálogo equitativo y la participación democrática no logra ser consistente en una propuesta institucional cuya estructura y cultura no parte desde estos mismos enfoques.

La universidad es muy plural. Y los que nos jactamos de eso, tenemos que saber también que, si en esta universidad intentáramos abrir a fondo todas nuestras discusiones para ponernos de acuerdo, esto se va al diablo, peor que una familia... En una familia nunca puede ventilar a fondo todas las cosas, por favor. Pues en una institución como esta, tampoco (E8)

En ese sentido, la comunicación y cultura organizacional (Caballero, 2002) y el enfoque político (Claverie, 2013) no estarían favoreciendo el intercambio equitativo al interior de esta universidad, dentro del contexto de la RI.

Por otra parte, se exploró la existencia de otro tipo de mecanismos que hayan surgido de manera informal, propuestos por los propios miembros de la institución, producto de los aprendizajes a nivel grupal. Los informantes reportaron que sí existen mecanismos de este tipo, reflejados en espacios de formación que surgen en el contexto de las acreditaciones de programas o carreras, en iniciativas de distintas unidades para intercambiar experiencias de aprendizaje, así como iniciativas impulsadas por diferentes actores de la comunidad universitaria.

Normalmente cuando se hace un proceso de acreditación en las carreras, hacen una reunión de profesores para explicarles de qué va el proceso. Entonces cuando iban a empezar y todo, como tenían que evaluar sus competencias, hicieron un taller masivo, por ejemplo. Setenta profesores para explicarles qué era una rúbrica, y que esto, que el otro, competencias y etc. (E4)

Por lo menos yo he visto las experiencias desde mi unidad, de las diferentes oficinas. Han organizado reuniones entre distintas unidades para que compartan sus experiencias ¿no? A nivel de unidades, sí se buscan o se enteran de que tal unidad lo hizo de una forma. Pero de ahí, de nuevo, tenemos otras unidades donde la persona encargada es muy hermética (E4)

El caso que se me ocurre, porque surge prácticamente como una iniciativa propia pero luego se aborta, es el caso de una unidad que antes existió, que se encargaba de ver el desarrollo docente. Pero no funcionaba. Entonces un grupo de profesores generó una cosa que se llamaban los enlaces ¿Y qué cosa eran los enlaces? Eran unos nexos entre esta unidad y los departamentos académicos. Nace del profesor y advirtiendo “Necesitamos de esta unidad de desarrollo docente, pero como no funciona ¿qué hacemos? Nos organizamos juntos. Vamos a crear nexos” (...) Puede ser ejemplo de no tanto de un aprendizaje en gestión, pero sí de un “vamos a ver cómo empleamos esto que no se está usando adecuadamente o eficientemente...” (E2)

Otros informantes aludieron a experiencias de aprendizaje grupal que se dieron en situaciones más cercanas a las autoridades o espacios de decisión institucional, gracias al impulso de personas interesadas en resolver coyunturas específicas.

Uno que podría mencionar fue el tema de la reforma trans. A mí me tocó, como consejero, vivirlo. Te juro, desconocía totalmente estos temas. Para mí era totalmente terreno desconocido. Y fue por voluntad política de un colectivo, más un esfuerzo de una dirección, que en verdad todos empezaron a capacitarnos. Sí, en verdad, todos empezamos de cero. Y al final, si bien algunos fueron más receptivos con la información y otros en menor medida, al final este proceso de información científica, reflexiva, con diversas posturas, permitió adoptar esta medida que fue la aprobación. Porque siguió el proceso como debe ser, que fue preparar información, nos hicieron ver documentales sobre ese tema... Otro punto fue el tema de la huella ecológica. También fue una preparación, ellos nos capacitaron también a miembros del consejo, a mí, a todas las autoridades y colectivos. Y juntos armamos una consultoría que fue acogida por el consejo. Te doy ejemplos concretos de medidas en las que se ha promovido un diálogo y vi a un rectorado flexible, asequible para obtenerlo. Por más que a veces, así como cualquier negociación, no siempre va a salir todo a la primera y todo va a ser color de rosa, pero fluía. Lo que sí... son casos puntuales. Es decir, no fue integral, eso es lo que quería concluir. (E7)

La junta de decanos, que no existe en el papel, no es oficial. Bueno, debió existir como actividad permanente que se omitió durante tantos años, los dos períodos rectorales anteriores. En parte, por idiosincrasia, por parte de limitaciones del equipo rectoral. Y no nos reunieron, no nos reunieron nunca. Y empezamos a reunirnos a costa de ello, y a pesar de ello, conforme se desarrolló la crisis. Y finalmente, las decisiones de la junta de decanos hicieron que la cosa tomara algún camino ¿ya? Entonces eso, la reunión de decanos, ahí he visto aprendizaje (...) Se mantiene [la junta de decanos], pero ya “aguada”. Ahora el aprendizaje se ha institucionalizado de esta forma: el vicerrectorado académico nos está convocando a cuatro reuniones por semestre. El resto de reuniones ya no tienen la intensidad horizontal que tenían antes. Ahora el vicerrector ha planteado tareas y preguntas. Y me parece muy constructivo, porque tenemos agenda y memoria (E8)

Es importante recordar que, para que existan mecanismos institucionales orientados al AO, la institución debe haber definido en primer lugar su visión institucional de manera colectiva. Y esta visión debe ser coherente con el propósito de alcanzar aprendizajes a nivel organizacional, que le permita mejorar sus procesos de manera progresiva a lo largo del tiempo. En las entrevistas realizadas, surgieron distintas observaciones relacionadas a la falta de un consenso compartido respecto a la visión institucional de la universidad, que permita dirigir el norte de los posibles mecanismos institucionales para el AO. Se percibe dificultad para comprender de manera sistémica las relaciones entre los miembros y los distintos procesos desarrollados por las unidades que componen esta institución. Del mismo modo, se menciona una débil inclusión de grupos que no son siempre visibilizados en las instancias existentes de participación (docentes y personal administrativo).

Yo estoy seguro que cada unidad considera lo suyo como importante, fundamental, pero la otra unidad no lo ve así. No saben cómo esto le va a interesar (E1)

Creo que la relación entre las propuestas de mejora, lo que se tiene que hacer y quiénes son los encargados de llevarlo a cabo, queda así en el aire. Y creo que lo tienen presente, no sé tal vez los directores, los decanos... pero ahí queda. Los docentes no sé si lo sepan o no, y además cada docente a veces se convierte en una isla y hay pocos docentes que están involucrados. Y el personal de administrativo no necesariamente lo sabe porque tienen tareas particulares, y creo que no estamos trabajando en conjunto para lograr una identidad como universidad. Porque si se excluye a todas las personas que de alguna manera son la base, y estoy hablando de inclusive personal administrativo, lo importante que son las secretarías para recopilar toda la información y cómo tienen que tenerla toda estructurada. Lo importante que son los especialistas de diversas unidades para saber que esta información es importante y vital para que nosotros vayamos mejorando... que inclusive muchos profesionales que están trabajando en la parte administrativa de la universidad se den cuenta que lo que están haciendo no es por mantener un día a día, sino que implica que mejoremos y que haya un norte... eso creo que no, no está claro (E1)

Sin embargo, ante este tipo de desbalance en la participación y en las relaciones de poder, algunos actores procuran manejar de manera política un diálogo estratégico entre las partes, de tal modo que se puedan elevar necesidades y hacerlas evidente frente a la comunidad en su conjunto.

Para mí este director era muy hábil ¿ya?... él se daba cuenta de que, por lo propio del ego de las personas, no podía abrir muchos espacios de diálogo confrontacional. Pero sí en estas reuniones me permitía a mí como estudiante, es decir como persona motivada a esto, comentarle directamente a un decano que no, no me parecía en que este reaccione sin que lo tome a mal (E7)

Los mecanismos institucionales para el AO, según Lipshitz, Popper y Friedman (2002), deberían favorecer el establecimiento de las interacciones sociales al interior de la organización, de modo tal que permitan enriquecer y complejizar los aprendizajes individuales y grupales ya constituidos, para así ser formalizados a nivel institucional. En ese sentido, es posible que las condiciones institucionales para el AO relacionadas a la cultura organizacional (Fassio & Ruty, 2017), la cultura del aprendizaje (Castañeda, 2015), o a la faceta cultural, política y contextual propuestas por Lipshitz, Popper y Friedman (2002), estarían dificultando el establecimiento de mecanismos institucionales para el AO en el presente caso de estudio.

4.3. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN EL PROCESO DE REACREDITACIÓN

Esta condición institucional para el AO alude a un aprendizaje desde un nivel individual, y considera aquellos procesos formativos u oportunidades de capacitación que son ofrecidos por la institución a sus miembros, con el fin de fortalecer o actualizar sus perfiles, competencias y capacidades en aquellos aspectos que contribuyan no solo a su desempeño laboral en concreto, sino y sobretodo a su desarrollo personal y profesional de manera específica (Ali, Pascoe & Warne, 2002; Encinas, 2014; citados en Fassio & Ruty, 2017; Castañeda, 2015). Se considera que, si la institución procura desarrollar espacios de formación para este tipo de competencias a nivel individual, se impulsa así la gestión del conocimiento y fortalece las bases para la construcción de aprendizajes a nivel grupal y organizacional.

A continuación, se presentará la exploración realizada en las fuentes documentales y en los testimonios de los informantes para verificar la existencia de estrategias de formación de competencias, así como los posibles tipos de competencias individuales fortalecidas a partir de dichas estrategias.

Para poder indagar en fuentes documentales respecto a esta categoría en particular, se intentó acceder al Plan de capacitación institucional de la universidad, el cual fue solicitado a las instancias correspondientes debido a que no era un documento de acceso libre, como el resto de documentos consultadas. No se obtuvo respuesta a dicha solicitud, por lo que se optó por explorar en las otras seis fuentes documentales la existencia de evidencias que hagan referencia a actividades formativas.

De estos seis documentos, solo uno de ellos explicita acciones relacionadas a la capacitación de personas: el Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018 (D4). En específico, se mencionan dos actividades que fueron realizadas durante la RI, orientadas a comprender la metodología y los pasos a seguir en el proceso de reacreditación:

- (i) Una reunión inicial con autoridades y los participantes en las distintas comisiones a cargo de la RI, realizada en el mes de abril del 2016. Tuvo

por objetivo explicar los objetivos y la organización del proceso de RI, el modelo de acreditación y los estándares que lo componían, las funciones de las comisiones y las fases a seguir en el cronograma; y

- (ii) Una visita preliminar de la agencia acreditadora, realizada en el mes de junio del 2016. La representante de la agencia acreditadora sostuvo diversas reuniones con miembros de la comunidad universitaria y brindó pautas generales sobre el proceso de RI.

Estas actividades de capacitación en el proceso de RI también fueron mencionadas por los informantes, quienes alcanzaron mayores detalles sobre las tareas realizadas en dichos espacios.

Sí se hizo una primera reunión con todas las cincuenta personas que conformaban entre comisiones de evaluación, equipo técnico. Se hizo una primera reunión donde se explicó cuál iba a ser más o menos el tiempo, qué cosa tienes que hacer, las actividades que se van a realizar... ver el modelo, los estándares de acreditación (E4)

Así como una capacitación tal cual, no. Lo que sí tuvimos fue, para los equipos técnicos les hicimos una capacitación primero del modelo de acreditación. Teníamos una dinámica, de cómo juntar estándares y factores, enlazarlos, para conocer el modelo. También vino la directora de la agencia acreditadora a contarnos de qué viene este proceso de reacreditación, qué esperaba ella después de una segunda autoevaluación... pero claro, no era una capacitación tal cual (E3)

Lo máximo que fue es que nos dieron los documentos para leerlos [durante la reunión inicial], y hubo una dinámica el primer día que fue "junta tu estándar con tus criterios y tus indicadores... y arma tu rompecabeza" (E1)

Uno de los entrevistados mencionó además haber observado iniciativas de capacitación orientadas a la sensibilización de los participantes respecto al proceso de la RI en general. Sin embargo, estos espacios no fueron suficientes para incidir en el compromiso y la participación estudiantil.

Sí, yo vi mucha capacitación para el lado de los administrativos, de los decanos, para comprender qué es lo que hay que hacer. Sobretudo comprometerlos en la causa. Yo vi mucho interés, no fue un interés político del rector lograr este objetivo, pero sí concientizar a las autoridades que ese es el camino que hay que seguir ¿Llegar a los estudiantes? eh... yo creo que se hizo el esfuerzo que era necesario hacer, pero no fue suficiente (E7)

De manera adicional, el equipo central a cargo de la RI realizó diferentes visitas internacionales para conocer otras experiencias de acreditación a nivel universitario, antes de dar inicio al proceso de reacreditación.

Vino este director de la universidad chilena. Claro, eso sí se podría considerar como una capacitación previa (...) yo sí me gané con esa capacitación de cómo ellos habían hecho su proceso de acreditación, su sistema de gestión de la calidad (...) Sí hubo esa primera capacitación. Pero claro, es que no fueron directamente al proceso de acreditación, sino fueron sobre procesos de mejoramiento de la calidad, sistema de gestión de la calidad... porque, también en marzo tuvimos este viaje para conocer experiencias sobre sistemas de gestión de calidad de universidades de Chile, cómo ellos habían hecho sus procesos (E3)

En resumen, las actividades formativas impulsadas en el marco del contexto de la RI tuvieron el propósito de informar a los participantes respecto al proceso y a las tareas esperadas que cada uno de ellos debía de realizar, de acuerdo al tipo de comisión al que fueron asignados. Pero en dichas actividades no se tuvo la intención de fortalecer competencias a nivel individual que pudiesen aportar a su propio desarrollo profesional y personal, más allá del rol que se esperaba de ellos en la RI. Es importante resaltar esta diferencia dado que el AO tiene posibilidades de alcanzarse dentro de una institución en tanto se procuren espacios formativos de esta índole.

Al ser consultados por este tipo de espacios formativos que procuren el fortalecimiento de competencias individuales para el desarrollo profesional y personal, todos los entrevistados manifestaron que no se realizaron este tipo de estrategias de formación en el contexto de la RI.

No, transparentemente te digo que no, no he observado eso. Probablemente se dio, pero no, no lo sé (E5)

No lo sé, porque al menos conmigo, no (E6)

Dada esta afirmación por parte de los entrevistados, no fue posible indagar sobre los tipos de competencias individuales desarrolladas en el marco de dichas estrategias. No obstante, los informantes manifestaron ciertos tipos de habilidades o capacidades que fueron observados en la labor realizada por algunos de los participantes de las distintas comisiones. Los informantes, a su vez, consideraron que estas habilidades facilitaron el logro de los objetivos de la RI.

A continuación, se presentarán las capacidades reportadas por los informantes, que se relacionan con los tipos de competencias individuales planteadas en el marco de la presente investigación.

En primer lugar, se hizo alusión a capacidades relacionadas con la organización, sistematización, análisis y síntesis de información, así como poder trabajar en equipo, sobretodo para el equipo central a cargo del proceso de RI. La mayoría de estas capacidades se relacionan a la competencia de *gestionar el conocimiento con otros*.

Del equipo de trabajo interno, sí era bien importante la capacidad de sistematización, ser organizado, tener capacidad también de trabajo en equipo (...) Creo que es bien importante tener un equipo que sí funcione de la mano y que, bueno, respete acuerdos. (E3)

Capacidad de análisis y síntesis. Eso sí es para todo el trabajo de sistematizar una información, y todo eso es básico. Y de organización, también por lo menos en las comisiones ¿no? porque sobre todo tienes que recoger de diferentes unidades y sacar una conclusión sobre ese tema. (E4)

Del mismo modo, algunos informantes destacaron la importancia de contar con pensamiento crítico y demostrar disposición para pasar por un proceso de autoevaluación.

Creo que es ser crítico, lo principal. Porque realmente si no eres capaz de poder ser crítico en general, es por gusto. Creo que principalmente eso, y simplemente no ser ahí muy sesgado. (E6)

Necesitas gente bien crítica. No es simplemente que, porque alguien vino y te dijo algo, entonces lo tomas como dado. Porque es un espacio de construcción, entonces sí necesitas gente que la esté pensando y que esté dándole vueltas al tema. Eso sí es básico, porque si no, en verdad nos quedamos con algo bien plano. (E3)

No sé cómo se llamará esa capacidad, pero poder identificar lo que funciona, lo que se está haciendo bien, sin miedo. O sea, la capacidad de decir honestamente "Sí, esto está funcionando, esto no está funcionando". No estar siempre a la defensiva, sino más bien a estar, a darse cuenta, a autoevaluarse. (E4)

Al mencionar este tipo de capacidades vinculadas a la competencia de gestionar el conocimiento con otros, se mencionaron también otras habilidades relacionadas a mantener un balance de los sesgos posibles durante el análisis de la información y la comparación entre distintos puntos de vista. Para ello se sugiere asegurar la participación de contrapartes (sean actores como los estudiantes, o ejemplos de universidades internacionales) que permitan diversificar y a la vez generar un equilibrio entre las distintas posturas mayoritarias que suelen ocupar protagonismo en este tipo de procesos (por ejemplo, las autoridades o los ejemplos de universidades nacionales).

Creo que debería haber un balance de poderes ¿no? Evidentemente si está el vicerrector, quizá su opinión va a pesar más que la de otras personas. Y de hecho eso sí sucedió en la reunión. La comisión que va a ver la acreditación debería buscar algún momento en el cual haya un balance, y que se logre que todos participen. (E6)

El conocimiento internacional, comparativo. Especialmente es necesario para nosotros, porque no nos comparamos a nivel nacional. El paisaje académico nacional es muy pobre.... Lo que estoy diciendo, es que esta universidad tiene que ser evaluada por personas con experiencia internacional, porque la experiencia nacional no nos enseña. Entonces entre ellos han venido personas que sí me imponían respeto profesional. Mucha capacidad de análisis, de conocimiento comparativo a nivel internacional, lo que hace un ambiente, digamos, deportivo. Uno siente que puede pasar algo ¿no? Una conversación mucho más rica, más productiva... no cómoda, por supuesto. Pero ahí uno se da cuenta de que no es la maravilla. (E8)

Por otra parte, se mencionó la importancia de que los miembros de la universidad cuenten con la capacidad de generar nuevas soluciones para mejorar sus procesos de gestión en general, que respondan a sus propias características y que no se ocupen de replicar modelos externos sin ninguna adaptación previa. Ello se relaciona a la competencia de *adaptar y crear soluciones*.

Entonces se hizo una reforma muy enérgica como las que están haciendo ahora también las universidades europeas, incluso fusionando universidades... Acá estamos lejos de poder hacer algo parecido. Somos una universidad privada autogestionaria. O sea, profesores y estudiantes, tenemos la palabra aquí. Y eso hace que todos los cambios sean mucho más mediados por mutuos convencimientos. El que quiera hacer un cambio, si usa modelos ejecutivos del sector privado o del sector público, no calza aquí. Hay que trabajar de otra manera (E8)

Por último, algunos informantes indicaron la importancia de que los miembros de la universidad comprendan las relaciones entre las distintas unidades que estructuran su institución. Ello facilitaría una mirada integrada y más compleja basada en las relaciones al interior de un sistema en específico. Esta capacidad se vincula a la competencia sobre *analizar y anticipar de manera sistémica*.

Creo que también necesitas gente que vea más allá de lo que hace directamente. Necesitas gente que tenga una visión un poquito más macro de la universidad. Si bien te puedes dedicar a una cosa específica, tienes que tener también un poquito más de noción de cómo esto se relaciona con otros espacios de la universidad. Creo que las personas que tenían esa capacidad podían dar, aportar, un poco más allá de las personas que solamente se dedicaban a lo suyo (E3)

La formación de competencias individuales es un elemento clave para sentar las

bases del AO dentro de una institución. Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón y Calderón-Hernández (2014), y Wang y Ahmed (2002) destacan la influencia del aprendizaje individual para promover el aprendizaje hacia el siguiente nivel grupal y organizacional. En ese sentido, en este caso de estudio la inexistencia de espacios de formación de competencias individuales o ambientes intencionales de aprendizaje podría estar limitando la construcción de conocimientos entre sus miembros, tanto a nivel individual como grupal (Ali, Pascoe & Warne, 2002, Watkins & Marsick, 1998; citados en Fassio & Ruddy, 2017), a pesar de estar embarcados en un proceso de reacreditación orientado a la mejora continua.

4.4. LA DINÁMICA DE INTEGRACIÓN GRUPAL EN EL PROCESO DE REACREDITACIÓN

La integración grupal es una condición fundamental para el AO en tanto consolida los primeros niveles de cohesión entre los miembros de una universidad. Sin ella, sería imposible imaginar una institución organizada de tal modo que alcance aprendizajes a nivel colectivo u organizacional. Esta alineación a nivel de grupos parte del mismo supuesto necesario para el establecimiento del resto de condiciones institucionales para el AO: haber construido en conjunto una visión y compromiso institucional que represente los intereses de todos.

En los siguientes apartados, se presentarán los hallazgos obtenidos en la revisión de fuentes documentales y entrevistas respecto a la constitución y organización de las comisiones a cargo de la RI, sus objetivos y actividades según cada tipo de comisión, y las estrategias de coordinación y de monitoreo que se hayan desplegado durante el proceso de RI.

Organización de las comisiones

Las comisiones que fueron constituidas desde el equipo central de la universidad tuvieron distintos criterios para su configuración y organización, en el marco del proceso de RI. Los roles, funciones y tareas asignadas para cada comisión generaron distintos tipos de relaciones de intercambio entre sus miembros y diferentes grados de funcionamiento al interior de cada comisión, tomando en consideración los niveles de representatividad de cada tipo de actor en cada una de

ellas.

Con respecto a la **estructura de las comisiones**, el Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018 (D4) presenta los cuatro tipos de comisiones a cargo del proceso de reacreditación, la cantidad de comisiones para cada una de ellas y los actores que los conformaron. Esta información se resume en la siguiente tabla:

Tabla 5. Comisiones a cargo del proceso de reacreditación institucional.

Tipos de comisión	Miembros de la comisión
Un Comité de Acreditación Institucional (CAI)	Conformado por 12 personas: Un Rector, tres Vicerrectores, seis Directores Académicos, un Secretario General y un Director
Cuatro Comisiones de Evaluación (CEA), por área evaluada según su modelo de acreditación: - gestión institucional - formación de pregrado - formación de posgrado - investigación	Cada comisión estuvo conformada por 9 a 12 personas: - Presididas por tres Vicerrectores (Vicerrector Académico presidió las dos comisiones vinculadas al área de formación). - Director Académico, Decanos, Jefes de Departamentos Académicos, Directores administrativos y un Equipo Técnico el cual se explica a continuación.
Cuatro Equipos técnicos por cada comisión y por área evaluada (ETA)	Cada equipo técnico estuvo conformado por 5 o 6 persona: - Personal administrativo de distintas unidades de la universidad vinculadas al área evaluada.
Un Comité Técnico de Acreditación Institucional (CTAI)	Conformado por 5 personas: - Director - Director Académico - Dos jefes - Un especialista

Adaptado de “Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018” (D4).

Los **criterios seguidos para constituir cada una de estas comisiones** tomaron como punto de partida los aspectos de mejora identificados en la organización de comisiones de la primera acreditación institucional y las sugerencias alcanzadas por un experto internacional. Según los informantes, en la primera acreditación institucional se conformó una sola comisión, apoyados por un equipo técnico. Esta configuración generó cuestionamientos con las autoridades a cargo de los procesos revisados.

Cuando llegamos con las autoridades en la primera entrevista, ellos no se sentían identificados con lo que se describía, porque decían “¿esto quién lo ha escrito?” o “quién ha puesto esto, quién ha dicho...” (...) La información no nos la habíamos inventado desde la comisión de la acreditación, era la información que ellos nos daban. Había este tema que ellos sentían que eso no representaba o no describía bien lo que ellos venían haciendo... Entonces dijimos “No, la próxima vez, ellos tienen que intervenir, y ellos tienen que ser los que nos den la foto de cómo está su área”. Entonces fue por eso que se cambió, guiados por otras experiencias, porque, por ejemplo, vino una persona de Chile y ellos se habían organizado también por áreas. (E4)

Tal como se indica, se tomó como referencia una experiencia de acreditación institucional universitaria en Chile, en donde organizaron distintos niveles de equipos o comisiones lo cual les permitió representar mejor los intereses de los actores involucrados en su universidad.

Entiendo que han buscado varias universidades y en un momento buscaron una experiencia de una universidad chilena que vino como el equivalente al jefe de calidad de allá. Y nos contó un poco su experiencia y nos gustó la idea de que fueran más niveles de trabajo y cómo también no todos ven todo, porque así puedes agilizar y también tienes más miradas ¿no? Y el trabajo se iba validando en las diferentes comisiones (E3)

No obstante, este nuevo tipo de organización generó algunas dificultades no previstas, relacionadas con la organización de las comisiones de evaluación, donde finalmente se revisaban los hallazgos obtenidos a partir de la recopilación y análisis de información.

También tuvimos otro problema. La idea era que ellos escriban cómo estaban funcionando, pero digamos que lo que no funcionó muy bien es que ellos mismos evaluaban ese funcionamiento. La misma comisión de investigación, por ejemplo, evaluaba la parte de investigación... y ahí sí creo que tiene que ser alguien distinto. (E4)

Respecto al **funcionamiento de las comisiones**, se observan diversas percepciones sobre las dinámicas conformadas al interior de cada tipo de comisión. Para empezar, algunos informantes reportan que la dinámica del Comité de acreditación institucional (CAI) fue tensa debido a la confrontación de distintas autoridades a cargo de los procesos que estaban siendo autoevaluados.

Según “Pedro Pérez” se había hecho todo y según yo no se había hecho nada. Entonces llegábamos y decíamos “Está mal, uno, dos, tres, cuatro” y realmente está mal de una manera elegante para no ofender ni a Pérez ni mucho menos a su vicerrector. Pero Pérez se cerraba en que todo estaba bien. Entonces... el problema de este comité era, tal como yo tenía un rol importante en los comités A y B, Pérez tenía un rol equivalentemente importante en el comité C. Entonces, su palabra pesaba mucho y en mi opinión, su palabra mentía (...) Honestamente, se cedió mucho. Es decir, se terminó aceptando mucho de lo que decía Pérez contra nuestra opinión. Por

ejemplo... voy a inventar los números... El vicerrector A está bien en ocho, el vicerrector B está bien en tres, pero el vicerrector C está bien en cuatro.... un momentito... ¿me entiendes? (E2)

Por otro lado, el Comité técnico de acreditación institucional (CTAI) no funcionó como una comisión. No existió una dinámica de trabajo entre sus miembros.

No es que hubo una dinámica de trabajo con ellos, no. Así con el comité, no. Básicamente la dinámica de trabajo era entre nosotros tres (...) y coordinábamos con la gente de una Dirección cuando teníamos que coordinar. (E4)

Me pusieron parte de un comité. En la práctica, te lo digo transparentemente, me parece que no intervine mucho dentro de lo que se supone que era el comité en el cual estaba. (E5)

Para el caso de las Comisiones de evaluación por áreas (CEA), se observan distintas percepciones según el rol de cada participante. Por ejemplo, según una autoridad académica, la dinámica al interior de estas comisiones facilitó discusiones que resultaron enriquecedoras ya que permitían reflexionar sobre el propio trabajo cotidiano de las unidades evaluadas.

Me sorprendió positivamente, el conocimiento por parte de los acreditadores (...) hicieron muy buenas preguntas que nos dieron trabajo, porque teníamos que dar explicación de cómo es que estamos avanzando hacia la superación de ciertos problemas. (E8)

De otro lado, los representantes estudiantiles resaltaron distintas percepciones, Uno de ellos afirmó que no se generaba una discusión real en este tipo de comisión, debido a que la participación de los estudiantes era minoritaria en comparación a la participación de las autoridades. Mientras que otro representante estudiantil resaltó que sí se dieron discusiones entre estudiantes y autoridades, pero estas fueron extensas porque se discutían muchos temas en un tiempo limitado.

No, no fue una discusión, evidentemente. Porque, o sea, tú estás ahí, único alumno, entonces ese es el problema siempre que se dan en estos espacios de representación. Porque obviamente, estoy con todos los vicerrectores, con toda la gente... y yo era la única estudiante ¿no? Entonces como que, de cierta manera, obvio que te sientes un poco corto... Obviamente sí participé, pero hasta qué tal punto pudo haber tenido injerencia lo que haya dicho ¿no? (E6)

Lo que yo sí me acuerdo... es que era largo. Y al inicio iniciamos con ganas y al final era bien pesadito (...) se podrían ver varias cosas en una sesión. Y eso era un poco incómodo, es decir, más que para mí como estudiante, para las autoridades (...) No creo que fuera la duración, sino el contenido se hacía muy denso. Es decir, tuvimos que ver varias cosas en una reunión, entonces al final, un poco corríamos. (E7)

Cabe indicar que la participación de representantes estudiantiles no fue constante debido a sus inasistencias. En dichos casos, un mismo estudiante reemplazaba a sus compañeros cuando se encontraban ausentes.

Cada consejero universitario de estudiantes, que son cuatro, iba a ir a uno a cada una, a un bloque (...) Al final, fuimos solo dos los que asistimos a los cuatro bloques. Como yo paraba en ese tiempo en la universidad, todo el tiempo, el tiempo completo, me llamaban. Y como no asistían, yo iba reemplazando. (E7)

Con respecto a los equipos técnicos, los informantes reportaron distintas percepciones respecto a su dinámica y funcionamiento, de acuerdo a las propias características de cada equipo técnico. Uno de los informantes indicó que la dinámica de trabajo dentro de su equipo técnico fue bastante ágil, fluida, proactiva y provechosa en general. En cambio, el informante de otro equipo técnico manifestó que la dinámica entre sus miembros avanzó de manera titubeante, sin mucha claridad respecto al alcance de sus aportes o respecto al cumplimiento del rol que se le había encomendado al equipo.

Todos éramos personas que ya nos conocíamos desde antes. Entonces, como que podía fluir un poco más. En general, yo sí considero que la comunicación fue fluida. Pero también teníamos una dinámica diferente de trabajo. Por ejemplo, por iniciativa propia del grupo, vinimos un par de sábados, porque entendíamos que a veces necesitábamos partes más maratónicas (...) Tuvimos acuerdos internos aparte. Por ejemplo, no iban a redactar nada. Ese fue el primer grupo que dijo "No hay forma, o sea muchas gracias, pero no" (...) También por propia iniciativa del equipo nos dimos cuenta que nos faltaba alguien de secretaría general. Ninguno manejaba toda esta parte de temas legales de la universidad. (E3)

En este proceso de revisar los indicadores, sentíamos que era revisar una y decir va o no va. Pero habían indicadores que nosotros pensábamos que podían integrarse o podían acumularse, y no quedaba claro qué es lo que queríamos. Entonces mi percepción era que no sentíamos bien el norte, hacia a dónde debíamos apuntar, qué debía ocurrir con los indicadores, y si lo que estábamos elaborando nosotros como indicadores era posible de obtener o no. Sí faltaba creo tener a alguien que nos diga "ya, es viable, esto no es viable, este indicador es muy chiquito". (E1)

Frente a esta diversidad de dinámicas de trabajo al interior de las comisiones, también se exploraron las opiniones de los informantes respecto a la **funcionalidad percibida sobre la estructura organizacional** de las comisiones, en tanto haya facilitado o no el cumplimiento de los objetivos de la RI.

Los informantes pertenecientes a los equipos técnicos estuvieron de acuerdo con la estructura de las comisiones, pero uno de ellos alcanzó algunas observaciones respecto a la organización de actividades.

Creo que sí [resultó funcional]. Uno: porque nos permitió ver la foto más grande de la universidad. Dos: nos permitió ir validando el trabajo previamente... Sabíamos que siempre van a haber comentarios, pero ya sabíamos que no iban a ser comentarios necesariamente de fondo, sino más bien de forma (...) Entonces, llegábamos con mucha validación. Sí, yo creo que sí, sí ayudó en ese sentido, por lo menos al nivel técnico. (E3)

Sí, yo creo que sí tenía sentido. Creo que el problema fueron los tiempos. Un poco también de gestionar el proceso, de las cabezas encargadas de nuestro comité... creo que pudieron haberse organizado mejor. (E1)

Cuando se hizo la consulta a los representantes estudiantiles sobre la funcionalidad de la organización de las comisiones a cargo de la RI, enfatizaron el desbalance en la representación de actores de la comunidad universitaria. Ello trajo como consecuencia que se plasme una visión parcializada del estatus de la situación actual de la universidad.

Si comprendemos estructura con solo las autoridades, yo creo... que no del todo (...) faltó más variedad de opinión de la gente que está en primera línea, que son los profesores. O de inclusive, jefes de práctica. Es decir, hay temitas ahí que pudieron ser más completos, más globales. (E7)

Estos hallazgos coinciden con lo que Purizaga (2019) encontró en su investigación. Los representantes estudiantiles que participaron en las comisiones a cargo del proceso de acreditación en dicho estudio, consideraron que sus opiniones o sugerencias, si bien fueron escuchadas, no fueron finalmente tomadas en cuenta en el proceso de deliberación con otros actores.

Al no haberse equilibrado la representación de actores en estas comisiones, las posturas de los participantes en el proceso de RI resultaban similares entre sí. Sin embargo, la diferencia de posturas fue evidente durante las discusiones entre autoridades y estudiantes.

Me hubiera gustado que haya más participación de no autoridades, en este caso. También de gente de nivel más, más bajo ¿no? Porque había una cierta familiaridad de posturas entre las autoridades (...) Había una valoración distinta, por ejemplo, entre lo que percibían las autoridades. Porque ellos tenían una visión más antigua de cómo funcionaban las cosas (...) Hubo mucha discrepancia en el debate. Porque nosotros opinábamos distinto a cómo ellos percibían las opiniones. (E7)

La débil representatividad de actores de la comunidad universitaria es un fenómeno

frecuente en el contexto de las acreditaciones universitarias latinoamericanas. Martínez, Tobón y Romero (2017) indican que, dado que los modelos de acreditación universitaria usualmente no solicitan indicadores o evidencias relacionadas a asegurar la participación de todos los actores de la comunidad universitaria, cada institución finalmente decide el grado de representación que desea adoptar en la configuración de sus equipos a cargo de las acreditaciones.

Es importante mencionar que los informantes que participaron de la primera acreditación institucional compararon el funcionamiento de la estructura organizacional de la reacreditación actual contra el primer proceso de acreditación. Dichos informantes reportaron dos observaciones: (i) que se modifique la actual estructura organizacional de las comisiones para que los participantes en las comisiones de futuras reacreditaciones no se sientan juzgados de manera personal y así se asegure una mejor disposición para participar del proceso; y (ii) que se continúe encargando a los participantes en las comisiones que ellos mismos sean quienes decidan la información a presentar para la autoevaluación, pero que luego sean otras personas las que evalúen su desempeño.

Yo no sé cuál era la mejor forma, pero sí que el error de esa estructura era que la gente se pudo haber sentido juzgada...y a pesar que yo empezaba diciendo "Aquí no estamos para criticar...", ese discurso no terminas de entenderlo ni creerlo (...) Entonces, [en la primera acreditación] habían más filtros, y no había este rol protagónico de las áreas involucradas, que lo de protagónico sonó bien, pero terminó siendo un "No me enjuicies, compadre", o "no me apedrees". (E2)

En la primera acreditación, en los momentos críticos, álgidos y de mayor conflicto, cuando se sentían ahí aludidos, fue en la etapa de los talleres de autoevaluación (...) Siempre van a sentir que se está evaluando su gestión... siempre va a haber pues un tema de estar a la defensiva. Entonces por eso, lo ideal es que ellos sean los que nos den la información de primera mano ... ellos son los que deberían hacer la descripción y deberían escribir esa parte del informe. Pero, el que evalúa, si eso va a acorde o no con los estándares que te dé la acreditadora, ya no pueden ser ellos mismos. Porque sino, son juez y parte... aunque en realidad podría ser así, pero tiene que estar balanceado con alguien más, no pueden ser estar solos (...) Si uno hiciera una autoevaluación, así con la mano en el pecho, deberían salir todas las cosas. Pero la tendencia es siempre es a defender lo que se está haciendo. (E4)

En cuanto a las **sugerencias para mejorar la organización de las comisiones** en futuros procesos de RI, se enfatizó en contar con perfiles idóneos para asignar

participantes en los equipos técnicos. De esta manera se aseguraría que el proceso de RI pueda marchar y alcanzar sus objetivos.

El defecto de la estructura anterior es que depende del tiempo que te puedan dar los profesores (...) Habría que buscar cinco "Robertos". O sea, buscar cinco personas que sepan lo que es acreditación, y dispuestos a regalar su tiempo o darles una descarga para que den su tiempo. Creo lamentablemente que todos estos procesos funcionan en la medida que el equipo técnico funcione. El equipo técnico, en este caso era Julieta, pero era un equipo de repente muy corto... Este proceso, con dos o tres "Julietas" sale perfecto. Así de simple te lo digo. Entonces, necesitas un apoyo central, de esclavos, de personal dedicado cien por ciento a esto. (E2)

[Sobre los equipos técnicos] Era la base, y fue en verdad un rol súper importante en las comisiones, porque ellos sí tuvieron este rol un poco crítico a la información. Pero ahí sí creo que también era un tema, porque eran juez y parte. Entonces, dentro de todos los factores que pudieran estar evaluando, podía ser que en algún momento estuvieran evaluando su propio trabajo. Ahí creo que sí tal vez podríamos ajustar un poco esas comisiones... no te vas a evaluar mal. (E3)

Es importante recalcar que el énfasis y la responsabilidad puesta en los equipos técnicos, así como el desbalance al interior de las comisiones de evaluación, reflejan una falta de involucramiento por parte de las autoridades en este proceso de RI.

El estilo de acá, o sea los directores no son los que van a meter las manos en la masa, y no van a hacer las cosas. Entonces por eso se les puso un equipo técnico ¿no? Pero en realidad, el equipo técnico pues no puede tomar decisiones (...) Mi sensación es que ellos [las autoridades] siempre se sentían como invitados a opinar, Pero no como que era parte de su responsabilidad (E4)

No obstante, se observa un gran interés por participar en este proceso de autoevaluación desde otro tipo de actores, como los propios estudiantes, profesores o personal administrativo. Si bien se identifican diversos tipos de dificultades para realizar estas labores, muchos de ellos manifiestan sugerencias para poder optimizar los tiempos o para revisar la metodología a seguir durante el proceso.

El equipo técnico debería elaborar los indicadores, revisarlos y luego debería haber un proceso de validación con las diversas... no autoridades de frente, sino con las personas técnicas, que están relacionados con esos indicadores. Y que sea el equipo técnico que se encargue justamente de reunirse con estas personas. O sea que el equipo técnico tenga la oportunidad de también ser gestores del proceso y pensar cómo es la mejor manera de organizar las cosas. (E1)

A mí me hubiera gustado aportar mucho más, en las reuniones en las cuales veían los resultados. Yo siendo alumna de sociología, sí creo que estoy en cierta capacidad como para poder ver y analizar algunas cosas. Y siento que quizá eso no se tomaba en cuenta. La participación del estudiante

simplemente era una herramienta para captar a que los estudiantes vayan.
(E6)

Objetivos de las comisiones

Los objetivos explicitados y delimitados para cada comisión del proceso de RI permiten identificar si sus propósitos apuntan a la sinergia institucional y/o a la solución de problemas relevantes a la organización. Se analizaron los siguientes aspectos: la descripción y la claridad de los objetivos de las comisiones, la descripción de actividades asociadas a dichos objetivos, y la contribución de las comisiones tanto al proceso de RI como a la visión institucional de la universidad.

Respecto a la **descripción de los objetivos**, se consultó el Informe de Sistematización del proceso de reacreditación institucional 2018 (D4). En dicho documento, se explicitaron los objetivos para cada tipo de comisión.

Tabla 6. Objetivos por tipo de comisión.

Tipos de comisión	Objetivos de la comisión
Comité de Acreditación Institucional (CAI)	Establecer y priorizar los objetivos de mejora institucional determinados a partir del diagnóstico que se realizó, así como validar el informe de autoevaluación enviado a la agencia acreditadora.
Comisiones de Evaluación (CEA), por área evaluada	Tomar las decisiones con respecto a los hallazgos encontrados en la autoevaluación; es decir, señalar las fortalezas e identificar las oportunidades de mejora que se trabajarán para cada una de las áreas evaluadas.
Equipos técnicos por área evaluada (ETA)	Apoyar en el recojo, sistematización y análisis de la información necesaria para la autoevaluación para cada una de las comisiones de evaluación conformadas por área evaluada.
Comité Técnico de Acreditación Institucional (CTAI)	Realizar la coordinación general del proceso, diseñar la metodología de trabajo, así como los instrumentos que se utilizaron, organizar las actividades y brindar soporte a las distintas comisiones

Adaptado de “Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018” (D4).

Estos objetivos coinciden con las responsabilidades reportadas por algunos de los informantes:

El comité central tenía que validar un poco lo que habían hecho (...) La idea de estas reuniones finales con el equipo rectoral era ver qué iba en el plan de mejora y qué no. (E2)

Por otro lado, algunos de los informantes reportaron, a manera de objetivos, actividades puntuales que tuvieron que realizar.

Lo que nos dijeron es que nosotros íbamos a ver cuáles eran los indicadores, qué información se iba a recoger y luego cada uno de los equipos técnicos iba a elaborar el informe, o la sección de su informe para luego presentarlo a la comisión, exponerlo en la comisión, y luego que en la comisión se decida qué cosa quedaba en el proceso de validación...y ya luego terminar el informe final. O por lo menos eso es lo que en un principio entendimos que íbamos a hacer. (E1)

Lo único que se hace es una reunión... y nos habían mandado los documentos antes, me parece. Documentos sobre lo que se había encontrado antes. Y ahí simplemente ya estaban los puntos que se iban a poner como mejoras. Y era discutirlos, nada más. (E6)

Sin embargo, al consultar respecto a la **claridad de los objetivos** de sus respectivas comisiones, los informantes brindaron respuestas ambiguas.

Sí [hubo claridad], por lo menos eso sí nos explicaron en la primera reunión que tuvimos (...) sí, más o menos hasta ahí entendimos todos. Yo no tenía claro cuál era mi rol ahí. (E1).

Yo creo que no [teníamos claridad de los objetivos] al cien por ciento, pero sí vi mucha voluntad. (E7)

Creo que sí sabían por qué les tocaba estar ahí, por qué tenía que estar ahí su nombre o su cargo en ese comité ¿no? Pero algunas personas no estaban realmente involucradas. (E4)

Al indagar sobre las **actividades asociadas a sus objetivos**, eran distintas entre sí de acuerdo al tipo de comisión. En el caso de las comisiones de evaluación por área, los informantes reportaron como única actividad una reunión para discutir la información obtenida previamente.

Fue únicamente una reunión. Una gran reunión que hubo con varias autoridades para discutir cuáles eran los puntos de mejora. (E6)

Solo participé de una reunión directa con el comité acreditador. Fue una reunión digamos de alto nivel, para evaluar en general las políticas y el significado de los datos que se habían obtenido en otros niveles de trabajo. (E8)

En cambio, los informantes pertenecientes a los equipos técnicos reportaron un conjunto más variado de actividades.

La tarea era que los equipos técnicos revisen la matriz de indicadores y vean cuáles iban a ser los indicadores que se iban a utilizar para el proceso de reacreditación, para saber qué información se necesitaría recoger, y esto era a partir de lo que se había obtenido en la acreditación (E1)

Revisar y cambiar, ajustar la matriz de indicadores (...) luego con los equipos técnicos, también nos ayudaron a revisar los instrumentos... y luego, una vez que ya se había recogido la información y se había sistematizado internamente, ellos fueron una primera lectura de la información, para ver si es que faltaba información, había algo que no era del todo correcto... o habían cosas que, que tal vez inicialmente no se habían pensado, pero había que reformularlas y se pedían después... Entonces, ellos [los equipos técnicos] tuvieron ese rol. Y luego, una vez que se terminó de revisar todo el levantamiento de la sistematización, ellos también leían las partes del informe que se iban trabajando. (E3)

Las actividades reportadas por los informantes de la comisión técnica de acreditación institucional diferían entre sí, en tanto no funcionaron en la práctica como una comisión (a excepción de aquellas personas que pertenecían al equipo central a cargo del proceso de reacreditación, conformado por tres personas).

Probablemente sí hemos tenido alguna reunión de coordinación, pero a ese nivel que te digo. No como parte de un comité específico. (E5)

Y entonces, claro, no es que hubo una dinámica de trabajo con ellos, no. Así con el comité, no. básicamente la dinámica de trabajo era entre nosotras tres... y coordinábamos con la gente de una Dirección cuando teníamos que coordinar (E4).

Es interesante reparar en que las diferencias de la carga de actividades entre comisiones podrían estar reflejando la realidad institucional sobre la que opera de manera cotidiana esta universidad. Es decir, podría suponer la existencia de una base más amplia de equipos técnicos que realizan una diversidad de actividades, las cuales finalmente son evaluadas por comisiones más acotadas, siendo la comisión más pequeña –y, por ende, menos representativa de la diversidad de actores de la comunidad universitaria— la que finalmente toma decisiones en nombre de la institución. Entonces, la desarticulación de actividades entre las distintas comisiones a cargo de la RI podría estar reflejando un tema de fondo más complejo, a nivel organizacional. Si la cultura de intercambio entre las diversas unidades que componen a la institución fuera más bien integrada, articulada y naturalmente establecida en su quehacer diario, sería difícil imaginar que estas mismas características no figuren en un contexto más acotado como lo es la RI.

Por otra parte, la percepción de la **contribución de las comisiones al proceso de reacreditación** también variaba según el tipo de comisión. En primer lugar, el informante perteneciente a la comisión técnica de reacreditación institucional resaltaba la importancia de su tipo de comisión para el despliegue del proceso en su totalidad. Mientras que un informante de los equipos técnicos destacó el aporte de su comisión en particular debido a su rapidez para cumplir con las actividades encomendadas y a la retroalimentación que brindaron al equipo central durante el mismo desarrollo de actividades.

Yo creo que sí es clave que, que haya este comité [comisión técnica de RI], que es el ejecutivo, ¿no? El que arma todo, y el que da los lineamientos... da la metodología que se va a seguir, lo que se va a hacer y los pasos que se van a dar. Si no hubiera eso, no sé cómo articularían las otras comisiones. (E4)

Fuimos un comité que trabajamos rápido. Porque claro, lo administrativo es más fácil entre comillas. Porque o está o no está. O tal vez está un poquito más armado. Mientras que, por ejemplo, en investigación, o en la formación hay procesos más complejos. Entonces, no es lo mismo empezar a discutir sobre temas administrativos que sobre temas de formación e investigación. Eso también, hay que ser claros. Y también como varias veces el mismo equipo planteó otras formas de pensar o de presentar, o como cambiar un poco lo que habíamos pensado nosotros como equipo central inicialmente. (E3)

Por otro lado, dos de los tres informantes de las comisiones de evaluación coincidieron en mencionar que desconocían el alcance o la contribución de la labor realizada por su comisión al proceso de RI en general.

No sé, o sea, ¿cómo creo que ha contribuido? Supongo que en la medida que... no sé pues, hay un tema de la investigación, y la investigación es importante. Pero no sé si habrá contribuido de alguna manera. (E6)

Bueno, no he tenido un feedback de ellos, no hemos tenido una oportunidad de conversar sobre qué hicieron con nuestra entrevista ¿ya? No lo sé exactamente. Sé que en, en total fuimos reacreditados, así, de golpe ¿no? (E8)

Mientras que, el tercer informante de las comisiones de evaluación, que coincidentemente participó de manera complementaria en varias de dichas comisiones para reemplazar a los representantes estudiantiles ausentes, reconoció que dichas comisiones contribuyeron al proceso de RI en tanto definieron las problemáticas prioritarias para la universidad.

Yo creo que fue más que todo, de una manera no tan complicada, definir qué puntos eran los que deberíamos de abordar o qué problemáticas deberíamos abordar como universidad. Eso fue, definir problemáticas. (E7)

No obstante, la mayoría de informantes reportaron que no observaron ninguna contribución a la universidad o a su visión institucional más allá del proceso de reacreditación, o en todo caso desconocían su alcance.

Ya se sabe que la investigación es importante, y creo que está ya como un discurso, pero no sé... lo que yo veo en mi vida diaria por lo menos, no creo que se hayan mejorado los incentivos para investigar. Yo no veo un cambio realmente en las políticas. (E6)

No sabemos qué pasó después, si es que hay algo posterior a eso... nunca nos dijeron si sirvió para algo más allá de reacreditarnos (...) No sabemos qué pasaron con los resultados, si algunos se mantuvieron o no, el informe general de la reacreditación nunca lo vimos, en su versión total (...) Me hubiese gustado que nos digan "ya mira, nos hemos sentado a revisar estos indicadores y ahora estos, por ejemplo, forman parte del sistema de indicadores..." (...) No sé si es que nuestros indicadores en algún momento han sido usados para eso, si se reformularon o no. (E1)

Si bien los informantes del equipo central a cargo del proceso de RI tampoco reconocen el aporte de su comisión a nivel institucional, sí identifican su contribución como comisión en la validación del proceso seguido en esta segunda oportunidad de acreditación.

Sinceramente, no creo que haya ayudado a ese nivel [institucional]. Pero lo que sí ayudó fue a validar un poquito más el proceso de acreditación (...) Esa parte creo que sí ayudó bastante, porque, claro, ya no es solamente la visión desde una oficina o desde un equipo técnico que ves toda la universidad, sino al tener varias personas que están en su día a día trabajando en esos aspectos de la universidad (...) sí nos permitía recoger más información y validar, y tener controles previos. (E3)

Yo creo que más ha sido en el alcance del proceso de acreditación. (...) Han empezado a darse cuenta que hay que registrar estas cosas, hay que tener una plantilla. (E4)

Cabe destacar que dos informantes de las comisiones de evaluación, por su parte, sí perciben una contribución del proceso de reacreditación como tal a la visión institucional de la universidad. Mencionaron que este proceso de RI generó oportunidades para reflexionar o intercambiar entre los miembros de la comunidad respecto a preocupaciones centrales que debieran ser atendidas como parte del día a día de la propia gestión institucional interna.

Espacios para pensar sobre cómo hacemos las cosas dentro de la universidad, hay pocos. Hay más espacios confrontacionales o de otros cortes. Pero momentos en los cuales pensamos como universidad, las autoridades...muy poco, muy poco. Pensar en universidad... yo sentí que

sólo pensé en la universidad en estos casos dentro de mi gestión (...) Es decir, me gustó ese nivel de diálogo. Es más, yo optaría por una acreditación constante, para enfatizar el tema de buscar constantes espacios de diálogo, de construcción. Que no solo surjan por problemas, sino surjan por la necesidad de evaluar cómo estamos. (E7)

Estos asuntos tratados gracias al contexto de la reacreditación han seguido madurando. Y no puedo imaginarme ese desarrollo sin este episodio. Sin este momento, en que se habló claro, ¿no? [El proceso de reacreditación] ha sido nuestra experiencia de gestión central de asuntos educativos en la universidad. En nuestra experiencia, única. Porque jamás el vicerrectorado académico en esta universidad (...) jamás ha hecho una gestión educativa. Lo que hay son documentos, declaraciones, y aprobación o no aprobación de peticiones. Pero gestión es otra cosa. Y la acreditadora hizo las veces de gestión académica. Porque preguntó por los fines, por los medios, por los recursos, por los plazos, por los objetivos, por los indicadores. Y también, al calor de esa actividad, se ha ido estructurando también, la gestión educativa de la universidad. (E8)

Algunos informantes profundizaron en el trasfondo del poco o nulo aporte del proceso de reacreditación a la visión institucional de la universidad. Resaltaron cómo la falta de concordancia entre las metas de las autoridades y los propósitos del proceso de RI se reflejó en una falta de convencimiento sobre los beneficios de este proceso a la institución. Si bien las autoridades intentaron proyectar al resto de la comunidad su compromiso con el proceso, esto no fue percibido así debido a su notoria despreocupación. Sin embargo, cuando los participantes de las comisiones empezaron a visibilizar las repercusiones positivas de la RI en su quehacer dentro de sus unidades a través de propuestas de mejora, las autoridades flexibilizaron sus posturas iniciales y demostraron su apoyo para el logro de estas propuestas.

Va un punto delicado. El rectorado no tenía como metas o como objetivos, los mismos que nuestros acreditadores (...) No, no hubo alineación. Y, sin embargo, tan pronto nosotros intensificamos nuestras mejoras en el sentido de la acreditación, ellos sí nos apoyaron. Digamos, como una reacción pertinente en respuesta (...) Las prioridades de mi gestión, que no coincidían con las del rectorado, se abrieron paso gracias al proceso de acreditación. Me he apoyado mucho en el proceso de acreditación. (E8)

Este cambio observado en el comportamiento de las autoridades da cuenta de los potenciales beneficios del proceso de acreditación para favorecer el aprendizaje organizacional en esta universidad. Es posible que las autoridades, al observar cómo lo discutido en el contexto de la RI era traducido finalmente a acciones concretas de mejora, pudieron reconocer recién en dicho momento el aporte de la RI más allá de recibir una certificación externa.

Por otra parte, no solamente se percibió un cuestionamiento inicial de los beneficios del proceso de RI de parte de las autoridades. Uno de los informantes entrevistados reconoció su propio escepticismo en tanto, en su experiencia, no ha observado mejoras sustanciales que hayan derivado de este tipo de procesos.

La diferencia de la primera y de la segunda [acreditación], y si quieres hablar algo de aprendizaje, está en que en la primera hubo que construir todo. Yo pensé, por esa razón, que la segunda iba a ser muchísimo más fácil, pero creo que había dos cosas: no se construyó todo lo que se tenía que haber construido. Y, en segundo lugar, una gran desconfianza. Una gran desconfianza al “¿para qué sirve?”. (E2)

Ellos [el equipo rectoral] tenían un rollo de la boca para fuera. Pero, yo creo que no se comían el pleito de verdad. Entonces si tú entrevistaras a alguno de ellos, hablaría maravillas. Pero no creo que lo creyera firmemente, ¿no? Yo mismo soy escéptico ¿A qué me refiero? Cuando empiezan las acreditaciones del plan de estudios es consecuencia de un proceso de acreditación que hago yo para mi especialidad (...) y yo decía “estas son estupideces”. Y mi opinión ahora puede no ser muy distinta. Es decir, sigues haciendo lo mismo de siempre, pero ahora tienes que llenar diez veces más papeles, más o menos (...) o sea ¿qué me está aportando esto realmente, aparte de más trabajo? (E2)

Como se ha observado, los objetivos de las comisiones a cargo de la RI en esta universidad presentan grandes diferencias entre sí, pero también se ha evidenciado que muchas de las comisiones desarrollaron sus actividades de manera eficiente en tanto permitieron alcanzar el objetivo final, que era lograr la RI. Por definición, la integración grupal tiene que ver con establecer acuerdos conjuntos que favorezcan la cohesión de todos sus miembros hacia un propósito en común (Álvarez, 2006). Ha sido posible evidenciar este tipo de integración en algunas de las comisiones, pero en su mayoría esto no ha sido posible debido a la falta de claridad de los objetivos generales del proceso de RI, más allá de las actividades o responsabilidades específicas que cada grupo o comisión tenía a cargo.

Estrategias de coordinación

En este apartado, se exploraron las acciones que fueron utilizadas de manera constante y continua entre comisiones y al interior de cada una de ellas, con el fin de intercambiar información relevante, definir y comunicar acuerdos, y distribuir tareas. Para ello, se inició partiendo por la revisión de fuentes documentales. En dichos documentos, no se explicita ningún tipo de acción intencional orientada a la

coordinación entre comisiones. Este hallazgo coincide con lo reportado por los informantes, en tanto mencionan que la coordinación al interior de cada una de las comisiones fue, en líneas generales, escasa. A excepción de los equipos técnicos, donde se evidenció una mayor coordinación interna en determinados momentos del proceso de RI.

El comité central casi casi, si mi memoria no me falla, se reunió una o dos veces, no más... No hubo, creo yo, una relación fluida. (E2)

Con el jefe de la Dirección "A", más que nada fue para el momento que había que sacar la información de los indicadores. Con él fue básicamente ahí, fue la coordinación más directa y más cercana. Y después cuando ya teníamos la información en verdad no, ya no ya había tanta interacción con él. Con la directora "B", casi nada. Si bien ella estaba nominalmente en el comité técnico, en realidad era básicamente para ver productos finales. O sea no, no había mayor interacción. (E4)

Probablemente sí hemos tenido alguna comunicación informal ¿no? Es decir, si es que ya terminamos, "ya está todo en orden, ya está cerrado, ok, muchas gracias". Y ahí quedó. (E5)

No coordinamos más allá de las reuniones. El equipo central nos daba todo, por decir así entre comillas, masticadito ¿no? Listo para llegar, sentarse, decidir, puntuar y retirarse. (E7)

Dependía de la etapa. Por ejemplo, en la primera etapa que era la parte de diseño. Ahí sí fue más semanal, tuvimos como un período de más o menos cada semana nos juntamos (...) Luego después hubo como un mini break. Luego ya cuando tuvimos la información sistematizada, otra vez nos juntamos como dos o tres semanas seguidas. Y luego también tuvimos otro break. Luego ya era como reuniones de lectura, o sea ya no eran reuniones físicas, sino ya eran por correo. (E3)

Una observación importante en cuanto a la coordinación de las comisiones, fue la mencionada entre el equipo central a cargo del proceso de RI y uno de los equipos técnicos. Se mencionan dos situaciones de descoordinación: una respecto a las tareas que supuestamente realizaría el equipo técnico y que finalmente no se les asignó, y otra cuando se pasó del momento del diseño de indicadores al momento de asistir a la reunión junto con su respectiva comisión de evaluación. En dicha reunión, los miembros del equipo técnico pasaron una situación incómoda debido a que se mostraron resultados que no habían sido consultados con ellos o que no habían sido planteados de dicha manera en las etapas previas.

Supuestamente nos dijeron que, una vez que ya tenemos la matriz, lo que iba a hacerse es que se iba a contratar a un equipo que iba a recoger toda la información. Y con esa información iba a regresar a nosotros, y nosotros como equipo técnico íbamos a realizar el informe (...) Pero nunca ocurrió eso. Lo que después ocurrió es que ya los coordinadores del equipo técnico nos enviaron el informe. Entonces, bueno para nosotros genial, porque ya no

teníamos que elaborar nada ¿no? Pero sí hubo cierto malestar en algunos porque había información que no sabíamos si estaba recogiendo lo que en verdad nosotros habíamos pensado como equipo técnico, incluso cómo se debería presentar la información. (E1)

Entonces, una persona del equipo técnico, molesta, me decía: “Tenemos que hacer algo porque está nuestro nombre en juego, y este informe no debería salir así... o sea lo van a leer las autoridades y está mal redactado, hay cosas imprecisas, no está claro por qué hay cosas que se han colocado y hay muchas inferencias”. Entonces eso generó malestar. Yo recuerdo en la reunión de validación que una persona del equipo técnico se me acercó y me dijo: “Esto está mal, tenemos que quejarnos”. Otro me dijo: “Hay cosas que nosotros no hemos colocado o que lo hemos comentado y que no debería ir. Y se ha mandado así” (...) Y en el momento de la [reunión de] validación, nosotros como equipo técnico no teníamos voz... en verdad tampoco nunca estuvo claro qué hacíamos nosotros ahí. (E1)

Por otro lado, no existió una coordinación entre las distintas comisiones a cargo del proceso de RI, debido a que esta coordinación estuvo a cargo del propio equipo central.

Ahí la coordinación era más a través de la gente del equipo central, porque como cada uno coordinaba un equipo. Entonces, cuando teníamos que ver cosas, ya era entre nosotros. (E4)

La coordinación se daba a partir de las personas de la misma oficina de acreditación. Es ahí es donde habían las coordinaciones. Como al final eran dos personas las que estaban prácticamente cien por ciento metidas en este tema, ahí estaba la coordinación. No necesariamente entre los grupos. (E3)

Sin embargo, esta manera de gestionar y coordinar de manera centralizada el desarrollo de las comisiones, que estuvo orientada a facilitar el trabajo de las personas involucradas en dichas comisiones, terminó restando la agencia de los propios participantes y facilitando más bien una menor participación en el proceso.

Yo asumía que el equipo central coordinaba de manera interna eso, para mí no era preocupación de mi comisión (...) Fuimos actores pasivos, porque... no realizábamos nada, nos daban todo alineado para dar nuestra opinión. (E7)

Estrategias de monitoreo

A continuación, se exploró la existencia de acciones que hayan sido utilizadas durante el proceso de RI de manera constante y continua para dar seguimiento a la ejecución de los acuerdos y las tareas distribuidas al interior y/o con otras comisiones. No obstante, cuando se inició por la revisión de fuentes documentales,

no se encontraron acciones explícitas cuya intención corresponda al seguimiento o monitoreo de tareas encargadas a las comisiones.

Cuando este punto fue consultado a los informantes, se halló una situación similar a lo expuesto en la sección anterior respecto a las estrategias de coordinación. El monitoreo de las comisiones no ocurría entre comisiones ya que era trabajado desde el equipo central. Es decir, no se realizaron estrategias de monitoreo sistemático como tal debido a que existía una persona del equipo central presente en cada uno de estas comisiones, lo cual permitía dar seguimiento de manera interna, sin involucrar actividades adicionales con el resto de los miembros.

Así como tal, no había [monitoreo]. O sea, no había alguien que nos monitoreara en sí. Como cada equipo técnico estaba conformado por alguien del equipo de acreditación, que era quien lo dirigía. Entonces, nosotros nos auto monitoreábamos de que cumpliéramos las fechas (...) Sí podíamos estar claros de qué tanto había avanzado cada equipo. Porque, o estaba ella, o estaba yo. (E3)

El monitoreo ya estaba dado desde que una persona del equipo central estaba allí. A las comisiones no había que hacerles un monitoreo, porque ellos estaban puntualmente en un momento para tomar una serie de decisiones. Y después, el trabajo ya era de nosotros. (E4)

Tal como se ha observado en las últimas dos secciones referidas a las estrategias de coordinación y de monitoreo, al interior y entre las comisiones a cargo de la RI, no se han establecido prácticas efectivas de diálogo e intercambio entre estas comisiones, lo cual genera más bien dificultades para esclarecer el aporte de cada comisión con respecto al objetivo general institucional al que se apuntaba (en este caso, en el marco de la RI). Estas características de coordinación y monitoreo entre equipos son fundamentales para el establecimiento de la condición institucional para el AO relacionada a la integración grupal (Fassio & Rutty, 2017; Álvarez, 2006; Skuncikiene, Balvociute & Balciunas, 2009).

CONCLUSIONES

El proceso de reacreditación institucional (RI) del presente caso de estudio tuvo como principal propósito rendir cuenta de los avances y los pendientes institucionales para asegurar su calidad educativa, mas no se propuso como objetivo explícito desarrollar aprendizaje organizacional (AO). No obstante, si partimos del supuesto de que toda acreditación persigue la mejora de sus procesos para brindar un servicio de mejor calidad, la investigación asumió que debido a sus características esta podría generar implícitamente algunas condiciones que favorezcan, a su vez, el AO. Por ello, se examinaron tres condiciones que podrían haber sido evidenciadas en dicho contexto y que contribuyan al AO: los mecanismos institucionales, la formación de competencias individuales y la dinámica de integración grupal.

1. La mayoría de informantes consideran que el AO es posible de alcanzar en su universidad, pero manifiestan que este nivel de aprendizaje ha estado sujeto a factores complejos y coyunturales, los cuales no necesariamente contribuyen a que la institución explicita una intencionalidad en alcanzar este aprendizaje.
2. Se observaron algunos indicios de la existencia de mecanismos institucionales para el AO en el Plan de Mejora institucional 2018-2022, así como en lo reportado por algunos de los informantes. No obstante, según ambas fuentes estos mecanismos (procesos de acreditación, planificación, espacios de coordinación y gobierno, entre otros) no desarrollan todo su posible potencial debido a que la estructura organizacional de la universidad, sus instancias de gobierno y las relaciones de poder detrás de su gestión no facilitan las condiciones necesarias para su buen funcionamiento. Es decir, el contexto político institucional del presente caso de estudio no coincide con los propósitos de la gestión del conocimiento, de la calidad educativa y del AO, los cuales buscan establecer diálogos e intercambios entre sus miembros para lograr una visión institucional que represente de manera equitativa los intereses de todos sus miembros.

3. Al revisar los procesos formativos realizados en el marco de la RI, se encontró, tanto en fuentes documentales como en lo reportado por los informantes, que se realizaron actividades de capacitación con carácter informativo. Gracias a ellas, los miembros de cada comisión pudieron conocer las tareas específicas que tendrían a su cargo para efectos de la RI. Sin embargo, no se efectuaron otro tipo de actividades formativas que contribuyeran al desarrollo de competencias individuales. Es decir, hizo falta preocuparse por el desarrollo profesional y personal de los participantes. Ello hubiera promovido espacios favorables para el desarrollo del AO en su institución.

Los informantes reconocieron la importancia de contar con ciertas capacidades individuales para lograr los propósitos de la RI. Destacaban aquellas que se vinculan con las competencias individuales planteadas por autores como Ali, Pascoe y Warne (2002) y Encinas (2014, citados en Fassio & Ruty, 2017), Bolívar (2000, citado en Álvarez, 2006) y Castañeda (2015) relacionadas a la gestión del conocimiento, al trabajo en equipo, pensamiento crítico, análisis comparativo, sistémico y objetivo de la información, y a la generación de soluciones que respondan a las características y necesidades particulares de la universidad.

4. Una de las condiciones clave para el desarrollo del aprendizaje organizacional es el establecimiento de grupos (o en este caso de estudio, comisiones), el grado de integración entre sus miembros y su funcionamiento en coordinación con otros grupos o comisiones. Las evidencias halladas en los documentos y las entrevistas consultadas demuestran que las dinámicas de integración grupal en las distintas comisiones a cargo del proceso de RI, sus modos de organización y las percepciones de sus miembros respecto a su funcionalidad, fueron diversas. El desbalance en la representatividad de actores en las comisiones, la duplicidad de roles tales como de ser “juez y parte” en la propia autoevaluación y la percepción de una falta de compromiso o convencimiento por parte de las autoridades con el proceso de RI, no facilitó la integración entre los miembros de las comisiones. Esta débil integración parte de un aspecto clave considerado por Álvarez (2006), que es la necesidad de contar con un propósito en común o una visión

institucional compartida. Sin ella, no es posible construir una verdadera integración grupal que cohesione los esfuerzos e intereses de sus miembros.

5. En el presente caso de estudio, se evidenciaron otras condiciones institucionales para el AO relacionadas a la estructura organizacional de la universidad, la gestión política universitaria y su cultura institucional vinculada al continuismo, las relaciones de poder y la resistencia al cambio. Estas están referidas a la cultura organizacional (Fassio & Rutty, 2017), cultura del aprendizaje (Castañeda, 2015) y la faceta cultural, política y contextual (Lipshitz, Popper & Friedman, 2002). Han sido identificadas de manera frecuente y transversal durante el análisis de las tres condiciones institucionales para el AO priorizadas en esta investigación.
6. El rol protagónico de estas condiciones coincide con lo expuesto por Claverie (2013) y Solé y Llinas-Audet (2011), quienes resaltan la importancia de considerar las estructuras organizacionales y las dinámicas culturales y políticas sobre las cuales se desarrolla la gestión educativa universitaria. En estricto, el modelo teórico analítico de Claverie (2013) nos permite analizar con mayor precisión las limitaciones de los procesos de acreditación en un escenario institucional universitario. Según este modelo, los enfoques estructural, cultural y político son los que permiten comprender las particularidades y las verdaderas dinámicas al interior de la gestión universitaria. Estos, por su propia naturaleza y alcance, no encuentran puntos naturales de confluencia con el enfoque de gestión basado en procesos, la calidad educativa, e incluso con el enfoque de gestión del conocimiento sobre los cuales se basa el aprendizaje organizacional.
7. Las condiciones institucionales para el AO relacionadas a la estructura, cultura y política universitaria configuran un escenario complejo para la posibilidad de desarrollo del AO, en tanto las prácticas y el intercambio entre los miembros de esta comunidad universitaria tienen por objetivo generar consensos y mutuos convencimientos a nivel político. No necesariamente tienen por propósito sincerar espacios de diálogo equitativo que permitan alcanzar aprendizajes significativos para todos.

8. Desde las condiciones revisadas, no se vislumbra una orientación hacia una gestión de calidad con énfasis en sus procesos para el desarrollo de la RI del caso de estudio, como tampoco una orientación basada en la gestión del conocimiento. Estos enfoques –en los que se adscriben mecanismos como las acreditaciones— no dialogan en contextos en donde existan rasgos de una cultura institucional y micropolítica de características tradicionales o resistentes al cambio. Es posible advertir que esta misma incompatibilidad ocurra con frecuencia en otros casos de acreditaciones institucionales en universidades de nuestro país, que posean una estructura y tradición similar, orientados al desarrollo de disciplinas y al gobierno institucional basado en consejos y asambleas universitarias.
9. El caso de estudio se inscribe en un contexto nacional e internacional caracterizado por una alta competitividad entre universidades, basada en los rankings y en las acreditaciones. Este escenario ha legitimado un interés colectivo en avanzar hacia procesos de reacreditación institucional en los últimos años, los cuales han sido adoptados como parte de las prácticas regulares de las universidades. Sin embargo, no se evidencia en el discurso extendido de la mejora continua un interés por explicitar y dar mayor relevancia a los posibles aprendizajes organizacionales alcanzados por la universidad del caso de estudio, como tampoco se observan mecanismos formalizados que la impulsen hacia dicho enfoque.
10. El contexto actual de la universidad analizada presenta características interesantes que podrían propiciar el cambio institucional y romper con las resistencias tradicionalmente asumidas, heredadas del continuismo de autoridades en los últimos años. Por lo menos, a nivel de las expectativas reportadas por los informantes, se manifiesta una esperanza en que estas condiciones institucionales, parcialmente desarrolladas, que no han favorecido anteriormente al desarrollo intencional del AO, sean finalmente superadas y se incorporen nuevos mecanismos que promuevan la participación y el diálogo equitativo para la toma de decisiones.

11. Los hallazgos de esta investigación aportan al estudio de las acreditaciones universitarias y al estudio del aprendizaje organizacional en el contexto educativo de la siguiente manera:

- La literatura existente respecto a las acreditaciones universitarias advierte el alcance limitado de estos procesos en el fortalecimiento de la mejora continua y la sostenibilidad de la calidad educativa de las instituciones (Márquez & Zeballos, 2017; Salas, 2013; Uribe, 2014; Venables & Van Gastel, 2014). Esta inconsistencia entre el propósito de las acreditaciones universitarias y su verdadero alcance podría deberse a la desarticulación de los enfoques detrás de las acreditaciones y el aprendizaje organizacional, tal como ha sido analizado en este caso de estudio.
- En el contexto peruano, complementa los estudios realizados sobre las percepciones de la participación de actores en los procesos de acreditación (Chico, Cerna & Rodríguez, 2014; Fernández & Robles, 2017; Gutiérrez, 2019; Horiuchi, 2017; Purizaga, 2019; Quiroz, 2017; Torreblanca, 2017), ya que los resultados obtenidos respecto a condiciones institucionales para el AO relacionadas a la cultura organizacional y la gestión política universitaria permiten establecer un marco de referencia que contribuya a profundizar en el análisis de las dinámicas de participación, integración y coordinación entre actores como estudiantes, docentes, administrativos y autoridades.
- Al ser una investigación realizada bajo un enfoque cualitativo situada en un caso de estudio del ámbito educativo, permite sumar conocimiento sobre el AO en el contexto específico de las acreditaciones universitarias, desde una mirada complementaria a la literatura existente sobre AO en este tipo de instituciones, que se encuentra desarrollada más bien desde enfoques cuantitativos (Bolívar, 2000, Leithwood & Seashore, 2000; citados en Álvarez, 2006; Conde, Correa & Delgado, 2014; Fassio & Ruty, 2017; Khasawneh, 2010; Tintoré & Arbós, 2013). Asimismo, permite abrir paso a nuevas investigaciones en el contexto nacional, que cuenta con escasa investigación sobre el AO en instituciones educativas universitarias (Castro, 2014; Inche, 2010).

12.El presente estudio ha permitido realizar una primera aproximación a un grupo de informantes y documentos institucionales para el análisis de las condiciones del AO en esta universidad. Sin embargo, el acceso a las entrevistas con autoridades no fue posible de abarcar en su totalidad y la condición institucional hallada durante el estudio, relacionada a la cultura política e institucional de dicha universidad, son dos aspectos importantes a considerar para futuras investigaciones complementarias.



RECOMENDACIONES

SOBRE IMPLICANCIAS PRÁCTICAS A NIVEL INSTITUCIONAL

1. *Fortalecer las condiciones que favorecen el aprendizaje organizacional (AO) revisadas en la presente investigación e incorporarlas en la agenda de prioridades institucionales, más allá de los propósitos relacionados a futuras reacreditaciones*

Entre ellas, por ejemplo, podrían considerarse acciones relacionadas (i) al mapeo y la formalización de los mecanismos institucionales existentes para el AO, (ii) al diseño e implementación de espacios formativos que contribuyan al desarrollo de competencias individuales relevantes para el AO, y (iii) a la identificación de necesidades e intereses de los distintos equipos de la universidad para con ello proponer rutas de articulación y alineación entre unidades académicas y administrativas.

2. *Realizar una autoevaluación del proceso seguido en la primera y segunda acreditación institucional, para así comunicar a la comunidad universitaria los logros, las dificultades y las lecciones aprendidas en estos procesos*

Esto contribuiría a la reconstrucción en conjunto de una visión institucional, en el marco del cambio de autoridades, y de los propósitos esperados en futuras reacreditaciones institucionales (RI). Asimismo, se deben aprovechar las acciones que se planifiquen para su desarrollo futuro, de manera que también impulsen, como parte de sus objetivos, condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje a nivel individual, grupal y organizacional.

3. *Promover el uso de las evidencias y de la información general obtenida en los procesos de RI bajo una mirada descentralizada, que permita visibilizar los avances y caracterizar las necesidades particulares de cada unidad académica o administrativa*

De esta manera, se promovería el acercamiento entre los distintos tipos de actores que conforman la comunidad universitaria. Dentro de esta

mirada descentralizada es necesario observar otros modelos de gestión universitaria en el contexto nacional e internacional, para así facilitar la caracterización de las necesidades institucionales del estudio de caso.

- 4. Caracterizar con mayor detalle la estructura organizacional de la universidad del estudio de caso, los procesos vinculados a la gestión universitaria, y las relaciones y manifestaciones, tanto culturales como políticas, al interior de su comunidad*

Así se dimensionarían con mayor precisión los enfoques y modelos presentes en la idiosincrasia institucional para prever las potenciales limitaciones en la implementación de futuras acciones estratégicas, sean de planificación o de seguimiento. Asimismo, el explicitar los enfoques de la gestión y las prácticas cotidianas de dicha institución permite a sus miembros (se consideren compatibles con ellos o no) emprender procesos conscientes de sus alcances.

SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

- 5. Visibilizar la coherencia entre los enfoques que sostienen la gestión universitaria y el aprendizaje organizacional con los enfoques que sostienen los procesos de mejora continua y acreditación en general*

Se sugiere contribuir a la producción de conocimiento en esta línea, mediante investigaciones que analicen los puntos de encuentro y desencuentro entre dichos enfoques, con miras a articular y aprovechar los beneficios de las acreditaciones en contextos universitarios.

- 6. Desarrollar futuros estudios que profundicen en la comprensión de la cultura política e institucional del caso de estudio específico*

Dichos estudios permitirían delimitar con mayor especificidad las particularidades del contexto de dicha institución. Por otro lado, promovería la propuesta de mejoras a los futuros procesos de RI, que vayan acorde a sus propias prácticas e intereses, y que en paralelo permitan establecer las bases y las condiciones necesarias para el AO.

7. *Considerar metodologías complementarias para la recolección de información durante los procesos de RI*

Dado que una de las limitaciones de la presente investigación ha sido el acceso a informantes, sería de utilidad contar con más fuentes disponibles. Se podrían promover acuerdos a nivel institucional que faciliten la participación de los actores clave en futuros estudios relacionados a la política y cultura institucional. También, serían útiles los grupos focales con la participación de los distintos actores de la comunidad universitaria, ya que evidencian de manera directa el estilo de diálogo e intercambio de ideas entre ellos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. (2015). El aprendizaje organizacional desde un enfoque cognitivo. *3C Empresa*, 4(2), 136-148. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2015/05/EL-APRENDIZAJE-ORGANIZACIONAL-DESDE-UN-ENFOQUE-COGNITIVO2.pdf>
- Alarcón, N. y Criado, Y. (2014). Análisis comparativo de los criterios de evaluación del factor investigación docente, con fines de acreditación, en la carrera profesional de educación en Perú y Colombia (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Alonso-Torres, C. (2014). Orientaciones para implementar una gestión basada en Procesos. *Ingeniería Industrial*, 35(2), 159-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360433597005>
- Álvarez, G. (2006). El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar. *Educación*, 15(29), 7-34. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2319>
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arias-Mosquera, L., Jaramillo-Calderón, M. y Calderón-Hernández, G. (2014). Análisis y propuesta de un modelo pedagógico para el aprendizaje organizacional: Central hidroeléctrica de Caldas-CHEC. *Entramado*, 10(2), 112-127. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n2/v10n2a08.pdf>
- Ayuste, A. (2012, noviembre). (Coord.). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. Ponencia presentada en XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación. Sociedad del conocimiento y educación, UNED, Madrid. 1-29. Recuperado de http://www2.uned.es/site2012/Ponencias_files/PI%20Sociedad%20del%20conocimiento%20perspectiva%20pedagogica.pdf
- Baca, A., León, M., Mayta, J. y Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 35-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217032513004>
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la Información o sociedad del conocimiento? El Cotidiano, 158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512741011.pdf>
- Barbón, O. y Fernández, J. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317300013>

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/10/TuningLAIII Final-Report SP.pdf>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2811Botero.pdf>
- Bui, H. y Baruch, Y. (2011). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management learning*, 43(5), 515-544.
- Caballero, A. (2002). Las 4Cs de la gestión del conocimiento. Comunicación, cultura, conocimiento y capital intelectual. *Estudios financieros: Revista de trabajo y seguridad social*, 219, 211-230.
- Campos, L. y Beraún, E. (2016). Impacto de la acreditación de las carreras de Psicología en el Perú. *Investigación Valdiziana*, 11(2), 61-68. Recuperado de <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/108>
- Cano, N., Navas, K., Salas, R. y Solano, K. (2017). Nivel de calidad en el sector universitario en el Perú (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Carter-Smith, K. (2010). Institutional effectiveness in Higher Education. En Lee, W.U. (Ed.), *Assessment and Evaluation in Higher Education* (Tercera edición, pp. 72-80). Massachusetts: Pearson Learning Solutions.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49-69. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2167/2136>
- Castañeda, D. (2004). Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en facultades de Psicología, Ingeniería industrial y Administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 23-33. Recuperado de https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/477
- Castañeda, D. (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios Gerenciales*, 31(134), 62-67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21233043007>
- Castañeda, D. y Fernández, M. (2007). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(2), 245-254. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/113>

- Castro, L. (2014). Liderazgo transformacional y aprendizaje organizacional del personal directivo en la Universidad Nacional del Callao, 2013 (tesis de doctorado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Chico, J., Cerna, L. y Rodríguez, M. (2014). Percepciones sobre la acreditación de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Trujillo - Perú. *REBIOL*, 34(02), 90-98. Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/facccbiol/article/view/773>
- Cierna, H., Sujova, E., Habek, P., Horska, E. y Kapsdorferova, Z. (2017). Learning organization at higher education institutions in the EU: proposal for implementing philosophy of learning organization-results from research. *Quality & Quantity*, 51(3), 1305-1320. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-016-0332-3>
- Claverie, J. (2013). La Universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1), 4-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5289659>
- Conde, Y., Correa, Z. y Delgado, C. (2014). Condiciones facilitadoras para el desarrollo del aprendizaje organizacional en los grupos de investigación de una universidad pública. *Revista Ciencias Estratégicas*, 22(31), 121-137. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciasestrategicas/article/view/2905>
- Decreto Supremo N° 018-2007-ED. Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 09 de julio de 2007.
- Díaz, R. (2015). Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana. *Lex*, 15(01), 305-331. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5157760.pdf>
- Díaz Barriga, A. (coord.), Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México D.F.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, E., Falco, J., Falco, M. y Neyra, M. (2019). Calidad en las instituciones del sector educación superior universitaria privada en el Perú (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Estrada, Y., Flores, L. y Paulet, M. (2019). Calidad en la educación superior universitaria privada en el Perú (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ewell, P. y Jankowski, N. (2015). Chapter 7. Accreditation as opportunity: Serving two purposes with assessment. En: Kuh, G., Ikenberry, S., Jankowski, N., Cain, T., Ewell, P., Hutchings, P. y Kinzie, J. (Eds.), *Using evidence of student learning to improve Higher Education* (pp. 146-159). San Francisco: Jossey-Bass.

- Fassio, A. y Rutty, M. (2017). Hacia la identificación de dimensiones relevantes relacionadas con el aprendizaje organizacional. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 85-99. Recuperado de <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/179>
- Fernández, L. y Robles, F. (2017). Gestión de las comunicaciones para el aseguramiento de la calidad educativa: el caso de la oficina de imagen institucional de la Universidad Nacional de San Martín en el 2016 (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Friedman, V., Lipshitz, R. y Popper, M. (2005). The mystification of organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 14(1), 19-30. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1056492604273758>
- Ganga, F., Villagra, O. y Navarrete, E. (2015). Gestión de calidad: una sucinta mirada a acciones desarrolladas en un campus universitario. *Reflexiones*, 94(2), 101-119. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/25461>
- Garzón, M. y Fisher, A. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Pensamiento y gestión*, 24, 195-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602408>
- Gómez, J., Villareal, F. y Villareal, M. (2015). Las incapacidades del aprendizaje organizacional y los estilos de aprendizaje en la industria papelera, cartonera y de celulosa de México. *Universidad & Empresa*, 17(29), 35-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5467303>
- González, M. (2018). Acceso: los retos universitarios frente a la masificación y universalización de la educación superior. *Novedades Académicas*, documento de trabajo n°3, pp. 1-27. Recuperado de http://cdn02.pucp.education/academico/2019/02/21211203/acceso_masificacion_educacion_superior_gonzalez_2019.pdf
- Gómez, M. y Gómez, J. (2018). Las incapacidades y estilos de aprendizaje organizacional: estudio comparativo de las Mipymes en Bogotá - Colombia y Durango – México. *Estudios gerenciales*, 34(148), 336-346. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eq/v34n148/0123-5923-eg-34-148-00336.pdf>
- González, E., Herrera, R. y Zurita, R. (2008). Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades. En CINDA, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (pp. 16-28). Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/rector/dugec/images/files/biblioteca/39.PDF>
- Gutiérrez, V. (2019). La participación docente en la evaluación de los planes de estudios en una universidad privada limeña (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Harvey, L. y Newton, J. (2004) Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165. Recuperado de:

<https://srhe.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1353832042000230635?needAccess=true>

- Hernández, A. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o Integración? *Revista del Centro de Investigación*, 7(26), 51-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/342/34202604.pdf>
- Hernández, H., Martínez, D. y Cardona, D. (2015). Enfoque basado en procesos como estrategia de dirección para las empresas de transformación. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(1), 141-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5847006.pdf>
- Hidalgo, J. (2016). La acreditación de las carreras de la FACEE en el escenario de la Universidad peruana. *Tradición, Segunda época*, (14), 71-78. Recuperado de <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Tradicion/article/view/336>
- Horiuchi, P. (2017). Mejora continua en la acreditación de ABET e innovación en el servicio educativo: estudio de caso de un programa académico de ingeniería (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Huerta-Riveros, P. y Gaete-Feres, H. (2018). Análisis de la dependencia de la acreditación institucional: Un estudio comparativo de universidades en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-30. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/31748>
- Inche, J. (2010). Modelo Dinámico de Gestión del Conocimiento basado en el Aprendizaje Organizacional en una Institución Educativa en el Perú (tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), pp. 246-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4731866.pdf>
- Khasawneh, S. (2010). Learning organization disciplines in higher education institutions: An approach to Human Resource development in Jordan. *Innovative Higher Education*, 36(4), 273-285. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-010-9170-8>
- King, W. R. (Ed.). (2009). *Knowledge management and Organizational learning*. New York: Springer Science+Business Media.
- Larrea, M. (2006). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. *Revista FACES*, 17(1), 21-34. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/vol27n1/art%202.pdf>
- Latorre, M. (2013). Diseño curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.

- Lipshitz, R., Popper, M. y Friedman, V. (2002). A multifaceted model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0021886302381005>
- López, J. (2004). La acreditación universitaria en el Perú. *Revista iberoamericana de Educación*, 35, 113-132. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a06.pdf>
- López, D. y Sánchez, F. (2016). Implementación de las competencias genéricas: la experiencia de la Universitat Politècnica de Catalunya. En C. Díaz. (Ed.), *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la educación superior* (pp. 45-72).
- Mallar, M. (2010). La gestión por procesos: un enfoque de gestión eficiente. *Visión de Futuro*, 13(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935475004>
- Márquez, E. y Zeballos, Z. (2017). El Impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/8187>
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. Recuperado de <http://148.204.103.27/index.php/inovacion/article/view/83>
- Mata, Y. y Pesca, C. (2011). La gestión del conocimiento en las universidades como baluarte organizacional. *InterSedes, Revista de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*, 11(23), 56-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/666/66622603005.pdf>
- Matos-Mendoza, D., Cardero-Delis, K. y Correa-Requejos, T. (2017). Un acercamiento al aprendizaje organizacional en el Complejo 26 de Julio de la Sucursal CIMEX Santiago de Cuba. *Santiago*, 146, 348-358. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/3852/3354>
- Mihi, A. (2008). Un análisis de la gestión de la calidad total y de la gestión del conocimiento como fuente de ventajas competitivas. *Universidad & Empresa*, 7(14), 163-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187217494009>
- Miranda, J. F. y Miranda, J.B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53), 43-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538006.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.

- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719324.pdf>
- Murcia, N., Vargas, D. y Jaramillo, D. (2011). Educación y Gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*, 35, 99-114. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/950/964>
- Pastor, J. (2000). Gestión del conocimiento en instituciones universitarias. *Scire*, 6(2), 99-120. Recuperado de <https://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1136/1118>
- Paz, L. (2012). La gerencia educativa universitaria y su relación con el proceso de acreditación. *Pueblo continente*, 23(1), 219-224. Recuperado de <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/365>
- Pérez, J. y Cortés, J. (2007). Barreras para el aprendizaje organizacional. Estudio de casos. *Pensamiento & Gestión*, 22, 256-282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602208.pdf>
- Pérez-Montoro, M. (2016). Gestión del conocimiento: Orígenes y evolución. *El Profesional De La Información*, 25(4), 526-534.
- Pomajambo, M. (2013). Estudio descriptivo de los componentes de la organización inteligente en una institución educativa pública de Villa El Salvador (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Purizaga, G. (2019). Percepción estudiantil sobre los efectos de la acreditación en el aprendizaje en una carrera de educación (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Quiroz, A. (2017). Propuesta de implementación de una unidad de calidad académica en la facultad de Ciencias e Ingeniería de la PUCP (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Rejas, L. A. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *INGENIARE - Revista Chilena De Ingeniería*, 20(1), 136-144.
- Ríos, T. (2012). La gestión del conocimiento y la educación superior universitaria. *Gestión en el Tercer Milenio*, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM, 15(30), 43-48. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/download/8797/7638/0>
- Rodríguez, I. (2013). Balance de la acreditación universitaria en el Perú. *Apuntes de ciencia & sociedad*, 03(02), 180-184. Recuperado de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/203>

- Rodríguez, S. (2013). *La evaluación de la calidad en educación superior*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Rodríguez-Echevarría, G., Lezcano-Véliz, D., Varela-Pérez, Y., Martínez-Barreras, I. y Valdés-García, C. (2010). El enfoque de procesos como principio básico de los sistemas de gestión de la calidad. *Avances*, 12(1). Recuperado de http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2010-1/Articulos/Enfoque_Proceso.pdf
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Rodríguez-Ponce, E. y Palma-Quiroz, Á. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *INGENIARE - Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1), 8-14.
- Romero, B. y De Morr, E. (2016). Enfoques gerenciales en la universidad. Una visión desde la gerencia social participativa. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (RCIEG)*, 25, 212-224. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2025\(212-224\)-Romero-De%20Morr_articulo_id261.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2025(212-224)-Romero-De%20Morr_articulo_id261.pdf)
- Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, 38, 305-333. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art09.pdf>
- Skuncikiene, S., Balvociute, R. y Balciunas, S. (2009). Exploring characteristics of a Learning organization as learning environment. *Socialiniai Tyrimai/Social Research*, 1(15), 64-75. Recuperado de http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2009_15/skuncikiene.pdf
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. The Arts & Practice of the Learning Organization. New York: Currency Doubleday.
- Sevillano, S. (2017). El Sistema de acreditación universitaria en el Perú: marco legal y experiencias recientes. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-8. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/18400>
- Solé, F. y Llinas-Audet, X. (2011). De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria. *Revista de Educación*, 355, 17-30. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re355/re355-01.html>
- Tintoré, M. y Arbós, A. (2013). Identifying the stage of growth in the organisational learning capacity of universities. *Universities and Knowledge Society Journal*

(RUSC), 10(2), 375-393. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v10i2.1330>

Torreblanca, J. (2017). Participación y compromiso de la comunidad universitaria en el proceso de acreditación institucional (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Tuesta, E., Cabrera, X. y Ramos, E. (2017). La autoevaluación como parte del proceso de acreditación en la Universidad Señor de Sipán, Perú. *Epistemia*, 01(01), 1-12. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/578>

UNESCO (1999). La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris, 5-9 de octubre de 1998. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

UNESCO (2004). Chapter 1. Understanding education quality. En: UNESCO, *Education for all: the quality imperative; EFA global monitoring report 2005* (pp. 27-37). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>

Uribe, A. (2014). Percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas universitarios en Colombia. Reporte preliminar de investigación. *Gestión y estrategia*, 45, 109-119. Recuperado de <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/2610>

Veliz-Briones, V., Alonso-Becerra, A., Fleitas-Triana, M. y Alfonso-Robaina, D. (2016). Una gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso. *Revista electrónica Educare*, 20(3), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862023>

Venables, J. y Van Gastel, J. (2014). Radiografía de los modelos de acreditación: organización, procesos y prácticas. El caso de las universidades austral de Chile, de la frontera y de los lagos. *Calidad en la educación*, 41, 51-81. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/59>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de categorías, subcategorías, aspectos y fuentes

OBJETIVO 1. Examinar los mecanismos institucionales, formalizados o no, que contribuyan al aprendizaje organizacional y que hayan sido evidenciados durante el proceso de reacreditación institucional.

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
1. MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL (AO) Estructuras o procesos observables que han sido institucionalizados de manera formal, a través de los cuales sus miembros interactúan, actúan y utilizan información con el propósito de que la institución aprenda y se adapte a las nuevas demandas, sean del contexto propio de la RI o del contexto institucional general de la universidad	1.1. Objetivos de los mecanismos Propósitos explicitados y delimitados de los mecanismos institucionales identificados en la organización, que expresan la intencionalidad de que la organización aprenda de manera activa sobre sus propios procesos, demandas y requerimientos del entorno, para optimizar su desempeño y funcionamiento.	1.1.1. Postura sobre el aprendizaje organizacional	¿Ud. cree que las instituciones aprenden? ¿De qué manera lo hacen?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
		1.1.2. Existencia de mecanismos para la RI y para la gestión institucional de la universidad	¿Cree que la universidad ha generado algún espacio o mecanismo para aprender? ¿Cuáles son estos espacios o mecanismos formalizados por la universidad? ¿Fueron instaurados en el marco de la RI o en el marco de la gestión institucional de la universidad en general?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	1.2. Participantes de los mecanismos Roles de los miembros que participan en los mecanismos institucionales identificados, los criterios utilizados para determinar su participación y la	1.2.1. Organización de los mecanismos	¿Quiénes estuvieron a cargo de estos espacios o mecanismos?	SÍ	NO	SÍ	SÍ
		1.2.2. Criterios para su constitución (representatividad)	¿Quiénes participaron en estos espacios o mecanismos? ¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar a estos	SÍ	NO	SÍ	SÍ

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales	
impulsan este tipo de mecanismos.	representatividad de actores en dichos mecanismos.		miembros de la universidad?					
	<u>1.3. Funcionamiento de los mecanismos</u>	1.3.1. Origen de los mecanismos	¿Cómo surgieron estos espacios? ¿Cómo se institucionalizaron?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	
	Descripción de las condiciones en las que se instauraron los mecanismos institucionales, los procesos seguidos para su funcionamiento, los principales logros alcanzados para el aprendizaje a nivel organizacional y las características que han facilitado su sostenibilidad y viabilidad en el proceso de RI y en el contexto institucional en general.	1.3.2. Identificación de mejoras institucionales	A partir de estos aprendizajes, ¿se han <u>identificado</u> mejoras? ¿de qué tipo? ¿Quiénes las identificaron? ¿Cuándo fueron identificadas?		SÍ	NO	SÍ	SÍ
	Los mecanismos pueden ser clasificados en función de las personas a cargo y de los momentos en los que se desarrollan: Según las personas: (i) Integrados: cuando las personas encargadas de implementar los mecanismos son, a la misma vez, los responsables de implementar las mejoras identificadas por dichos mecanismos. (ii) No-integrados: cuando son personas distintas las	1.3.3. Implementación de mejoras institucionales	¿Estas mejoras han sido <u>implementadas</u> ? ¿cómo? ¿Quiénes las implementaron? (los mismos que las identificaron u otros) ¿Cuándo fueron implementadas? (en paralelo o después a ser identificadas)		SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
		1.3.4. Aporte de los mecanismos institucionales a la RI y a la gestión de la universidad	¿Considera que estos mecanismos han aportado: (a) al proceso de RI, (b) a la gestión institucional de la universidad en general? ¿por qué? ¿de qué manera?		SÍ	SÍ	SÍ	NO

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
	encargadas de implementar los mecanismos y aquellas que implementan las mejoras identificadas por dichos mecanismos. Según el momento: (iii) De doble propósito: cuando el mecanismo ocurre junto con la implementación de mejoras, de manera paralela. (iv) Designados: cuando el mecanismo ocurre de forma separada a la implementación de mejoras, en momentos distintos.	1.3.5. Factores para la sostenibilidad de los mecanismos	¿Cuáles son los factores que pueden asegurar la sostenibilidad de estos mecanismos?	SÍ	NO	SÍ	NO
		1.3.6. Tipos de mecanismos: integrados, no integrados, de doble propósito, designados	NOTA: Para identificar los tipos de mecanismos se utilizarán las preguntas de la sección 3.2. (participantes) y 3.3. (funcionamiento).				



OBJETIVO 2. Identificar acciones orientadas a la formación de competencias individuales que contribuyan al aprendizaje organizacional y que hayan sido evidenciadas durante el proceso de reacreditación institucional.

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
<p>2. FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL</p> <p>Proceso de consolidación o actualización de competencias que contribuyen al desarrollo personal y profesional de los miembros de una organización, a través de oportunidades de formación y/o capacitación que son promovidas por la propia institución en el contexto de la RI.</p> <p>Estas competencias están orientadas a solucionar problemas en equipos e innovar al interior de sus organizaciones.</p>	<p>2.1. Tipos de competencias individuales</p> <p>(i) Gestionar el conocimiento con otros: relacionada a capacidades para registrar, codificar, analizar, utilizar y difundir conocimiento tácito y volverlo explícito dentro de una organización, en intercambio con el resto de sus miembros; a la gestión del conocimiento, a la comunicación y al diálogo con otras personas dentro de la organización.</p> <p>(ii) Adaptar y crear soluciones: relacionada a capacidades para desarrollar y proponer soluciones concretas e innovadoras a los problemas concernientes a la organización, a partir de la adaptación del conocimiento ya existente o la creación de conocimiento nuevo, tomando en cuenta las demandas de su entorno. Para ello, es necesario ser capaz de concretar soluciones cuya implementación resulte viable para la organización, y también ser capaz de testear o simular la implementación de dichas soluciones antes de impulsar su escalamiento a nivel institucional.</p> <p>(iii) Analizar y anticipar de manera</p>	2.1.1. Existencia de proceso de formación	¿Se dio alguna actividad formativa o de capacitación en la RI?	NO	SÍ	SÍ	SÍ
		2.1.2. Capacidades o competencias priorizadas	¿Qué capacidades se fortalecieron en estas actividades formativas?	NO	SÍ	SÍ	SÍ
		2.1.3. Tipos de competencias: (a) gestionar el conocimiento con otros, (b) adaptar y crear soluciones, (c) analizar y anticipar de manera sistémica.	NOTA: Si no emergen de las respuestas las capacidades asociadas a las competencias planteadas previamente, se consultará por ellas de manera específica.	NO	SÍ	SÍ	SÍ
		2.1.4. Aporte de las capacidades o competencias a la RI y a la gestión institucional	¿Considera que estas capacidades han aportado <u>al proceso de RI</u> ? ¿por qué? ¿de qué manera? ¿Considera que estas capacidades han aportado <u>a la gestión institucional</u>	NO	SÍ	SÍ	NO

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
	<p>sistémica: relacionada a capacidades para identificar estructuras, causas, relaciones e interdependencias complejas entre los problemas a distintos niveles, para con ello poder analizar y distinguir los efectos o consecuencias que se generen a partir de la implementación de soluciones dentro de la organización. Distinguir el alcance de los efectos dependerá de la capacidad de anticipación de los individuos. Ello supone ser conscientes de las repercusiones de una solución a corto, mediano o largo plazo. Con ello, los individuos serán capaces de reconocer y diferenciar aquellos problemas que pueden ser solucionados de manera inmediata de aquellos que solo sean posibles de actuar sobre sus causas a mediano o largo plazo.</p>		<p><u>de la universidad en general?</u> ¿por qué? ¿de qué manera?</p>				

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
	<p><u>2.2. Estrategias de formación de competencias individuales</u></p> <p>Actividades previstas en el proceso de formación que han sido intencionalmente planificadas e impulsadas por la universidad durante el proceso de RI, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje para capacitar a los miembros de los equipos de la RI en las competencias previamente mencionadas u otras.</p> <p>Se considerarán tres tipos de actividades formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impulsadas por la universidad como parte de sus planes de desarrollo o capacitación a nivel institucional, - Impulsadas por el equipo responsable del proceso de reacreditación institucional, - Impulsadas por iniciativa de los miembros o equipos de la universidad. 	2.2.1. Descripción de actividades formativas	<p>¿En qué consistieron la/las actividades de formación o capacitación en la RI?</p> <p>¿A quiénes se convocó para participar en estas actividades formativas?</p> <p>¿Estas actividades estuvieron relacionadas entre sí? ¿Cuánto tiempo duraron?</p> <p>(Se tomará de ejemplo una de ellas y se consultará)</p> <p>¿Cómo era la dinámica entre los participantes de la RI en esta actividad?</p> <p>NOTA: Se preguntará si existen documentos que sistematicen los procedimientos y/o la experiencia en estas actividades formativas, y si es posible acceder a ellas.</p>	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
		2.2.2. Tipos de actividades formativas: (a) institucionales, (b) pertenecientes a la RI, (c) por iniciativa de los equipos.	<p>¿Quiénes impulsaron estas actividades formativas? ¿Considera que han habido otras actividades formativas impulsadas desde los propios equipos participantes? ¿Cuáles fueron? ¿Considera que alguna otra actividad realizada en la RI tuvo un efecto formativo o generó aprendizajes en los participantes de la RI? ¿Cuáles fueron?</p> <p>NOTA: Se preguntará si existen documentos que sistematicen los procedimientos y/o la experiencia en estas actividades formativas, y si es posible acceder a ellas.</p>	NO	SÍ	SÍ	SÍ
		2.2.3. Momento de implementación de actividades formativas en la RI	¿En qué etapas de la RI se desarrollaron estas actividades?	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
		2.2.4. Aporte de las actividades formativas a la RI y a la gestión institucional	¿Considera que estas actividades formativas han aportado: (a) al proceso de RI, (b) a la gestión institucional de la universidad en general? ¿por qué? ¿de qué manera?	NO	SÍ	SÍ	NO

OBJETIVO 3. Explicar las dinámicas de integración grupal en las comisiones a cargo de la reacreditación institucional que contribuyan al aprendizaje organizacional.

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
3. INTEGRACIÓN GRUPAL Conjunto de acciones colectivas realizadas durante el proceso de RI, que facilitan la coordinación y la comunicación entre y al interior de dichos equipos. Estas acciones de	3.1. Organización de comisiones Descripción de la configuración de comités a cargo del proceso de RI considerando la relación establecida entre equipos, las funciones encargadas a los equipos, los roles de sus miembros, los criterios utilizados para su constitución y la	3.1.1. Estructura de la organización de equipos		NO	NO	NO	SÍ
		3.1.2. Criterios para constitución de equipos (representatividad)	¿Con qué criterios se constituyeron los comités de la RI?	NO	NO	SÍ	SÍ

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
coordinación y comunicación entre equipos buscan integrar los intereses entre los equipos, con el fin de alcanzar una visión y compromiso en común, y dar seguimiento a su logro de manera sinérgica.	representatividad de actores en dicha organización.	3.1.3. Funcionamiento de la organización de equipos	¿Cómo fue la dinámica de trabajo al interior de su comité? ¿La estructura organizativa de los comités fue funcional para cumplir con los objetivos de la RI? ¿de qué manera? Si tuviera que hacer el proceso de RI nuevamente, ¿organizaría de la misma manera los comités? ¿o haría cambios? ¿como cuáles?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
	3.2. Objetivos de comisiones Propósitos explicitados y delimitados para los comités a cargo del proceso de RI, en donde se identifica si el sentido de dichos equipos apunta a la sinergia institucional y/o a la solución de problemas relevantes a la organización.	3.2.1. Descripción de objetivos	¿Cuáles fueron los objetivos de su comité en el proceso de RI?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
		3.2.2. Claridad de objetivos	¿Los miembros de su comité tenían conocimiento claro sobre estos objetivos?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
		3.2.3. Descripción de actividades asociadas a objetivos	¿Cuáles fueron las principales actividades que se desarrollaron en su comité?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
		3.2.4. Percepción sobre la contribución de los equipos a: (a) el proceso de RI, (b) la visión institucional de la universidad	¿Cómo contribuyó el trabajo de su comité a: (a) el proceso de RI, (b) a la visión institucional de la universidad? De todos los comités, ¿cuál cree que tuvo un aporte más relevante al proceso de RI? ¿por qué?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
	3.3. Estrategias de coordinación						
	<p>Acciones utilizadas de manera constante y continua para intercambiar información relevante, definir y comunicar acuerdos, y distribuir tareas al interior y/o con otros comités a cargo del proceso de RI.</p> <p>Permiten reconocer si la coordinación entre comités se realizó de manera cotidiana y sinérgica, o si más bien ocurrieron solo en ciertas etapas del proceso de RI.</p>	3.3.1. <u>Coordinación INTRA equipos:</u> Existencia de este tipo de coordinación	¿Cómo ha sido la coordinación al interior de su comité?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
		3.3.2. Frecuencia de coordinaciones	¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
		3.3.3. Formalización de las coordinaciones	¿Estas coordinaciones fueron previstas desde la organización inicial de la RI?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
		3.3.4. Momento de la RI donde fueron más frecuentes	¿Estas coordinaciones se dieron con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
		3.3.5. <u>Coordinación INTER equipos:</u> Existencia de este tipo de coordinación	¿Cómo ha sido la coordinación con otros comités?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
		3.3.6. Frecuencia de coordinaciones	¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones?	SÍ	SÍ	SÍ	NO

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
		3.3.7. Formalización de las coordinaciones	¿Estas coordinaciones fueron previstas desde la organización inicial de la RI?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
		3.3.8. Momento de la RI donde fueron más frecuentes	¿Estas coordinaciones se han dado con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
	<p>3.4. Estrategias de monitoreo</p> <p>Acciones utilizadas de manera constante y continua para dar seguimiento a la ejecución efectiva de los acuerdos y las tareas distribuidas al interior y/o con otros comités a cargo del proceso de RI, y así retroalimentar a los comités sobre su desempeño.</p> <p>Permiten reconocer si el monitoreo entre comités se realizó de manera cotidiana y sinérgica, o si más bien ocurrieron solo en ciertas etapas del proceso de RI.</p>	3.4.1. <u>Monitoreo INTRA equipos:</u> Existencia de este tipo de monitoreo	¿Hubo monitoreo de avances al interior de su comité? ¿cómo se realizó?	NO	NO	SÍ	NO
		3.4.2. Objeto del monitoreo	¿Qué es lo que se monitoreaba?	NO	NO	SÍ	NO
		3.4.3. Formalización del monitoreo	¿Este monitoreo fue previsto desde la organización inicial de la RI?	NO	NO	SÍ	SÍ
		3.4.4. Momento de la RI donde fueron más frecuentes	¿Este monitoreo se ha dado con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?	NO	NO	SÍ	NO
		3.4.5. <u>Monitoreo INTER equipos:</u> Existencia de este tipo de monitoreo	¿Su comité monitoreó la labor de otros comités en el proceso de RI? ¿Cómo ha sido este monitoreo?	NO	NO	SÍ	NO
		3.4.6. Objeto del monitoreo	¿Qué es lo que se monitoreaba?	NO	NO	SÍ	NO
		3.4.7. Formalización del monitoreo	¿Este monitoreo fue previsto desde la	NO	NO	SÍ	SÍ

Categorías	Subcategorías	Aspectos	Preguntas para guía de entrevista	Comité de acreditación institucional	Comisiones de evaluación por áreas	Comité técnico de acreditación institucional y/o equipo técnico por áreas	Fuentes documentales
			organización inicial de la RI?				
		3.4.8. Momento de la RI donde fueron más frecuentes	¿Este monitoreo se ha dado con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?	NO	NO	SÍ	NO
		3.4.9. Monitoreo del funcionamiento entre equipos en la RI	¿Cómo se realizó el monitoreo de todos los comités durante el proceso de RI? ¿Qué es lo que se monitoreaba? ¿con qué frecuencia?	NO	NO	SÍ	SÍ



Anexo 2: Guías de entrevista

GUÍA DE ENTREVISTA PARA COMITÉ DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Buenos días Profesor/a (...)

Muchas gracias por acceder a esta entrevista. Como le comenté previamente, el motivo por el cual ha sido convocado/a es debido a su participación en el proceso de reacreditación institucional (RI) de la universidad realizado entre el 2016 y 2018.

Antes de iniciar, quisiera leer con Ud. el siguiente consentimiento informado (*se procederá a leer en conjunto el documento y solicitar su firma correspondiente*).

(Inicio de grabación de la entrevista, con consentimiento aprobado)

Bien, para empezar, quisiera comentarle que iremos recordando su experiencia durante la RI relacionada a dos grandes temas en particular: el trabajo en equipos desplegado durante la RI y las mejoras institucionales promovidas a partir de la RI.

(Preguntas introductorias – rompe hielo)

- ¿Recuerda cómo se organizaron los equipos a cargo de la RI?
- ¿Cuál fue el equipo o comité en los que Ud. participó?

NOTA: Si menciona más de 1 comité, situarlo en el comité que nos interesa indagar en esta entrevista.

Sobre la INTEGRACIÓN GRUPAL

¿Cuáles fueron las principales actividades que se desarrollaron en su comité?

¿Cuáles fueron los **objetivos de su comité** en el proceso de RI?

¿Los miembros de su comité **tenían conocimiento claro** sobre estos objetivos?

¿Cómo fue la **dinámica de trabajo** al interior de su comité?

¿Cómo fue la coordinación al interior de su comité?

¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones? ¿se dieron con la misma frecuencia durante las distintas etapas de la RI?

¿fueron previstas desde la organización inicial de la RI?

¿Cómo fue la coordinación con otros comités?

¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones? ¿se dieron con la misma frecuencia durante las distintas etapas de la RI?

¿fueron previstas desde la organización inicial de la RI?

¿Cómo contribuyó el trabajo de su comité al proceso de RI? ¿y a la visión institucional de la universidad?

¿Considera que la estructura organizacional de los comités fue funcional para cumplir con los objetivos de la RI? ¿por qué?

¿Considera que los comités han aportado por igual al proceso de RI o alguno ha sido más relevante en específico? ¿por qué?

Si tuviera que hacer el proceso de RI nuevamente, ¿organizaría de la misma manera los comités? ¿o haría cambios? ¿como cuáles?

¿Ud. cree que las instituciones aprenden? ¿De qué manera lo hacen?

En ese sentido, ¿cree que la universidad ha generado algún espacio o mecanismo para aprender?

¿Cuáles son estos espacios o mecanismos formalizados por la universidad?

¿Cuáles fueron los propósitos o las finalidades de estos mecanismos?

¿Cómo surgieron estos espacios? ¿Cómo se institucionalizaron? ¿Fueron instaurados en el marco de la RI o en el marco de la gestión institucional de la universidad en general?

¿Qué cargos ocupaban las personas que participaron en estos espacios o mecanismos? ¿y qué cargos ocupaban quienes estuvieron a cargo de estos espacios?

¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar a estos miembros de la universidad?

¿Cómo funcionaron estos mecanismos?

A partir de estos aprendizajes, ¿se han identificado mejoras? ¿de qué tipo?

¿Quiénes las identificaron? ¿Cuándo fueron identificadas?

¿Estas mejoras han sido implementadas? ¿cómo?

¿Quiénes las implementaron? (los mismos que las identificaron u otros)

¿Cuándo fueron implementadas? (en paralelo o después a ser identificadas)

¿Considera que estos mecanismos han aportado al proceso de RI?

¿y a la gestión institucional de la universidad en general?

¿por qué? ¿de qué manera?

¿Cuáles son los factores que pueden asegurar la sostenibilidad de estos mecanismos?

Además de estos mecanismos formalizados por la universidad, ¿existe algún otro espacio que haya surgido espontáneamente para aprender a nivel institucional? (desde la propia práctica o necesidad de los miembros de la universidad) ¿cuáles?

Para ir finalizando esta entrevista, ¿quisiera alcanzar alguna recomendación o comentario adicional para los futuros procesos de RI?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EQUIPOS TÉCNICOS POR ÁREAS

Buenos días Profesor/a (...)

Muchas gracias por acceder a esta entrevista. Como le comenté previamente, el motivo por el cual ha sido convocado/a es debido a su participación en el proceso de reacreditación institucional (RI) de la universidad realizado entre el 2016 y 2018.

Antes de iniciar, quisiera leer con Ud. el siguiente consentimiento informado (*se procederá a leer en conjunto el documento y solicitar su firma correspondiente*).

(Inicio de grabación de la entrevista, con consentimiento aprobado)

Bien, para empezar, quisiera comentarle que iremos recordando su experiencia durante la RI relacionada a dos grandes temas en particular: el trabajo en equipos desplegado durante la RI, las actividades formativas realizadas y las mejoras institucionales promovidas a partir de la RI.

(Preguntas introductorias – rompe hielo)

- ¿Recuerda cómo se organizaron los equipos a cargo de la RI?
- ¿Cuál fue el equipo o comité en los que Ud. participó?

NOTA: Si menciona más de 1 comité, situarlo en el comité que nos interesa indagar en esta entrevista.

Sobre la INTEGRACIÓN GRUPAL

¿Cuáles fueron las principales actividades que se desarrollaron en su comité?

¿Cómo fue la **dinámica de trabajo** al interior de su comité?

¿Cuáles fueron los **objetivos de su comité** en el proceso de RI?

¿Los miembros de su comité **tenían conocimiento claro** sobre estos objetivos?

¿Cómo fue la coordinación al interior de su comité?

¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones? ¿se dieron con la misma frecuencia durante las distintas etapas de la RI?

¿fueron previstas desde la organización inicial de la RI?

¿Cómo fue la coordinación con otros comités?

¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones? ¿se dieron con la misma frecuencia durante las distintas etapas de la RI?

¿fueron previstas desde la organización inicial de la RI?

¿Cómo contribuyó el trabajo de su comité al proceso de RI?

¿y a la visión institucional de la universidad?

¿Considera que la estructura organizacional de los comités fue funcional para cumplir con los objetivos de la RI? ¿por qué?

¿Considera que los comités han aportado por igual al proceso de RI o alguno ha sido más relevante en específico? ¿por qué?

Si tuviera que hacer el proceso de RI nuevamente, ¿organizaría de la misma manera los comités? ¿o haría cambios? ¿como cuáles?

Sobre la FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES para el aprendizaje organizacional

¿Se dio alguna actividad formativa o de capacitación en la RI?

- ¿En qué consistieron la/las actividades de formación o capacitación en la RI?
- ¿Estas actividades estuvieron relacionadas entre sí? ¿Cuánto tiempo duraron?
- ¿Quiénes impulsaron estas actividades formativas?
- ¿A quiénes se convocó para participar en estas actividades formativas?

(Se tomará de ejemplo una de las actividades y se consultará) ¿Cómo era la **dinámica entre los participantes** en esta actividad?

¿Qué capacidades han sido trabajadas en estas actividades formativas?

¿Considera que estas capacidades han aportado al proceso de RI? ¿y a la gestión institucional de la universidad en general? ¿por qué? ¿de qué manera?

¿Considera que ha habido **otras actividades formativas** impulsadas desde los propios equipos participantes? ¿Cuáles fueron?

¿Considera que alguna otra actividad realizada en la RI tuvo un **efecto formativo o generó aprendizajes** en los participantes de la RI? ¿Cuáles fueron?

NOTA: Se preguntará si existen documentos o materiales que sistematicen los procedimientos y/o la experiencia en estas actividades formativas, y si es posible acceder a ellas.

Sobre los MECANISMOS INSTITUCIONALES para el aprendizaje organizacional

¿Ud. cree que las instituciones aprenden? ¿De qué manera lo hacen?

En ese sentido, ¿cree que la universidad ha generado algún espacio o mecanismo para aprender?

- ¿Cuáles son estos espacios o mecanismos formalizados por la universidad?
- ¿Cuáles fueron los propósitos o las finalidades de estos mecanismos?
- ¿Fueron instaurados en el marco de la RI o en el marco de la gestión institucional de la universidad en general?
- ¿Cómo funcionaron estos mecanismos?

¿Considera que estos mecanismos han aportado al proceso de RI? ¿y a la gestión institucional de la universidad en general?

- ¿por qué? ¿de qué manera?
- ¿Cuáles son los factores que pueden asegurar la sostenibilidad de estos mecanismos?

Además de estos mecanismos formalizados por la universidad, ¿existe algún otro espacio que haya surgido espontáneamente para aprender a nivel institucional? (desde la propia práctica o necesidad de los miembros de la universidad) ¿cuáles?

Para ir finalizando esta entrevista, ¿quisiera alcanzar alguna recomendación o comentario adicional para los futuros procesos de RI?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA COMISIÓN TÉCNICA DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Buenos días Profesor/a (...)

Muchas gracias por acceder a esta entrevista. Como le comenté previamente, el motivo por el cual ha sido convocado/a es debido a su participación en el proceso de reacreditación institucional (RI) de la universidad realizado entre el 2016 y 2018.

Antes de iniciar, quisiera leer con Ud. el siguiente consentimiento informado (*se procederá a leer en conjunto el documento y solicitar su firma correspondiente*).

(Inicio de grabación de la entrevista, con consentimiento aprobado)

Bien, para empezar, quisiera comentarle que iremos recordando su experiencia durante la RI relacionada a tres grandes temas en particular: el trabajo en equipos desplegado durante la RI, las actividades formativas realizadas y las mejoras institucionales promovidas a partir de la RI.

(Preguntas introductorias – rompe hielo)

- ¿Recuerda cómo se organizaron los equipos a cargo de la RI?
- ¿Cuál fue el equipo o comité en los que Ud. participó?

NOTA: Si menciona más de 1 comité, situarlo en el comité que nos interesa indagar en esta entrevista.

Sobre la INTEGRACIÓN GRUPAL

¿Con qué criterios se constituyeron los comités de la RI?

¿Cuáles fueron las principales actividades que se desarrollaron en su comité?

¿Cuáles fueron los **objetivos de su comité** en el proceso de RI?

¿Los miembros de su comité **tenían conocimiento claro** sobre estos objetivos?

¿Cómo fue la **dinámica de trabajo** al interior de su comité?

¿Cómo fue la coordinación al interior de su comité?

¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones?

¿fueron previstas desde la organización inicial de la RI? ¿se dieron con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?

¿Cómo fue la coordinación con otros comités?

¿Con qué frecuencia se daban estas coordinaciones?

¿fueron previstas desde la organización inicial de la RI? ¿se dieron con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?

¿Hubo monitoreo de avances al interior de su comité?

¿cómo se realizó? ¿Qué es lo que se monitoreaba?

¿Este monitoreo fue previsto desde la organización inicial de la RI? ¿se ha dado con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?

¿Se realizó un monitoreo entre los distintos comités en el proceso de RI?

¿Entre cuáles?

¿Cómo fue este monitoreo? ¿Qué es lo que se monitoreaba?

¿Este monitoreo fue previsto desde la organización inicial de la RI? ¿se ha dado con la misma intensidad durante todo el proceso de la RI?

**¿Cómo contribuyó el trabajo de su comité al proceso de RI?
¿y a la visión institucional de la universidad?**

¿Considera que la estructura organizacional de los comités fue funcional para cumplir con los objetivos de la RI? ¿por qué?

¿Considera que los comités han aportado por igual al proceso de RI o alguno ha sido más relevante en específico? ¿por qué?

Si tuviera que hacer el proceso de RI nuevamente, ¿organizaría de la misma manera los comités? ¿o haría cambios? ¿como cuáles?

Sobre la FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES para el aprendizaje organizacional

¿Se dio alguna actividad formativa o de capacitación en la RI?

¿En qué consistieron la/las actividades de formación o capacitación en la RI?

¿Estas actividades estuvieron relacionadas entre sí? ¿Cuánto tiempo duraron?

¿Quiénes impulsaron estas actividades formativas? ¿A quiénes se convocó para participar en estas actividades formativas?

(Se tomará de ejemplo una de las actividades y se consultará) ¿Cómo era la **dinámica entre los participantes** en esta actividad?

¿En qué etapas de la RI se desarrollaron estas actividades?

¿Considera que estas actividades formativas han aportado: (a) al proceso de RI, (b) a la gestión institucional de la universidad en general? ¿por qué? ¿de qué manera?

¿Qué capacidades han sido trabajadas en estas actividades formativas?

¿Considera que estas capacidades han aportado al proceso de RI? ¿y a la gestión institucional de la universidad en general? ¿por qué? ¿de qué manera?

¿Considera que ha habido otras actividades formativas impulsadas desde los propios equipos participantes? ¿Cuáles fueron?

¿Considera que alguna otra actividad realizada en la RI tuvo un **efecto formativo o generó aprendizajes** en los participantes de la RI? ¿Cuáles fueron?

NOTA: Se preguntará si existen documentos que sistematicen los procedimientos y/o la experiencia en estas actividades formativas, y si es posible acceder a ellas

Sobre los MECANISMOS INSTITUCIONALES para el aprendizaje organizacional

¿Ud. cree que las instituciones aprenden? ¿De qué manera lo hacen?

En ese sentido, ¿cree que la universidad ha generado algún espacio o mecanismo para aprender?

¿Cuáles son estos espacios o mecanismos formalizados por la universidad?

¿Cuáles fueron los propósitos o las finalidades de estos mecanismos?

¿Cómo surgieron estos espacios? ¿Cómo se institucionalizaron? ¿Fueron instaurados en el marco de la RI o en el marco de la gestión institucional de la universidad en general?

¿Cómo funcionaron estos mecanismos?

¿Qué cargos ocupaban las personas que participaron en estos espacios o mecanismos? ¿y qué cargos ocupaban quienes estuvieron a cargo de estos espacios?

¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar a estos miembros de la universidad?

A partir de estos aprendizajes, ¿se han identificado mejoras? ¿de qué tipo?

¿Quiénes las identificaron? ¿Cuándo fueron identificadas?

¿Estas mejoras han sido implementadas? ¿cómo?

¿Quiénes las implementaron? (los mismos que las identificaron u otros)

¿Cuándo fueron implementadas? (en paralelo o después a ser identificadas)

¿Considera que estos mecanismos han aportado al proceso de RI?

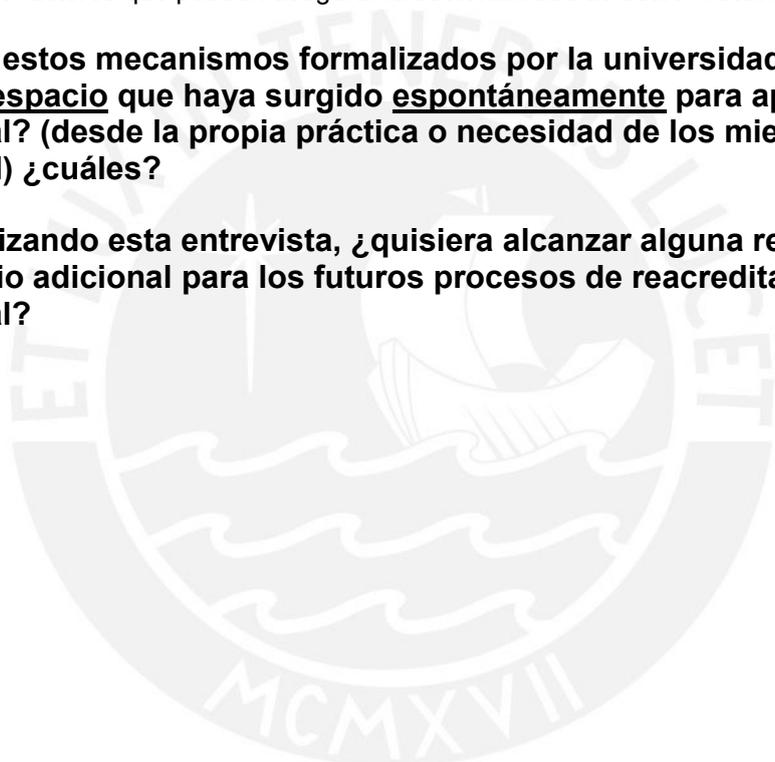
¿y a la gestión institucional de la universidad en general?

¿por qué? ¿de qué manera?

¿Cuáles son los factores que pueden asegurar la sostenibilidad de estos mecanismos?

Además de estos mecanismos formalizados por la universidad, ¿existe algún otro espacio que haya surgido espontáneamente para aprender a nivel institucional? (desde la propia práctica o necesidad de los miembros de la universidad) ¿cuáles?

Para ir finalizando esta entrevista, ¿quisiera alcanzar alguna recomendación o comentario adicional para los futuros procesos de reacreditación institucional?



Anexo 3: Matrices para análisis documental

Matriz para identificación de fuentes

Código	Nombre del documento	Fecha de emisión	Medio
D1	Acuerdo de reacreditación 2018	09/05/2019	Digital
D2	Informe de autoevaluación institucional 2018	09/05/2019	Digital
D3	Plan de Mejora Institucional (PMI 2018 – 2022)	s.f.	Digital
D4	Informe de sistematización del proceso de reacreditación 2018	s.f.	Digital
D5	Plan estratégico institucional (PEI 2018 – 2022)	27/03/2019	Digital
D6	Estatuto de la universidad	24/05/2019	Digital

Matriz de análisis comparativo

ASPECTO	Acuerdo de reacreditación	Informe de autoevaluación institucional	Plan de Mejora Institucional (PMI 2018 – 2022)	Informe de sistematización del proceso de reacreditación	Plan estratégico institucional (PEI 2018 – 2022)	Estatuto de la universidad	COMENTARIOS
1.1.1. Postura sobre el aprendizaje organizacional							
1.1.2. Existencia de mecanismos para la RI y para la gestión institucional de la universidad							
1.2.1. Organización de los mecanismos							
1.2.2. Criterios para su constitución (representatividad)							
1.3.1. Origen de los mecanismos							
1.3.2. Identificación de mejoras institucionales							
1.3.3. Implementación de mejoras institucionales							
1.3.4. Aporte de los mecanismos institucionales a la RI y a la gestión de la universidad							
1.3.5. Factores para la sostenibilidad de los mecanismos							
1.3.6. Tipos de mecanismos: integrados, no integrados, de doble propósito, designados							
2.1.1 Existencia de proceso de formación							

2.1.2. Capacidades o competencias prioritizadas							
2.1.3. Tipos de competencias: (a) gestionar el conocimiento con otros, (b) adaptar y crear soluciones, (c) analizar y anticipar de manera sistémica.							
2.1.4. Aporte de las capacidades o competencias a la RI y a la gestión institucional							
2.2.1. Descripción de actividades formativas							
2.2.2. Tipos de actividades formativas: (a) institucionales, (b) pertenecientes a la RI, (c) por iniciativa de los equipos.							
2.2.3. Momento de implementación de actividades formativas en la RI							
2.2.4. Aporte de las actividades formativas a la RI y a la gestión institucional							
3.1.1. Estructura de la organización de equipos							
3.1.2. Criterios para constitución de equipos (representatividad)							
3.1.3. Funcionamiento de la organización de equipos							
3.2.1. Descripción de objetivos							
3.2.2. Claridad de objetivos							
3.2.3. Descripción de actividades asociadas a objetivos							
3.2.4. Percepción sobre la contribución de los equipos a: (a) el proceso de RI, (b) la visión institucional de la universidad							
3.3.1. Coordinación INTRA equipos: Existencia de este tipo de coordinación							
3.3.2. Frecuencia de coordinaciones							
3.3.3. Formalización de las coordinaciones							
3.3.4. Momento de la RI donde fueron más frecuentes							
3.3.5. Coordinación INTER equipos: Existencia de este tipo de coordinación							
3.3.6. Frecuencia de coordinaciones							
3.3.7. Formalización de las coordinaciones							

3.3.8. Momento de la RI donde fueron más frecuentes							
3.4.1. Monitoreo INTRA equipos: Existencia de este tipo de monitoreo							
3.4.2. Objeto del monitoreo							
3.4.3. Formalización del monitoreo							
3.4.4. Momento de la RI donde fueron más frecuentes							
3.4.5. Monitoreo INTER equipos: Existencia de este tipo de monitoreo							
3.4.6. Objeto del monitoreo							
3.4.7. Formalización del monitoreo							
3.4.8. Momento de la RI donde fueron más frecuentes							
3.4.9. Monitoreo del funcionamiento entre equipos en la RI							



